



Rapport från Institutionen för pedagogik

NR 17:2002

Varför skriva yrkesdagbok?

En enkätstudie av lärarstudenters erfarenheter och
upplevelser av "yrkesdagboken"

Elisabeth Andersson

Varför skriva yrkesdagbok?

En enkätstudie av lärarstudenters erfarenheter och
upplevelser av "yrkesdagboken"

Elisabeth Andersson

Förord

Denna rapport är en omarbetad version av min "D uppsats " inom fördjupningskurs 2 i pedagogik, våren 2000, vid Institutionen för didaktik och pedagogik Göteborgs Universitet.

Jag vill framföra mitt varma tack till min handledare Karin Rönnerman och till alla mina kollegor som inspirerat mig och på olika sätt medverkat till genomförandet av denna studie.

Naturligtvis vill jag också framföra mitt tack till alla lärarstudenter vid Högskolan i Borås som har deltagit i denna enkätundersökning och bidragit med värdefulla erfarenheter och reflektioner.

Ett stort tack också till min vän Anna-Stina Kapla som har lagt ner mycket engagemang och tid på att ge min rapport ett rent språkligt lyft. Tack för god konstruktiv kritik och nya uppslag.

Hans Lindfors docent i sociologi vid Högskolan i Borås har slutgranskat arbetet. Ett tack även till honom.

Slutligen vill jag tacka min livskamrat Ingemar Andersson som hela tiden stöttat mig och många gånger delat mina vedermödor.

Nol i september 2002

Elisabeth Andersson

Innehållsförteckning

FÖRORD	1
1. INLEDNING	5
2. SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING	6
3. DAGBOK I LÄRARUTBILDNING	7
4. STUDENTERS DAGBOKSTEXTER	12
5. DAGBOK FÖR YRKESVERKSAMMA LÄRARE	15
6. DAGBOKEN I LÄRARUTBILDNINGEN VID HÖGSKOLAN I BORÅS	20
6.1 Yrkesdagboken i kursplanebeskrivningarna	20
6.2 Yrkesdagboken i praktik och teori	21
7. DEN REFLEKTERANDE LÄRAREN	24
7.1 Lärarkompetens- beprövad erfarenhet	25
7.2 Lärarkompetens – Yrkesteori	26
8. REFLEKTION	28
8.1 Reflektion – Tyst kunskap	34
9. METOD OCH GENOMFÖRANDE	36
9.1 Val av undersökningsinstrument	36
9.2 Enkätens utformning	37
9.3 Utprovning av enkät	38
9.4 Urvalsgrupp	39
9.5 Datainsamling ÅR I	40
9.6 Datainsamling ÅR II	41
9.7 Enkätens svarsfrekvens	42
9.8 Utfallet av besvarade enkäter	42
9.9 Bearbetning och presentation av enkätsvaren	43
9.10 Realiabilitet och validitet	44
10. RESULTAT	46
10.1 Att skriva yrkesdagbok – motiv för att skriva	46

10.2	Motiv att inte skriva yrkesdagbok	47
10.3	Innehållet i yrkesdagböckerna	47
10.4	Olika former för skrivandet	48
10.5	Studenternas kvalitativt skilda förhållningssätt och värdering av yrkesdagboken och dess funktion i utbildningen	49
10.6	Yrkesdagboken som en dokumentation – minnesbank	50
10.7	Yrkesdagboken bra men svår att realisera	51
10.8	Yrkesdagboken kräver stöd, instruktioner och respons	52
10.9	Yrkesdagboken klart överskattad	53
10.10	Yrkesdagboken är privat	53
10.11	Yrkesdagboken är en förutsättning för reflektion och lärande	54
10.12	Yrkesdagboken är något för framtiden	55
10.13	Sammanställning av de fria kommentarernas utfall	56
10.14	Förändras motivationen över tid	56
10.15	Betydelsen av yrkeserfarenhet för skrivandet	57
10.16	Sammanfattning av resultatet	57
11.	DISKUSSION	59
11.1	Yrkesdagboken och den reflekterande läraren	60
11.2	”Hemligheten” med yrkesdagboken	63
11.3	Skrivande och reflektion	66
11.4	Att upptäcka de egna tolkningsramarna	67
11.5	Att identifiera de olika reflektionsstegen	68
11.6	Att kommunicera med varandra	70
11.7	Teoretisk ram	72
11.8	Den nya lärarutbildningen och den reflekterande praktikern	73
	Referenser	78

1. INLEDNING

I utbildningssammanhang av olika slag, förekommer begrepp som kompetens, livslångt lärande, reflektion.

Bilden av den ideala läraren som den reflekterande praktikern, framträder allt starkare. Pedagogisk dagbok, s.k. yrkesdagbok, ses som ett verktyg i detta arbete. Yrkesdagboken är ett hjälpmedel för att utvecklas i yrkesrollen. I denna för man anteckningar att reflektera över om sitt yrkesarbete och om sig själv.

Under de tiotal år som jag har arbetat som lärare vid förskolläraryt utbildning och under senare år vid den integrerade lärarutbildningen vid Högskolan i Borås, har yrkesdagboken varit ett stående inslag. Jag har gjort den erfarenheten att studenterna skiljer sig mycket åt i sitt användande sig av yrkesdagboken. Somliga skriver nästan ständigt, andra ser man aldrig skriva. Genom mina mera informella kontakter med de studerande har jag fått intrycket att många finner det vara svårt, krångligt och onödigt att skriva yrkesdagbok en pålaga som man inte finner någon mening med. "Man blir ju godkänd ändå - Det är nog bra, men jag hinner inte." Att följa föreskrivna instruktioner, nämligen att bl.a. beskriva, analysera och värdera en situation för att slutligen formulera en reflektion, verkar för många vara övermäktigt.

Under senare år har jag mött studenter med en lång yrkeserfarenhet bakom sig då de börjar sin utbildning, minst fem år som barnskötare i förskolan. Jag tycker mig finna att de flesta i denna grupp studenter finner det mycket värdefullt att använda sig av yrkesdagboken som ett sätt att reflektera över det egna lärandet. Jag har blivit alltmer intresserad av frågor som: Vilken betydelse har skrivandet för de studerande? Hur ser de på uppmaningen att kontinuerligt skriva yrkesdagbok? Hur kan vi lärare göra för att yrkesdagboken skall bli ett verksamt och meningsfullt redskap? Detta blev till sist min forskarfråga!

2. SYFTE OCH PROBLEMFORMULERING

Studiens syfte är att undersöka vilka erfarenheter de studerande har av skrivandet i yrkesdagboken: Varför - vad - hur?

- Vilka uppfattningar /erfarenheter har de studerande av att skriva yrkesdagbok?
- Sker någon förändring över tid under utbildningens gång, då det gäller motivationen för att skriva?
- Har yrkeserfarenhet före utbildningen någon betydelse för skrivandet?

I förlängningen vill jag utifrån studiens resultat finna vägar för att utveckla skrivandet, dialogen och reflektionen i syfte att stärka den blivande lärarens yrkesroll. Mitt intresse är att studera hur blivande lärare tänker, förstår och förhåller sig till ”yrkesdagboken” som ett inslag i utbildningen och i den fortsatta yrkesverksamheten.

3. DAGBOK I LÄRARUTBILDNING

Jag vill i ett inledande avsnitt redovisa något av den forskning som har dagboken i lärarutbildning som sitt intresse och fokus. Detta för att finna en plattform för mina vidare studier omkring dagbokens roll i lärarutbildningen. Följande forskare och författare har alla utvecklat och empiriskt prövat olika modeller för pedagogiskt dagbokskrivande i lärarutbildning: Beijaard, Mansvelder - Longayroux & Verloop,1999; Berglund,1988; Eriksson, Davidsson & Hägglund,1999; Strömquist, 1992; Älmegran,1999. Vad har då dessa forskare kommit fram till?

Göran Strömquist, forskare med lång erfarenhet av lärarutbildning menar att en pedagogisk dagbok kan vara ett kraftfullt verktyg i utvecklandet av den egna lärarkompetensen. Han formulerar en modell för hur man kan föra en s.k. "kompetensjournal". Innehållet består av vad man gör, hur man arbetar, hur man känner sig, arbetssituationer, problem, glädjeämnen och annat som man möter och som man har behov av att tänka på. Kort sagt genom att skriva kan man få grepp om sig själv, sitt arbete och sina iakttagelser. Man uppnår en distansering till sig själv och sitt eget handlande och kan reflektera över sina egna antaganden och värderingar.

Kompetensjournalen innehåller olika typer av skrivande. En är dialogjournalen, där man för en dialog med någon t.ex. handledaren/läraren. En annan typ kallas för privatjournalen. Den har man för sig själv, där finns plats för ett mera fritt skrivande, men den fungerar också som en källa varur man själv väljer saker som man vill diskutera med handledaren /läraren.

En tredje variant på kompetensjournal kallas här för essayjournalen. Den skall ses som ett hjälpmedel att klargöra viktiga begrepp som rör yrket.

Författaren påpekar att det är vanligt att de studerande som för journal till en början i första hand beskriver delar av sin utbildning, samt handlingar och känslor främst utifrån de erfarenheter som praktikperioderna ger. Det är mindre vanligt att man reflekterat kring vad man gör och känner. Det är viktigt att de studerande övervinnet det motstånd mot att skriva kompetensjournal eftersom det är just reflektionen kring känslor, erfarenheter och teorier som är av största betydelse för lärarkompetensens utveckling.

Strömquist följer två lärarstuderande och deras handledare under en praktikperiod. De har valt att använda sig av dialogjournalen som stöd och underlag i handledningen. Vid en närmare analys av förutsättningarna för denna handledningsmodell fastslås från både handledare och studerande att det krävs en öppen attityd från

båda parter. Man måste våga se det man ser, även hos sig själv, kunna beskriva och ta ställning. Författaren påpekar att skrivandet blir svårare, om man har skrivmotstånd. Han föreslår att den ena parten kan skriva och den andra samtala om det skrivna. Helst bör handledaren själv skriva yrkesdagbok, för att lättare förstå skrivandets villkor. Det tar tid att lära sig föra kompetensjournal, men när man märker vad det ger tar man sig gärna denna tid. Handledaren måste vara beredd på att ägna tid åt de studerande. De förberedande funderingarna ger djup i frågorna, och det kräver tid för uppföljning. Samtalen förs på ett annat plan och blir mycket givande enligt de studerande. Följande punkter kan ses som ett resultat av att precisera vilka förutsättningar som krävs för att få ett gott resultat av användandet av yrkesdagboken.

- Man måste kunna lita på varann.
- Man måste se varann som medarbetare, inte som lärare och elev.
- Man skall inte göra skrivandet krångligt och krävande. Det är situationen och behovet av respons på gjorda erfarenheter som måste få styra.

Strömquist påpekar att man gärna kan ge journalen ett annat namn. Själva ordet kompetensjournal skrämmer. Det är viktigt att inte skriva för någon annan, när man skriver i den personliga journalen. Där bör man vara helt uppriktig mot sig själv. Enligt Strömquists studie är det två saker som är mycket viktiga och avgörande för om journalskrivandet skall bli fruktbart överhuvudtaget. Det ena är det första skriftliga svaret /kommentaren från handledaren. Det andra är hur de första samtalen i anslutning till skrivandet utfaller. I båda fallen måste de studerande känna att de blir tagna på allvar och att de skrivna beaktas och respekteras (Strömquist (1992).

Gunn Älmegran är lärare vid lärarutbildning och har liksom Strömquist utarbetat och empiriskt prövat en specifik analysmodell för de studerandes dagboksskrivande. Hon beskriver i en C uppsats hur man i lärarutbildning använder sig av en modell som kan tydliggöras genom stegen: " Handling - Tanke - Känsla", där analysen, reflektionen och dialogen bearbetas på ett tydligt och strukturerat sätt. Studenten får genom denna modell förklaring hur man kan analysera och reflektera omkring en händelse. En händelse från praktiken väljs ut och beskrivs så tydligt som möjligt så att en utomstående kan förstå. Därefter skall händelsen analyseras genom man försöker tolka händelsen utifrån tidigare erfarenheter och utifrån litteratur och teoretiska modeller. Slutligen gör man en självreflektion där man funderar över varför man gör som man gör och hur man kan gå vidare. Dialogen mellan studenterna uppstår då de sinsemellan byter beskrivningar av en händelse. Var och en behåller den egna analysen och reflektionen för sig själv. Medstudentens /kollegans uppgift

blir att analysera - värdera och reflektera över det skrivna. Därefter för man ett samtal om det skrivna var på man ställer sig frågan: Vad blir nu min reflektion då jag fått ta del av en "kollegas" analys av det jag skrivit? Man får på detta sätt nya infallsvinklar för en yrkesmässig dialog efter en bestämd struktur. "Handling - Tanke - Känsla" (Älmegran 1999).

Birgitta Berglund har i sin avhandling *Pedagogiska dagböcker i lärarutbildning* (1988) studerat dagbokens roll ur ett utbildnings och lärarperspektiv. Hon ställer frågan vad kan dagboksmetoden ge som inte någon annan metod ger. Hon framhåller att genom dagböcker kan man fånga in och tydliggöra tankar och reflektioner som annars inte uppenbarats. Vidare framhålls att de tysta studenterna kommer till tals genom dagboken. Dagboken kan dessutom visa vad tystnaden består av. Att skriva dagbok kontinuerligt innebär en naturlig återkoppling. Berglund fastslår att dagboksskrivande med lärarens kommentarer och återkoppling tar mycket tid men hon anser att särskilt i vissa fall tjänar utbildningen på dagboksmetoden. Dagboksskrivandet har ett speciellt värde då de studerande gör sin praktik, då de genom skrivandet kan beskriva sina egna insatser.

Under en period av 15 år har Fulwiler refererat i Berglund (1988) låtit studerande grupper skriva dagbok. Han anser att den pedagogiska dagboken kan placeras in i ett kontinuum mellan den personliga dagboken och klassboken. Den personliga dagboken består av en persons tankar och erfarenheter medan klassboken innehåller anteckningar om undervisningsstoff och idéer. Den pedagogiska dagboken skall också skrivas i jagform men den skall fokusera undervisning och inläring menar Fulwiler.

Ett annat sätt att klassificera den pedagogiska dagboken möter man hos Hettich refererad i Berglund (1988).

Dagboken kan handla om observationer, hypoteser, insikter, känslor, åsikter och intryck som har att göra med kursinnehållet. (s.29)

Som en återkoppling kan dagboken fungera som en formativ utvärdering. Den kan hjälpa till att identifiera mönster i det som sker och generera nya insikter hos studerande och lärare. Hettichs presenterar en klassificering av fem olika typer av dagboksskrivande som kan ses som en möjlighet att anpassa metoden, d.v.s. dagboksskrivandet, till olika omständigheter.

- Journal över betydelsefulla händelser. Vad anses vara en betydelsefull händelse är naturligtvis relativt. Hettich skiljer mellan två typer: interna inom klassrummet tex. presentation av en god idé och externa t.ex. en gästföreläsning o.s.v.
- Den öppna journalen. Här fångas det spontana uttrycket för varje observation eller tanke omkring undervisningen, här kan känslor inför studiesituationen uttryckas.
- Checklista över yttre påverkansfaktorer...
- Beslutsjournal. Ett instrument för att undersöka hur olika kursaktiviteter fungerar och kanske kan ge svar på frågor omkring förändringar av en kurs. Vad skall vi fortsätta med? Vad ska vi sluta med? o.s.v.
- Systemdagbok. Modellen förutsätter att utvärderaren först identifierar huvudfaser och delkomponenter i t.ex. ett träningsprogram. I denna dagbok skriver man kontinuerligt om dessa komponenter.

Berglund hänvisar till flera andra forskare t.ex. Bowman och Elias och menar att det kan vara både pedagogiska och psykologiska syften. med skrivandet, vilket hon låter följande citat från Bowman illustrera.

In the ultimate sense, education is a search for perspective and relationship. It is a process for probing ones beliefs, interests and aptitudes, strengths, and vulnerabilities. Essentially, education is fueled by an unrelenting search for meaning and social identity, The overarching mission of the classroom teacher is that of facilitating the student search for perspective and personal identity (Berglund 1988 s.31)

Ett sätt att uppnå dessa syften kan vara att skriva dagbok

Elias har funnit följande pedagogiska syften med dagboksskrivande.

- Information om en viss undervisningsperiod
- Information om lärarens intentioner och det ämnesmässiga innehållet i förhållande till elevprestationer.
- Dagboken kan utveckla och förfina praktiska procedurer för att erhålla information

- Lärarens egen dagbok kan jämföras med andra informationskällor t.ex. direkt observation. (Berglund,1988)

Dagboken kan också vara ett instrument för att träna kommunikationsfärdighet. Som en effekt av denna träning får man också personlig kontakt och interaktion mellan lärare och elever samt återkoppling till alla. Berglund analyserar också betydelsen av instruktioner och återkoppling vid dagboksskrivande. Hon ställer följande frågor: Bör en instruktion vara allmänt hållen eller specifik? Vad bör innehållet bestå av? Hur mycket och hur ofta bör man skriva? Hur mycket och i vilken form bör återkoppling ges? Ska det var obligatoriskt eller frivilligt att skriva? Hon fastslår att introduktionen är betydelsefull och viktig och något av ett kritiskt skede för det fortsatta dagboksskrivandet. Berglund hänvisar till Miller och Miller som har kommit fram till att instruktionen inte bör vara så generell att flertalet därigenom frustreras, men å andra sidan inte heller så hårt strukturerad att den binder upp skrivandet och man förlorar den personliga infallsvinkeln. Instruktionen av dagboken bör styras av att man klargör syftet med den och skrivandet bör relateras till kursens mål (s.42).

En del dagboksskrivare har behov av återkoppling. Warner refererad i Berglund (1988) skriver att ingen som har använt dagboksskrivande som metod kan förneka att dagboksskrivaren behöver stöd, sympati och lärarens uppmärksamhet (s.43). Många gånger är det extra viktigt att vara lyssnare och handledare. Berglund framhåller att man inte skall betygsätta dagböcker men att vissa krav på omfång kan ställas. Dessutom ska kommentarer företrädesvis av belönande karaktär ges, som anger inriktningen på skrivandet (s.44)

4. STUDENTERS DAGBOKSTEXTER

I detta avsnitt kommer jag att närmare studera vilket slags lärande och reflektion man som forskare kan utläsa ur materialet då man analyserar dagbokstexter i lärarutbildning.

Kolb har utvecklat en modell för erfarenhetslärande. Han menar att det behövs fyra komponenter för att man skall kunna lära sig något av erfarenheter. (Beijaard, Mansvelder - Longayroux 1999)

- Upplevelse - Konkreta upplevelser
- Observation och tänkande omkring upplevelserna
- Generera koncept till den egna personliga teorin
- Pröva den nya teorin via strategier och ny repertoar i nya situationer

Studier på området visar att lärandeaktiviteter kan ha många olika kvaliteter Ver-
munt & Verloop refererad i Beijaard, Mansvelder - Longayroux m.fl. (1999) fann
följande tre typer av lärandeaktiviteter.

- Det intellektuella lärandet då man internaliserar information, analyserar - struk-
turerar - (relating) applicerar .
- Känslomässiga lärandeaktiviteter som är de tänkaraktiviteter som de studerande
kopplar samman med de känslor som infinner sig under lärandet. Det är sådant
som att bedöma sig själv, förväntan, motivation och koncentration.
- Det reguljära lärandet innefattar tänkandeaktiviteter där de studerande ser på sin
egen läroprocess, sådant som planering, att orientera sig, att stämma av och ut-
veckla.

Beijard, Mansvelder - Longayroux & Veerloop (1999) analyserar lärandet och sättet
att reflektera som kan utläsas genom att studera på vilket sätt fyra kvinnliga lärar-
studerande dokumenterar det egna lärandet via en portfoliomodell. För analysen
konstruerades ett kategorisystem från ett "Bottom - up" perspektiv. Frågeställning-
en var följande: Vilken slags reflektion kan utläsas? Forskargruppen finner följande
resultat:

- **Konkreta upplevelser:** Man ser tillbaka på sin utveckling till lärare.
- En tydlig reflektionsprocess: Där man använder sig av mentala lärandeaktiviteter.
- Ett praktiskt lärande.

Författarna finner också att den första tiden dominerar självstudierna d.v.s. det personliga och känslomässiga lärandet.

Älmegran (1999) finner i sin studie tre olika uppfattningar av nyttan med att skriva pedagogisk dagbok. För det första kan nyttan vara "Personlighetsrelaterat" - nyttan med att skriva och bearbeta händelser bidrar till det egna lärandet. För det andra kan den vara "Utbildningsrelaterat" - i den pedagogiska dagboken samlas stoff för att uppfylla ålagda uppgifter så som att skriva rapport, göra observationer o.s.v. Slutligen kan den vara "yrkesrelaterad" - det skrivna ordet ses som underlag för diskussioner i arbetslaget. Anteckningarna kan också vara ett stöd för observationer kring barn, vid föräldrasamtal o.s.v.

I en analys av dagbokstexter skrivna av lärarstuderande i den integrerade lärarutbildningen vid högskolan i Borås finner Eriksson (2000) en stor variation. Vissa texter har berättarkaraktär medan andra innehåller mera av funderingar, värderingar och frågeställningar. Hon finner en struktur bestående av "noteringar, beskrivningar och resonemang" i materialet. Av de studerade dagbokstexterna innehåller samtliga någon form av resonemang. Det kan handla om lärarens agerande, arbetssätt, elevernas engagemang o.s.v. men också en bedömning eller värdering av den egna förmågan i relation till olika arbetsuppgifter. Eriksson sätter de studerade texterna i relation till de anvisningar de studerande erhåller. I enlighet med anvisningarna finner hon beskrivningar av olika situationer, arbetssätt, innehåll men också de studerandes tankar om den egna förmågan och den personliga utvecklingen. De studerande analyserar och värderar sina upplevelser och erfarenheter utifrån praktiken och sätter dessa i relation till kurslitteraturens innehåll och relevans. Studien visar också på att texterna har olika inriktning. En del texter handlar till övervägande del om själva yrkesutövandet i verksamheten medan andra är mera inriktade mot att beskriva den egna utvecklingen.

Vidare finner Eriksson att den process som kan utläsas ur de studerade dagbokstexterna kan beskrivas i följande termer: "Iakttä, handla, reflektera, notera, beskriva och resonera". Dessa termer är att se som viktiga lärandeverktyg och som något som de studerande använder sig av i sitt kunskapssökande i färdighetsträning och

erfarenhetssamlade. De blir förutsättningar för ett yrkeslärande. Det råder en teoretisk tystnad i dagboktexterna skriver författaren. Endast i några enstaka fall förekommer textavsnitt där teoretisk kunskap kopplas till praktisk erfarenhet.

5. DAGBOK FÖR YRKESVERKSAMMA LÄRARE

Dagbok som metod är titeln på en studie om förskollärares och forskares reflektioner kring mötet med barns livsfrågor (Davidsson, Johansson & Pramling, 1995). Där presenteras det tredje steget av ett forskningsprojekt som rör barns livsfrågor. Studien tar upp hur mötet med barns livsfrågor ter sig i det vardagliga arbetet utifrån förskollärarnas perspektiv. För att fånga deltagarnas reflektioner används dagboken som metod. Författarna beskriver tidigare erfarenheter av dagboksskrivande i utbildningen. Man konstaterar att de studenter som fullföljde dagboksskrivandet ser det som ett bra sätt att reflektera, medan de studenter som inte fullföljde skrivandet mera såg dagboken som något som var till för forskarna själva.

I den aktuella studien arbetade man med yrkesdagboken som ett sätt att föra en dialog mellan forskaren och pedagogen. Forskarna formulerade ett antal frågor. På vilket sätt har dagboken fungerat som ett redskap för reflektion? Hur stöder skrivandet i dagboken mötet med barns livsfrågor? Hur framgår förskollärarnas reflektion? Hur bemöter vi forskare beskrivningarna? Syftet är att dagboken skall tjäna som ett stöd för förskollärarnas reflektioner över mötet med barns tankar om livsfrågor.

Forskaren ställs inför frågan om forskare och pedagog förstår varandra i skrivandet. Det finns svårigheter inbäddade i språket. Det gäller att inte ta andras förståelse för given. Det handlar om att ställa genuina frågor. Forskarna menar att de genom sina frågor lyckas hålla fast vid ett tema under längre perioder. Detta gör att pedagogerna utvecklar sitt sätt att fundera och får dem att åter ta upp en lämnad röd tråd. Man menar vidare att forskarens frågor egentligen inte har tagit upp något nytt utan mera har speglat pedagogens egna tankar som de sedan själva har vidareutvecklat i arbetet med barnen. Det har också blivit tydligt att frågor och kommentarer betyder mycket för den som skriver dagbok. En sammanfattning av studiens resultat visar att, dagboken fungerar som ett redskap för att reflektera över den egna yrkesverksamheten. Den har utgjort en länk mellan handling och tanke samtidigt som den på nytt förenar tanke och handling. Vidare kan dagboksskrivande kollegor emellan kan vara viktig del i att få syn på sig själv och den egna yrkesutövningen. Författarna konstaterar också att det inte enbart handlar om att skriva utan också om att kunna ställa frågor som leder till reflektion (Davidsson, Johansson & Pramling 1995).

Rönnerman (1996) redovisar ett forskningsprojekt vars syfte var att i samarbete med en grupp lärare erhålla kunskap som kan generera forskningsfrågor och bidra till att utveckla skolans praktik. Studien är kvalitativ och som metod används inter-

vjuer och dagboksanteckningar. I analysen framträder att dagboksskrivandet fyller olika funktioner.

- Dagboksskrivning som form

Dagboksskrivandet är av privat karaktär. Det kan handla om enskilda barn som man har behov av att följa upp. Det kan också handla om något man skriver upp för att minnas inför ett föräldrasamtal. Dagboken kan också fungera som en ventil för de innersta tankarna. Rönnerman påpekar att det är viktigt att en del av dagboken är privat och att man känner sig trygg i sitt skrivande.” Det tycks vara ett grundkrav för att dagboken skall kunna nyttjas till reflektion.” (s.90)

- Dagbok som underlag för diskussioner

Själva skrivandet gjorde att lärarna upptäckte nya saker och såg på det egna handlandet på ett nytt sätt. Gruppdiskussionerna gjorde det tillåtet och synligt att ta sig tid att diskutera det pedagogiska arbetet.

- Dagbok som probleminentifiering

Lärarna påpekade vikten av att skriva och läsa de egna anteckningarna. Genom skrivandet kunde också olika problem identifieras. Ur dagboksdiskussionerna kunde olika teman lyftas: Problem med enskilda elever - Att läsa sin dagbok, det synliggör vardagsarbetet - Organisationsfrågor: former för samverkan. Ett fjärde tema var - Former i undervisningen.

I samarbetet med forskaren kan tre effekter lyftas fram: I samarbetet med forskaren kan tre effekter lyftas fram. För det första samarbete i form av medveten handledning. För det andra samarbetet ger gynnsam effekt på eleverna. Och för det tredje samarbetet leder till att likheter upptäcks mellan forskarens och lärarens frågor, Rönnerman (1996) tar upp ett dilemma som handlar om att hitta tid för reflektion, den reflekterande praktikern. Dilemmat tycks ligga i fördelningen mellan undervisning och forskning och det är undervisningen som går före. Författaren refererar till Elliot som menar att det finns flera möjligheter för de lärare som tror på idén om den reflekterande praktikern och också vill praktisera det. Han manar lärarna att gå samman och utmana den rådande institutionella kulturen. Ett nätverk mellan lärarna skulle på sikt utmana hela den rådande skolkulturen. Om man inte vill gå så långt finns det trots allt möjligheter att ifrågasätta organisationen om den inte möjliggör utveckling av det reflekterande lärandet menar hon.

Altrichter, Posch & Somekh (1996) har i en metodbok för läraren som forskar på den egna praktiken formulerat konkreta förslag som gäller dagbokens användning. Utifrån erfarenheter av den forskande lärarens dagboksskrivande formulerar de en del råd till den ovane dagboksskrivaren. Författarna framhåller att dagboksskrivandet är en privat angelägenhet och att man som dagboksskrivare utvecklar en egen personlig stil. De framhåller också att människor som inte är vana att skriva kanske måste tvinga sig igenom en svår period innan skrivandet blir en tillfredsställande daglig aktivitet.

Följande råd kan noteras:

- Vid varje notering skall tid och plats anges.
- Viktigt att lägga upp en struktur för skrivandet. Lista innehållet genom att göra egna rubriker, förslagsvis på följande sätt: Observationer - Känslor - Reaktioner - Föreställningar - Reflektioner - Idéer - Förklaringar.
- Skriv regelbundet, vid tidpunkter som passar skribent och verksamhet. Regelbundenheten ökar kvaliteten och snabbheten.
- Beslutet att låta delar av det skrivna komma kollegor till del skall alltid komma från skribenten själv.
- Använd tjocka, vackra, personliga böcker att skriva i.
- Lämna marginal för att göra tillägg - nyckelord. Skriv på varannan sida för att kunna göra analyser, tolkningar, reflektioner och litteraturanknytningar. Olika färger på skriften kan vara speciella symboler.
- Markera det som är Beskrivning - Tolkning - Reflektion
- Det viktigaste i detta sammanhang är själva skrivflödet och inte en korrekt språkbehandling.
- Man skall helst inte berätta innan man har skrivit - risk finns att händelsen modifieras.
- Bäst att skriva i kronologisk ordning - ju tidigare desto bättre

- Det man minns efteråt kan skrivas till - minnesanteckning. Man minns mer än man tror.

Författarna menar att det är lättare att skriva om man samarbetar med en forskarkollega för vilken man kan läsa valda delar av texten. Det ökar förståelsen och berikar hela forskarprocessen. (Altricher m.fl.1996).

Sammanfattning:

Jag sammanfattar här denna forskningsöversikt med tema pedagogisk dagbok/yrkesdagbok i lärarutbildningen utifrån de didaktiska frågorna VARFÖR - VAD - HUR

Varför skriva yrkesdagbok - Reflektionen omkring det som händer i praktiken ses som en brygga mellan teori och praktik. Den studerande lär sig allt för lite av sina erfarenheter om inte dessa förbinds med personliga tankar, känslor och reflektioner.

Det är just reflektionen kring känslor, erfarenheter och teorier som är av största betydelse för **lärarkompetensens** utveckling. Forskning som bedrivs runt om i världen poängterar skrivandets styrka som tankeredskap - inte minst på grund av att skriften är ett bestående medium. Skrivandet ger därmed möjlighet till distansering och reflektion.

Vad innehåller de pedagogiska dagböckerna: Studierna visar på att det lärande som kan utläsas är mångskiftande. Det handlar om det intellektuella personlighetsrelaterade lärandet där studenten analyserar och internaliserar information och bearbetar händelser som bidrar till det egna lärandet och den personliga utvecklingen. Vidare kan man utläsa ett slags lärande som är mera utbildningsrelaterat och ett reguljärt lärande som är mera direkt kopplat till olika kurser och dess innehåll. Det kan handla om att skriva rapport, att göra observationer, att genomföra och utvärdera planeringar. Som en tredje form av lärande ser vi det känslomässiga lärandet där den studerande beskriver de tänkaraktiviteter som kopplas samman med de känslor som infinner sig under lärandet. Vissa studier pekar på att det främst är ett kunskapssamlade och ett yrkeslärande som framträder i texterna och som kan beskrivas i följande termer: Iakttagelser - noteringar - beskrivningar och resonemang. Det är sällsynt med texter där teoretisk kunskap kopplas till praktisk erfarenhet. Yrkesverksamma lärare som använt sig av dagboksskrivande inom olika utvecklingsprojekt finner dagboksskrivandet vara mycket värdefullt som ett sätt att bli medveten

om den egna praktiken. Genom dagboksdiskussioner tillsammans med andra lärare når man större kunskap och efter diskussion och reflektion kan nya vägar öppnas.

På det sättet når läraren större kunskap om sin praktik och kan i diskussioner med andra lärare förmedla densamma. Läraren blir på detta sätt en reflekterande praktiker, där den praktikgrundade kunskapen på sikt kan utvecklas till en gemensam kunskapsbas för lärarnas diskussion (Rönnerman, 1998 s.95).

Hur kan man skriva / Olika modeller för skrivandet: Hur skriva - På vilket sätt kan man skriva - Hur ser de olika modellerna ut? Det finns kanske lika många modeller som skribenter, men viss gemensam struktur finner jag helt klart. Här finner jag ett visst mönster:

- Upplevelse av konkreta händelser, beskrivning av dessa händelser.
- Därefter tänkande/reflektion omkring upplevelserna, utifrån det man redan vet och utifrån litteratur och olika teoretiska modeller som belyser händelsen utifrån olika aspekter: "Beskriva - Analysera - Värdera".
- Därifrån ett slags utvidgning och omprövning av den egna personliga teorin "Reflektion".
- Slutligen handlar det om att omsätta den nya teorin via strategier - ny repertoar i nya situationer.

Det handlar om att föra en yrkesmässig dialog med sig själv. Vikten av att den studerande får någon slags respons på sitt skrivandet har med stor tydlighet framgått. För att yrkesdagboken skall bli ett kraftfullt verktyg i utvecklandet av den egna lärarkompetensen krävs att de studerande blir tagna på allvar och att det skrivna beaktas och respekteras.

6. Dagboken i lärarutbildningen vid Högskolan i Borås

I utbildningsplanen för Barn och ungdomspedagogiskt program inriktning förskollärare och Grundskolläraryrket vid högskolan i Borås beskrivs utgångspunkter för lärarutbildningen. Här följer ett urval av formuleringar som alla betonar reflektion. (Utbildningsplan 1997-12-03).

Faktorer för förändring: Förskollärare och grundskollärare behöver ständigt förändra och förnya sin verksamhet. Utbildningspraktiken ger den studerande möjlighet att medvetet och reflekterande bygga upp en beredskap för att kunna möta morgondagens förändrade behov och krav (s.1).

Innehåll och arbetsmetod: Lärarutbildningen ska ge de blivande pedagogerna förutsättningar att värdera, ifrågasätta eller försvara teorier och praktiska kunskaper som presenteras i utbildningen. För att tillägna sig ny kunskap måste den studerande pröva och ompröva sitt eget tänkande och integrera egna erfarenheter med teoretisk kunskap. Den snabba kunskapsutvecklingen gör det nödvändigt för pedagogen att ständigt ta ställning och kritiskt granska information samt göra urval ... (s.1)

Ämnesdidaktik och ämnesteorier: Det är också av stor vikt att den studerande tränas i att reflektera över sitt eget lärande /...../ Mentorsgruppen skall stimulera till reflektion över den kommande yrkesrollen (s.4-5).

6.1 Yrkesdagboken i kursplanebeskrivningarna

Då jag studerar lärarutbildningarnas kursplaner vid Högskolan i Borås finner jag att yrkesdagboken finns med som arbetsmetod i tre 10p kurser. Den finns med i den allra första kursen: "Kunskap, lärande och socialisation". Senare under utbildningen återkommer yrkesdagboken som arbetsform i kursen: "Grundläggande svenska och matematik" (Grundskollärare 140p). Denna kurs är delvis integrerad med "Kunskap genom skapande" (Förskollärare 120p). Slutligen nämns yrkesdagboken som en arbetsform i kursen "Skola i förändring". Gemensamt för dessa kurser är att de till mycket stor del är sammanhållna som gemensamma kurser för blivande förskollärare och grundskollärare. I två av kurserna ingår också utbildningspraktik som en stor och viktig del.

Hur skall man då göra möjligt för den studerande att reflektera över sitt eget lärande och medvetet och reflekterande bygga upp en beredskap för att kunna möta morgondagens förändrade behov och krav? Här ses yrkesdagboken som ett redskap att nå dessa mål.

Yrkesdagboken i utbildningen bygger på ett antagande att lärande och utbildning till lärare ses som en egen förvärvad konstruktion av praktisk kunskap baserad på reflektion över personliga och professionella erfarenheter.

6.2 Yrkesdagboken i praktik och teori

Studenter som skall studera till lärare, får redan innan de börjat sina studier information om yrkesdagbokens roll i utbildningen. Dagboks skrivandet skall ses som ett samtal med sig själv och med andra. Yrkesdagboken är en dagbok där man för anteckningar över hur man tillägnar sig den egna yrkesrollen. Man ska skriva om vad man gör - hur man arbetar - hur man upplever olika situationer - om problem och glädjeämnen. Reflektionen omkring det som händer i praktiken ses som en brygga mellan teori och praktik.

Vidare framhålls att genom skrivandet kan man klargöra sina tankar och därigenom få en bra utgångspunkt för att reflektera över sitt eget handlande. Yrkesdagbokens funktion och användning beskrivs och meningen är att man skall använda yrkesdagboken under hela utbildningen även under de mer teoretiska kurserna och att man kan använda dagboken i dialog med studerande, mentorer och lärare. Det viktigaste är att det är de egna exemplen som utgör grund för diskussionerna.

Davidsson & Boglind (2000) beskriver olika sätt att använda sig av yrkesdagboken i lärarutbildningen. Det handlar om "Dialogen" vilket innebär att man delger varandra något av det man skrivit ner. Det kan vara tankar om arbetet och yrket, det som händer både på föreläsningar och vid egen läsning. Det kan hämtas från diskussioner och i samband med praktik eller egna yrkesmässiga erfarenheter. Man överlämnar detta och får respons på det skrivna. Vidare beskrivs "Situationer", hur man utifrån det ostrukturerade skrivandet väljer ut en viss situation som självklart har sin utgångspunkt i yrket, att samtala omkring. Det skall innehålla tankar om teoretiska och praktiska frågor. Denna reflektion tar man med till nästa undervisningstillfälle.

Man skriver av ett citat som man finner intressant. Därefter skriver man ner sina egna tankar i anslutning till citatet. Detta befäster det lästa på ett tydligare sätt. Detta tillvägagångssätt kallas "Text och tanke".

Man kan också skriva en "Essä" vilket innebär att bestämma sig för att bearbeta ett speciellt begrepp " LEK" Man diskuterar det skrivna, varandras förförståelse, läser varandras texter, frågar, lyssnar, lyfter fram, kritiserar, utvecklar och ställer gemensamma frågor. Det hela avslutas med att var och en i sin egen dagbok skriver ner hur den just nu förstår begreppet. Detta ger möjlighet att i efterhand överblicka den egna läroprocessen. Hur tänkte jag då? - Hur tänker jag nu? Att beskriva ett fenomen och hur man tänker omkring det före ett undervisningstillfälle - under själva föreläsningen och efter. Dessa reflektioner kan vara ett viktigt bidrag till undervisningen och lärandet. Faktaskrivande skrivs på ena sidan av ett uppslag i dagboken, personliga kopplingar associationer, reflektioner skrivs på den motsatta sidan. Detta utgör då en "dubbellogg" en dubbel ingång till kunskapen. Man framhåller också att yrkesdagboken ger underlag för diskussioner i ett arbetslag. Den stöder förmågan att göra iakttagelser framåt och bakåt samt att jämföra intentioner med realiteter. Slutligen presenteras en modell för hur man kan använda sig av rubrikerna: "Beskrivning - Analys - Värdering - Reflektion". Davidsson (1997) ger förslag till en modell för hur man kan skriva omkring olika exempel i yrkesdagboken. Beskrivning ligger på handlingsnivå. Där beskrivs metoder och arbetssätt. Analys innebär att man ställer sig frågorna: Vad har hänt? Varför blev det som det blev? Hur kan jag förstå detta? Värdering innebär att man speglar sina tankar i analysen mot den litteratur som ingår i kursen. Hur förhåller sig situationen till andras sätt att se på problematiken. Slutligen handlar det om att reflektera över den egna yrkesrollen i förhållande till det man har beskrivit. Självreflektionen görs utifrån yrkesetiska och yrkesmoraliska aspekter. Här ställer man sig varförfrågan :Varför ser jag det jag ser? Hur skulle jag vilja göra? Det finns många olika sätt att skriva framhåller författarna. Den senare skriften (2000) med titeln, *Att skriva yrkesdagbok - En möjlighet för den reflekterande pedagogen* avslutas med devisen, "Det viktiga är ATT man skriver inte HUR man skriver" (a.a. s.11).

Sammanfattning: Yrkesdagboken ses som ett verktyg att binda samman praktik och teori. Den skall användas under hela utbildningen och är ett sätt att ge förutsättningar för en relevant och reflekterad yrkesförankring och rusta den blivande läraren för att möta den mångfacetterade yrkesverksamheten. De praktiska erfarenheterna skall utgöra grund för de teoretiska studierna.

Den gör det möjligt att tillvarata/lyfta fram och synliggöra studenternas praktiska erfarenheter. Självreflektion via skrivandet i dagboken gör det möjligt att få syn på egna antaganden och värderingar. Kort sagt yrkesdagboken ses som ett verktyg att utveckla den egna lärarkompetensen.

Här reser sig följande frågeställningar. Vad betyder **reflektion** och skrivandet för den studerandes **lärarkompetens**? Vad i består **lärarkompetens**? Dessa frågeställningar ger mig nya begrepp som tycks viktiga i förståelsen av skrivande i yrkesdagboken. I det följande gör jag en sammanställning av de båda begreppen: **Lärarkompetens – Reflektion.**

7. DEN REFLEKTERANDE LÄRAREN

Syftet med yrkesdagboken i lärarutbildningen är att utbilda den reflekterande läraren. Läraren som lär av den egna praktiken och som genom skrivandet och reflektionen synliggör den egna yrkesteorin och den beprövande erfarenheten så väl som den tysta kunskapen och den praktiska yrkesteorin. I det följande skall jag närmare utreda begreppen kompetens, yrkest teori och tyst kunskap då de på många sätt förknippas med lärarkompetens.

Kompetens förvärfvas genom de aktiviteter som utförs dagligdags. Kunskapsbildning avser det som produceras i form av vetande och kommer till stånd som ett resultat av lärandet. Kompetens å andra sidan syftar på betydelsen av dessa förvärfvade kunskaper när det gäller att hantera eller lösa uppgifter eller utmaningar man ställs inför. Kompetens kan förutsägas. Man börjar med att erkänna den kompetens som finns. Det är en grundläggande sanning att vi är bra på vad vi gör. Alla människor har ett behov av att arbeta bra. Dessa påståenden kommer från socialpsykologen J.Hall (1990). Han fastslår att kompetens är nyckeln till anpassningsförmåga. Ju mer kompetenta vi är desto större förmåga har vi till effektiv samverkan med vår sociala och fysiska miljö och desto lättare har vi att reagera produktivt på de krav som miljön ställer. Kompetens är förmåga att dra lärdom av tidigare erfarenheter och förmåga att åstadkomma nya och mer sammansatta upplevelser. Kompetens kan också ses som ett tillstånd av anpassningsförmåga och reaktionsberedskap som består i människors förblivande förmåga att reagera engagerat och kreativt på de krav som omgivningen ställer. Kompetensdriften är det personliga behovet av goda prestationer.

Alexandersson (1994,b) beskriver kompetens som en relation mellan individ och uppgift. Den individuella kompetensen kan beskrivas som den enskildes upplevelse av att räkna till i olika avseenden. Författaren beskriver vidare kompetens som en kunskap som uttrycker förståelse för sammanhang och mönster, en kunskap som erövrats genom erfarenheter och som kan betecknas som intuitiv. Alexandersson ställer följande frågor:

Vilka föreställningar har lärarna om sig själva och sin förmåga att lära av den egna undervisningspraktiken? Den individuella kompetensen inryms i individens förmåga att identifiera och värdera andras behov och intentioner. Dessutom ingår i den individuella kompetensen förmågan att kunna abstrahera d.v.s. skapa begrepp, principer och modeller samt kunna testa gängse teorier (Alexandersson 1994, s.160-161).

Att kunna svara upp mot den lärandes förutsättningar medför krav på öppenhet och intresse, för att den egna undervisningen skall fördjupas. När denna förmåga utvecklas kan egna existerande tankar och teorier omprövas. Läraren utvecklar därmed ett nytt sätt att tänka (a.a.1994, s.161).

Håller vi tillbaka våra egna känslor och upplevelser begränsar vi oss till att endast arbeta med idéer och värderingar som inte hotar skolans normer, skriver författaren vidare. Alexanderssons definition av ett kompetent handlande av en lärare beskrivs som en syntes mellan att känna till olika teorier för inläring, olika metoder för hur inläring kan främjas samt dessutom förmågan att kunna tillämpa detta kunnande och vetande i olika undervisningssituationer.

Författaren beskriver också den gemensamma kompetensen. Det handlar om att samordna och tillvarata en rad läroprocesser. Tillsammans skall man göra klart vilka antaganden man har om sådant som sker i undervisningen. Då kan tvetydigheter och inkonsekvenser i den enskildes tänkande tas upp till analys och diskussion. Men detta ställer krav på öppenhet och respekt skriver Alexandersson (1994,a, 1994,b)

7.1 Lärarkompetens - beprövad erfarenhet

Lärares beprövade erfarenhet, handlar om en framgångsrik praktik. Den i sin tur vilar på en grund av tolkning, problemlösning och reflektion d.v.s. en intellektuell aktivitet som skall ses som praktisk kunskap med lika högt värde som den teoretiska kunskapen menar Längsjö (1996). Alltfler forskare har också kommit att ägna sig åt att fokusera lärares erfarenhetskunskap fortsätter författaren.

Lärares beprövade erfarenhet kan kanske vara det samma som Bengtsson & Kroksmark (1993) beskriver som den praktiska didaktiken, en naturlig färdighet. Vidare definieras "vardagsdidaktiken" som något som genom praktikens alla krav gett en praktisk kunskap. Kunskapen finns alltså i handlingen, det är en handlingskunskap. Därför har den handlande ingen distans till den praktiska kunskapen. Utvärdering och analys av denna naturliga praktiska kunskap är ett mycket viktigt steg i utbildningen. Detta att bli medveten om att man redan har egna teorier om vad barn behöver och om hur man lär sig. Att konfronteras med sina egna undermedvetna antaganden och sin egen förförståelse är kanske det viktigaste som sker under utbildningstiden menar Alexandersson (1994,b) och Kroksmark (1993) m.fl. Genom att formulera görandet - vetandet - förståelsen för sig själv och för varandra skaffar man sig distans - man kan lyfta upp vardagskunskapen på ett högre plan och man befinner sig på en teoretisk nivå. Den teoretiska kunskapen däremot är en kun-

skap om något, att det förhåller sig på ett visst sätt. Denna kunskap handlar om något som man har distans till. I den teoretiska didaktiken införs en avgörande distans till undervisningen som görs till föremål för betraktelse och kunskapen är en teoretisk kunskap om undervisning.

Författarna konstaterar följande:

Läroarbetsutbildningen har till inte så länge sedan klarat sig utan vetenskaplig och filosofisk didaktik. Men distanseringen ger vissa vinster som väl motiverar den. Förtjänsten med den ökade distanseringen som sker från den första praktiska didaktikformen till den andra teoretiska är att kunskap om undervisningen erhålls och därigenom är det möjligt att bli en skicklig lärare och höja kvaliteten på undervisningen (Bengtsson & Kroksmark, 1993 s.28).

Praktisk didaktik grundar sig på lärarens beprövade erfarenhet. Denna praktiska didaktik tematiseras och explicitgörs. Denna kunskap kallas här för självkunskap och kollegial kunskap. Den andra varianten av didaktik grundar sig på empirisk vetenskaplig forskning om undervisning. Denna didaktik kallas för teoretisk didaktik.

7.2 Lärarkompetens - Yrkesteori

Handal & Lauvås (1990) diskuterar begreppet "praktisk yrkesteori". Praktisk yrkesteori är det samma som handlingsberedskap. Det är i samband med bestämda situationer som yrkesteorin aktualiseras och blir tillgänglig för reflektion och handledning. Den praktiska yrkesteorin utgörs av det vi faktiskt lägger tonvikten vid i det dagliga arbetet - under "handlingstvånget" det är vardagskunskapen det är de värderingar och kunskaper vi bär på. Vi har ett föga medvetet förhållande till våra yrkesteorier. Det handlar om vår omedvetna relation till förtrogenhetskunskapen. Men det är bra att ta reda på vad vi faktiskt vet - men som vi inte vet om att vi vet. För många yrken gäller att de praktiska yrkesteorierna utvecklas redan från tidig ålder. Föreställningar omkring yrket, värderingar, erfarenheter och kunskaper är sammanflätade.

De minst tillgängliga är de äldsta, de som är ett resultat av primärsocialisationen och knutna till djupa känslomässiga aspekter av oss själva. Praktisk yrkesteori är ett individuellt fenomen men den utvecklas och formas i samspel med vår omgivning. Författarna ringar in de element som denna praktiska yrkesteori består av och hur de är förbundna med varandra. Det handlar om tre delkomponenter: Personliga erfarenheter - Förmedlade kunskaper (teori) - Värderingar. Lövile i Handal & Lauvås (2000) illustrerar pedagogens praktik genom en modell i tre nivåer som kallas för

Praxistriangeln. Nivå ett P1 utgör handlingsnivån. Det är på den nivån läraren befinner sig då hon/han handlar och vid planering av vad som skall göras. P2 nivån är den nivån där man motiverar den pedagogiska handlingen. Man anför beprövad erfarenhet och teoretiska skäl. På P3 nivån analyseras handlingen utifrån etiska skäl. Var det rätt att göra som man gjorde. Författarna använder sig av Lövlies "praxistriangel" och utifrån dennes språkbruk kommer man fram till att praktiska påståenden kan underbyggas av tre typer av skäl och argument:

- Praktikbaserade skäl
- Teoribaserade skäl
- Etiska skäl

Lärarnas professionella verktyg är yrkesspråk och yrkesetik menar Colnerud & Granström (1996). Yrkesspråket är något mer än ett fackspråk och en jargong. Det är ett "metaspråk" som hjälper yrkesutövarna att göra teori av praktiken. Vardagspråket används för att exempelvis beskriva en upplevelse av en kaotisk situation. Med hjälp av metaspråket kan man dessutom beskriva hypoteser varför kaos uppstått, vilket mönster som fanns i händelserna. Det är nödvändigt att en lärare har tillgång till båda dessa språk för att kunna göra ett bra arbete. Det räcker inte att man hittar uppgifter som fungerar bra och som eleverna tycker om. Det krävs också att man som lärare har en idé, en tanke med uppgifterna. Författarna skriver vidare att det finns forskare som hävdar att läraryrkets utövande till viss del bygger på betingning. Lärare utvecklar beteenden utan att de reflekterat över följderna i ett längre perspektiv. Om något fungerar fortsätter man med det. Om något inte fungerat undviker man att upprepa det utan att reflektera över varför det inte fungerade. Detta förhållningssätt minskar möjligheten till professionell utveckling.

"Ett yrkesspråk omfattar modeller, teorier och gemensamma antaganden som en yrkesgrupp faktiskt hanterar och uttrycker." (s.46). Vidare gör ett yrkesspråk det möjligt att problematisera och analysera egna och andras yrkesutövande samt att tydliggöra orsakssamband och tänkbara handlingar och åtgärder i relation till dessa modeller (Colnerud & Granström, 1996).

8. REFLEKTION

Reflektionen måste ses som ett verktyg att bli medveten om det omedvetna. Reflektionen kan ses som en brygga mellan våra tidigare erfarenheter och vår strävan efter att utveckla och forma framtiden. Ordet reflektion kommer från det latinska verbet "reflectere" som betyder böja eller vända tillbaka. Med reflektion avses ibland: Begrundan - Meditation - Tänkande - Funderande. Något görs till föremål för eftertanke. Tanken uppehåller sig en längre tid vid ett fenomen för att få en bättre och djupare förståelse av det.

Bengtsson (1996) diskuterar reflektionsbegreppet ur filosofisk synvinkel. Han delar in ordet i två huvudkategorier: Reflektion som tänkande och reflektion som självreflektion. Han argumenterar för reflektion som självreflektion. Ordet reflektion används på ett oflekterat sätt menar Bengtsson. Han påpekar att reflektionen bör ses som en av flera möjligheter att utvecklas. Självreflektionen har en distanserande funktion som gör att man kan få syn på sig själv. Men yrkeskunskapens gränser får inte bli de samma som självreflektion. Reflektionen skall ses som en av flera möjligheter till yrkesutveckling. Läraren som är helt uppslukad av sin undervisning har ett randmedvetande om det egna subjektet. Denna företeelse kallas *apperception* vilket betyder att upplevelsen åtföljs av en annan upplevelse - något medupplevs i upplevelsen. Apperception är inte identiskt med självmedvetande men den är en förutsättning för reflektion och självmedvetande (Bengtsson 1996).

Schön, 1987) beskriver praktikerns egna epistemologi så som kunskap utvecklad av praktiker utifrån praktiska situationer. Genom reflektion över och i praktiska situationer utvecklas praktikerns kunskap. Denna kunskap bygger på reflektion över en handling i efterhand och på reflektion under själva handlingen detta beskrivs som "Knowing in action".

Ibland tänker vi på vad vi gör, vi tänker och reflekterar under själva handlingen. Detta beskrivs som "Reflection in action". Vilket kan illustreras med uttrycket "Att hålla huvudet kallt".

Det finns handlingar, igenkännanden och bedömningar som vi kan göra spontant. Vi behöver inte tänka på dem före eller under själva genomförandet. Vi är ofta omedvetna om att vi lärt oss att utföra dessa saker. Vi gör dem bara helt enkelt (Schön 1996 s.30).

"Reflection in action" börjar med att vi besvarar en situation rutinmässigt utifrån kända strategier och antaganden för inramning av problemet och av vårt sätt att

uppfatta situationen. Så länge som allt löper som förväntat använder vi oss av vår tysta kunskap. Detta sker spontant och omedvetet. Men händer något oväntat som inte stämmer med våra förväntningar och med de givna kategorierna som vi vanligtvis arbetar efter, vi blir förvirrade och överraskningen leder till reflektion och agerande. Reflektionen är på något sätt medveten, men kanske ordlös. Vi frågar oss själva: Vad är detta? Hur har jag tänkt om detta? Våra tankar vänder tillbaka på det överraskande fenomenet. Reflektionen ger anledning till experiment på stället i samma stund. Vi tänker och prövar nya handlingar för att upptäcka nya observerade fenomen. Vi testar vår intuitiva förståelse och försöker vända saker till det bättre. Det går sällan att särskilja det ena momentet från det andra. I "reflection in action" sker tänkandet utifrån någon del av vår tysta kunskap "knowing in action".

Detta leder till en handling i nuet, ett experimenterande /testande och ett fortsatt tänkande. Vilket i sin tur påverkar det vi faktiskt gör, situationen som är för handen och kanske också andra situationer som liknar denna. Distinktionen mellan "reflection in action" och "tyst kunskap" kan vara subtil, knappt märkbar. Integrationen av "reflection in action" i det yrkesmässiga löpande agerandet, kan vara osynligt för betraktaren. Det är närmast att betrakta som ett reflekterat samtal med situationen. Här kallat "back talk". Detta utvecklar nya meningar och ny kunskap. "Back talk" är resultatet av tidigare handlingar och svarar genom att producera handlingar i linje med erfarenheten. Detta ger nya meningar och inriktningar av: "Skickligheten - Konsten - Yrkeskunnandet - artefakten" (Schön,1987 s.31).

"Reflection in action" är en process som oftast ej kan återges med ord eftersom det är omöjligt att tala om allt man gör och vet. Det är mycket svårare att reflektera över en "Reflection in action" än att utföra den. Men vår reflektion över vår passerade "Reflection in action" kanske indirekt skapar vår framtida handling (Schön,1987).

Schöns begrepp "Knowing - reflecting" utreds av Bjurvill (1998) som föreslår att "Thinking" i begreppen "thinking in" och "thinking on", står för både intuition och reflektion. "Thinking on action" är lika med reflektion, att tänka på/ över en situation i efterhand.

Det handlar om att utveckla en förmåga till dubbla synsätt och därmed också en förmåga till beredskap för förändringar och en bättre handlingsberedskap. Reflektion och improvisation är intimt kopplade till varandra. Det kanske är just förmågan att kunna improvisera som skiljer "Reflection in" och "Reflection on". Improvisation både skiljer och förenar "Knowing" och "Reflection".

För att kunna improvisera krävs oerhört mycket kunskap. "Knowing in action" är att kunna experimentera i bara farten. Vad är det som reglerar den dubbla reflektionsförmågan? Bjurvill pekar på olika ramar: En praktisk teknisk ram som inbegriper de verktyg som man har till hands för att hantera situationen det handlar om, ett kunnande, en erfarenhet. Vidare en värderingsram vilket inbegriper bedömning - prioritering - utvärdering. Ytterligare en ram benämns som en tolkningsram, vilken hjälper till att känna igen problemet i andra problem. Det handlar om att använda sig av "backtalk" d.v.s. hur situationen talar till dig. Förmågan att förstå utifrån ett övergripande perspektiv, skulle då utgöra teoriramen. En ram som bestämmer de sociala sammanhangen som man är en del av och har en roll i, utgör då slutligen miljöramen.

Dessa olika ramar är förutsättningar som påverkar reflektionsförmågan. Det handlar om att ta bort fördomar och förutfattade meningar att minska risken för selektiv ouppmärksamhet. Istället uppöva förmågan att se runt hörnet. Bjurvill (1998) skriver om högskolans tredje uppgift. Att skapa någon slags praktisk teori som är fältanknuten, problembaserad och reflekterande.

Det innebär att teoretikerna skall reflektera över den praktiska erfarenheten och praktikerna skall reflektera över den teoretiska kunskapen. Och tillsammans kan detta överbrygga klyftan mellan pedagogikprofessorerna och metodiklektorerna.

Författaren beskriver ett framtidsscenario för lärarutbildningen där den reflekterande undervisningen kommer att bli allt vanligare. Den svarar bäst mot kravet på integration av teori och praktik. Den problembaserade inlärningsstrategin använder sig redan idag av den reflekterande undervisningen. En konsekvens av det blir då att det problembaserade lärandet blir den strategi för undervisning som blir den vanligaste i framtiden. För att förverkliga detta finns redan en handlingsteori menar Bjurvill (1998). En handlingsstrategi som återfinns hos Schön.

"Den reflekterande praktikern", den professionella praktikern måste kunna ställa om sitt sätt att tänka och handla från en situation till en annan. Denna omställningsprocess kallar Bjurvill tankegymnastik. Vanetänkandet måste kompletteras med ett nytänkande. Det finns två slags tankegymnastik - en mer förenklad och sämre och en mer avancerad och bättre. Den enklare formen följer snabbmatsprincipen "mcdonaldiseringen" av samhället. Byråkrati och teknologi gör oss till fångar i ett systemtänkande. Vi har vant oss, vi ser att det funkar. Priset betalas i form av förlopad frihet. Bjurvill skriver att materialism, ytlighet ensamhet, historielöshet och är priset vi får betala för ökad effektivitet (Bjurvill,1998).

Byråkratisering och teknologisering av centrala samhällsfenomen såsom utbildning och sjukvård kritiserar också av Schön (1996) "Technowledge" leder till vilsenhet och irrationalitet, till samhälleligt oförstånd. Det rationella tekniska perspektiv, som har varit det vanliga och rådande, utmärks av följande kriterier.

- Det finns generella lösningar på praktiska problem.
- Dessa lösningar kan formuleras utanför den praktiska situationen.
- Lösningen kan överföras och påverka lärarens beteende genom publikationer, träning och administrativa riktlinjer och pålagor

Den tekniskt rationella forskningen har producerat den teoretiska bakgrunden till många utbildningsprojekt. Den producerar generella lösningar och en uppsjö av läromedelsmaterial. Resultatet är hierarkiskt uppbyggt. Det förutsätts att en person i hög ställning är mer trovärdig än en person i lägre ställning. Denna hierarki av betydelsefullhet uttrycker ett förakt för praktikern. Utifrån ett tekniskt rationellt perspektiv arbetar praktikern på en låg nivå av teoretisk kunskap. Skolpraktiken är i detta perspektiv ett resultat av testade och generella teorier och normer som har överförts till lärarna via utbildning och styrs av olika kontrollmekanismer för att ges en korrekt användning (Schön,1987s.202).

Längsjö (1994) skriver att Schöns begrepp "reflection - in action och reflection - on action" har tillfört mycket till sättet att se på och värdera den tysta praktiska kunskapen. Men det har kanske också oavsiktligt bidragit till den breda något slarviga användningen av beteckningen reflektion. Hon menar att det får inte bli så att reflektion är att tänka på vad man gör i största allmänhet. Längsjö skriver att reflektera är det samma som att ta ett steg tillbaka för att se och tänka över sig själv och det man gör. Detta möjliggörs endast om man inte är helt upptagen av handlingen menar Längsjö. Hon beskriver reflektionen som en förädlingsprocess där erfarenheter omvandlas till kunskaper och att man därigenom börjar skönja och förstå samband mellan orsak och verkan. Man tillägnar sig en större medvetenhet och får redskap för att handla mera insiktsfullt (Längsjö,1994).

"Frågan är om inte bildning i begreppet fortbildning egentligen handlar om just reflektion" (Alexandersson,1994.b s.165). Alexandersson utvecklar begreppet reflektion på följande sätt. En inriktning betonar den reflekterande handlingen snarare än tänkandet i sig "reflektion in action". En annan inriktning syftar till att utbilda kritiskt intellektuella lärare. Den blivande läraren tränas i att beskriva sina moraliska och politiska ambitioner som blivande lärare. En tredje inriktning knyter an till

Dewey genom att ta fasta på den praktiska hantverkskunskapen som knytningen till samhälleliga frågor. Det görs då en skillnad mellan en reflekterad handling som omfattar noggrant beaktande av den kunskap handlingen vilar på samt dess konsekvenser och en rutinhandling som grundar sig på tradition och yttre auktoritet (Alexandersson, 1997.s 26-27).

I filosofisk bemärkelse betraktas reflektion som ett medvetandeproblem. Det handlar inte bara om vad medvetandet är riktat mot utan mera om hur man reflekterar kring det egna medvetandet. I den äkta reflektionen uppmärksammas betingelserna för det egna medvetandet.

Människan måste först upptäcka sina egna tolkningsramar och komma till insikt om varför hon tänker som hon tänker. Detta innebär att man blir medveten om sina egna antaganden och att man skapar distans till egna rutiner. Reflektion är ett medel att utveckla den egna kompetensen (Alexandersson 1994,b. s.165).

Dewey (1996) har utarbetat en teori angående reflektion i läraryrket. Det reflekterade tänkandets början är en upplevelse som får en att stanna upp. Reflektionens olika stadier definieras. Det handlar om att formulera ett problem och hypoteser för problemets lösning, samla relevanta observationer för att testa hypoteserna i tanke och handling. Det sista stadiet menar Dewey kan bestå i att se in i framtiden genom att göra en prognos en förutsägelse.

Reflektionen innefattar observation. Reflektionen innefattar också förslag. Data och idéer påverkar varandra ömsesidigt och är oundgängliga faktorer i det reflekterande tänkandet. Dewey ser fem faser eller aspekter av det reflekterande tänkandet: "Förslag - Intellektualisering - Den vägledande idén - Hypotesen - Resonemang". Ordningföljden mellan dessa faser är inte given. En fas kan också utvidgas. Dewey menar att hypotesen prövas genom handlingar. Reflektionen innebär också en hänvisning till framtiden och till det förflutna. Förmågan att strukturera kunskaper utgörs till stor del av att man granskar tidigare fakta och idéer och att man relaterar dem till varandra utifrån en ny bas, nämligen den slutsats man kommit fram till.

Van Manen i Alexandersson (1994,b.) menar att reflektion har blivit ett annat ord för "tänka" inom undervisning i meningen av att överväga. Han pekar på möjligheterna att bli medveten om sin kunskap och få möjligheter att utveckla den genom reflektionen. I en tankeväckande reflektion kan läraren upptäcka vad han gjort och inse både begränsningar och möjligheter. Manen ser det också som problematiskt

att det råder en sådan brist på tillfällen då kollegor kan reflektera tillsammans runt sin praktik. Han ser fyra nivåer av systematisk reflektion.

- Det vardagliga tänkandet och handlandet
- Vi sätter ord på våra erfarenheter
- Vi reflekterar mera systematiskt över egna och andras erfarenheter med målet att komma till teoretisk förståelse och kritisk insikt.
- Vi reflekterar över vårt sätt att reflektera och teoretisera för att komma till en mer självreflekterande uppfattning om kunskapens väsen

Tiller (1998) menar att det är mycket viktigt att läraren liksom spelarna tar "time out" för att få en helhetssyn och en större överblick över spelet, en distansering. Läraren behöver liksom spelaren skaffa sig distans till sin egen verksamhet. Tiller beskriver hur läraren kan använda sig av ett outnyttjat utrymme för reflektion i vardagen, han föreslår fem minuter varje dag. Tiller ser tre steg där man använder tre minuter till att tänka på de ljusa och positiva händelserna - varför blev det så bra? Därefter använder man en minut för att tänka på de mest mörka och problematiska erfarenheterna och varför det blev som det blev. Den sista minuten skall användas till att tänka över vad man lärt av dagen och vad som är viktigt att ta med till kommande dagar. När man har tänkt färdigt kommer en skrivfas, i loggboken skrivs ner vad som händer. I dagboken integreras också tankar och känslor. Analytiskt kommer dagbokskrivandet efter loggboken.

Zeichner (1996) finner i sin analys av reflektionsvågen en inriktning som han kallar, "Den allmänt reflekterande läraren", där reflektionen är både mål och medel. Han anser att det är konserverande med fokusering på egen undervisning på bekostnad av undervisningens sociala ramar. Det finns inga oreflekterande lärare skriver Zeichner. Vidare framhåller han att forskningen måste söka sig bakom det okritiska förhållandet av lärarreflektionen, lyfta fram dolda fokus för reflektion och intressera sig mer för komplexa frågor än huruvida lärare reflekterar eller inte. Reflekterad undervisning innebär inte nödvändigtvis god undervisning, konstaterar Zeichner. Han söker finna vägar för att hjälpa de studerande att uppmärksamma sociala och politiska konsekvenser av den undervisning de bedriver och på vad de dagligen gör för att förbättra möjligheten i livet för sina elever och förverkliga ett mera rättvist och mänskligt samhälle. Vi behöver se mer forskning om lärares tänkande, forskning som öppet verkar för lösning av dessa problem och som går längre än till försäkringar om att verka för en förbättrad lärarutbildning.

8.1 Reflektion - Tyst kunskap

Polany refererad i Rolf (1991) påpekar, när det gäller sambandet mellan tyst kunskap och reflektion, att kritisk reflektion förutsätter att man distanserar sig från sin tysta kunskap och artikulerar den. Detta gör det då möjligt att sprida den, kritisera den och därigenom utveckla och utvidga den. Polany menar att människans kulturellt förmedlade kunskap växer genom artikulation och reflektion. Artikulation medger kritisk reflektion. Då man reflekterar över kunskapen förlorar den sin existentiella funktion och antar en symboliserande funktion. Personlig kunskap ser olika ut beroende på huruvida dess tysta funktion är påkopplad eller frånkopplad.

Då den är tillkopplad ter den sig helt viss, fylld av en tvingande riktighetskänsla eller tillförsikt. Frånkopplad ter den sig ur kritikerns perspektiv som subjektiv övertygelse eller tyckande (a.a.s.101).

Polaynis definition på begreppet reflektion lyder som följer:

Reflekterad kunskap är kunskap som genom artikulation göres fokal och som underkastas logiska operationer i avsikt att tolka, analysera, precisera, jämföra eller kritisera för att kunna dra slutsatser (Rolf 1991s.102).

Genom att mobilisera språket som en resurs kan kunskapen utvidgas som en förberedelse för logisk bearbetning. Man undersöker alternativ, man studerar orsaker eller konsekvenser, man väger för och emot. Artikulation som sådan räcker inte för att göra kunskap reflekterad. En distanslös och okritisk hantering av en teoretisk artikulerad modell utgör inte reflekterat vetande. Den språkliga reflektionen vilar på kunskap om kunskap. Korrekt artikulation förutsätter exempelvis att det språkliga uttrycket adekvat täcker den kunskap som skall formuleras. Detta förutsätter utövande av kunskap om kunskap. Det är i denna mening en andra ordningens kunskap, en kunskap som handlar om kunskap. Framgång i genomförande bygger upp vissa tumregler som är en del av den tysta kunskapen. Dessa regler kan ej helt förstås utan den kunskap de uttrycker. Polany kallar dessa regler för maximer. Bildandet av dessa maximer beskrivs som analys av operationella regler och villkor bakom framgången.

Upptäckta maximer blir en del av den personliga kunskapen. Maximer kan inte ärvas av andra - kan inte förstås innan man själv har upplevt dess utförande, genom att iaktta eller genom att själv deltaga i den. Maximer måste fungera inom ramen

för personligt omdöme. De måste föregås eller samverka med erfarenhet för att förstås.

Sammanfattning: På vilket sätt hänger dessa centrala begrepp; **reflektion och lärarkompetens** samman och på vilket sätt påverkas de av varandra? Här utgår jag från att en del av syftet och målet för lärarutbildningen är att utveckla en personlig lärarkompetens hos den blivande läraren och en gemensam yrkesidentitet hos lärarkåren. Dagboken kan vara en metod för att nå den reflekterande praktiken. Det är konkreta upplevelser, vardagskunskapen och de värderingar och kunskaper vi bär på som görs till föremål för reflektion och analys. Genom att organisera och systematisera erfarenheter blir de möjliga att reflektera över - man kan dra slutsatser och se sammanhang, skapa begrepp, principer och modeller för att testa gängse teorier. Skrivandet anses klargöra tankarna och därigenom får man en bra utgångspunkt för att reflektera över det egna handlandet. Genom att skriva kan man få ett grepp om sig själv, sitt arbete och sina iakttagelser. Man uppnår självdistansering och reflektion över den egna förförståelsen, egna antaganden och värderingar.

9. METOD OCH GENOMFÖRANDE

9.1 Val av undersökningsinstrument

Studiens syfte är att få en bred kunskap om de studerandes olika syn på och erfarenheter av att skriva yrkesdagbok under utbildningen till lärare. Jag ville nå alla olika kategorier av lärarstuderande. Därför föll valet på att göra en enkätundersökning. En intervjuundersökning skulle ge ett begränsat urval. Redan vid en förfrågan om deltagande i en djupintervju omkring yrkesdagboksskrivande hade sannolikt ett urval skett, såtillvida att endast de som var intresserade av frågan hade anmält sitt intresse. En annan aspekt är tiden. En intervjuundersökning skulle kräva ett visst antal djupintervjuer för att ge tillräckligt underlag för en seriös studie, vilket skulle ta många timmar i anspråk då det gäller utskrift, bearbetning och analys.

Vad innebär då en enkätstudie? Två centrala aspekter lyfts fram, standardisering och strukturering. Med standardisering menar man graden av likartad situation för alla informanter. Med strukturering avses att frågeformuläret har en struktur. En hög grad av strukturering betyder att frågeställaren konsekvent håller sig till ämnet och till den övergripande frågeställningen. Ett enkätformulär ska se likadant ut för alla. Helst skulle också förhållandena vara de samma för de människor som svarar på enkäten skriver Trost (1994) men, fortsätter författaren; ”Man kan aldrig styra den sociala verkligheten.” (s.54) .De flesta kvantitativa studier använder sig av en hög grad av standardisering. Det handlar då om frågornas inbördes ordning och dess utformning. Om man väljer att använda sig av fasta svarsalternativ d.v.s. en hög grad av standardisering kan man få ett bra underlag för en kvantitativ mätning. Något att jämföra och generalisera utifrån. Samtidigt går man miste om viktig information som råkar ligga utanför själva frågeställningen. Jag vill fånga in så mycket information som möjligt därför väljer jag en enkät med standardiserade frågor såsom Varför skriver du - Varför skriver du inte o.s.v.

Frågeställningarna har en hög grad av strukturering, d.v.s. alla frågor berör ämnet att skriva yrkesdagbok. Informanten uppmanas att ta ställning till olika påståenden, och det är möjligt att ringa in flera påståenden. Jag ser också till att jag kan få information som ligger utanför det standardiserade frågeformuläret genom att uppmana informanterna att skriva ner ytterligare synpunkter och kommentarer. Denna information gör det möjligt att också tolka och analysera vissa delar av enkätsvaren kvalitativt.

Mitt intresse var också att få information ur ett tidsperspektiv. Händer det något under utbildningen då det gäller de studerandes intresse och motivation för yrkesdagboken? I detta syfte valde jag att återkomma med enkäten till samma studenter ett år senare. Det vill säga till alla de studenter som fanns registrerade som lärarstudierande under studiens ÅR I och ÅR II.

9.2 Enkätens utformning

En strävan vid enkätens utformning var att den skulle vara så enkel som möjligt att besvara. Därför utformades enkäten så att instruktioner, olika påståenden samt plats för synpunkter och kommentarer skulle få plats på ett och samma papper/formulär. Vidare valde jag att trycka upp enkäten i olika färger. En speciell färg för varje utbildningstermin, detta för att underlätta sortering och bearbetning av datamaterialet.

Den som gör en kvalitativ analys söker alltså utnyttja alla de perspektiv som man har tillgång till som tolkningsmöjligheter. Därför är det viktigt att skaffa sig förtroghetskunskap från de fenomen som man tänker analysera. Mina kontakter med de studerande, formella så väl som informella, gav mig en viss förtroghetskunskap som jag använt mig av. Genom att lyssna till och samtala med studenter omkring yrkesdagboken har jag tagit del av de studerandes synpunkter, attityder och känslor inför uppmaningen att skriva i yrkesdagboken. Med dessa utsagor som utgångspunkt och dess relation till utbildningens syfte och mål så som de beskrivs i institutionens utbildningsplaner, formulerade jag enkätens påståenden.

Då jag var intresserad av att få svar också från de studenter som ej skriver yrkesdagbok utformades enkäten på så sätt att den gav möjlighet och plats även för dessa svar. Jag strävade efter att formulera mig på ett sådant sätt att ett spektra av olika attityder, erfarenheter och uppfattningar omkring yrkesdagboken i utbildningen skulle framstå. Det gavs också plats för egna synpunkter och kommentarer. Jag använde mig av och utgick ifrån de didaktiska frågorna: Varför - Vad - Hur ?

Enkätens rubrik formulerades på följande sätt: Att skriva yrkesdagbok - Varför - Vad - Hur? Den första delen var en deklARATION av målgruppen för studien, därefter en kort instruktion, att först läsa igenom hela enkäten för att informera sig om helheten. Sedan följer en uppmaning att ringa in det /de svarsalternativ som passar bäst. Kan flera svar under samma rubrik passa in uppmanas informanten /studenten att rangordna de olika påståendena. Vidare skall upplysningar så som kön - ålder - utbildningstermin - inriktning d.v.s. utbildningsprogram: Förskollärare 120 poäng - Grundskollärare 140 poäng - Barnskötare till förskollärare 90 poäng samt under år II, Förskollärare som utbildar sig till grundskollärare 80p, ringas in.

Enkäten är indelad i tre delar och inleds med "Varförfrågan": Varför skriver du - Varför skriver du inte? De olika påståendena är formulerade i jagform som till exempel: Skriver för att jag känner ett behov. Därefter följer påståenden såsom: Jag skriver för att jag känner ett - krav - det gör mig medveten och säkrare - jag vill utmana och utveckla mig - det ger underlag till diskussioner - jag skriver för att komma ihåg och lära. Därefter följer påståenden som handlar om varför man inte skriver yrkesdagbok. Jag skriver inte därför att det ger mig ingenting. Nästa påstående handlar om att vilja men inte ha tid. Det sista i denna grupp av påståenden handlar om att vilja skriva men inte veta hur.

Del två berör "Vadfrågan": Vad skriver du om: Skriver om allt som händer under dagen - om det som dyker upp i tankarna - utifrån egna teman utifrån kursens frågor - utifrån personliga frågor - kursledningens uppgifter - skriver bara det jag måste - omkring speciella upplevelser - beskriver och analyserar det egna lärandet.

Den tredje delen behandlar "Hurfrågan": Hur lägger studenten upp sitt skrivande: Beskriver - analyserar - värderar - reflekterar d.v.s. använder sig av givna instruktioner/förslag formulerade i häftet (Davidsson 1997) Skriver regelbundet - skriver sporadiskt - skriver bara under praktikperioderna - använder nyckelord - använder facktermer (Bil. 1).

9.3 Utprovning av enkät

För att pröva enkätens validitet genomfördes en utprovning. Jag använde mig av två mentorsgrupper med sammanlagt sexton studenter. Mentorsgruppen består av ca åtta studerande med samma utbildningsinriktning: Förskollärare respektive grundskollärare. Gruppen är sammanhållen genom hela utbildningen och dessutom knuten till en och samma mentor. Mentorn är en lärare med yrkesspecifik utbildning.

Då utprovningen genomfördes våren 1999 hade jag mentorskapet för två mentorsgrupper blivande förskollärare. Dessa två grupper ingick i min utprovning. Gruppen hade vid det tillfället träffats fyra gånger. Min roll i dessa sammanhang är mentors. Temat för mentorsgruppens arbete är centrerat till yrkesrollen. De studerande fick efter en kortfattad presentation av enkätens syfte ca tio minuter på sig att vid slutet av en mentorsträff, besvara enkätens olika påståenden.

Det visade sig att enkätens påståenden gick snabbt och lätt fylla i. Studenterna påpekade att vissa av påståendena gick in i varandra. De flesta utnyttjade möjligheten att markera flera påståenden. Jag fick också synpunkter på att det kan vara svårt att

rangordna påståendena. Vidare registrerade jag olika sätt att svara. Någon finner påståenden som passar och nöjer sig med det, medan någon annan tycker att flera påståenden passar, markerar dessa men vill också kommentera och skriva med egna ord. Jag fann ett engagemang och intresse för enkätens olika påståenden.

Påpekanden angående praktiska åtgärder såsom tider för inlämning anammades. Utifrån de synpunkter och kommentarer som mentorsgrupperna gav och erfarenheter av utprovningen som helhet, fick jag värdefulla insikter för det kommande arbetet med enkätstudien. Det allra viktigaste var att jag kunde säkerställa att enkätens påståenden var relevanta. Vidare kunde jag konstatera att enkäten kunde besvaras på fem till tio minuter. Det är viktigt att uppmana informanterna att läsa igenom instruktioner och hela enkäten innan de uppger viktig information och ringar in olika påståenden. Att tillåta markering av flera påståenden under samma rubrik är bra. Uppmaningen att rangordna sina markeringar kan kännas svårt att lösa på ett tillfredställande sätt. Det var värdefullt att ge möjlighet för ytterligare synpunkter och kommentarer vilket utnyttjades i utprovningen. Enkätens formuleringar kvarstod.

9.4 Urvalsgrupp

För att få ett brett helhetsperspektiv på de studerandes attityder till yrkesdagboken vände jag mig till samtliga lärarstuderande vid Högskolan i Borås. Jag ville nå så många som möjligt som studerar till lärare och förskollärare vid högskolan under vårterminen år 1999 samt under vårterminen år 2000. Under studiens första år (ÅR I) vårterminen 1999, var 356 studenter inskrivna vid de olika lärarprogrammen på högskolan. Under studiens andra år (ÅR II) vårterminen 2000, var 486 studenter inskrivna vid de olika lärarprogrammen. Nu hade ytterligare en ny grupp av lärarstuderande tillkommit, nämligen förskollärare som studerar till grundskollärare 80 poäng. Denna grupp benämns i det följande: T2 - Gr- 80p. De som studerar till grundskollärare 140p och går termin fyra benämns på följande sätt: T4- Gr-140p. De som studerar till förskollärare samma termin benämns på följande sätt: T4 -Fö-120p. Barnskötare som vidareutbildar sig till förskollärare benämns: T2 - Fö - 90p o.s.v. Jag valde att följa institutionens förkortningar i min datainsamling.

Tabell 1. Fördelning av olika studentkategorier inskrivna under studiens ÅR I

Stud. Kategori	Förskollärare 120p	Förskollärare 90p	Grundskollärare 140p
Termin 2 Antal Benämning	62 studenter T2 Fö 120p	58 studenter T2 Fö 90p	67 studenter T2 Gr 140p
Termin 4 Antal Benämning	52 studenter T4 120 p	-	55 studenter T4 Gr 140p
Termin 6 Antal Benämning	62 studenter T6 Fö 120p	-	-
Totalt 356	176 studenter	58 studenter	122 studenter

Under studiens andra år vårterminen 2000 ÅR II fanns 486 studenter inskrivna.

Tabell 2. Olika studentkategorier inskrivna under studiens ÅR II Totalt 486 studenter

Stud. Kategori	Fö.lär. 120p	Fö.lär. 90p	Gr.lär 140 p	Gr.lär. 80p
Termin 2 Antal Benämning	61 stud. T2 Fö 120p	36 stud T2 Fö 90p	74 stud T2 Gr 140p	29 stud T2 Gr 80p
Termin 4 Antal Benämning	55 stud T4 Fö 120p	58 stud T4 Fö 90p	65 stud T4 Gr 140p	-
Termin 6 Antal Benämning	52 stud T6 Fö 120p	-	56 stud T6 Gr 140p	-
Totalt 486	168 stud	94 stud	195 stud	29 stud

9.5 Datainsamling ÅR I

Under en tidsperiod av en månad, februari - mars år 1999, delades enkäten ut till så många lärarstudenter som möjligt. Detta läsår var 356 studenter inskrivna. I samband med en storföreläsning (99.02.04) presenterades enkäten och dess syfte. Samtliga studenter (200 studenter) i termin två var schemalagda till denna storföreläsning. En mera allmänt hållen inbjudan hade gått ut till så gott som samtliga studenter och till handledare. Därför satsade jag på att nå ut med min information på denna föreläsning.

Studenterna i termin fyra var vid denna tidpunkt ute på praktik. Dessa nåddes av enkäten vid praktikseminarier och praktikbesök av lärare från utbildningen.

Enkäter lades ut i samtliga klassfack. Jag använde mig också av möjligheten att tala om och påminna om enkäten i olika sammanhang.

Genom ett meddelande på tavlan för meddelanden från lärare till studenter, påminde / uppmanade jag också samtliga studenter att besvara enkäten

Tabell 3. Presentation och utdelning av enkät - olika tillvägagångssätt ÅR I

Tillvägagångssätt	Storföreläsning	Praktik - seminarier	Klass-Fack	Meddelande-tavla	Direkt muntlig Info
Max antal studerande	200 +?	110	242	356	Ca 30

9.6 Datainsamling ÅR II

Under mars-april år 2000 delades enkäten ut på följande sätt. Schemat för studenterna vid den aktuella tiden studerades noggrant. Det gällde att ringa in var samtliga 486 studerande befann sig. Därefter kontaktades de lärare som fanns på plats vid tidpunkten för presentation och utdelning av enkätformuläret. Via elektronisk post tog jag kontakt med alla berörda lärare, bifogade enkätformuläret (bilaga 2) och "följebrev" (bilaga 3) som ett bifogat dokument. Jag föreslog en tid då jag personligen skulle introducera enkäten alternativt att läraren presenterade enkäten och dess syfte. Enkätformulären lades i berörda lärares fack tillsammans med följebrevet. Mina kollegor var mycket välvilliga till att presentera och dela ut enkäten. Några gav också de studerande tid till att under lektionen/seminariet fylla i enkäten. Dessa kollegor tog också ansvar för att de besvarade enkätformulären lämnades i mitt fack.

En grupp studenter arbetade med fördjupningsarbete/ examensarbete vid denna tidpunkt. Dessa studenter fick sin enkät hemskickad via post med frankerat svarskuvert. De studerande hade ca två veckor på sig att besvara enkäten. Den besvarades anonymt och lades i mitt fack

Tabell 4. Presentation och utdelning av enkät - olika tillvägagångssätt ÅR II

Olika sätt att nå ut med information	Egen information i samband med kursintroduktion	Kollegor informerar i samband med kursintroduktion	Utskick med svarskuvert
Maximalt antal berörda studenter	70	380	36

9.7 Enkätens svarsfrekvens

Summan besvarade enkäter år I är 183 stycken, vilket utgör 51 % av 356 möjliga svar. ÅR II blir siffrorna 256 enkätsvar vilket utgör 53 % av 486 möjliga. Svarsfrekvensen kan tyckas mycket låg. Enligt Trost (1994) är det relevant för en enkätstudie med en svarsfrekvens mellan 50% -75%. Det är mycket sannolikt att enkäten trots allt inte nått samtliga studerande. En förklaring till detta skulle då vara att det ej råder obligatorisk närvaro vid föreläsningar och seminarier. Syfte med denna enkätundersökning ej är att säkerställa statistiskt generaliserbara data för en kvantitativ bearbetning. Det handlar snarare om att samla in data som ger ett brett underlag för en kvalitativ bearbetning, analys och tolkning av de lärarstuderandes attityder till och erfarenheter av yrkesdagboken. Detta gör att jag trots den låga svarsfrekvensen finner enkätsvaren vara ett värdefullt datamaterial för vidare bearbetning och analys.

9.8 Utfallet av besvarade enkäter

Jag presenterar här utfallet av hur de olika studerandekategoriernas svarsfrekvens fördelades då det gäller inlämnade besvarade enkäter under studiens ÅR I. Jag finner en liknande fördelning ÅR II. De flesta svaren kommer från studenter som studerar till förskollärare 90 p.

Tabell 5. *Utfallet av antal besvarande enkäter under studiens ÅR I*

Studerandekategori	T2Fö120p (62stud)	T2 Fö 90p (58 stud)	T2 Gr140 p (67stud)
Antal svar	25 svar: 41%	45 svar : 77%	22 svar : 32%
T2: Antal ofullst. svar T2 Summa svar	6 ofullständiga svarsenkäter 98 svar	-	-
Studerandekategori	T4 Fö 120p (52 stud)	-	T4 Gr 140p (55stud)
Antal svar	23 svar		20 svar
T4 Antal ofullst. svar T4 Summa svar	5 ofullständiga svarsenkäter 48 svar	-	-
Studerandekategori	T6 Fö120p (62 stud)		
T6 Summa svar	37svar		
Summa besvarade enkäter År I	183 svar		

9.9 Bearbetning och presentation av enkätsvaren

Enkäten var upptryckt i olika färger. En speciell färg för varje utbildningstermin, detta för att lättare kunna sortera och bearbeta datamaterialet. Efter en grovsortering utifrån färg och utbildningstermin vidtog ett arbete med att räkna antal svarsmarkeringar. I första skedet har jag behandlat enkätaterialet rent kvantitativt. Jag har sammanställt antalet markeringar för varje svarsalternativt. Samtliga svarsmarkeringar på enkätens olika påståenden räknades samman under vart påstående för sig. Efter som många av respondenterna ej rangordnat sina svar, betraktades varje markering som likvärdig.

Nästa steg var att samla svaren under den rubrik: Varför - Varför inte - Vad - Hur, där påståendet hör hemma.

Svaranden gavs även möjlighet att formulera egna påståenden under rubriken: Synpunkter och kommentarer. Samtliga skriftliga synpunkter och kommentarer har ordagrant skrivits ned för en kvalitativ analys och tolkning.

Resultatet presenteras i två huvuddelar. Först presenterar jag de rent kvantitativa data som samtliga 183 enkätsvaren ger under ÅR I, samt de jämförbara kvantitativa data som de insamlade 256 enkätsvaren av samma enkätfrågor ger under ÅR II. Därefter gör jag en sammanställning samt en analys och tolkning av studenternas skriftliga kommentarer och synpunkter omkring att skriva yrkesdagbok.

Analysarbetet genomfördes på följande sätt. Alla de enkäter som hade skrivna synpunkter och kommentarer sorterades ut. Studiens årgång ÅR I eller ÅR II utbildningstermin - utbildningsprogram - studentens kön och ålder noterades. Samtliga synpunkter och kommentarer skrevs ned ord för ord med hjälp av datorns ordbehandlingsprogram. Kommentarererna och synpunkterna trycktes ut på papper för att därefter klippas ut. Detta material lästes fram och tillbaka ett flertal gånger och olika grupperingar framstod.

Arbetet med att gestalta variationen i uppfattningar kräver läsning och reflektion, läsning och reflektion. Det gäller att inte nöja sig med resultaten man först kommer till utan att låta kritiskt granska de kategorier man formulerat, för att kanske upptäcka dimensioner i svaren som kräver helt nya formuleringar och helt nya kategorier för att fångas in.

(Larsson1986 s.31)

Larsson (1986) menar också att det är rimligt att lärarutbildning och lärarfortbildning innehåller moment som innebär att deltagarna reflekterar över sin syn på centrala fenomen. Och att de beskrivningar som gjorts av lärares uppfattningar av centrala fenomen kan då utgöra underlag för denna reflektion. Det centrala fenomenet är då i detta fall de studerades yrkesdagböcker.

Forskaren kan först läsa igenom intervjuerna för att skaffa sig ett allmänt intryck sedan gå tillbaka till särskilda avsnitt, kanske göra vissa kvantifieringar som att räkna olika yttranden som anger olika attityder till ett fenomen, göra djupare tolkningar av speciella yttranden. Larsson (1986 s.184)

Vid de första genomläsningarna av materialet framstod mera grova linjer såsom positiva och negativa kommentarer. Senare kunde jag urskilja ett mera nyanserat mönster och skilda kategorier blev synliga.

9.10 Reliabilitet och validitet

Vid utprovning av enkäten visade det sig att den gick snabbt och lätt att fylla i. Detta skulle kunna tolkas som att enkätens typografiska utformning underlättade ifyllandet och innebar en god precision då det gäller frågornas utformning och inbördes ordning. De flesta utnyttjade möjligheten att markera flera påståenden. Jag fann ett engagemang och intresse för enkätens olika påståenden. Jag tolkar detta gensvar som att enkätens olika frågeställningar var relevanta.

Enkätbearbetningens objektivitet har säkerställts genom att en och samma person har sammanställt och bearbetat hela enkätmaterialet. Detta innebär att samtliga svar/markeringar har avkodats på samma sätt.

Då det gäller reliabilitetsbegreppet konstans är det viktigt att konstans råder i kort-siktig mening. Svaret skall bli det samma igår som i dag som imorgon. Den stora samstämmigheten mellan studiens ÅR I och ÅR II kan ses som ett uttryck av studiens konstans. I detta fall handlar det om inställningen till att skriva yrkesdagbok vilket naturligtvis är en föränderlig process men över en förhållandevis lång tidsperiod. Det viktigaste då de gäller en enkätstudies reliabilitet är en hög grad av standardisering. Av vikt är också att enkäten har formuleras med enkla satser vanliga begripliga ord. Allt för att minimera risken för missuppfattningar.

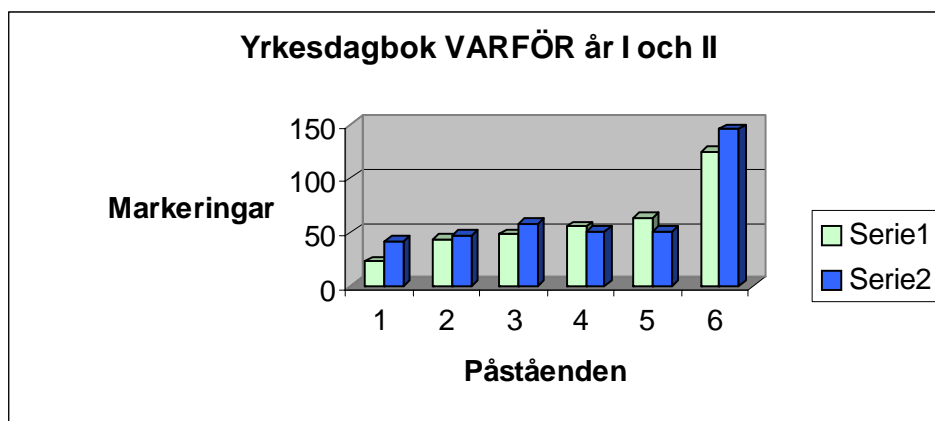
Då det gäller att analysera studiens validitet ger svaren endast informationer och svar på enkätens påståenden omkring varför - hur - vad man som student skriver yrkesdagbok vilket också var det som den av avsedd att mäta.

Denna studie är att se som en utredning av en mycket aktuell fråga inom lärarutbildningen, nämligen att utbilda "den reflekterande praktiken". Eftersom yrkesdagboken ses som ett verktyg i detta arbete måste det vara av intresse för alla som är en del av lärarutbildningen att ta del av en bred enkätundersökning där studerandeperspektivet på yrkesdagboken lyfts fram.

Vid mina litteratursökningar har det ej framkommit att någon liknande enkätundersökning genomförts som behandlat yrkesdagboken ur ett studerande perspektiv. Denna studie skall ses som ett bidrag till forskningen omkring att lära till lärare.

10. RESULTAT

Den första resultatdelen följer enkätens rubriker d.v.s. Varför skriver/skriver du inte yrkesdagbok? Motiv för att skriva. Därefter behandlas innehållet: Vad skriver du om i din yrkesdagbok? Slutligen former för skrivandet. Hur lägger du upp ditt skrivande? Den andra resultatdelen presenterar studenternas kvalitativt skilda förhållningssätt och värderingar av yrkesdagboken och dess funktion i utbildningen. Utifrån ett analys och tolkningsarbete av de studerandes skriftliga synpunkter och kommentarer framstår kvalitativt skilda kategorier av de studerandes sätt att använda sig av och uppfatta yrkesdagboken. Som en tredje resultatdel presenteras ett försök till att besvara de frågeställningar som behandlar frågan om något sker över tid då det gäller motivationen att skriva samt yrkeserfarenhetens betydelse då det gäller skrivandet i yrkesdagboken.



10.1 Att skriva yrkesdagbok - motiv för att skriva

Vilka motiv framstår för de studerandes vilja att skriva. De påståenden som bäst stämmer med den egna inställningen till yrkesdagboken och dess syfteutfaller enligt nedanstående tabell.

Tabell 6. Det sammantagna antalet markeringar på enkätens "Varförfråga ÅR I och ÅR II

Motiv	1. Behov	2. Krav	3. Medveten	4. Utmaning	5. Diskussion	6 Komma ihåg lära
ÅR I	22	43	48	55	63	125
ÅR II	41	47	58	50	50	156

Figur1. Diagram över det sammantagna antalet markeringar på enkätens "Varförfråga" År I och År II. Numreringen av de olika påståendena följer enkäten och är de samma som i tabell 5

Kommentar: Det flesta antalet markeringar finner man under Varförfrågans påstående: *Skriver för att komma ihåg och lära*. I övrigt är det inte några större inbördes skillnader mellan de olika staplarna ÅR I och ÅR II.. Påståendet: *Skriver för att jag känner ett behov* har ett högre värde ÅR II än ÅR I.

10.2 Motiv att inte skriva yrkesdagbok

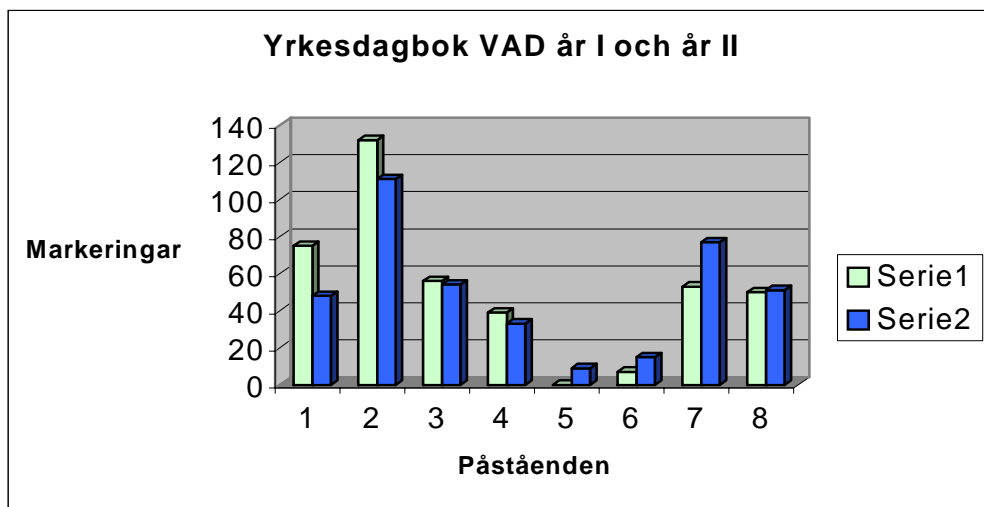
Enkäten hade också frågeställningen: "Varför skriver du inte yrkesdagbok?" Av samtliga 429 enkätsvar finner jag tolv svar där man konsekvent markerar att man inte skriver yrkesdagbok därför att man inte finner värdet med att skriva. Som en konsekvens av det påståendet finner jag ej heller flera markeringar på dessa tolv enkätsvar. Påfallande många markerar emellertid att man inte skriver men likaväl finner jag på samma enkätformulär markeringar under frågeställningar som handlar om varför man skriver och hur man lägger upp sitt skrivande.

Tabell 7. Fördelning av markeringar under påståendet "Skriver inte"

Skriver ej	Ger ej något	Ej tid	Vet inte hur	Skriver och skriver ej
12	45	59	22	86

10.3 Innehållet i yrkesdagböckerna

Här följer en redovisning av enkätresultatet då det gäller val av innehåll och fokus för det skrivna.



Figur 2: Det sammantagna antalet markeringar på enkätens " Vadfråga" ÅR I och ÅR II

Tabell 8 Fördelning av antal markeringar under enkätens VAD fråga

Inne Håll	1 Allt som händer	2 Det som dyker upp	3 Egna teman	4 Personliga frågor	5 Kursens frågor	6 Bara det jag måste	7 Speciellt	8 Analysarbete
ÅR I	75	132	56	39	0	7	53	50
ÅRII	48	111	54	33	9	15	77	51

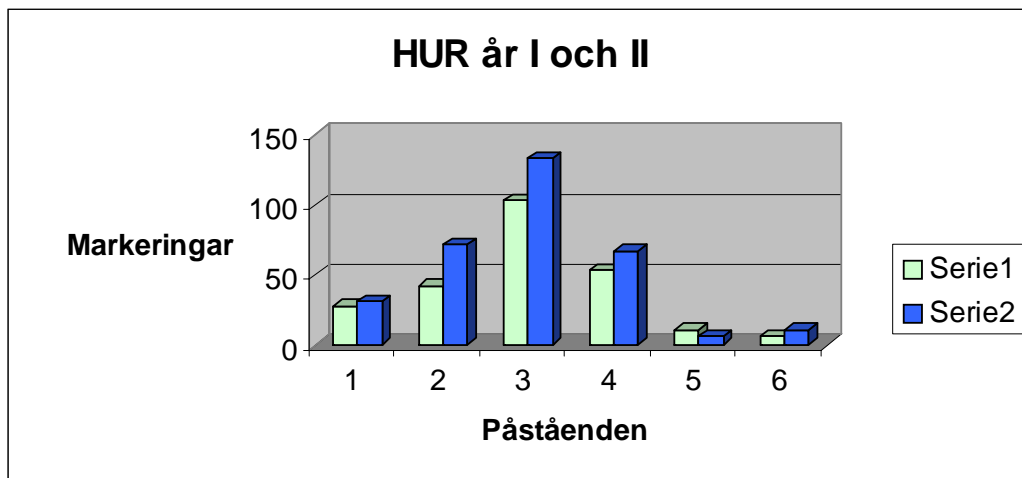
Kommentar: De flesta markeringarna finns under påståendet *Jag skriver om det som dyker upp i mina tankar* Påfallande få markeringar under påståendet *Jag skriver om kursens frågor*.

10.4 Olika former för skrivandet

Då de studerande skall ta ställning till att beskriva hur man använder sig av yrkesdagboken utifrån enkätens påståenden under "Hurfrågan" framstår följande mönster. Här återfinns påståenden som handlar om hur man lägger upp sitt skrivande både tidsmässigt och till struktur.

Tabell.9. Fördelning av markeringar av påståenden under enkätens HUR fråga

HUR	1 Beskriva Analysera Värdera – Reflektera	2 Skriver regel - bundet	3 Skriver sporadiskt	4 Skriver under praktiken	5 Nyckel- ord	6 Fack - termer
ÅR I	28	42	103	53	11	6
ÅR II	31	72	133	67	6	11



Figur 3. Det sammantagna antalet markeringar på enkätens "Hurfråga" ÅR I (serie I) och ÅR II (serie2) Numreringen av de olika påståendena följer enkäten och är de samma som i tabell 9 ovan

Kommentar: De allra flesta markeringarna finner vi under påståendet: *Skriver sporadiskt*. Facktermer och nyckelord används i mycket liten utsträckning. ÅR II är det regelbundna skrivandet mer vanligt än vad som var fallet ÅR I

10.5 Studenternas kvalitativt skilda förhållningssätt och värderingar av yrkesdagboken och dess funktion i utbildningen

Del två av resultatet är den kvalitativa bearbetningen av de enkäter där informanterna skrivit egna kommentarer om yrkesdagboken i utbildningen.

För att få informationer som hamnar utanför enkätens frågeställningar och olika påståenden, uppmanades informanten att skriva ner ytterligare synpunkter och kommentarer då det gäller yrkesdagboken i utbildningen.

Följande skilda kategorier blev synliga. De framstod ur materialet genom analysarbetet.

- Yrkesdagboken som en dokumentation – minnesbank
- Yrkesdagboken bra men svår att realisera
- Yrkesdagboken kräver stöd - instruktioner och respons
- Yrkesdagboken är klart överskattad
- Yrkesdagboken är privat
- Yrkesdagboken en förutsättning för reflektion och lärande
- Yrkesdagboken något för den framtida yrkesverksamheten

Dessa presenteras i fallande ordning. Det vill säga det dominerande synsättet presenteras först, medan det minst förekommande presenteras sist.

10.6 Yrkesdagboken som en dokumentation - minnesbank

Här finns de synpunkter som ser yrkesdagboken som en minnesbank. Man för anteckningar för att komma ihåg för kommande tider. Man samlar tips och idéer. Under vissa kurser används den. Antal kommentarer: 41

Jag ser yrkesdagboken som en idébok (T4 Gr 140p 20-30 ... År I)

Jag passar på att träna min datorvana och att skriva på datorn. Det har varit mycket positivt för mig. Två flugor i en smäll (T2 Gr 80p - 40-50 Gr År II)

Vill tillägga att jag använder dagboken på olika sätt. Jag sammanfattar det viktigaste ur litteratur och föreläsningar i den ” bra att veta saker ” Sedan skriver jag sidnummer och ett register i boken, Bra att kunna slå upp både nu och då jag är färdig ” Vad har jag om dokumentation här ? ” Jag får på detta sätt hela min utbildning sammanfattad i dessa böcker (T4 Fö 120p 20-30 ÅR I)

Kommentar: Det gemensamma i dessa kommentarer är att man använder yrkesdagboken främst för dokumentation och som en minnesbank där man kan hämta idéer och uppslag för kommande verksamhet.

10.7 Yrkesdagboken - bra men svår att realisera

Följande kommentarer uttrycker att yrkesdagboken är en bra idé - men det är svårt att realisera, svårt att få tid och att veta hur. Antal kommentarer:35

Jag tror att det är bra och utvecklande, men jag glömmer av den, hinner inte o.s.v. Jag tror att det fungerar när man vänjer sig, det blir som en rutin (T4 Fö 120p 20 -30 År II)

Jag skriver väldigt sällan, men när jag skriver känns det bra. Det känns svårt att hinna med. Det tar tid som jag behöver för andra studier. Vet och känner att även detta är viktigt, men man kan ju klara kursen ändå (T2 Fö120p År I)

Jättebra idé med yrkesdagbok, dock inser man (jag) för sent vilken hjälp det ger. Men nu är det ny kurs (T2 - Fö 120 p 20 -30 År II)

Vill men av någon anledning blir det inte av (T2 Fö 120p År I)

Jag skriver sporadiskt, när jag har tid och kommer ihåg. Det är säkert bra om det fungerar (T2 Fö 90p 30-40 År II)

Såklart skriver jag mest under praktiken. Jag har lättare för att redogöra för vad som har hänt under dagen än för att analysera och reflektera, men jag tränar på det. (T2 Fö 120p 20-30 År II)

Jag önskar att jag hade mer självdisciplin så att jag skrev oftare, tyvärr blir det inte att jag skriver så ofta (T6 Fö 120p - 20-30 År II)

Jag tänkte se om jag kan komma igång med skrivandet (T2 Fö 90p -20-30 År II)

Kommentar: Dessa kommentarer uttrycker samtliga att det är bra och meningsfullt att skriva. men det är svårt att realisera i verkligheten Man känner sig otillräcklig och lägger skulden till att det inte blir av helt på sig själv.

10.8 Yrkesdagboken kräver stöd, instruktioner och respons

Dessa kommentarer och synpunkter uttrycker en uppfattning av yrkesdagboken som bra, men man vill ha tydligare instruktioner och respons. Antal kommentarer: 25

Har inte riktigt hittat mitt sätt att använda dagboken. Vill gärna använda den. (T 2 Fö 90P År I)

Vi har som jag uttryckte i T2 s utvärdering: att vi ges alldeles för dåliga instruktioner om hur man och vad man ska skriv om. blir bara ett krav inte en tillgång, utan mest en upprepning på dagen anteckningar, Dock givande att skriva under praktiken, samlar idéer och reflektioner (T4 Gr 140p 20-30 År II)

Kontinuerlig uppföljning av basgruppshandledarna - kan ge nya infallsvinklar och nya kickar om man t.ex. kört fast (T2 Fö 90p År I)

Jag tycker att ni borde satsa mer på introduktionen av dagboken, gör ni den roligare kommer fler att skriva. När man får respons är skrivandet mer meningsfullt - kanske något för mentorerna (T6 Gr 140p 20-30 År II)

Alla lärare tjarar om att det är så viktigt, men det behövs nog en intro för att lära oss hur och vad man ska skriva om. Ofta säger lärare ” Ni skriver väl i yrkesdagboken ” Då verkar problemet att ordna sig. Men vad är hemligheten? Hjälp oss med det (T2 Fö 120p År I)

Det var oklart från början vad en yrkesdagbok ska innehålla. Bra med konkreta uppgifter från lärare angående reflektion .Bra med skrivandet för att göra klart för sig själv problem och funderingar. Jag visste inte hur vi skulle skriva i början. Tycker att vi fick för lite info. Därför rann det ut i sanden (T2 Fö 90 20-30 År II)

Kommentar: Utmärkande för dessa kommentarer är ett starkt behov av stöd och respons i skrivandet. Studenterna vill veta vad de skall skriva om och på vilket sätt de skall skriva. Tydliga instruktioner efterfrågas.

10.9 Yrkesdagboken klart överskattad

Här finns de kommentarer som ger uttryck för att yrkesdagboken och skrivandet är ”Klart överskattad” Vidare kan man utläsa en inställning att det ej finns behov av yrkesdagbok. Antal: kommentarer:16

Klart överskattat värde (T 6 Fö 120p 20-30 - År II)

Det ger mig inte särskilt mycket att skriva för skrivandets skull (T2Gr140pÅr)

Jag skriver anteckningar på lektioner. Det funkar som min yrkesdagbok (T2 Gr 140p År I)

Skriver inte i en yrkesdagbok. Gör reflektioner i samband med kursinnehåll (T 6 Gr 140p 40 -50 År II)

Kommentar: Dessa kommentarer uttrycker med tydlighet inställningen att man inte bara ska skriva för skrivandets skull och indirekt att man kan reflektera utan att skriva.

10.10 Yrkesdagboken är privat

Dessa kommentarer ger uttryck för att yrkesdagboken är en privat angelägenhet. Antal kommentarer:15

Det är lättare att ta fram yrkesdagboken när det inte finns ett krav från kursledningen att jag ska skriva i den (T 6 Gr 140p 20 -30 - År II)

Jag tror på att skriva när andan faller på, därför vill jag inte kalla detta yrkesdagboken. Dessutom tycker jag inte att lärarna på institutionen skall kräva att vi skriver ,detta gör bara det hela tvångsmässigt och varken inspirerande eller roligt (T6 gr 140p 20-30 (M) År II)

Jag upplever att det blir krystat när man skriver dagbok. Även om jag skriver och analyserar så lätt och känner att det blir krystat (T6 gr 140p 20-30 År II)

Men jag har haft en motvilja att skriva ner tyckande under tiden eftersom jag vet att jag ändrar mej, förstår under kursens gång (T2 Gr 80p - 40-50 År II)

Att försöka förlägga skrivandet till ett särskilt forum - kursdagbok fungerar dåligt tycker jag. Jag skriver gärna men på olika ställen och i olika sammanhang (T6 Gr 140p 20-30 År II)

Kommentar: Dessa kommentarer ger uttryck för att skrivandet är av privat natur och ser inte att det skulle vara något som skall åläggas som en uppgift i en kurs. Däremot kan man utläsa en inställning till skrivandet som sådant som något värdefullt.

10.11 Yrkesdagboken är en förutsättning för reflektion och lärande

Här finner man uppfattningar som ser skrivandet i yrkesdagboken som ett sätt att lära och utvecklas som person. Antal kommentarer:13

Dokumentation - Reflektion - Profession - Synliggör mina tankar och utveckling. Ett utmärkt arbetsverktyg (T4 90p Fö 40 - 50 År II)

Den har utvecklats under resans gång till något mycket användbart inför framtiden. Det är roligt, lärorikt och hjälper mig att rensa och strukturera mina erfarenheter och kunskaper (T4 Gr 140p 30-40 År II)

Inte p.g.a. givna instruktioner, utan för att det är ett behov även ett sätt att analysera, värdera och reflektera över min egen utvecklingsprocess (T6 Gr140p 40-50 M År II)

Kanske då det gäller saker kring mitt eget förhållningssätt eller då något speciellt hänt under dagen, som jag behöver skriva upp och analysera för mig själv (T4 Fö 120p 30-40 År II)

Yrkesdagboken är det enda ställe där jag skriver mina personliga reflektioner helt spontant och fritt. Det känns bra och hjälper mig att se en röd tråd i mitt lärande (T2 Fö 90p 20-30 År II)

Från början förstod jag inte varför vi skulle skriva dagbok. Men börjar mer och mer få nytta av att skriva, få ordning på tankar. Jag använde den till en början för att ni lärare sa det. Men nu för att utveckla mig och få någon rätsida på problem (T2 Gr 140p År I)

Det är ju en del av min utbildning att göra det. Jag är positiv till att skriva dagbok för det är givande att läsa och lära (T4 Fö 120p År I)

Det känns oklart för vems skull man skriver, sin egen eller läraren. Trots det har jag känt att jag har blivit positivt överraskad över det positiva i att skriva (som jag aldrig tidigare gjort) Tankarna klarnar och man tvingas tänka färdigt, på så vis kommer man lite längre. (T2Gr 80p 30-40 År II)

Kommentar: Kommentarererna ovan visar på en inställning att skrivandet är mycket värdefullt då det gäller den egna utvecklingen och yrkeslärandet.

10.12 Yrkesdagboken är något för framtiden

Yrkesdagbok ses som yrkesrelaterad. Den är viktig i framtiden. Antal kommentarer:10

Har ambitionen att skriva även när jag har fått arbete. För att reflektera (T6 Fö 120p År I)

När detta har blivit en regelbunden vana är det ett utmärkt sätt att reflektera och bearbeta upplevelser och att sätta ord på vår kunskap. Ger status i yrkesrollen, vilket är viktigt (T2 Fö 90p År I)

Bra träning inför reflektioner i yrkeslivet senare (T2 Fö 90p År I)

Jag kommer troligen inte att skriva på det här sättet men någon form av dokumentation av hur jag upplever vissa situationer är sannolikt att jag kommer att skriva. Jag vill göra det därför att det är viktigt att sätta ord på tankar och att utvärdera sitt arbetssätt (T6 Fö 120p 20-30 År II)

Jag tror att det skulle vara bra att skriva ner händelser, tankar och funderingar kring barnen i min blivande yrkesroll. Så jag kommer att försöka att hålla igång skrivandet (T2 Fö 120p 20 - 30 År I)

Kommentar: Slutligen kommentarer som uttrycker en ambition att använda sig av yrkesdagboken i det framtida yrket.

10.13 Sammanställning av de fria kommentarerna

Tabell 10. Fördelning av skrivna kommentarer och synpunkter i varje kategori

Bra som minnesbank	Viktigt med respons	Bra men svårt att realisera	Överskattad	Privat	En förutsättning för reflektion och lärande	Något för det framtida yrket
41	35	25	16	15	13	10

Kommentar: Mer än hälften av samtliga kommentarer pekar på att yrkesdagboken i utbildningen erfars som något positivt och något värdefullt. Men många upplever att det är svårt att leva upp till egna ambitioner och förväntningar från lärare och utbildningsansvariga. Ett stort antal kommentarer pekar på ett starkt behov av stöd, uppföljning och kommentarer på det skrivna. Man vill men vet inte hur och för vem. Påfallande många ser yrkesdagboken som en minnesbank för tips och idéer.

10.14 Förändras motivationen över tid

För att få svar på denna fråga finner jag det rimligt att jämföra Varförfrågans svarsfrekvens termin två ÅR I med samma frågas svarsfrekvens termin fyra ÅR II. Där finner jag samma studenter som nu har ytterligare ett års erfarenhet av utbildningen och av yrkesdagboken. För att besvara frågeställningen om något sker då det gäller motivationen att skriva följer jag här en och samma studerande grupp under ett år. De studenter som fanns i termin två ÅR I återfinns i termin fyra ÅR I. I detta fall finner jag "Varförfrågan" mest intressant att följa upp.

Tabell 11. Visar antalet markeringar av Varförfrågans påstående termin 1 och termin 2.

Varför	Behov	Krav	Medvetenhet	Utmaning	Diskussion	Komma ihåg
T2	9	13	17	16	18	40
T4	15	15	21	19	23	48

Kommentar: Jämförelsen ger inga större variationer mellan termin två och termin fyra då det gäller motivationen och inställningen till varför man skriver yrkesdagbok. Det starkaste motivet är att den är en hjälp att komma ihåg och att lära under både termin två och ett år senare under termin fyra. Kanske kan man utläsa att skrivandet har fått ett större värde då det gäller diskussionsunderlag och ett sätt att bli mera medveten, under utbildningens gång.

10.15 Betydelsen av yrkeserfarenhet för skrivandet

Har yrkeserfarenhet någon betydelse för yrkesdagboksskrivande? För att besvara denna fråga kommer jag att närmare studera enkätsvaren från den grupp av studerande som har flera års erfarenhet av yrkesarbete i förskolan med sig då de börjar sin utbildning till förskollärare. I detta fall de studenter som läser 90 poäng. Hur ser deras svar ut i förhållande till resultatet i sin helhet? Även här finner jag det mest relevant att närmare studera utfallet på enkätens "Varförfråga". Jag analyserar och bearbetar de svar som insamlades under ÅR I därför att där, i början av utbildningen, befinner sig den studerande närmare sin egen praktik och den egna praxisteorin än vad som är fallet ÅR II. Svarsfrekvensen är relativt stor, 37 inlämnade svar av 57 möjliga. Endast två studenter uppger att de inte skriver yrkesdagbok. Tolv enkäter innehåller synpunkter och kommentarer. Fem informanter uppger att de finner det mycket bra och givande att skriva, ytterligare fem vill gärna skriva men vet inte hur. Man vill ha stöd. Då det gäller markeringarna av de olika påståendena följer de det mönster som redovisats för de sammantagna enkätsvaren. Kanske kan man påstå att det i detta material finns flera som använder sig av modellen " Beskriva - analysera - värdera - reflektera " än vad som är fallet med enkätsvaren som en helhet. Här finner jag nio markeringar. Detta skulle innebära att en fjärdedel av informanterna använder sig av "givna instruktioner" vilket klart överstiger resultatet som helhet.

10.16 Sammanfattning av resultatet

Studiens syfte var att undersöka vilka erfarenheter de studerande har av skrivande i yrkesdagboken: Varför - vad - hur? Vilka uppfattningar/erfarenheter har de studerande av att skriva yrkesdagbok? Det starkaste motivet för att skriva är för att komma ihåg och för att lära. Man skriver för att ha diskussionsunderlag - de flesta av motiven för att skriva är klart utbildningsrelaterade. När det gäller innehållet i yrkesdagböckerna blir det dominerande svaret att man skriver om det som dyker upp. Ett fåtal studenter uppger att man skriver om kursens frågor, än färre använder sig av facktermer. Skrivandet sker sporadiskt och mest under praktikperioderna. Då det gäller tolkningen av kommentarerna är det en överensstämmelse mellan det kvantitativa och det kvalitativa utfallet. De flesta ser yrkesdagboken som en form av dokumentation. Påfallande många kommentarer visar på en positiv inställning till yrkesdagboken. Man vill skriva men vet inte riktigt hur.

Resultatet visar inte på några större förändringar då det gäller inställningen till varför man ska skriva, ej heller vad man skriver om eller hur man skriver. Svaren från studiens ÅR I och ÅR II är ganska samstämmiga. Emellertid betraktas skrivandet i yrkesdagboken som alltmer värdefullt som ett diskussionsunderlag ju längre fram i utbildningen man befinner sig.

Har yrkeserfarenhet före utbildningen någon betydelse för skrivandet? Svaret på denna frågeställning blir att man kanske kan se ett samband mellan en något större benägenhet att använda sig av givna förslag och instruktioner då det gäller uppläggningsen av skrivandet hos de studenter som har yrkeserfarenhet än hos den traditionelle studenten.

11. DISKUSSION

Studiens syfte var att undersöka vilka erfarenheter de studerande har av skrivandet i yrkesdagboken: Varför - vad - hur? Mitt intresse var att studera hur blivande lärare tänker, förstår och förhåller sig till "yrkesdagboken" som ett inslag i utbildningen och i den fortsatta yrkesverksamheten. Vilka upplevelser/erfarenheter har de studerande av att skriva yrkesdagbok?

Resultatet visar med övertygande tydlighet att den dominerande uppfattningen av/inställningen till yrkesdagboken är att den fungerar som en form av minnesanteckningar en slags dokumentation av "tips och idéer för den kommande yrkesutövningen. Det handlar inte om att man som det formuleras i utbildningsplanen "värderar ifrågasätter eller försvarar teorier och praktiska kunskaper". Utbildningsplanen (1997) för lärarutbildningen vid Borås Högskola beskriver utgångspunkter för utbildningen som sammantaget skall utbilda den reflekterande praktikern. Utbildningen skall ge förutsättningar för ett reflekterat lärande. Yrkesdagboken ses som ett verktyg för stimulera till reflektion över den kommande yrkesrollen och skrivandet skulle vara ett sätt att "pröva och ompröva sitt eget tänkande och integrera egna erfarenheter med teoretisk kunskap" (s1). Vidare skulle studenten: "Tränas i att reflektera över sitt eget lärande" (s.4).

Om man ställer dessa antaganden om yrkesdagbokens roll i utbildningen emot det resultat som denna enkätundersökning ger, måste man medge att yrkesdagboken och skrivandet i den inte tycks fylla den funktion för ett reflekterat lärande som man som lärarutbildare antar och önskar. Vad kan det komma sig att studenten mest använder den som en idébank och som dokumentation ? Varför är det så få studenter som uppger att man använder skrivandet som ett sätt att analysera, värdera och reflektera över upplevelser under utbildningen? Vad kommer det sig att det råder en "teoretisk tystnad " i yrkesdagböckerna (Eriksson 2000)? Dessa frågor kommer jag att återvända till och lyfta i den följande diskussionen.

Ytterligare frågor som jag vill belysa är om det sker någon förändring över tid under utbildningens gång, då det gäller motivationen för att skriva? Har yrkeserfarenhet före utbildningen någon betydelse för skrivandet? Dessa frågeställningar tillhörde också de mina forskarfrågor. Varför händer det inget över tid då det gäller studentens motivation till att skriva?

Som en avslutande del i diskussionen kommer jag att ägna mig åt att försöka besvara min grundläggande forskarfråga och själva startskottet för mitt intresse för yrkesdagboken i lärarutbildningen nämligen: Kan man utifrån studiens resultat finna

vägar för att utveckla skrivandet, dialogen och reflektionen i syfte att utbilda den reflekterande praktikern och stärka den blivande lärarens yrkesroll?

11.1 Yrkesdagboken och den reflekterande läraren

Jag måste konstatera att det inte händer något märkbart under utbildningens gång då det gäller motivationen till att skriva. Kanske kan man se ett ökat intresse för att skriva då det gäller att ha med sig ett diskussionsunderlag till olika seminarier och studiegruppträffar. Men det sker sannolikt som en följd av en förväntan och ett krav hos kursledning och medstudenter. Då det gäller de studenter som har yrkeserfarenhet innan de börjar sin utbildning och deras inställning till skrivandet i yrkesdagboken följer de i stort sett det mönster som övriga studenter visade. Även de med yrkeserfarenhet innan utbildningen uppger att yrkesdagboken främst är ett sätt att komma ihåg och att dokumentera. Orlenius (1999) har i sin studie av yrkeserfarenhetens betydelse då förskollärare utbildar sig till grundskollärare funnit att de yrkeserfarna studenterna tillägnar sig kunskap på ett utpräglat pragmatiskt sätt. Vidare konstaterar författaren att;

praktiken i sig inte borgar för en hög grad av medvetenhet. Tvärtom kan praktiken innebära att man blir fången och innesluten i sin egen värld (a.a. s.238).

De flesta av de deltagande studenterna ser positivt på yrkesdagboken och några svarar att det är något som man kommer att använda sig av i den kommande yrkesverksamheten. De har ambitionen att skriva men vet inte riktigt varför man ska skriva - vad man ska skriva om eller hur man kan lägga upp sitt skrivande.

Jag skriver sporadiskt, när jag har tid och kommer ihåg. Det är säkert bra om det fungerar (T2 Fö 90p 30-40 År II)

Varför är det så få studenter som analyserar, värderar och reflekterar via skrivandet i yrkesdagboken? Det dominerande svaret på enkätens "Varförfråga " handlar mest om att skriva för att komma ihåg och för att lära d.v.s. ett nytto och utbildningsrelaterat motiv.

Vill tillägga att jag använder dagboken på olika sätt. Jag sammanfattar det viktigaste ur litteratur och föreläsningar i den ” bra att veta saker (T4 Fö 120p 20-30 ÅR I)

Dessa citat får illustrera de dominerande svaren. Studenten skriver sporadiskt och mest för att komma ihåg och lära och samlar" bra att veta saker" inför kommande

tider. Liknade resultat kan vi finna hos både Eriksson (2000) och Älmegran (1999). Detta kan ses som ett uttryck för den gängse studeranderollen där man skall inhämta kunskap för att så småningom examineras på den samma. Att skriva i yrkesdagboken verkar av många ses som ett sätt att föra minnesanteckningar för att komma i håg och för att lära. Vidare framstår det som betydligt mer meningsfullt att skriva under praktiken än under teorikurserna. Det är under praktiken som den egentliga yrkessocialisationen sker. Där kan man lättare direkt relatera till den kommande yrkesrollen. Många intar en pragmatisk hållning och samlar tips och idéer. Det är tydligt att yrkesdagboken förknippas med praktiken där man skriver om sådant som rör den blivande yrkesrollen. För många studenter är det något av en vånda att skriva och det krävs mera av handfasta instruktioner och respons. En student uttrycker ett starkt behov av stöd och respons

Det var oklart från början vad en yrkesdagbok ska innehålla. Bra med konkreta uppgifter från lärare angående reflektion. Bra med skrivandet för att göra klart för sig själv problem och funderingar. Jag visste inte hur vi skulle skriva i början. Tycker att vi fick för lite info. Därför rann det ut i sanden (T2 Fö 90 20-30 År II)

Det är lätt att ambitionerna att skriva mattas av då man som student inte riktigt fått klart för sig varför man ska skriva - hur man kan skriva och vad man skall skriva om. En inte helt oväsentlig fråga är också för somliga - för vem skall man skriva? Helt klart är det inte tillräckligt för dessa studenter att få en skriftlig introduktion. Det behövs mera av direkt stöd och respons på det egna skrivandet för att en skrivprocess skall sättas igång. Många av forskarna påpekar vikten av en grundlig introduktion av yrkesdagboken där syftet klargörs och hur det relateras till utbildningens mål. Likaså att om man skall använda sig av dagboken som metod måste dagboks-skrivaren få stöd och respons. Det skrivna skall beaktas och respekteras (Berglund 1988; Strömquist,1992; Miller & Miller samt Warner i Berglund,1988).

Om man närmare studerar alla de konkreta förslag på hur man kan lägga upp sitt skrivande så som de beskrivs i den skrift: "Att skriva yrkesdagbok - en möjlighet för den reflekterande pedagogen" Davidsson & Boglind (2000) som alla studenter fr.o.m. höstterminen år 2000 har tillgång till, finner man att så gott som samtliga förslag bygger på någon form av introduktion, respons och uppföljning. Det handlar om att man diskuterar det skrivna med någon (Altricher, Poch & Somekh,1996; Strömquist,1996).

Det är lätt att förstå att vi skriver bättre om vi får möjlighet att bearbeta det vi skriver, och för att kunna bearbeta effektivt behöver vi få respons på det vi skrivit från någon annan. (Björk & Blomstrand 1994.s.11)

Studenten ser vanligtvis inte heller att yrkesdagboken är ett naturligt inslag hos den yrkesverksamme läraren under t.ex. praktikperioder. Handedarna är i detta sammanhang ej förebilder och modeller där man som student kan hämta inspiration och respons för det egna skrivandet. Många yrkesverksamma lärare kommenterar fenomenet yrkesdagbok på följande sätt: "Det var något som man sysslade med på utbildningen". Men man menar att man inte har man tid för det nu ute i verksamheten. "Det är knappast tid för reflektion och samtal med kollegor ännu mindre för att skriva i en yrkesdagbok".

Man planerar och diskuterar mest olika praktiska och metodiska lösningar med den studerande och med kollegor. Det vill säga det är praktiskt metodiska samtal som mest håller sig på "P1 nivån" (Lövile i Handal & Lauvås 2000) som jag tidigare redovisat. Det handlar om olika metoder och praktiska lösningar, material och läromedel. Då är det helt logiskt och följdriktigt att man som student samlar på praktiska tips och idéer och skriver ner detta i yrkesdagboken för kommande dagar.

Rönnerman (1998), Handal & Lauvås (2000), Alexandersson (1994), Tiller (1998) har alla framhållit vikten av att planera in tid för reflektion.

Tid är ett konstant begrepp och här kan lärarna vara hjälpta av att analysera hur den tid man förfogar över utnyttjas (Rönnerman, 1998 s.111)

Många studenter har berättat att de i början av utbildningen skrev om allt som hände, man skrev utan något system. Vad skriver man om ?Det som hänt under dagen, det som dyker upp i tankarna blir svaret. Då inställer sig frågan. Vad kan det vara som dyker upp i mina tankar om jag är lärarstuderande och gör min praktik på en förskola/skola? Det övriga resultatet gör att man här kan dra vissa slutsatser att man helt enkelt skriver ned vad som hänt under dagen, man för en slags loggbok. Kanske har man sina egna teman och man skriver om speciella upplevelser. Det handlar inte så mycket om den aktuella kursens frågor. Här finner vi att innehållsmässigt framstår skrivandet vara mera privat och personlighetsrelaterat. Rönnerman (1998) framhåller vikten av det privata skrivandet. Dagboken symboliserar en privat angelägenhet skriver hon. Ingen annan har rätt att läsa i den och man bestämmer själv vad man vill delge andra. "Det tycks vara ett grundkrav för att dagboken skall kunna utnyttjas till reflektion (a.a.s.90). Liknade tankar framför Strömquist (1992) då han beskriver den delen av "kompetensjournalen" som kallas "privatjournal".

Att skriva för att ha ett diskussionsunderlag var också en vanlig synpunkt i enkät-materialet. En stående uppgift under utbildningens gång är att i den egna studie-gruppen ta med sig exempel från praktiken (de verksamhetsförlagda studierna) som diskussionsunderlag. Det är så att säga ett krav att studenten har med sig något från praktiken till olika uppföljnings seminarier. Detta kan då ses som ett uttryck för det som för ett mera utbildningsrelaterat lärande men också som ett behov av att med blivande kollegor diskutera yrkesmässiga frågor.

Är det kanske så, att det är just att skriva för att lära och att komma ihåg att skriva om det som "dyker upp i tankarna" som gör skrivandet meningsfullt för den "ge-nomsnittlige studenten". Rönnerman (1998) beskriver hur dagboken kunde fungera som ett minne för olika saker som måste följas upp.

Det som i enkätsvaren beskrivs som "det som dyker upp i tankarna" kanske främst handlar om att "skriva av sig", en ventil för innersta tankarna. Det kan också handla om "känslomässiga lärandeaktiviteter" där man bedömer sig själv. Det är ett "per-sonlighetsrelaterat" skrivande och en slags journal över det som upplevs som bety-delsefulla händelser under dagen. Det är tänkaraktiviteter som de studerande kopp-lar samman med de känslor som infinner sig under lärandet. Det kan handla att be-döma sig själv, förväntan, motivation och koncentration (Beijard m.fl.1999).

Många forskare har pekat på att det är vanligt att de studerande till en början be-skriver vissa delar av sin utbildning, i första hand praktiken handlingar och känslor utifrån de erfarenheter som praktikperioderna ger. Men det är mindre vanligt att man också reflekterar över vad man gör och vad man känner d.v.s. ställer sig frå-gan " varför gör jag som jag gör - vad kommer det sig att jag känner det jag kän-ner?" (Strömquist,1996; Älmegran,1999; Eriksson,2000). Den privata delen av en yrkesdagbok är naturligtvis en viktig förutsättning för och en utgångspunkt för "Den äkta reflektionen", den som Bengtsson (1996) beskriver som självreflektio-nen.

11.2 "Hemligheten" med yrkesdagboken

Följande kommentar ger uttryck för en känsla som många studenter helt klart delar.

Alla lärare tjarar om att det är så viktigt, men det behövs nog en intro för att lära oss hur och vad man ska skriva om. Ofta säger lärare "Ni skriver väl i yrkesdagboken " Då verkar problemet att ordna sig. Men vad är hemligheten? Hjälp oss med det! (T2 Fö120p År I)

Ja vad är hemligheten med att skriva yrkesdagbok? Vad ger det egentligen. De redan invigda kan berätta hur de ser på sig själva och på praktiken med nya ögon, hur de kommer till insikt och självreflektion genom att skriva.

Kanske är det endast de studenter som redan är skrivande och analyserande och därmed har förmåga att fästa tankar på papper som i sin yrkesdagbok reflekterar. Den skrivande studenten kan på så sätt formulera sina tankar i ord för att upptäcka hur de egna föreställningarna och den egna kunskapen ser ut. Då blir det lätt att teoretisera och värdera sina upplevelser och det man läser om genom att i sin yrkesdagbok besvara frågor som vad kommer det sig att jag tänker som jag tänker - vad blir mitt pedagogiska ställningstagande o.s.v. Dessa studenter kan med fördel begagna sig av den skrift "Att skriva yrkesdagbok" (Davidsson & Boglind 2000) som de får hem i introduktionsmappen redan innan de påbörjat sina studier.

Just reflektionen kring det som händer i teori och praktik, att se samband mellan teori och praktik har stor betydelse för hur yrkeskompetens utvecklas är centralt i dagboksskrivandet. Inom områden som förskolans och skolans pedagogik och praktik är det viktigt att ha yrkesmänniskor som är medvetna om bakgrunden till det de gör och som har kompetens att förändra och justera sin teori. (a.a.s.6)

Denna skrift förklarar Varför Vad och Hur på ett mycket bra sätt. Där ges många förslag och olika infallsvinklar på hur man kan skriva. Det är säkert många studenter som har inspirerats av detta och kommit igång med sitt skrivande. "Det viktiga är inte hur du skriver - utan ATT DU SKRIVER!" (Davidsson & Boglind 2000 s.11). Detta påstående vill jag inte helt skriva under på. Kanske är det inte så enkelt att man bara ska skriva. Det är kanske så att det är viktigt hur man skriver för att skrivandet skall leda till reflektion. Björk & Blomstrand (1994) beskriver hur forskare och pedagoger med sociokulturella aspekter på språktillägnande och språkbruk bidragit med direkta språkpedagogiska konsekvenser. Författarna refererar till Larsson som påpekar att skrivförmågan varierar mycket mellan olika socialgrupper och att vissa aldrig når upp till det som kallas för en fullvärdig kontroll över språkliga operationer, vilket i sin tur skulle vara en förutsättning för självinsikt och ökad förmåga till verklighetsanalys. Författarna skriver "Att de sociokulturella aspekterna inte får negligeras i något pedagogiskt sammanhang kan knappast uttryckas med större klarhet och eftertryck" (a.a.s.32). Vilka konsekvenser får då detta för yrkesdagboken i lärarutbildningen? Även här finns studenter med skrivmotstånd. Helt klart finns det spöken kvar från egen skolgång med ett behavioristiskt synsätt på skrivinläringen som gör att det inte känns naturligt att skriva.

Vad händer då man formulerar sina tankar skriftligt. Vad innebär det att så att säga tänka med pennan? Att skriva är också att läsa. Skriften tvingar fram en dialog - det finns en mottagare. Skriften gör mina föreställningar synliga. Då man talar kan man justera under tiden och tolka mottagarens signaler. Då man skriver har man inte den möjligheten. Man måste välja sina ord för att läsaren ska ha en möjlighet att förstå. När en författare har skrivit några sidor är det som står i texten något litet annorlunda än det han eller hon hade för avsikt att skriva. Författare skriver, läser, redigerar och läser på nytt. Den innebörd som till sist skapas blir ett resultat av den samlade läs och skrivprocessen. Vygotskij (1986) beskriver i sin bok "Thought and language" hur han ser språk och tänkande som oskiljaktiga. Språket är tankens sociala redskap. Människan föds som en social varelse med behov och förmåga att kommunicera med sin omgivning. Dialogen omfattar det utsagda genom mimik, gester och intonation och halva yttringar som underförstått uppfattas omedelbart.

Skriftspråket däremot är mer abstrakt, ett språk utan en omedelbar dialogsituation. Skriftspråket är ett monologspråk i den betydelsen att man samtalar med ett vitt stycke papper och en inbillad eller tänkt person. Skriftspråket kräver därför en tvåsidig abstraktion (Bråten,1998, s.48)

Vygotskij (1986) menar att det sociala och språkliga samspelet är utgångspunkten för allt lärande, därefter återupprepas lärandet inom individen genom det inre talet.

Det inre talet har flera funktioner: Det är ett tankeredskap vid problemlösning - Det sammanfattar tidigare erfarenheter - Slutligen kan det inre talet utarbeta strategier för framtida handlingar. I det inre talet förenas tänkande och språk (a.a.s.13)

Att tala förutsätter en rörelse från det inre planet till det yttre , medan att förstå förutsätter den motsatta rörelsen från det yttre till det inre. (Vygotski,1986, s.87)

Jag finner ett nära samband mellan det som Vygotskij kallar det inre talet och det som här faller under reflektionsbegreppet. Är det kanske så att själva skrivandet i sig innefattar reflektion och ett slags "Back talk" (Bjurvill,1998).

Skriftspråket är den ordrikaste, den mest precisa och den mest utvecklade språkformen. I skriftspråket måste vi använda ord för att återge det som i muntligt språk kan återges med intonation och direkt perception av situationen (Vygotskij, 1985, s.122).

Ofta börjar man med att tala för sig själv och därefter kan man skriva - d.v.s. man utformar ett utkast. Detta tänkta utkast är just inre språk (a.a. s. 123).

Skrivförmågan är ett kunnande som i väsentlig grad förändrar individens möjligheter att skapa kunskap och att utveckla sig själv. Språket är en social handling och vårt liv, vårt tänkande och vårt språk formas genom interaktion med omgivningen. Ett sociokulturellt perspektiv ser skrivförmågan som en produkt av den sociokulturella miljö som man ingår i.

11.3 Skrivande och reflektion

Vad innebär det att organisera och systematisera sina erfarenheter så att de blir möjliga att reflektera över? Hur går det till? Här behöver den studerande vägledning och inspiration. Man måste konkret veta vad det är som skall systematiseras och organiseras och på vilket sätt. Vad är det som skall fångas och analyseras? Jo här måste svaret vara lärarkompetensen i form av den praktiska yrkesteorin och det egna erfarenhetslärandet.

Den didaktiska reflektionen har att göra med på vilket sätt vi reflekterar och skapar mening åt och bildar egna teorier om undervisning och utbildning (Alexandersson, 1994, s.171)

Alexandersson påpekar vidare att det krävs ett visst skapande mod och ett gott omdöme att medvetet vilja ompröva sina handlingar. Han beskriver vidare det goda omdömet som ett uttryck för en praktiska kunskap som sällan är en uttalad kunskap. Han efterlyser ett stöd för kritisk reflektion över den egna undervisningen och menar att det är en sådan utveckling som fortbildning borde främja snarare än att nya idéer och metoder övertas från andra. I fortbildning kan en dialog etableras mellan vetenskaplig teori och den praktiska erfarenheten (Alexandersson,1994).

Hur kan man då identifiera den egna yrkesteorin och den praktiska kunskapen? Vad krävs för att skrivandet skall bli något mera än en idébank och en dokumentation över praktiken? Hur görs skrivandet till en yrkesmässig dialog med sig själv och till ett underlag för en yrkesmässig diskurs med kollegor? En analys av studiens resultat utifrån "praxistriangeln" (Handal & Lauvås,2000) kan här utgöra en grund för att utveckla meningsfulla strategier och utgöra ett verktyg och ett stöd för kritisk reflektion i studenternas/lärarnas skrivande och reflektionsarbete.

P1 Handlingsnivå: Yrkesdagbok som en idébank och som dokumentation. Man skriver om det som har hänt under dagen - Planering och genomförande.

P1 Tankenivå: Personlighetsrelaterat lärande - praktiska erfarenheter det egna kunnandet - Men endast ett fåtal värderar det egna kunnandet mot det vetenskapliga systematiserade kunnandet (teorin) Det råder en "teoretisk tystnad" (Ericsson, 2001).

P3 Etisk nivå: Värderingar - Känslomässigt lärande - Pedagogiskt ställningstagande, resonemang, rätt - fel. Vissa studenter uppger att man i yrkesdagboken reflekterar över saker och ting, främst över det som hände under praktiken. Här kan det mycket väl finnas etiska resonemang över "allt som händer under dagen".

11.4 Att upptäcka de egna tolkningsramarna

Bjurvill (1998) pekar på olika ramar: "En praktisk teknisk ram" som inbegriper de verktyg som man har till hands för att hantera situationen. Det handlar om ett kunnande, en erfarenhet. Vidare en "värderingsram" vilket inbegriper bedömning - prioritering - utvärdering. En tolkningsram, att känna igen problemet i andra problem. Använda sig av "back talk" hur situationen talar till dig. Förmågan att förstå utifrån ett övergripande perspektiv, skulle då utgöra "teoriramen". En ram som bestämmer de sociala sammanhangen som man är en del av och har en roll i, utgör då slutligen "miljöramen". Att använda sig av Bjurvills modell då man skall identifiera de egna tolkningsramarna kan vara ett verktyg i reflektionsarbetet då man skall försöka beskriva praxistriangelns P2 nivå och ett sätt att strukturera skrivandet. Här kan man komma närmare svaret på frågan: "Varför tänker jag som jag tänker?" (Davidsson 1997). Att tänka om tänkandet innebär att man tar ett metaperspektiv. Författare som Alexandersson, 1994; Handahl & Lauvås, 1990, 2000 m.fl. har beskrivit vikten av ställa frågan: Varför tänker jag som jag tänker? Vad är det som styr mitt tänkande?

Colnerud & Granström (1996) beskriver lärarnas yrkesspråk som ett utvecklat språk som består av både ett vardagsspråk och ett metaspråk som innefattar teorier - modeller och gemensamma antaganden som man som lärare faktiskt hanterar och uttrycker. I ett reflekterat användande av språket ökar mängden av metaspråkliga inslag språket. Författarna framhåller att med ett större inslag av metaspråk får yrkesgruppen större möjligheter att problematisera, bearbeta och utveckla praktiken. Metaspråket blir endast ett levande språk om det används i kommunikationen kollegor emellan. Att ha tillgång till ett fungerande yrkesspråk innebär att utövarna kan samtala med varandra om praktiken, också på en metanivå.

11.5 Att identifiera de olika reflektionsstegen

Älmegran (1999) beskriver hur man i lärarutbildning använder sig av en modell som kan tydliggöras genom följande steg: "Handling - Tanke - Känsla" där analys, reflektion och dialog bearbetas på ett tydligt och strukturerat sätt. Studenten får genom denna modell förklaring över hur en händelse kan analyseras och reflekteras omkring. Man väljer ut en händelse från praktiken. Denna händelse beskrivs så tydligt som möjligt så att en utomstående kan förstå. Därefter skall händelsen analyseras där man försöker tolka händelsen utifrån tidigare erfarenheter och utifrån litteratur och teoretiska modeller. Slutligen gör man en självreflektion där man funderar över varför man gör som man gör och hur man kan gå vidare. Denna modell är ett konkret svar på samtliga här refererade teoretiska modeller då det gäller reflektionens olika steg och former.

Med utgångspunkt från Löviles "praxistriangel" och Handal & Lauvås "Praxisteori" finner jag en modell för de olika reflektionsstegen som kan vara värdefulla att identifiera då och då i det egna skrivandet i yrkesdagboken.

På P1 nivån beskrivs det faktiska skeendet och man besvarar frågan - Vad hände och man beskriver det så sakligt och noggrant som möjligt. Detta är det samma som Handal & Lauvås (2000) kallar "Praktikbaserade skäl". Älmegran (1999) kallar denna nivå "Handling" det samma som Davisson (1997) beskriver i en analysmodell under rubriken "Beskriva". Eriksson kallar detta: "Iaktta - Handla - Notera". Kolb i Beijaard m.fl. (1999) beskriver denna komponent som "Upplevelse" o.s.v.

På P2 nivån talar Handal & Lauvås (2000) om "Teoribaserade skäl." Älmegran kallar denna nivå för "Tanke". Davidsson (1997) talar om att man på detta reflektionssteg skall "Analysera och Värdera" och ställa sig frågan vad kommer det sig att det blev som det blev. Eriksson (2000) beskriver detta steg som "Reflektera - Resonemang". Kolbs i Beijaard - Mansvelder m.fl. (1999) definition är: "Observation och tänkande omkring upplevelserna och att "Generera koncept till den egna personliga teorin". Colnerud & Granström (1996) beskriver P2 nivån som en "Meta nivå - Metaspråk". Då handlar det om att använda sig av sin beprövade erfarenhet och att låta den egna yrkespraxisen tala tillbaka - har jag varit med om detta förut? "Backtalk" enligt Bjurvill (1998). Med "Värdera" menas att man ställer frågan vad vet jag om detta fenomen vilken kunskap finns på området. Man värderar den egna teorin emot den systematiserade kunskapen "teorin" (Handal & Lauvås 2000).

P3 nivån handlar slutligen om att man skall finna de etiska skälen för handlingen. Älmegran (1999) kallar denna nivå för "Känsla". Här beskrivs vilka värderingar och vilka etiska skäl man vill ange för den valda handlingen. Davisson (1997) ställer frågan varför tänker jag som jag tänker vilka värderingar och antaganden bygger mitt handlande på - vad blir min "reflektion och mitt pedagogiska ställningstagande". För att nå ännu större insikt i vad det är som påverkar och styr mitt handlande som pedagog och lärare är det viktigt att identifiera de tolkningsramar som faktiskt finns Bjurvill (1998). Det är på denna nivå som tolkningar av läroplanernas formuleringar av normer och värdegrund hör hemma.

Nedan skissas en analysmodell för det skriftliga reflektionsarbetet i yrkesdagboken utifrån begreppen Handling- Tanke - Känsla (Älmegran 2000)

Tabell 12. Reflektionsstegen HUR - VAD - VARFÖR Handling - Tanke - Känsla

	HUR Handling	VAD Tanke	VARFÖR Känsla
Lövile : Praxistriangeln	P1	P2	P3
Handahl & Lauvås PYT ; Praxisteori	Praktikbaserade Skäl	Teoribaserade skäl	Etiska Skäl
Davidsson	Beskriva	Analysera - Värdera	Reflektera Pedagogiskt ställnings- tagande
Ericsson	Iakttä - Handla Notera	Resonera	Reflektera
Dewey	Observation Förslag	Intellektualisering Hypotes	Resonemang
Schön & Bjurvill	Knowing in action Tyst kunskap Reflection in action Improvisation Praktisk teknisk vär- deringsram	Thinking on action Reflection on action Backtalk Värderingsram Teoriram	Tolkningsramar Värderingsram - teori – miljöräm som be- stämmer de sociala sammanhangen

Detta blir då en konkret modell för skrivandet där man kan använda sig av följande punkter.

Handling: Hur Vad hände? - Observera - Notera – Beskriva

Tanke: Vad Vad vet jag? - Analysera - Värdera - Teoretisera – Resonera

Känsla: Varför Vad känner och förstår jag? - Reflektera –

Utifrån denna bearbetning kan man så formulera ett pedagogiskt ställningstagande och nya strategier och besvara frågan hur går jag vidare. Detta kan jämföras med aktionsforsknings spiralen "Planera - Agera - Observera - Reflektera" (Rönner-

man,1998s. 73) och det som Kolb i Beijaard (1999) beskriver på följande sätt: "Pröva den nya teorin via strategier, ny repertoar i nya situationer".

Att använda sig av denna modell skulle innebära att vi begagnar oss av något av den kunskap och de olika teorier som finns då det handlar om att seriöst gå in i de olika reflektionsstegen i ett ärligt försök att nå självdistans (Bengtsson,1993) och att synliggöra den tysta kunskapen. Det är många gånger ett mödosamt men mycket värdefullt reflektionsarbete.

11.6 Att kommunicera med varandra

Vi måste dela med oss av våra erfarenheter. Därför måste vi vara så teoretiska så att vi kan förmedla dessa våra didaktiska erfarenheter till andra pedagoger. Det innebär att vi reflekterar vi över det som sker. Att ställa frågor som. Vad händer egentligen? Varför gör jag som jag gör? Varför händer detta? Varför gör jag inte på ett annat sätt? Flera författare framhåller att lärare behöver ett gemensamt språk, ett språk som inte är det samma som akademikernas eller politikernas språk. Språket behöver vässas för det självupplevda. Det handlar att genom reflektion skapa både närvaro och distans (Alexandersson, 1994 a,1994 b,1997: Madsen.1994: Bengtsson,1993: Colneryd & Granström,1996).

Att konstruera en enkät är som att försöka sig på att föra ett samtal med en mottagare som man tror sig känna ganska bra. Därför får frågeställningarna och i detta fall de olika påståendena en prägel av följdfrågor som naturligt skulle uppstå i ett samtal med den enskilde lärarstudenten.

Enligt Bjurwill (1998) utmärks "Det sokratiska samtalet" av följande kriterier. Det är fritt löpande - dialogen är öppen för påkallade och opåkallade idéer. Enkätens strukturering gör att samtalet endast kan handla om yrkesdagboken det är inte fritt löpande, men utrymme finns för påkallade och opåkallade idéer. Vidare utmärks det sokratiska samtalet av ett lyssnande som gör att insikten hos den andre, i detta fall hos lärarstudenten, kommer fram av sig själv. Man kan här göra den tolkningen att själva frågeställningarna och de olika påståendena, gör att lärarstudenten i sitt tänkande över hur enkäten skall besvaras, omedvetet försätts i ett reflektionsarbete där intentionen blir att hitta de påståenden och de formuleringar som bäst uttrycker de egna erfarenheterna, den egna inställningen, uppfattningen av yrkesdagboken och skrivandet i den. Insikter kommer fram som kanske hade varit fördolda om inte besvarandet av enkätfrågorna gjort dem synliga. Detta kan vara förklaringen på att det finns ett antal inkonsekventa svar. Då studenten först tar sig an att besvara den övergripande frågeställningen "Varför skriver du yrkesdagbok? - Varför skriver du

inte"? Studenten svarar att man inte skriver, men senare besvarar man hur man skriver. Insikten kommer fram av sig självt. Vidare utmärks det sokratiska samtalet av att man accepterar den tysta kunskapen som grund för inläring, den personliga eller privata kunskapen, den praktiska kunskapen. Vardagligheten ses en som plattform för pedagogisk påverkan.

Att besvara denna typ av frågor, de didaktiska frågorna gör att man måste analysera och värdera den egna tysta kunskapen omkring skrivandet och dess betydelse för det egna lärandet och den egna reflektionen.

Improvisation och tolerans för oliktankande och bredvilligheten att ändra ståndpunkt och inställning, en vilja att bjuda på sig själv är också något som utmärker det sokratiska samtalet. Här är det min ambition att föra en diskussion i den sokratiska andan. Detta mitt skriftliga svar kan ses som ett lyssnande och som en reflektion och ett försök att formulera de tankar som framstått genom att jag har beskrivit - analyserat - värderat och reflekterat omkring egna och andras erfarenheter och kunskaper omkring yrkesdagboken i lärarutbildningen.

Det handlar om att utveckla en förmåga till dubbla synsätt och därmed också en förmåga till beredskap för förändringar och en bättre handlingsberedskap. För att kunna improvisera krävs oerhört mycket kunskap. Ett sätt att förtydliga, förädla och fördjupa den egna kunskapen är att skriva.

Att tala förutsätter en rörelse från det inre planet till det yttre, medan att förstå förutsätter den motsatta rörelsen från det yttre till det inre. Skrivandet är ett sätt att bättre förstå! Att också få tala om det skrivna är ett sätt att förstå ännu bättre. Kanske är yrkesdagbok - dagbok fel benämning. Det är helt enkelt min "tankebok".

Jag har under senare år medverkat i handledarutbildning och annan fortbildning där reflektion, diskussion, dagboksskrivande varit ett stående inslag. Mina erfarenheter är att deltagarna finner det mycket värdefullt tillsammans med kollegor diskutera yrkesmässiga frågor och att dela med sig av sina erfarenheter av lärarvardagen.

Ett inslag i denna fortbildning har varit att beskriva en situation där man har agerat på ett professionellt sätt utifrån det egna yrkesmässiga kunnandet.

Modellen "Handling - Tanke - Känsla" har i dessa fall använts som ett verktyg för reflektions och analysarbetet.

De deltagande lärarna har funnit det värdefullt men mycket svårt att beskriva en situation där man bara rent rutinmässigt löst yrkesmässiga frågor på ett bra sätt. Det är svårt men mycket viktigt att också fånga upp och belysa det som finns i den egna lärarkompetensen, i "flytet" i improvisationen och i den tysta kunskapen. Det är mycket lättare att beskriva det som inte går så bra. Det är då man stannar upp och tänker efter. Hur gör jag nu ?

De flesta lärare finner det emellertid lätt att beskriva **Handling** d.v.s. HUR. De beskriver också gärna **Känsla** d.v.s. VARFÖR man gör som man gör, de etiska skälen. Men då man skall beskriva **Tanken** d.v.s. VAD man vet vad man har för kunskap på området är det genast mycket svårare. Den kunskapen framstår oftast som mycket personlig och privat.

En analytisk diskurs (Altrichter m.fl 1996) innebär i detta sammanhang att kollegor delger varandra yrkesmässiga kunskaper och erfarenheter och ställer frågor om underliggande teorier och antaganden, tillsammans lyfter man den gemensamma praktiska yrkeskunskapen.

11.7 Teoretisk ram

Slutligen vill jag deklarerera en form av en teoretisk ram för detta arbete, vilket skall ses som ett förtydligande och ett ställningstagande för en bestämd kunskapssyn och ett antagande omkring lärandet. Yrkesdagboken i utbildningen bygger på ett antagande där lärandet och utbildningen till lärare ses som en egen förvärvad konstruktion av praktisk och systematiserad kunskap, baserad på reflektion över personliga och professionella erfarenheter. Hur konstrueras då denna kunskap?

Kunskap finns alltså inte endast i individens huvud, utan skapas och definieras i samspelet mellan oss människor och finns på så sätt mellan oss. Varje ord och begrepp skapas för att användas av oss i ett syfte att förstå, förklara eller beskriva något dvs. för att kommunicera något (Lenz Tauguchi, 1999 s.44). I ett sociokulturellt perspektiv är kommunikation och språkanvändning helt centralt. Reflektion är inte enbart en individuell och psykologiskt process, utan också en aktiv och social process, som skapas i ett historiskt, politiskt och ideologiskt sammanhang.

För den reflekterande människan innebär ökat medvetande och ett aktivt förhållningssätt ett nytt risktagande i livet. (Alexandersson i Lenz - Tauguchi 1999 s.71)

Carlgren (1999) beskriver det sociokulturella perspektivet. Hon menar att kunskap konstrueras i interaktion med omvärlden. Med ett sociokulturellt perspektiv flyttas fokus till den sociala praktiken. Lärandet ses som situerat och socialt - kognitivt. Situationen och miljön blir därmed en integrerad del av kunskapen. Begrepp ses som redskap - man lär dem genom användning. Begreppens mening är ett resultat av social förhandling. Detta innebär att aktivitet, begrepp och kultur är ömsesidigt beroende av varandra. Lärande involverar alla tre och kommer till uttryck som förändrat deltagande i en social praktik (Carlgren 1999).

I ett sociokulturellt perspektiv är det uppenbart att människans tänkande utvecklas ur försök att behärska den naturliga och sociala omgivningen. Men våra kunskaper om världen finns inte i objekten eller händelserna i sig utan i våra diskurser om dessa och i artefakterna. På samma sätt är våra diskurser - kunskapssystem - och artefakter inte godtyckliga eller utbytbara. De har utvecklats under lång tid och representerar de erfarenheter och insikter som människor gjort. (Säljö, 2000 s. 234)

11.8 Den nya lärarutbildningen och den reflekterande praktiken

Gång på gång betonas att lärarutbildning är en yrkesutbildning och att alla delar av utbildningen skall utveckla yrkeskunskapen. Vidare att samspelet mellan teori och praktik behöver stärkas genom mera teori i praktiken och mer praktik i teorin. Lärarutbildningskommitténs betänkande (LUK1999:63) lyfter denna fråga genom att helt enkelt byta benämning på en etablerad företeelse som "praktik" och föreslår att praktik ersätts med "verksamhetsförlagd utbildning ". Syftet med detta namnbyte måste vara att ge "praktiken - de verksamhetsförlagda studierna" ett delvis nytt innehåll och utformning. Med detta följer också att den yrkesverksamme läraren och det arbetslag som handleder studenten under de verksamhetsförlagda studierna måste involveras i lärarutbildningen på ett annat sätt. Dessa utgångspunkter tas emot på ett positivt sätt av den högskola där jag är verksam. Jag citerar:

Vi ser också med tillfredsställelse på de utgångspunkter som kommittén framför i bakgrunden till förslaget.

*att erfarenheten studenten gör under praktiken skall vara utgångspunkt för te-
oristudierna*

att även ämnesstudierna skall kopplas till den verksamhetsförlagda delen

att det krävs en växelverkan mellan teoretiska kunskaper och praktiska erfarenheter

att teori och praktik måste föras närmare varandra

att genom att arbeta med verkliga situationer och betrakta dem ur olika perspektiv förbereds studenterna för kommande yrkesverksamhet

Detta kan förhoppningsvis stärkas genom att studenten utvecklar ett vetenskapligt förhållningssätt även till sin egen yrkespraktik och till sitt och barns agerande i praktiken stärks förmågan att tolka, förstå, beskriva, utveckla och också ompröva det egna arbetet. Att de studerande via olika former av fältstudier skall kunna fördjupa sina kunskaper blir en naturlig och viktig följd av ovanstående. (Yttrande 1999-10-21 Högskolan i Borås - Institutionen för pedagogik s.3-4).

Avslutningsvis vill jag med detta citat från "vårt" remissvar på lärarutbildningskommitténs betänkande belysa vikten av att tillsammans med studenter och de yrkesverksamma lärarna, handledarna, våra kollegor i lärarutbildningen utveckla metoder och verktyg i att förverkliga ovanstående punkter. Här ligger och så mitt förslag till fortsatt forskning och utveckling av "yrkesdagboken".

Att skriva och samtala utifrån en teoretisk modell som t.ex. i detta fall "Handling - Tanke - Känsla" är just att använda och pröva de yrkesmässiga begreppen. Denna modell för skrivandet och samtalet är att se som ett yrkesmässigt verktyg och som i all slags yrkesutbildning gäller det att lära sig att använda verktygen genom att träna och pröva om och om igen. På vägen mot yrkeskompetensen skall lärlingen ha stöd - utmaningar och respons.

Bilaga 1.

ENKÄT : Att skriva yrkesdagbok - VARFÖR - VAD - HUR ?

Denna enkät riktar sig till lärarstuderande vid Barn och Ungdomspedagogiska programmet samt Grundskolläraryrkesprogrammet vid institutionen för pedagogik vid Högskolan i Borås

Läs igenom hela enkäten först - Ringa in det / de svarsalternativ som passar dig bäst !

Om det är flera svar som passar dig - rangordna dina svar med 1-2-o-s-v- under varje rubrik

Kvinna Man Ålder: 20-29år 30-39år 40-50... år Termin 2 - 4 - 6 Fö 90pFö Gr

VARFÖR : Varför skriver du - Varför skriver du inte

Skriver för att jag känner ett behov av att uttrycka mig skriftligt

Skriver för att jag känner ett krav från lärarna i lärarkunskap att skriva

Skriver för att det gör mig mer medveten och säkrare i min blivande yrkesroll

Skriver för att utmana och utveckla mig själv som person

Skriver för att ha underlag till diskussioner med mina studiekamrater och lärare

Skriver för att komma ihåg och lära av det jag läser och upplever - klara mina studier

Skriver inte yrkesdagbok - tycker inte att det ger mig något

Skriver inte yrkesdagbok - skulle vilja - men har inte tid

Skriver inte yrkesdagbok - skulle vilja men vet inte hur

VAD : Vad skriver du om i din yrkesdagbok

Skriver om allt som händer under dagen

Skriver om det som dyker upp i mina tankar då jag sätter mig för att skriva

Skriver utifrån egna teman och problemformuleringar som har blivit aktuella under kursen

Har mina helt personliga frågor som driver mitt skrivande

Håller mig strikt till olika uppgifter och frågor som kursledningen har formulerat

Skriver bara det som jag upplever som ett måste

Skriver enbart omkring speciella upplevelser

Beskriver och analyserar mitt eget lärande

HUR: Hur lägger du upp ditt skrivande

Beskriver - analyserar - värderar - reflekterar o.s.v. utifrån givna instruktioner.

Skriver regelbundet - varje dag / en gång i veckan / en gång i månaden

Skriver sporadiskt

Skriver bara under praktikperioderna - (För att klara praktikuppgifter)

- **Använder nyckelord**
- **Använder facktermer**
- **Synpunkter och kommentar :**

Har du ytterligare synpunkter på att skriva yrkesdagbok skriv dem gärna här eller på baksidan

Lämnas i mitt fack senast 99.03.01 Tack för hjälpen ! Elisabeth Andersson

Bilaga 2.

ENKÄT : Att skriva yrkesdagbok - VARFÖR - VAD - HUR ?

Denna enkät riktar sig till lärarstudier vid Barn och Ungdomspedagogiska programmet samt Grundskollära programmet vid institutionen för pedagogik vid Högskolan i Borås

Läs igenom hela enkäten först - Ringa in det / de svarsalternativ som passar dig bäst !
Om det är flera svar som passar dig - rangordna dina svar med 1-2-3-4-5- under varje rubrik

Kvinna Man Ålder: 20-29år 30-39år 40-50..år Termin 2 - 4 - 6 Fö 90pFö Gr 80p/Gr

VARFÖR : Varför skriver du - Varför skriver du inte

Skriver för att jag känner ett behov av att uttrycka mig skriftligt

Skriver för att jag känner ett krav från lärarna i lärarkunskap att skriva

Skriver för att det gör mig mer medveten och säkrare i min blivande yrkesroll

Skriver för att utmana och utveckla mig själv som person

Skriver för att ha underlag till diskussioner med mina studiekamrater och lärare

Skriver för att komma ihåg och lära av det jag läser och upplever - klara mina studier

Skriver inte yrkesdag bok - tycker inte att det ger mig något

Skriver inte yrkesdagbok - skulle vilja - men har inte tid

Skriver inte yrkesdagbok - skulle vilja men vet inte hur

VAD : Vad skriver du om i din yrkesdagbok

- **Skriver om allt som händer under dagen**
- **Skriver om det som dyker upp i mina tankar då jag sätter mig för att skriva**
- **Skriver utifrån egna teman och problemformuleringar som har blivit aktuella under kursen**
- **Har mina helt personliga frågor som driver mitt skrivande**
- **Håller mig strikt till olika uppgifter och frågor som kursledningen har formulerat**
- **Skriver bara det som jag upplever som ett måste**
- **Skriver enbart omkring speciella upplevelser**
- **Beskriver och analyserar mitt eget lärande**

HUR: Hur lägger du upp ditt skrivande

- **Beskriver - analyserar - värderar - reflekterar o.s.v. utifrån givna instruktioner.**
- **Skriver regelbundet - varje dag / en gång i veckan / en gång i månaden**
- **Skriver sporadiskt**
- **Skriver bara under praktikperioderna - (För att klara praktikuppgifter)**
- **Använder nyckelord**
- **Använder facktermer**

Kommer du att använda dig av yrkesdagbok i ditt lärararbete ? Ja - Nej - Troligen
Synpunkter och kommentar :

Har du ytterligare synpunkter på att skriva yrkesdagbok skriv dem gärna här eller på baksidan

Bilaga 3

Högskolan i Borås
Institutionen för pedagogik
Elisabeth Andersson

ENKÄT: Att skriva yrkesdagbok – VARFÖR – VAD – HUR?

Denna enkät ingår i en studie omkring yrkesdagboken i lärarutbildningen.

Syfte och problemformulering kan formuleras på följande sätt.

- Vilka uppfattningar / erfarenheter har de studerande av att skriva yrkesdagbok?
- Har yrkeserfarenhet före utbildningen någon betydelse för skrivandet?
- Sker någon förändring över tid under utbildningens gång, då det gäller motivationen för att skriva?
- Kommer man att använda sig av yrkesdagbok då man arbetar i förskolan / skolan?

Jag har delat ut denna enkät, vid samma tid förra läsåret. Detta är samma frågeställningar och påståenden, nu med ett tillägg, som handlar om yrkesdagboken i det framtida lärararbetet.

Det är mycket viktigt och värdefullt att jag får in **svar från samtliga lärarstuderande**.

Jag har strävat efter att göra enkäten så lätt som möjligt att fylla i.

Med erfarenheter från förra året, vet jag att det klaras av ganska snabbt. (ca 5 min)

Även om du finner att du har svarat på samma sätt en gång förut, är det mycket viktigt att jag får dina aktuella svarsmarkeringar. Det är också mycket viktigt att även du som inte skriver yrkesdagbok svarar!

Läs igenom hela enkäten först. Om du har ytterligare kommentarer / ej finner något påstående som passar dig helt. Skriv då dina synpunkter och kommentarer på baksidan.

Markera vilken kategori lärarstuderande du tillhör; kön – ålder- termin o.s.v.

I förlängningen vill jag utifrån studiens resultat finna vägar för att utveckla skrivandet, dialogen och reflektionen i syfte att stärka den blivande lärarens yrkesroll.

Jag ser fram emot **alla** era svar i mitt fack senast vecka 11.

Med vänlig hälsning Elisabeth Andersson

Referenser

- Alexandersson, M. (1994 a) *Metod och medvetande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alexandersson, M. (1994 b) Fördjupad reflektion bland lärare - för ökat lärande I T. Madsen (red.) *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur s.157-171
- Alexandersson, M. (1997) I spänningsfältet mellan vision och vardag *Pedagogiskt magasin* 1997 nr 1.s. 24-27
- Altrichter, H. Poch, P & Somekh, B. (1996) *Teachers investigate their work - An introduction to the methods of action research* London and New York Routledge
- Beijaard, D & Mansvelder-Longayroux, D. & Verloop, N. (1999) *Student teachers reflections on their learning process; a phenomenographic analysis* Paper presented at the Biennial meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction EARLI Göteborg, Sweden August 1999
- Bengtsson, J. & Kroksmark, T. (1993) *Allmänmetodik- Allmändidaktik Ett bidrag till en Ämnesbestämning* Göteborg: Institutionen för metodik i lärarutbildningen Göteborgs Universitet Nr 2
- Bengtsson, J. (1996) Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrke och lärarutbildning. I Brusling, C. & Strömquist, G. (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket* Lund: Studentlitteratur (s. 67-79)
- Berglund, . (1988) *Pedagogiska dagböcker i lärarutbildning* Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Björk, L. & Blomstrand, I (1994) *Tanke och skrivprocesser Lärarbok* Lund: Studentlitteratur
- Bjurwill, C. (1998) *Reflektionens praktik* Lund: Studentlitteratur
- Bråten, I. (Red.). (1998). *Vygotskij och pedagogiken* Lund: Studentlitteratur
- Carlgrén, I. (Red). (1999). *Miljöer för lärande* Lund; Studentlitteratur

- Colneryd, G. & Granström, K. (1996) *Respekt för lärare - Om lärares professionella verktyg - Yrkesspråk och yrkesetik* Stockholm: HSL Förlag
- Davidsson, B. (1997). *Att skriva yrkesdagbok - En möjlighet för den reflekterande praktikern* Borås: Högskolan i Borås - Institutionen för pedagogik
- Davidsson, B. & Boglind, A (2000) *Att skriva yrkesdagbok - En möjlighet för den reflekterande pedagogen* Borås: Högskolan i Borås. Skrift från Institutionen för pedagogik 5:2000
- Davidsson, B. Johansson, E.& Pramling Samuelsson, I (1997) *Dagbok som metod* Paper presenterat vid NFPF; s Jubileumskongress , 6-9 mars Göteborg
- Dewey, J. (1996). En analys av det reflekterande handlandet. I Brusling, G.& Strömquist, G. (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket* Lund : Studentlitteratur, s.13-25
- Eriksson, A. Davidsson, B. & Hägglund, S (1999) *Iakttta - Handla - Reflektera Bli-vande förskollärare om yrkeslärande före och efter verksamhetsförlagd utbildning.* Borås: Rapport nr. 4 i Rapportserien; *Lära till lärare* Institutionen för pedagogik - Högskolan i Borås
- Eriksson, A. (2000) *Becoming a teacher* Bidrag till NFPF kongressen i Kristiansand 2000 Institutionen för pedagogik- Högskolan i Borås
- Eriksson, A. (2000) *Yrkeslärande ur ett dagboksperspektiv- En studie av blivande lärares dagboksskrivande under yrkeslärande.* D-uppsats inom fördjupningskurs 2 i pedagogik Institutionen för pedagogik och didaktik Göteborgs Universitet
- Hall, J. (1990) *Kompetens i organisationen* .Lund : Studentlitteratur
- Handal, G. & Lauvås, P. (1990) *Handledning och praktisk yrkesteor*i Lund: Studentlitteratur
- Handal, G. & Lauvås, P. (2000) *På egna villkor - En strategi för handledning* Lund; Studentlitteratur
- Högskolan i Borås Institutionen för pedagogik (1999) *Yttrande 1999-10-21* Remissvar på Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande

- Kroksmark, T. & Strömquist, G. (red) (1992) *Undervisningsmetodik* Lund ; Studentlitteratur
- Larsson, S. (1986) *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi* Lund; Studentlitteratur
- Längsjö, E (1996) Om forskning kring lärares kunskap och lärares lärande
I Lendahls, B. & Runesson, U. (red) *Vägar till lärares Lärande* Studentlitteratur:
Lund (s.24-133)
- Lenz, Taguchi, H. (1997) *Varför pedagogisk dokumentation.* Stockholm:HLS förlag
- Madsen, T. (1990) *Lärares lärande* Lund: Studentlitteratur
- Orlenius, K. (1999) *Förståelsens paradox - Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir Grundskollärare* Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis
- Rapport från Institutionen för pedagogik (1999) Rapport nr 4 *Iakttä - Handla - Reflektera* Högskolan i Borås
- Rolf, B. (1991) *Profession, tradition och tyst kunskap* Stockholm: Nya Doxa AB
- Rönnerman, K. (1998) *Utvecklingsarbete - en grund för lärares lärande*
Lund: Studentlitteratur
- Rönnerman, K. (1996) *Möjligheter för reflekterat lärande - ett projekt i samarbete mellan forskare och lärare* Pedagogiska rapporter från Pedagogiska institutionen, Umeå universitet
- Schön, D. (1996) Den reflekterande praktikern. I Brusling, C & Strömquist, (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket* Lund: Studentlitteratur (s.26-42)
- Schön, D. (1987) *Educating the Reflective practitioner.* San Francisco: Jossey-BassInc.,Publisher.
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*
Stockholm: Prisma

- Strömquist, G. (1996). Att föra kompetensjournal I Brusling, C. & Strömquist, G. (red) *Reflektion och praktik i läraryrket* Lund: Studentlitteratur, s.160-177
- Tiller, T. (1998) *Lärande i vardagen - om lärares lärande* Stockholm:Gothia
- Trost, J. (1998) *Enkätboken* Lund: Studentlitteratur
- Utbildningsplan (1997-12-03) *Utbildningsplan för Barn och ungdomspedagogiskt program inriktning förskollärare 120poäng , grundskolläroprogram 1-7 inriktning Ma/No 140 poäng , inriktning Sv So 140 poäng* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik , Institutionsnämnden.
- Utbildningsdepartementet SOU 1999:3 *Att lära och leda En lärarutbildning för samverkan och utveckling* Lärarutbildningskommittens slutbetänkande Stockholm Norstedts tryckeri AB
- Vygotskij, L. (1986) *Tanke och Språk - Psykologi och Dialektik* En antologi i urval av Hyden L-C Stockholm: Nordstedts Fackböcker
- Zeincher, K.M. (1996). Forskning om lärares tänkande och skilda uppfattningar av en reflekterad praktik i undervisning och lärarutbildning. I Brusling, C och Strömquist, G. (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket* Lund : Studentlitteratur (s.43- 66)
- Älmgran, G (1999) *Praktik och teori - En studie i utvecklande av praktik i förskollärarutbildningen* C; uppsats vid Högskolan Trollhättan - Uddevalla

Rapporter från Institutionen för pedagogik

1. Davidsson, B., Hägglund, S., & Kihlström, S. (1997/1999). *Projektet "Lära till lärare"*. *Projektbeskrivning*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 1, 1999.
2. Davidsson, B., Eriksson, A., Strömberg, M., Dovemark, M., & Hägglund, S. (1999). *Två blivande lärares reflektioner över mötet med lärarutbildningen*.
Projektet "Lära till lärare".
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 2, 1999.
3. Strömberg, M. (1999). *"Det finns gyllene dagar och stunder i lärarens arbete och det är dom som gör att man knogar på."* *Åtta lärares upplevelse av tillfredsställelse i arbetet.* *Projektet "Lära till lärare"*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 3, 1999.
4. Eriksson, A., Davidsson, B., & Hägglund, S. (1999). *Iaktta – handla – reflektera. Blivande förskollärare om yrkeslärande före och efter verksamhetsförlagd utbildning*. *Projektet "Lära till lärare"*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 4, 1999.
5. Davidsson, B., Dovemark, M., & Hägglund, S. (1999). *Vem blir lärare och varför? Utgångspunkter för en studie med fokus på lärarstudenters sociokulturella bakgrund och dess betydelse för högskolestudier och yrkesval*. *Projektet "Lära till lärare"*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 5, 1999.
6. Kärrby, G. (2000). *Svensk förskola – Pedagogisk kvalitet med socialpolitiska rötter*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 6, 2000.

7. Szklarski, A. (2000). *Konfliktupplevelsens väsen. En empirisk-fenomenologisk studie bland ungdomar i två länder.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 7, 2000.
8. Davidsson, B. (2000). *Samling – en symbol för integration mellan förskola och grundskola?*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 8, 2000.
9. Oudhuis, M. (2000). *Gunvors-projektet – En utvärdering av ett samarbetsprojekt mellan Gunnareds sjukhem, SAFs regionkontor och Volvo Lastvagnar.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 9, 2000.
10. Riestola, P. (2000). *Växtkraft Mål 4 – för långsiktig målmedvetenhet?*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 10, 2000.
11. Strömberg, M. (2001). *Från yrkesmotiv till yrkesmotivation. Blivande lärares yrkesvalsmotiv som grund för socialisation in i yrket.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 11, 2001.
12. Eriksson, A. (2001). *Yrkeslärande ur ett dagboksperspektiv. En studie av blivande lärares dagboksskrivande och yrkeslärande under praktiken.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 12, 2001.
13. Holm, A-S. (2001). *Vem söker sig till lärarutbildningen och varför? – en studie av blivande förskollärare och grundskollärare vid Högskolan i Borås.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 13, 2001.
14. Holm, A-S. (2001). *Blivande förskollärares och grundskollärares syn på den integrerade lärarutbildningen vid Högskolan i Borås.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 14, 2001.

15. Szklarski, A. (2002). *Den kvalitativa metodens mångfald. Skilda ansatser - skilda tolkningsintentioner.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 15, 2002.
16. Fransson, A. (2002). *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen - om utmaningar för högskolans pedagogik.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 16, 2002.
17. Andersson, E. (2002) *Varför skriva yrkesdagbok!*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 17, 2002.

Rapporter från Pedagogiskt centrum

1. Lönn, A. (1999). *Pedagogisk handledning vid högskola. En studie av pedagogisk handledning vid Sektionen för Väg- och Vattenbyggnad Chalmers Tekniska Högskola.*
Högskolan i Borås, Pedagogiskt centrum.
Rapport nr 1, 1999.
2. Lönn, A. (2000). *Vad förväntas av/väntar handledare och studenter? En enkätstudie om handledares och studenters förväntningar på varandra inför examensarbetet, om deras förväntningar uppfyllts, samt deras beskrivningar av handledningens förlopp.*
Högskolan i Borås, Pedagogiskt centrum.
Rapport nr 2, 2000.

Från och med 2001-01-01 övergår Pedagogiskt centrum till en egen enhet: Centrum för lärande och undervisning.

Skrifter från Institutionen för pedagogik

1. Davidsson, B. (1999). *"Vi vill mer än vi ibland klarar."* Om samarbete mellan förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 1, 1999.
2. Eriksson, A., & Haverlind, A. (2000). *"Dä kommer luft inne mä"*. En etnografisk studie av förskolebarns lärande inom naturvetenskap, miljö och teknik. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 2, 2000.
3. Jenslöv, T. (2000). *Hur arbetar förskollärare med bråkiga barn?* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 3, 2000.
4. Karlsson, H., & Wademyr, P. (2000). *Lära för livet. Förskollärares uppfattningar om barns lärande.* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 4, 2000.
5. Holm, A-S. (2000). *Hobergskolan. Beskrivning och utvärdering av ett skolprojekt i Vårgårda kommun.* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 5, 2000.
6. Davidsson, B., & Boglind, A. (2000). *Att skriva yrkesdagbok. En möjlighet för den reflekterande pedagogen.* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 6, 2000.

Skrifter om skolutveckling

1. Dovemark, M., Sörensson, K., & Appelqvist, R. (1999). *Den framtida lärarrollen – Flexibel organisation och arbetsformer. Ett arbetslagsutvecklingsprojekt.*
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
Skrift nr 1, 1999.
2. Hermansson Adler, M., & Larsson, P. (1999). *Piloter för lokal skolutveckling. Ett projekt till stöd för kompetensutveckling av skolans personal*
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
Skrift nr 2, 1999.
3. Lönn, A. (1999). *Uppföljning, utvärdering, kvalitetssäkring. Rapport om ett utvecklingsprojekt.*
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
Skrift nr 3, 1999.
4. Brorman, A. (1999). *Möjligheternas möte? Rapport om ett utvecklingsprojekt. En förändrad lärarroll – arbetslagets praktiska vardagsarbete med fokus på barns läs- och skrivutveckling och tematisk undervisning.*
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
Skrift nr 4, 1999.