

SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE

15 Högskolepoäng, avancerad nivå, magister

Masterprogrammet i utbildningsvetenskap 120 hp

Våren 2010

Sektionen för Lärarutbildning

Pedagogiskt arbete

”Vilka lärare skickar ni ut från högskolan
och vilka lärare får vi ute?”

Samtalets betingelser för handledning
under verksamhetsförlagd del av lärarutbildning.

Författare

Carita Sjöberg Larsson

Ann Steen

Handledare

Marie-Louise Hjort

Abstract:

This article elucidates the professional dialogue between student teacher and supervisor and it's conditions as a supervising method in professional academic education. The aim of the study is to discuss how students articulate the conditions of the professional dialogue and the positioning of themselves and supervisors are made. The student taped discussions were analysed. Inspired by positioning theory we analysed the students discussions in order to interpret and elevate patterns showing the conditions concerning the professional dialogues for the students teacher education. The main findings are the students positioning themselves as listener and the supervisor is positioned as communicator of rights, obligations and oughtness. The communicator is positioned to a great number of responsibilities in the professional dialogues and the listener is positioned themselves passive. The professional experienced knowledge and the scientific knowledge will integrate in professional dialogues to challenge the students in their future profession. The contents, form and function of the professional dialogue are situated the students workplace. The conditions of the professional dialogue may vary due to the specific terms that the supervisor have.

Keywords: positioning theory, professional dialogue, teacher education, communicator, listener

INLEDNING OCH SYFTE

Den här artikeln beskriver lärarstudenters uttalanden om samtal och dess betingelser som handledningsverktyg i akademisk professionsutbildning. I den genomförda studien är akademisk professionsutbildning synonymt med lärarutbildning. Lärarutbildning består dels av högskoleförlagda studier (HFU) och dels verksamhetsförlagda studier (VFU). I den verksamhetsförlagda delen av utbildningen förekommer två- och trepartssamtal mellan student, lärarutbildare på fält och lärarutbildare på högskola i olika konstellationer under VFU. Fortsättningsvis använder vi lärarutbildare som beteckning för såväl lärarutbildare på fält som lärarutbildare på högskola. Med bakgrund av vår yrkeserfarenhet som lärarutbildare såväl på fält som på högskola väcks tankar omkring studentens möte med de formella förutsättningar och normativa synsätt som återfinns på högskola samt de som genomsyrar den verksamhetsförlagda utbildningen. Studenten möter på högskolan likartade teoretiska perspektiv genom ett kursinnehåll, medan studenten i verksamhetsförlagd del av utbildningen individuellt även möter en enskild och varierad verksamhetsutformning samt praktisk yrkest teori. Detta innebär att olika förutsättningar synliggörs och uttalas av studenter kring samtalets betingelser i den akademiska professionsutbildningen. I enlighet med styrdokument ska beprövad erfarenhet och vetenskapligt grundad kunskap förenas och artikuleras genom samarbete mellan högskola och fält.

Syftet med studien är att visa studenters uttalanden om samtalets betingelser under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Ytterligare ett syfte är att belysa hur studenter positionerar sig själva och lärarutbildare genom samtalets betingelser i akademisk professionsutbildning. Bandinspelning görs där studenter svarar på semistrukturerade intervjufrågor. Studien är en analys av fyra intervjuer där nio avgångsstudenter diskuterar och besvarar frågeställningarna som berör samtalet under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Datainsamling transkriberas och analyseras med inspiration av positioneringsteori, där diskursiva praktiker fokuserar och positionerar talaren och åhöraren (Harré & Moghaddam, 2003; Harré & Langenhove, 1999). Det mänskliga språket bildar enligt ett sociokulturellt perspektiv länk för att skapa och kommunicera innehåll (Säljö, 2002). Hur kunskap kommuniceras och konstrueras blir då väsentligt inom den akademiska

professionsutbildning där beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund ska samverka. Samtal som verktyg i studentens utbildning kan diskuteras ur en kvalitetsaspekt beroende på yrkesutövarnas professionella förhållningssätt, kunskap och kompetens (Hägg & Kouppa, 1997; Lauvås & Handal, 2001). I linje med positioneringsteorin som fokuserar på att förstå hur diskurser skapar positioner, sammanvävs vår biologiska, psykologiska och sociala värld (Harré & Moghaddam, 2003; Harré & Langenhove, 1999). Den språkliga handlingen i samtal positionerar aktörerna i en interaktiv och relationell dynamisk process (Winther Jörgensen & Phillips, 1999; Harré & Moghaddam, 2003),

LÄRARUTBILDNING - ETT FÖRÄNDRAT UPPDRAG

I ett samhälle i förändring ställs nya och större krav på integration mellan fält och högskola som i sin tur bidrar till att lärarutbildningen får nya uppgifter att förhålla sig till. Blivande lärare förväntas förvärva både teoretiska och praktiska kunskaper vilket inbegriper ett större samarbete och utökad kommunikation mellan högskoleförlagd utbildning och verksamhetsförlagd utbildning. Den förnyade lärarutbildningen som startade år 2001 innebär ett förtydligande och ett förändrat uppdrag inom lärandeorganisationen vilket berör både högskoleförlagda studier och verksamhetsförlagda studier. Regeringens proposition (1999/2000:135) beskriver vikten av att den verksamhetsförlagda delen av utbildningen dels består utav beprövad erfarenhet och dels av vetenskapligt grundad kunskap som ska kommuniceras och planeras under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Dessa båda aspekter ska gagna studentens utveckling av den blivande yrkesrollen där samtal som verktyg för handledning spelar en avgörande roll för studentens akademiska professionsutbildning. I takt med reformer av lärarutbildning implementeras såväl nya begrepp som nytt innehåll vilka ska sammanflätas för lärarutbildare i ett gemensamt uppdrag. I den förnyade lärarutbildningen förändras terminologin (Prop. 1999/2000:135). Begreppet lärarutbildare förtydligas som gemensamt för fält och högskola samt begreppet praktik som nu benämns verksamhetsförlagd del av utbildning. Vidare framskrivs i betänkandet för lärarutbildare samarbete, samplanering och gemensamt ansvar för studentens utbildning (SOU 1999:63). Den förnyade lärarutbildningen blir därmed ett gemensamt uppdrag och ansvar för lärarutbildare där kunskap, förståelse, färdighet och förmåga samt värderingsförmåga och förhållningssätt ska utgöra en plattform för studenten. Examensmål beskriver en kunskapsbas som ska omsättas både som teoretisk och praktisk handling i lärargärningen (Prop.1999/2000:135).

Högskoleförordningen anger följande mål för högskolexamen och lärarexamen.

Kunskap och förståelse

- visa kunskap och förståelse inom det huvudsakliga området (huvudområdet) för utbildningen, inbegripet kännedom om områdets vetenskaplig grund och kunskap om några tillämpliga metoder inom området.

Färdighet och förmåga

- visa förmåga att söka, samla och kritiskt tolka information för att formulera svar på väldefinierade frågeställningar inom huvudområdet för utbildningen.
- visa förmåga att redogöra för och diskutera sitt kunnande med olika grupper, och
- visa sådan färdighet som fordras för att självständigt arbeta med vissa uppgifter inom de område som utbildningen avser.

Värderingsförmåga och förhållningssätt

- visa kunskap om och ha förutsättningar för att hantera etiska frågeställningar inom huvudområdet inom utbildningen.

(Högskoleförordningen (1993:100).

Högskoleförordningen visar på vilka kunskaper som studenten ska uppnå efter avslutad lärarutbildning. Lärarutbildningen är en akademisk professionsutbildning där yrke, ämne och

forskning ska interagera i syfte att rusta studenten för att verka i framtidens skola (Bergöö, 2009). Detta innebär att det ställs ytterligare och fördjupade krav som lärarutbildare där uppdraget mer uttalat uttrycker en förmåga att verbalisera den implicita kompetensen i form av beprövad erfarenhet och vetenskaplig kunskap i samtal under utbildningen. Av tradition tolkas och uttalas de sociala praktikerna HFU och VFU på olika sätt där den beprövade erfarenheten får företräde i den verksamhetsförlagda delen av utbildningen medan de teoretiska och vetenskapliga perspektiven för företräde i den högskoleförlagda delen av utbildningen (Eriksson, 2009). I ett formaliserat lärande måste kunskaper och färdigheter svara mot både samhälleliga krav på kunskap liksom de krav som finns för att kunna studera inom högre utbildning. Dessa kunskaper och färdigheter kan uttalas på skilda sätt i de sociala praktiker som möts i lärarutbildningen. Lärarutbildningens verksamhetsförlagda del inbegriper handledning där samtalet är ett verktyg för studentens akademiska professionsutveckling (Säljö, 2002, Gustavsson, 2008).

Lärarutbildningen bör förankras i praktiska erfarenheter av undervisning och lärande. Den på vetenskap grundade kunskapen skall ges utrymme att möta den beprövade erfarenheten. Mötet mellan dessa två perspektiv möjliggör en ökad kvalitet i lärarutbildningen där lärarstudenter ges möjlighet att möta olika kunskapsstraditioner och erfarenheter.

(Prop. 1999/2000:135, s.17)

Med ledning av högskoleförordningen (SOU 1999:63) utformar varje lärosäte utbildningsplaner och kursplaner. Konsekvensen av att det står varje lärosäte fritt att tolka målen och därpå utforma lärarutbildningen kan medföra att lärarutbildningen får varje lärosätes prägel. Detta kommer inte studien att betrakta närmre, men kan vara betydelsefullt att nämna för att förstå att organisation och innehåll kan se olika ut på olika högskolor och universitet.

HANDLEDNING I LÄRARUTBILDNINGSUPPDRAGET

Handledning kan benämnas såsom rådgivning, vägledning och konsultation. Beroende på hur handledare uppfattar sitt uppdrag utformas handledningssamtalet i riktning mot någon av de tre nämnda handledningssätten. Det finns handledning av både professionell och vardaglig karaktär (Handal & Lauvås, 2000; 2001; Hägg & Kouppa, 1997; Granfors & Kavander, 2001). Nationalencyklopedin definierar begreppet handledning som;

”Praktisk-pedagogiskt stöd som ges under utbildning eller praktik, främst i form av samtal, i grupp eller individuellt”.

(Nationalencyklopedin, 2010-04-19)

Handledning är kollektiva och kulturella yttringar där det förutsätts att kunskapskonstruktion sker. I tidigare forskning syns handledning som en väl inarbetad metod i kvalificerad yrkesverksamhet. Handledning är en mötesplats för yrkesförberedande utbildningar där teori och praktik intentionellt kommuniceras (Handal & Lauvås, 2000; 2001; Högskoleförordningen 1993:100). I tidigare professionsutbildningar fokuseras mästare – lärling perspektivet där yrkeskunskande överförs och förmedlas utan krav på gemensamt ansvarstagande av kritisk reflektion i yrkeskunskaper (Hägg & Kouppa, 1997; Handal & Lauvås, 2001). Vi menar i linje med regeringens proposition (Prop. 1999/2000:135) att det är betydelsefullt att lärarutbildare inom olika professioner besitter färdigheter och förmågor för ett kritiskt vetenskapligt förhållningssätt som syftar till att samspela och kommunicera kunskap, snarare än att förmedla kunskap relaterat inom ett ämnesområde. Även i betänkandet för den nya lärarutbildningen, *En hållbar lärarutbildning*, (SOU 2008:109) framskrivs betydelsen av samverkan mellan yrke, ämne och forskning för studentens erövrande av sin blivande

yrkesroll. En samverkansform mellan fält och högskola fastslås i regeringens proposition *Bäst i klassen en ny lärarutbildning* (Prop. 2009/10:89). Intentionen med handledning idag är inte längre mästarlära där kunskaper överförs och inte heller en reproduktion av kunskaper utan mer en dynamisk process där samtalet bildar en stomme för reflektion och utveckling. I studien är det den professionella handledningen som avses där lärarutbildare i sitt uppdrag ingår i ett utbildningssammanhang. Handledning har en central funktion för studentens professionsutbildning där lärarutbildare i handledningssituationer ska förena beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund (Granfors & Kavander, 2001; Lauvås & Handal, 2001; Sundli, 2007). Det är den professionella typen av handledning genom samtal som är av intresse då lärarutbildare genom avtal ingår i ett utbildningsuppdrag. I handledningssituationerna ska forskning om lärande och undervisning samt yrkesrollens helhet sammanlänkas (Granfors & Kavander, 2001). Den förtrogenhetskunskap som genom långvarig yrkeserfarenhet erövrats och den påståendekunskap de teoretiska perspektiv som högskolan står för är varandras förutsättningar för en professionskunskap (Gustavsson, 2002). Vår mening är att dessa kunskaper kompletterar varandra och ska i handledning sammanlänkas. I ett historiskt akademiskt synsätt om en profession har tyst kunskap knuten till den praxisnära verksamheten inte uppvisat samma dignitet som vetenskapligt grundad kunskap. I lärarutbildningen ses vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet som viktiga delar att interagera för yrkeskvalificering. I specifika handledningssituationer kan det vara problematiskt att försäkra sig om tillräckligt bra lärandemiljöer beroende på vilket innehåll som får företräde i samtalet. Detta kan bidra till olika utgångspunkter för lärande (Eriksson, 2009; Lauvås & Handal, 2001). Vidare menar Lauvås och Handal (2001) att handledning sker utifrån två huvudsakliga uppfattningar omkring handledningsuppdraget. Dels kan handledningen ske med fokus på den egna verksamheten där handledarens yrkespraxis förmedlas som den riktiga. Dels den som författarna förespråkar i utbildningssyfte, där studentens intentioner med planering, genomförande, organisation och utvärdering genom gemensam reflektion bildar utgångspunkt för studentens arbete i praktiken. Enligt Svensson är beprövad kunskap och forskning viktiga delar som samverkar för lärande. Även relation, samspel och aktivitet konstituerar stöd för lärandeprocessen (Svensson, 2009). Artikeln har emellertid inte för avsikt att ägna sig åt alla de handledningsmetoder som är möjliga utan fokus läggs vid samtalet och dess olika betingelser.

SAMTAL I LÄRARUTBILDINGSUPPDRAGET

Förutsättningar och villkor för samtalet som kunskapsbärare i akademisk professionsutbildning anser vi är intressant för att synliggöra komplexiteten i lärarutbildaruppdraget. Av tradition ses inte parterna som jämbördiga i ett handledningssamtal men det utesluter inte att det kan bli en fruktsam dialog (Granfors & Kavander, 2001). Samtal i form av handledning idag inom lärarutbildningen ses i form av ett aktivt deltagande av båda parter där både handledare och den handledde ses som subjekt. Samtalet är ett verktyg i en lärande process där beprövad erfarenhet tillsammans med en vetenskaplig kunskap ska artikuleras så att studenten kan se samband mellan teori och praktik (Franke, 1997). Samtalet ska ge studenten en möjlighet till att utveckla sin yrkesidentitet och kompetens för sin framtida yrkesroll. Studenten kan ha olika förväntningar på vad samtalet ska innehålla och hur samtalet ska genomföras och kan känna en viss oro för att bli bedömd och ifrågasatt. Balansen mellan att vara handledare som i samtalet kan utmana studenten så att reflektioner och ställningstagande görs mot att vara den undervisande läraren är inte självklar och lätt att hantera (Granfors & Kavander, 2001; Lauvås & Handal, 2001). Skillnader mellan privata och professionella samtal är att det i det privata talas om privata företeelser medan i det professionella samtalet både agerar handledaren både som privat person och som företrädare

för ett yrke i det professionella (Hägg & Kouppa 1997). Parten har en bestämd funktion på vilken det kan ställas krav i fråga om kunnskap inom det område som företräds. Denne beskrivs vara personlig utan att vara privat samt ha förmåga att möta personer på ett för uppgiften adekvat sätt. Vidare har den som är en professionell samtalare ett reellt och ibland även ett formellt ansvar för samtalet i och med den position som den professionella samtalaren besitter. Detta innebär i sin tur att den förtrogenhetskunskap som kommuniceras är för varje student inte lika eftersom den kunskap som finns i praktiken är situerad kunskap (Lauvås & Handal, 2001). Om man behärskar praktikens innebörd och kan urskilja och uttala sig kring de delar som är väsentliga för just ett specifikt område blir språkliga resurser en viktig del för att synliggöra ett kunnande (Säljö, 2002). Rådande organisationskultur och organisationskod anses av den handledde vara viktiga inslag för handledning i samtalet. Vidare kan omständigheter såsom tid för samtal, erfarenhet och kompetens av lärarutbildare och förståelse för varandras ansvarsområde vara värdefulla för samtalets kvalitet. Vi menar att krav och avtal för samtal i handledning kan konkurrera med de faktiska förutsättningar som återfinns i verksamhetens utformning och vilka även kan vara otydligt formulerade och förgivettagna. Detta beskriver Lauvås och Handal (2001) som skilda förutsättningar för studentens professionsutbildning. Förhållningssätt och relationer under samtalet är unika, vilket kan innebära att olika innehåll, form och funktion får företräde i varje specifikt sammanhang (Kernell, 2002). Ytterligare viktiga villkor för dynamiska samtal som Lauvås och Handal diskuterar är att det professionella förhållningssättet inte ska låta personkemin styra för samtalets beskaffenhet. Därmed problematiserar författarna balansgången mellan att vara professionell och personlig när det handlar om mänskliga relationer i ett samtal (Lauvås & Handal, 2001).

BEPRÖVAD ERFARENHET OCH VETENSKAPLIG GRUND FÖR AKADEMISK PROFESSIONSUTBILDNING

När det talas om akademisk professionsutbildning återfinns ett dualistiskt synsätt mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund som möts och ska kommuniceras genom handledningssamtalet (Propositionen, 1999/2000:135). Eriksson (2009) har studerat dessa två begrepp i bakomliggande styrdokument för lärarutbildning och finner att beprövad erfarenhet alltid skrivs fram i relation till vetenskaplig grund, vetenskapligt grundad kunskap, teoretiska studier, vetenskapliga teorier, och vetenskaplig skolning och lärarutbildaruppdraget. Beprövad erfarenhet används dock aldrig som ett ensamt begrepp. Det kan ses som en mindre lyckad formulering att ställa dessa båda begrepp mot varandra istället för att tala om dem som varandras förutsättningar. En annan möjlig tolkning av begreppet beprövad erfarenhet ges av Franck (2001) där han uttrycker beprövad erfarenhet som en egen kunskapsbas som delas i gemenskap av andra som har liknande kunskapsbas. Vidare menar författaren att följande tre kriterier måste uppfyllas för att beprövad erfarenhet ska vara giltig i ett högskolesammanhang. För det första ska erfarenheten vara kommunicerad på något sätt. För det andra uttalad eller dokumenterad och för det tredje ska den vara kritiskt granskad inom det föreskrivna yrkesområdet och den ska vara värderad utifrån relevanta yrkesrelaterade normer (ibid). Kritiken riktar sig mot att den beprövade erfarenheten ses som förtrogenhetskunskap och praktisk klokhet och inte som vetenskapligt grundad kunskap. Beprövad erfarenhet kan dessutom vara knuten till en specifik verksamhet där den kommunikativa praktiken uttalas på olika sätt beroende på vilken diskurs som råder. Beprövad erfarenhet kan därigenom inte distansera sig i samma utsträckning som den vetenskapligt grundade kunskapen. I LUK (Lärarutbildningskommitténs betänkande 1999:63).

Skiljningen är att den beprövade erfarenhetens verklighet är en (yrkes)verksamhet medan vetenskapen lite mer distanserat kan betrakta saker och ting utan att själv

ha varit aktivt delaktiga i dem. Ser man det så kompletterar vetenskapen och den beprövade erfarenheten varandra väl när det gäller att tillgodose berättigade krav på allsidighet och kvalitet i en *akademisk professionsutbildning*.

(Franck, 2001)

För att förstå varandras praktiker och det gemensamma ansvaret bör det finnas ett samförstånd kring innehållet i lärarutbildningen.

Det vetenskapliga förhållningssättet måste också knytas an till det arbete som utförs i praktiken, det vill säga till lärarens dagliga arbete. Skall ett vetenskapligt förhållningssätt genomgå lärares utbildning måste det löpa som en röd tråd i samtliga inslag i utbildningen. Det innebär att varje del i utbildningen skall uppmuntra till kritiska analyser och jämförelser av olika praktiska erfarenheter och teoretiska utgångspunkter samt till ifrågasättande av såväl egna som andras värderingar

(Prop. 1999/2000:135 s 11).

Högskoleverkets rapport gällande utbildning på vetenskaplig grund menar att forskningsanknytning är ett krav och ska beaktas som en oumbärlig del i utbildningen. Att förena direkta yrkeskunskaper med akademisk kunskap ses inte som ett primärt mål av studenter. Studenter anser att det inte finns någon omedelbar koppling med forskning som stöd för professionen (Högskoleverket, 2006). Bergöö (2009) menar att studenter värdesätter verksamhetsförlagda studier som kunskapsform mycket högt genom att de här får syn på läraryrkets vardagliga komplexitet och att lärarutbildaren delar med sig av sina yrkeserfarenheter när det handlar om organisation, rutiner och undervisningsmöjligheter. Däremot lyfter Bergöö fram problematiken kring att en reflekterande dialog uteblir (ibid). Samtalet under den verksamhetsförlagda utbildningen ska vara en länk att förena den beprövade erfarenheten med vetenskapligt grundad kunskap. Vi kan se problematiken med hur detta kommuniceras och organiseras, vilket kan innebära att studenter inom samma utbildning får olika förutsättningar beroende på vilken kompetens och villkor lärarutbildare har att handleda genom samtal.

DATAUNDERLAG

Den kvalitativa intervjun har som mål att få nyanserade uttalanden kring aspekter av den intervjuades verklighetstolkning (Kvale, 1997). Genom ett semistrukturerat frågeunderlag för studenterna i fokusgrupper en diskussion där vi kan i vårt analysarbete se att studenternas svar bär drag av tre samtalsformer som Kvale (1997) beskriver, de vardagliga spontana samtalen, den professionella intervjun och det filosofiska samtalet. Det vardagliga samtalet riktas mot ett gemensamt innehåll där syfte är underordnat. Emellertid kan spontana reflektioner uppstå även på en metanivå där samtalspartners reflekterar kring innehållet i samtalet. Genom att välja studenter som gick sin sista termin på lärarutbildningen tror vi oss kunna insamla material där studenter har stor erfarenhet av det problemområde som studien riktar sig mot. Idén med att göra ändamålsenligt urval var att studenterna vid flertalet tillfällen ingått i sammanhang där handledning genom samtal genomförts. Den professionella intervjun har en uppbyggnad kring såväl syfte som innehåll och har som utgångspunkt en medveten strategi och struktur i relation till syfte och innehåll. Studenterna var fördelade i fyra grupper och fick semistrukturerade frågor att diskutera kring (Hartman, 2004). Underlaget för diskussionen utgick från fem nedskrivna frågeställningar varav den sista frågan var ställd på sådant vis att studenterna fritt kunde välja innehåll utifrån egna samtalserfarenheter. Bandinspelningen skedde i fyra grupper med två till tre studenter i vardera grupp, totalt nio studenter medverkade. Diskussionen skedde utan forskares närvaro med intentionen att undvika påverkan av diskussionen i någon riktning. I transkribering av materialet visades sig att det

var svårigheter att urskilja rösterna. Studenterna gav en kort skriftlig utvärdering av intervjumetoden där det framkom att de var nöjda med att fritt få diskutera utan inblandning av forskares närvaro. I den filosofiska dialogen kan man se inslag av jämbördighet där ämnet bildar en gemensam utgångspunkt för diskursen som förhandlas och ifrågasätts i ett jämbördigt samtal genom individuella men samspelande uttalanden. En konsekvens av detta som kan beaktas var att studenterna inte fick tillfälle att ställa frågor kring innebörden av intervjufrågorna vilket avspeglas i bandupptagningen då man startar med att diskutera innebörden i en av frågeställningarna. Enligt vetenskapsrådets principer för samhällsvetenskaplig forskning klargjordes för studenterna krav på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande av materialet i samband med studien (Vetenskapsrådet, 2002). I denna studie om samtalet som verktyg för handledning analyseras de inspelade diskussioner kring frågor som rör samtalets betingelser under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Valet av positioneringsteori är att förse oss med en noggrann och följsam analysmetod som framställer social ordning och mänskliga identiteter (Harré & Moghaddam, 2003). I tolkningen av analysen beaktas den förförståelse som författarna av artikeln besitter i form utav tidigare erfarenheter såsom lärarutbildare inom VFU och HFU och som beskrivs tidigare i artikeln. Därför kan inte tolkningen ses som en helt objektiv utsaga utan mer som en reflektion och interaktion mellan forskare och datamaterial. Kvalitativ forskning med frågeställningar som grund för diskussion är en metod som vare sig ska uppfattas som objektiv eller subjektiv utan som en intersubjektiv interaktion (Kvale, 1997). Det innebär att forskarna kan ta med sig egna bakomliggande föreställningar och erfarenheter där val görs som kan vara av subjektiv natur. (Cohen, Manion & Morrison, 2009). Intentionen är att låta data tala och inte författarnas subjektiva föreställningar, och att tolka materialet med beaktande av förförståelsen. Metoden som vi valt är inte ute efter att tala om sanningar utan snarare lyfta olika perspektiv för närmare granskning och diskussion för en mer gemensam förståelse (Polkinghorne, 1983)

DISKURSANALYS SOCIALKONSTRUKTIONISM OCH POSITIONERINGSTEORI

I föreliggande artikel utgår vi ifrån ett diskursanalytiskt perspektiv med inspiration från positioneringsteorin. Teoretiskt sett är diskurs konstituerande och konstituerad placerad i ett kulturellt och historiskt sammanhang. Vi använder begreppet diskurs enligt den definition som Winther Jörgensen och Phillips (2000) presenterar nämligen ”*ett bestämt sätt att tala om och förstå världen*”(s7). Artikeln grundar sig på en kvalitativ studie och skrivs inom socialkonstruktionistisk samhällsteori med bas i hermeneutisk tradition för tolkning och förståelse av diskurser (Winther Jörgensson & Phillip 2007). Människors sociala interaktioner samt hur de skapar och förstår sin omvärld blir väsentligt att förhålla sig till när vi gör vår analys. I ljuset av denna tolkning utgör språket en länk mellan människors upplevelser och hur människor förstår sin verklighet. I diskursteorier (Lund & Sundberg, 2004) framträder språket som betydelseskapande del för den sociala praxis där begrepp och sociala objekt kommuniceras (Vygotskij, 2007). Språket som bärande av kunskap i dynamiska processer avspeglar subjektiv förståelse för hur världen konstrueras i och mellan olika sammanhang (Börjesson, 2003). Språk och tanke där tanken löper genom språket ger upphov till vidgande av begrepp. Begrepp förändrar och utökar mening genom bruket av språket i samspel med andra (Vygotskij, 2007). Språket tecknas som en handling där språket ger upphov till ett intersubjektivt meningsutbyte (Palmlad & Börjesson, 2007). En innebörd där sammanhang och mening skapas genom samspel och kommunikation, det vill säga ett socialt relationellt synsätt. Den sociala kontext vi befinner oss i ger möjlig uttolkning och användning av språket i mötet med andra och utgör en historisk och kulturell spegling av den sociala praktik man

lever och verkar i. Denna kontext bildar således ram för vad som är möjligt att svara på, det vill säga vilka uttalanden som görs, hur uttalen formeras och tolkas är en alltigenom socialt och intersubjektivt tolkande och uttalande aktivitet av den levda verkligheten (Assarsson, 2003). De intersubjektiva verklighetsbilderna är kontingenta i den bemärkelse att de är avhängiga den sociala verklighet som utspelar sig i en tid, på en plats, med just dessa personer involverade. Socialkonstruktionismen ses som ett avståndstagande från de mer positivistiskt inriktade och högst enskilda och privata psykologiska och mentala processer som individuellt bearbetas till att skapa kunskap och mening. Socialkonstruktionismen erbjuder istället möjligheter till meningsskapande och kunskap vilket sker i interaktion (Winther Jörgensson & Phillip 2007).

I vår studie väljer vi diskurspsykologi framför kritisk diskursanalys och diskursteori. Diskurspsykologin riktar sig mot en vardagsdiskurs där språkbruk återfinns i konkret social interaktion som en konkretion av diskurserna. Diskurspsykologi är en form av socialpsykologi som undersöker förhållanden mellan hur individer och grupper bildar förståelse för olika innebörder för sina egna och andras handlingar, till skillnad från kritisk diskursanalys och diskursteori. Den förstnämnda riktar sig mot en lingvistisk textanalys med ideologiska förtecken där maktrelationer diskuteras. Den sistnämnda vänder sig mot övergripande metateoretiska perspektiv och är därmed inte ett analytiskt redskap utan handlar om övergripande samhällsteori som eftersträvar abstraktioner som bildar teorier om teorier. Diskurspsykologin intresserar sig för samtalets innehåll och inte hur uttalandet är språkligt formulerat (Winther Jörgensson & Phillip 2007).

Med detta i åtanke ser vi positioneringsteorin inom diskurspsykologi som en möjlig analysmetod vilket medger ett perspektiv för att beskriva och förstå den verklighet som konstrueras och konstrueras i en ständigt pågående process (Harré & Moghaddam, 2003). De regelverk/överenskommelser/oskrivna lagar som upprätthålls är betydelsebärande kedjor för våra sociala handlingar. Harré och Langenhove, (1999) menar att positioneringsteorin tillåter en dynamisk process som skapar och förändrar personen medan författarna belyser Goffmans teorier där rollbegreppet är en mer statisk och fast karaktär. I rollbegreppet tar personer på sig roller utifrån redan vedertagna föreställningar. Exempelvis känns nog "bråkstaken" i klassen igen liksom "clownen" som ett etablerat begrepp som statuerar personen vilken påtar sig rollen som en självuppfyllande profetia oavsett. Tre huvuddrag som tillskrivs positioneringsteorin är vilka rättigheter och skyldigheter som deltagarna har avgör hur uttalanden görs, den redan sagda historien och hur det som sägs just nu som formar vissa aspekter i vår vardagliga sociala värld (Harré & Langenhove, 1999). Dessutom synliggörs en tredje aspekt "borden" (oughtness) (Harré & Langenhove, 1999; Harré & Moghaddam, 2003). Där framkommer precis som i rättigheter och skyldigheter, de borden som underförstått förväntas och uttalas av aktörerna i den diskursiva praktiken.

Vi är medvetna om att kritik riktas mot diskurspsykologin, eftersom denna teori enbart intresserar sig för innehållsliga aspekter genom subjektiva uttalanden som görs och därmed inte ses som tillförlitliga eller äger giltighet i ett generellt perspektiv. Detta är emellertid inte diskurspsykologins avsikt utan snarare att förflytta enskilda individers uttalanden till relationella betydelsebärande produktionsprocesser där variationer ses som en tillgång. Resultaten är ingen sanning i sig utan ska ses i ett sammanhang för att tillämpas i en diskussion.

ANALYS OCH RESULTAT

I analysen av data bildar uttalanden om rättigheter, skyldigheter och borden två positioner. De två positioner som mejslats ut i vår studie benämns som kommunikator och åhörare. Vi kan även urskilja andra positioner än de två nämnda, men i vår studie fokuseras kommunikator och åhörare positionerna. I vårt tolkningsarbete efter avlyssning, transkribering och läsning av materialet sammanfördes studenternas uttalanden inom analysens tre begrepp, rättigheter, skyldigheter och borden. Studenterna tillskriver lärarutbildare en position som kommunikator. Kommunikatörens uppgift är enligt studenterna att förklara språklig handling eller skrivet budskap där kommunikatören bär ansvar för att information, kunskaper och kompetenser överförs. Studenten påtar sig en avvaktande position som åhörare och enbart lyssnare av innehåll, form och funktion där budskap och handlingar förväntas förklaras och förmedlas av kommunikatören. Genom att positionera sig själva som åhörare och lärarutbildare som kommunikator synliggörs samtalets betingelser inom skyldigheter, rättigheter och borden där skillnader mellan lärarutbildares utbildningar, deltagande på lärarutbildardagar, verksamhetens villkor, relation och engagemang framträder. Samtalets betingelser har vi definierat som tid, avtalsskrivningar, kursinnehåll, betygskriterier, relation, kunskap och kompetenser. Resultatet delas upp och beskrivs i tabellerna på vilket sätt positioneringarna kommunikator och åhörare tillskrivs och påtas inom rättigheter, skyldigheter och borden. Det finns inga vattentäta skott mellan rättigheter, skyldigheter och borde utan vår tolkning blir att skyldigheter tolkas som avtal och uppdrag och borden som förväntningar från studenter samt rättigheter återfinns främst hos kommunikatören. Citat från samtalen skrivs ut med siffror som markerar vilket samtal citaten är hämtade från.

Kommunikator

Rättigheter	Skyldigheter	Borden
<ul style="list-style-type: none"> • Värdera blivande yrkeskompetenser • När, då verksamheten tillåter? • Hur, planerade och oplanerade samtal? • Vem utses • Uttala och handleda utifrån personlig, professionell kompetens • Bedöma utifrån personlig, professionell kompetens 	<ul style="list-style-type: none"> • Diskutera betygskriterier • Vara insatt i aktuellt kursinnehåll • Delge beprövad erfarenhet • LUF-uppdraget • LUH-uppdraget • Behöriga lärare för studentens valda yrkesinriktning • Handleda mot uppsatta krav och kriterier • Förena beprövad erfarenhet och vetenskapligt grundad kunskap 	<ul style="list-style-type: none"> • Ge av sin expertkunskap • Delta i handledar-utbildning • Delta i lärarutbildardagar • Ta initiativ till samtal • Manual/modell • Ge information från HFU • Tilldela studenten delaktighet • Skapa relationer • Ge positiva omdömen/ personligt brev • Visa engagemang • Ta initiativ till jämbördigt samtal • Ge för professionen relevant handledning • Ge likvärdig kvalitet i handledning • Ge likvärdiga förutsättningar • Ge möjlighet känna sig välkommen • Ge möjlighet till att vara en tillgång • Bli omhändertagen • Ge inflytande • Ge tillfälle till planerade samtal • Ge tillfälle till spontana samtal • Ge delaktig • Ge positiva omdömen/ personligt brev • Ge mer tid för samtal

Åhörare

Rättigheter	Skyldigheter	Borden
<ul style="list-style-type: none"> • Få information om elevers lärande • Bli handledd • Få omdöme om eget lärande 	<ul style="list-style-type: none"> • Kunskapsbärare av för kursens aktuella teoretiska perspektiv • Informationsbärare av villkor för genomförandet av samtal • Ansvarig för att förtydliga samtalets syfte 	<ul style="list-style-type: none"> • Få vara den ”okunnige” • Berätta vad det egentligen är man vill höra • Ställa mer krav på tid • Behöver uppvisa mod

Bild 2 Åhörare

Utifrån ovanstående ges en heltäckande bild av de båda positionerna. Fortsättningsvis beskriver vi de två positionerna genom en uppdelning av kommunikatörens och åhörarens rättigheter, kommunikatörens och åhörarens skyldigheter samt kommunikatörens och åhörarens borden och till sist en sammanfattande resultatdel.

KOMMUNIKATÖRENS OCH ÅHÖRARENS RÄTTIGHETER

I nedanstående tabeller ses hur rättigheter för respektive kommunikator och åhörare tillskrivs.

Kommunikatör

Rättigheter
<ul style="list-style-type: none"> • Värdera blivande yrkeskompetenser • När, då verksamheten tillåter? • Hur, planerade och oplanerade samtal? • Vem utses? • Uttala och handleda utifrån personlig, professionell kompetens • Bedöma utifrån personlig, professionell kompetens

Bild 3 Kommunikatörens rättigheter

Samtal 1: -” Sen tycker jag också att det är jätteviktigt ,ja det beror ju mycket på vilken handledare man har och hur mycket tid den har och hur mycket tid det finns i verksamheten. Det känns lite så att nu kommer man och drar i handledaren och säger nu vill jag ha samtal med dig.”

Samtal 2: - ” Jag har varit med om både och. Både det här att det kommer spontant och det här att man bestämt att varje eftermiddag sitter vi 20 minuter, eller varje morgon träffas vi, Så att jag har varit med om båda. Jag kan kanske tycka att dom spontana är bättre. För att det blir så uppstolpat, för att då vet man att kl. tjugo över två då ska vi sitta och diskutera min engelsklektion och då blir det jaha, jaha Vad tyckte hon nu? Så ska man då vänta ända till klockan 2. Men dom spontana ja då kan man ta dom då det finns en lucka.”

-” Sen är det väl upp till vad man får för handledare”.

Samtal 3: - ” Nu här sista terminen har det funkade jättebra. Det funkade jättebra där jag var. För då fick man liksom hela tiden – tänk nu på det så blir det liksom bättre, då har du liksom fixat det”. Men det sa hon kanske redan efter en vecka och sen hade man 4 veckor på sig.

– Men sen kan jag kanske just att det saknades kanske lite när handledaren här inifrån skolan kom ut. Vi pratade knappt betyg överhuvudtaget. Inget omdöme, ingenting. Det saknade jag lite”.

Åhörare

Rättigheter
<ul style="list-style-type: none">• Få information om elever• Bli handledd• Få omdöme om eget lärande

Bild 4 Åhörarens rättigheter

Samtal 1: -”Det kan ju mer va att man har upplevt nåt, sett nånting hos nått barn som man känner att man vill prata om”

Samtal 3: -”Alltså eleverna ja hur man ska få dom också att utvecklas, inte bara hur man själv ska bete sig eller reagera”.

Rättigheter

Studenten tillskriver lärarutbildaren som kommunikatör flertalet rättigheter i sitt lärarutbildaruppdrag. Studenterna i en åhörarposition påtar sig en relativt begränsad ställning i att äga rättighet att föra samtalet utifrån innehåll, form och funktion. Kommunikatören får enligt studenten utrymme att genom sin beprövade erfarenhet värdera och bedöma studentens professionsutveckling där studenten positionerar sig som den värderade och bedömde åhöraren. Vem som får uppdraget som lärarutbildare och får rättigheten att bedöma studentens insats upplevs som opåverkbar och åhöraren intar en position där denne anammar konceptet. Åhöraren positionerar sig som en bricka i spelet där det inte finns utrymme att påverka beslut om vem som ska handleda och bedöma och åhöraren förväntar sig också att bli handledd, värderad och bedömd. Kommunikatören tillskrivs rättigheten att bestämma över tid, plats, form och rum för samtalet. Det som studenten anser blir en rättighet som åhörare i samtalets innehåll handlar om information om elever och kunskap om elevers lärande som en förutsättning för att planera, organisera verksamheten.

KOMMUNIKATÖRER OCH ÅHÖRARES SKYLDIGHETER

I följande avsnitt beskrivs positioneringarnas förhållande till skyldigheter.

Kommunikatör

Skyldigheter
<ul style="list-style-type: none">• Diskutera betygsriterier• Vara insatt i aktuellt kurs-innehåll• Delge beprövad erfarenhet• LUF-uppdraget• LUH-uppdraget• Behöriga lärare för studentens valda yrkesinriktning• Handleda mot uppsatta krav och kriterier• Förena beprövad erfarenhet och vetenskapligt grundad kunskap

Bild 5 Kommunikatörens skyldigheter

Samtal 1: -”Men så samtidigt kan jag ju tycka att det vore bra att ha lite riktlinjer. Att detta bör ni kanske prata om för att ha ett vettigt samtal kanske. Speciellt för dom som kanske inte är utbildade handledare. För det kände i alla fall jag när jag var ute och hon inte var det .

– Och jag har haft en som var det och man ser skillnaden då....Ja alltså expertkunskap är för mej liksom detsamma som erfarenhet kan jag ju tycka. Dom har erfarenhet och ja kanske inte just av handledningssamtal men alltså just av verksamheten, hur saker och ting kanske bör gå till och hur dom har gjort.

– Ja. Precis.....Och vad dom har lärt sig av och kanske kan delge lite tips . Pröva och gör så här istället för så här”.

-” Ja på information under utbildningen så att dom vet vad som händer och vad som gäller .Och sen vet jag på nån praktik så hänvisa dom till navet (?) ja alltså inte navet – jo jag tror att det var navet att handledarna skulle gå in där för att hämta ner blanketter och information där under inriktningen : Men det kan man inte lägga på en handledare tycker jag . Ja jag vet inte för dom ja nu hade hon ingen inloggning till navet för hon hade aldrig haft studenter innan. Men då skulle hon ringa dit för att få en inloggning och det blev ju inte. Och då blir det ju tungrott för handledaren. Och det är ju inte meningen. Det är ju bättre då att det serveras på nåt sätt. Ja jag vet inte. Det ska ju bli så enkelt som möjligt för handledaren ju.

Samtal 2:” -Det sista handledningssamtalet t.ex. när vi skulle få det här bedömningsunderlaget och sånt, alltså då pratade han bara om annat så, alltså han skrev inte något överhuvudtaget i detta . Han skrev bara siffrorna i det”.

Samtal 3:” -Ja alltså alla mina var typ alltså inplanerade eller så och det var det på sista nu också men fast vi hade inte riktigt nåt att prata om men han visste inte riktigt vad han skulle prata om , alltså även om han hade det inplanerat. Det var bara” ...

-”Var det du som fick styra upp”?

-”Jaa lite grand alltså kändes det så. Vi hade planerat. Vi hade en gång i veckan”.

-”Var det en timme då eller en halvtimme eller”?

-”Det var nästan två timmar ibland”.

-”Oj ...Oj”

-”Så det var väldigt lyxigt”.

Samtal 4:”För att utbildningen är ju ingenting värd när dom kan sätta in vem som helst

Åhörare

Skyldigheter
<ul style="list-style-type: none">• Kunskapsbärare av för kursens aktuella teoretiska perspektiv• Informationsbärare av villkor för genomförandet av samtal• Ansvarig för att förtydliga samtalets syfte

Bild 6 Åhörarens Skyldigheter

Samtal 1:” -Alltså det blir ju studenten som får säga –”detta och detta och detta ska vi prata om ”- och det känns alltså inte som att det ska...Och när studenten knappt alltså det är för mycket att lägga lotten på att både sköta sig som student och få ta handledarens roll och förmedla från skolan vad handledaren ska göra och vad den ska ta hand om och vad vi ska titta på och vad vi ska.Precis vad du säger att studenten blir också en handledare för handledaren för att handledaren ska kunna titta på studenten det krävs ju en annan utbildning”.

Skyldigheter

Enligt studentens uttalanden åläggs lärarutbildaren skyldigheter inom olika arbetsuppgifter. I positionen kommunikator förväntas det finnas en expertkunskap inom läraryrket som grundar

sig i beprövad erfarenhet vilken ska förmedlas till åhöraren. Den beprövade erfarenheten beskrivs både som tips och idéer samt teorigrundad aktuell kunskap. Studenten anser att det är kommunikatorens ansvar att kommunicera betygsriterier kontinuerligt i samtalen och positionerar sig som åhörare utan direkt ansvar för detta innehåll. Kommunikatören ges även det fulla ansvaret att förmedla läraryrkets innebörder till åhöraren. Om kommunikatören inte i någon del tar ansvaret för samtalet påtar sig positionen åhörare per automatik detta ansvar som informatör och kunskapsbärare för den akademiska professionsutbildningen. Studenten menar att detta ansvar varken kan anses vara relevant eller rimlig arbetsuppgift för studenten.

KOMMUNIKATÖRER OCH ÅHÖRARES BORDEN

Här ses positioneringarna kommunikator och åhörare utifrån borden.

Kommunikatör

Borden
<ul style="list-style-type: none"> • Ge av sin expertkunskap • Delta i handledar-utbildning • Delta i lärarutbildardagar • Ge för professionen relevant handledning • Ansvara likvärdig kvalitet i handledning • Ta initiativ till samtal • Ge riktlinjer • Ge information från HFU • Tilldela studenten delaktighet • Ge likvärdiga förutsättningar • Få studenten att känna sig välkommen • Se studenten som en tillgång • Ta hand om studenten • Ge inflytande • Ge tillfälle till planerade samtal • Ge tillfälle till spontana samtal • Inbjudas till delaktighet • Ge positiva omdömen/ <ul style="list-style-type: none"> ○ personligt brev • Avsätta mer tid för samtal • Skapa relationer • Ge positiva omdömen/ <ul style="list-style-type: none"> ○ personligt brev • Visa engagemang • Ta initiativ till jämbördigt samtal • Bli sedd som kompetent aktör

Bild 7 Kommunikatörens borden

Samtal 1:-" Ja men alltså just med deras erfarenhet och sånt ,dom kan kanske ge mycket mer än vad jag kan kanske se själv. Dom kan se saker som inte jag märker och".....

- "Alltså jag kan ju tycka att innan ett sånt handledningssamtal , eller inleda med lite småprat kanske"

-"Och det är ju det lite som inger det här förtroendet att: " Ok. hon berättade det här för mig." Hon känner liksom att hon kan lita på mig eller så här. Ja men då blir det ett förtroende, alltså ett speciellt band".

- Jaa. Men där ser man verkligen skillnad på handledare och handledare. Den första handledare jag hade på första praktiken hon är utbildad Lufare så hon har ju varit inne på (ohörbart) mycket..
-”Jaaaa”

-”Så hon visste ju redan när hon skulle lägga upp det för hon hade haft många studenter. Men nu denna praktiken ... jag har haft tre, så kom jag till en som inte var utbildad handledare. Hon har inte lika bra koll på vad det är. Det är ju inte samma fack”

Samtal 2:” -Fast det har jag faktiskt aldrig gjort med mina handledare. Diskuterat betygen. Utan det har varit mer ja lektionernas innehåll och hur man ska vara som pedagog kanske”.

Samtal 3: -”Vi fick ta handledarsamtal där nu sista terminen på fritiden eller på rasten och det är väl inte så det ska vara”.

Samtal 4” - Men så känns det ju ändå så att varför ska man få en människa i ett helt år som man inte ens kommer överens med eller ens tycker om som ska handleda en eller kanske totalt sågar en efteråt för att man inte kommer överens. Det vore ju en olycka.... I så fall räcker inte en timme, för det tar ju en timme för handledaren eller den besökande läraren berätta allt den tyckte och vad en upplevde Och man hinner ju inte få en syl i vädret”.
-”Nu ska jag inte säga att vi inte pratade mycket för det gjorde vi men kanske inte just dom stunderna”.
-”Ni tog det på vägen till matsalen eller på vägen till”.

Åhörare

Borden
<ul style="list-style-type: none">• Få varaden ”okunnige”• Berätta vad det egentligen är man vill höra• Ställa mer krav på tid• Behöver uppvisa mod

Bild 8 Åhörarens borden

Samtal 1:” -Sen är det nog viktigt att man vågar eller känner att man kan säga till handledaren vad man vill att de ska göra för en eller vad man ska säga”.

-”-Mmmm så man sitter där och tänker att nu pratar vi inte om det. Man måste vara drivande själv för att få ut något själv av det. Men som sagt det beror ju på vad man har för handledare. Hur drivande handledaren är själv är ju”.....

Samtal 3:”-En annan alltså kunde mer än vad hon kunde”.

Borden

Studenten tillskriver lärarutbildaren övervägande borden för samtalets innehåll, form och funktion. Studenternas utsagor riktar sig mot de olika förutsättningar för samtalet i handledningssituationer som kan förekomma i respektive verksamhet. Här positioneras lärarutbildaren återigen som kommunikatör med en tydlig efterfrågan av åhöraren till att ta initiativ för hur och när samtalet äger rum samt antal samtalstillfällen och dess tidsutrymme. Kommunikatörens ansvar bör även sträcka sig till att utforma förutsättningar för goda relationer vilket är avgörande för hur åhöraren förhåller sig i samtalet. Åhörarens position uttrycker tydligt hur viktig personkemin och positiva omdömen är för samtalsklimatet. Dessa betingelser är förutsättningar för studentens vilja och mod till delaktighet samtidigt som det framkommer att det är kommunikatörens ansvar att organisera och förhålla sig på ett professionellt och personligt plan i samtalet. I en omdömes- och bedömningsituation anses betyg och kriterier så viktiga att diskuteras att de bör vara ett naturligt inslag i samtalet, det vill säga den formella bedömningen. Såväl den formella bedömningen avseende förväntade läranderesultat som den informella bedömningen vilken mer speglar personliga förmågor

efterfrågas. Fler borden som beskrivs är kommunikatorens uppdrag att informera och utforma tydligare riktlinjer som underlag för samtalet. Vidare aktualiseras vikten av handledarutbildning som väsentlig utöver grundläggande lärarutbildning. Samtalets innehåll, form och funktion utgör en del i underlaget för en likvärdig utbildning där till kommer en adekvat lärarutbildning utökad med adekvat handledarutbildning som ska komma åhöraren till del.

SAMMANFATTANDE RESULTATDEL

Studenten ger lärarutbildaren positionen som den aktive kommunikatorens. Kommunikatoren ses som den självklara initiativ- och ansvarstagaren för samtalets innehåll, form och funktion medan studenten uppfattar sig själv som den som ska erhålla kommunikatorens kunskaper och kompetenser och intar positionen som mer passiv åhörare. Studenterna positionerar sig själva som fristående aktör mellan högskola och fält och känner inget självklart ansvar eller samhörighet i någon av de sociala praktikerna såsom VFU och HFU. Anmärkningsvärt i resultatet är att det är så uppenbart stor skillnad i positioneringarna omkring skyldigheter, rättigheter och borden för kommunikator respektive åhörare. Genom samtalets betingelser där studenten positionerar sig som åhörare påtar sig denne ett fåtal rättigheter, skyldigheter och borden medan kommunikatoren istället tillskrivs ett flertal rättigheter, skyldigheter och borden. Åhöraren vill inrätta sig efter kommunikatorens erfarenhets- och kunskapsbas och ser inte sig själva som inbjudna att framföra erfarenhet och kunskap i samtalet. Istället får kommunikatoren sig tillskrivet önskemål i form av borden som klargör hur åhöraren vill att handledning genom samtal ska ges. Hur kommunikatoren tolkar och omsätter sitt uppdrag påverkar samtalets betingelser, innehåll, form och funktion. Konsekvensen av detta blir ett subjektivt förhållningssätt till samtalets innehåll, form och funktion.

DISKUSSION

Resultaten visar en stor obalans mellan de två olika positioner som framträder. När studenterna tillskriver kommunikatoren ett omfattande ansvar kring samtalets betingelser, innehåll, form och funktion påtar de sig en position som åhörare vilket innebär att de i stort sett fråntar sig ansvar kring samtalets tillhörande domäner. Positionen som åhörare blir en passiv individ som i ringa utsträckning påtar sig några rättigheter, skyldigheter eller borden. Effekten av dessa båda positioner är att det kan synas som ett frivilligt ställningstagande kring hur åhöraren placerar sig i förhållande till samtalets betingelser. Men det kan även diskuteras utifrån att det finns diffusa krav och villkor för hur aktörerna ska agera och ansvara för lärarutbildningens innehåll och uppdrag. När studenterna talar om hur lite de kan påverka vem som blir deras lärarutbildare både inom fältet och från högskolan speglar det samtidigt en oro för hur relationer och trygghet byggs upp. Ett professionellt förhållningssätt efterfrågas som en självklarhet från studenterna där lärarutbildare ses som en som besitter expertkunskap. Denna expertkunskap tas för givet att den ska överföras till den mer novice studenten. När expertkunskapen inte samverkar mellan teori och praktik och när den ena eller andra sociala praktiken tar överhand ser studenten sig inte som en som varken vill eller kan ta ansvar för att förena dessa.

Samtalets betingelser

Aspekter som framträtt är samtalets betingelser såsom innehåll, form och funktion där studenter positionerar sig som åhörare och lärarutbildare som kommunikator. Studenternas

uttalande visar även flertalet dilemman kring samtalets betingelser som uppträder i samtalstillfällen. Betingelser kan definieras som tid, avtalsskrivningar, kursinnehåll, betygskriterier, relationer, kunskaper och kompetenser vilket tillskrivs kommunikatorens rättigheter, skyldigheter och borden (Kernell, 2002). Samtalets betingelser visar på en komplexitet där vi kan återfinna flertalet intressanta förutsättningar för ett handledande samtal. Vår intention är inte att fördjupa oss i alla dessa betingelser utan urvalet som gjorts utgår från tid, relation och utbildning. Vår tolkning är att dessa betingelser spelar de mest betydelsebärande förutsättningar för ett professionellt samtal. Om man behärskar den sociala praktikens innebörd och kan urskilja och uttala sig kring de delar som är väsentliga för just ett specifikt område blir språkliga resurser en viktig del för att synliggöra ett kunnande (Säljö, 2002).

Villkor för VFU och HFU ska förenas under verksamhetsförlagda studier. Med utgångspunkt i att dessa båda praktiker ska mötas under utbildningstiden är högskolan en gemensam mötesplats, för studenter och lärarutbildare, med ett specifikt teoretiskt innehåll och den verksamhetsförlagda delen av utbildningen är situerad de praktiker där samtalet under handledning spelar en central roll för studentens akademiska professionsutbildning. Det kan visa sig att studenten möter skilda sätt att hantera och organisera samtalet. Kunskapskonstruktion är inget som sker med automatik utan behöver granskas och diskuteras för att utvecklas (Lauvås & Handal, 2001). Nationellt sett är det högskoleförordningen som beskriver utbildningens mål medan det är varje högskolas frihet att i samverkan med fältet utforma studierna för den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. (Prop. 1999/2000:135; Prop. 2009/10:89 SOU 1999:63). Styrning i form av mål ser vi som tydliga direktiv för lärarutbildningen medan tolkningsutrymmet för respektive högskola och lärarutbildare får konsekvenser för varje enskild student.

Samtalets betingelser innefattar också oplanerade samtal som studenten uppfattar som en värdefull feedback i pågående aktivitet, en sorts bekräftelse på att studenten läst kontexten rätt och utfört ett korrekt handlande. Några säger sig föredra denna sorts samtal som handledning medan andra påtalar vikten av att få distans till de utförda aktiviteterna och därmed få tillfälle till fler planerade samtal. Tid blir då en intressant förutsättning för genomförande av professionella samtal.

Ambivalens synliggörs i studenters i uttalanden dels i att få en mer professionell samtalshandledning där tid för gemensamma reflektioner och en teoretisk förståelse kan vävas samman. Dels efterfrågar studenter samtalssituationer där vikt läggs vid relationer och personliga egenskaper medan Lauvås & Handal (2001) menar att talet om personkemi pekar på svårigheten att genomföra professionella samtal. Studenter förväntar sig i positionen som åhörare att få till sig både personliga omdömen samtidigt som kommunikatorens tillskrivs skyldighet och rättighet att förhålla sig professionell till utbildning och dess innehåll vilket borde avspeglats i samtalen. Här kan vi instämma i Lauvås och Handals (2001) mening och påtala vikten av att se igenom dessa lager av komplexitet kring samtalets betingelser. Återigen ses dilemman mellan de olika professionella och emotionella samtal som studenten möter och ingår i. Ambivalens mellan å ena sidan fästa stor vikt vid de personliga egenskaperna för ett gott samtalsklimat och å andra sidan fokusera de professionella innehållsaspekterna som kursens förväntade läranderesultat föreskriver. Vi menar att relationella band inte är oviktiga, allra minst sett ur ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Att skapa balans mellan relationsbygge och kunskapskonstruktion är samtalets intentioner för progression i yrkesrollsutvecklingen. Vi menar att utbildning för det professionella samtalet blir en annan intressant förutsättning i sammanhanget. Sundli (2007) anser att kommunikation och förståelse för den andre, handledning som samtal är de viktigaste faktorerna för att med effektivitet lyckas i handledningsuppdraget sett i ett postmodernt sammanhang. Vidare beskriver författaren att studenters kunskapskonstruktioner i samtal med varandra och

handledare i första hand bör uppmuntras och fokuseras. Detta för att reducera de förgivettaganden som kan finnas rörande den sociala praktiken men också för att minimera risken av att vidmakthålla traditionellt ofreflekterade värden och roller som tilldelas och tillmäts student och handledare.

Den relativa autonomin och den relativa auktoriteten

Denna aspekt riktas mot positionerna som framkommit i vår studie. Vi vill jämföra den relativa autonomin med positionen åhörare och den relativa auktoriteten med kommunikator. Autonomi och auktoritet är begrepp som lanseras i Pettersen (2008) omkring principer för lärande och undervisning. Här visar författaren på synsätt som inbegriper flera dilemman inom området undervisning och lärande. Specifikt för deltagande i gemenskaper, i vårt fall avses handledningssamtal, är den dynamik som kan uppstå då egna erfarenheter och uppfattningar bryts mot andras och därigenom bidrar till att det uppstår förvirring vilket även kan leda till ny kunskap.

I vår artikel fungerar begreppen handledning och samtal i likhet med Sundlis (2007) mentoring - begrepp vid handledning. Handledaren får karaktären av den allvetande, vilken överför kunskaper till den ständigt diskurssökande och inordnande karaktären student. Anmärkningsvärt i Sundlis artikel är att ju bättre studenten lyckas avkoda, inkorporera och anamma den rådande diskurs som den sociala praktiken bär ju bättre samtalsklimat och desto bättre betyg får studenten av sin handledare. Dessa delar som Sundli lyfter kan vara en möjlig förklaring till att studenten intar positionen som åhörare och på det viset försöker läsa av den sociala koden att göra rätt och bli omtyckt. Å ena sidan efterfrågas av åhöraren delaktighet i samtalsbetingelser men å andra sidan när åhöraren åläggs ett ansvar för handledning och samtal upplevs detta som en uppgift som inte är studentens ansvar eller kunskap. Det uttalas även att studenten vill känna sig som en kompetent aktör som lyssnas på och får utrymme i samtalet, men det är inte så att studenten påtar sig en sådan position utan sällar sig till åhörarpositionen. I vår studie framkommer ett inte helt överraskande resultat som antyder ett vi- och de-perspektiv gällande student som åhörare och lärarutbildare som kommunikator. Ett ställningstagande och en positionering som av tradition och hävd tidigare funnit legitimitet bland annat genom en mästare – lärlingsmetodik och ett synsätt omkring kunskapskonstruktion vilken speglar en tämligen passiv studentroll och en aktiv förmedlare - och överförare av kultur (Franke, 1997; Gustavsson, 2009; Lauvås & Handal, 2001). Eriksson (2009) framhåller att riksdagens revisorer vid granskning av begreppet beprövad erfarenhet ser det som vagt och mångtydligt vilket i sin tur innebär att begreppet bör klargöras och relateras till de krav som ställs i högskolelagen. Studenter positionerar kommunikatorerna i att uttala expertkunskap vilket vi menar kan inbegripa både beprövad erfarenhet och vetenskapligt grundad kunskap.

I det poststrukturella tidevarv som vi sägs leva och verka i ter sig den relativa osäkerheten omkring ansvarstagande och ansvarsfrihet som ett tecken på brytningstid. Tidigare föreställningar om kunskap och kompetens, utbildning och demokrati utmanas av ett gemensamt och jämbördigt ansvarstagande i den akademiska professionsutbildningen. En av frågorna som väcks hos oss är hur utbildningen kan förena åhörarens möjligheter till att utveckla ett större engagemang och tilltro till sin egen förmåga att vara en mer jämbördig samtalsorganisatör och samtalspartner. Åhöraren tillskriver kommunikatorerna en förväntan på att skapa en förtrolig och trygg atmosfär i samtalet. Enligt våra tankar utgör detta en grund för hur åhöraren positionerar sig i samtalet. Frågan är om lärarutbildaren i sin lärarutbildning fått en sådan kompetens att kunna vara en professionell handledare? Det är en balansgång mellan att skapa en personlig relation, att vara undervisande lärare, professionell handledare och engagerad samtalsledare (Hägg & Kouppa, 1997; Pettersen, 2008; Lauvås & Handal, 2001).

Dynamiska diskurser för förändring

En möjlig tolkning av resultatet kan vara att vår studie visar på små men dock framsteg kring intentionen som framskrivs i styrdokument (Prop 1999/2000:135) omkring samverkan, samplanering och gemensamt ansvarstagande för lärarutbildningen. Studentens långa lista av borden som tillskrivs kommunikatorens visar medvetenhet och engagemang kring samtalets innehåll, form och funktion. En viss osäkerhet men också önskan och kravbilder framträder i de rättigheter, skyldigheter och borden som studenter ger uttryck för. Enigheten kring att samtalet är viktigt för såväl kunskapskonstruktion som relationsskapande och progression i studentens blivande yrkesroll bör ses som ett gemensamt åtagande. Vi anser att det likväl kvarstår frågetecken kring såväl åhörarens som kommunikatorens positioner i samtalet för ett mer ett jämbördigt samtal i den akademiska professionsutbildningen. En förhandling omkring skyldigheter, rättigheter och borden för innehåll, form och funktion i ett förändrat lärarutbildaruppdrag blir möjligt att skönja. Våra nya insikter kan tänkas bli användbara i ett nära samarbete mellan högskola och fält. De positioneringar som formeras genom en rad olika uttalande omkring studenter och lärarutbildares rättigheter och skyldigheter är mångtaliga och ändå i ljuset av antalet borden relativt få. Sundli (2007) avslutar sin artikel med hopp om att bidra till debatten omkring handledning genom att den inte fortsatt ska vara oemotsagd utan behöver ifrågasättas och kritiskt granskas som en form för utbildning av och med lärarstudenter. Är samtalet i handledningssammanhanget som det ser ut idag hinder eller möjlighet för utveckling av den akademiska professionsutbildningen? De borden som synliggörs i studien menar vi kan öppna upp för fortsatt diskussion av hur aktörer i samverkan kring den verksamhetsförlagda utbildningen bidrar till att utveckla det professionella samtalet.

Referenslista

Assarson, Inger. (2009). *Utmaningar i en skola för alla*. Stockholm: Liber

Bergöö, Kerstin (2009). *Yrke, ämne, forskning – en lärarutbildning på tre ben*. Stockholm: Kristianstad Academic Press.

Börjesson, Mats (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.

Cohen, Louis, Manion Lawrence & Morrison Keith (2009). *Research methods in education*. Oxford: Routledge.

Eriksson, Anita (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning. En etnografisk och diskursanalytisk studie*. Göteborgs Universitet; Göteborg.

Franck, Eskil (2001)

<http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800082630/isbn91-88874-79-6.pdf>
(20100419)

Franke, Anita, (1997). *Praktikhandledning och mentorskap - att låta lära och lära ut*. Lund: Studentlitteratur.

Granfors, Ulla & Kavander, Benita.(2001). *Handledning – en (o)möjlig konst? En handbok om handledning i lärarutbildningen*. Vasa övningsskolas rapportserie nr 1:2001.

Gustavsson, Susanne (2008). *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarieramtal*. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Fritzes: Skolverket.

Handal, Gunnar & Lauvås, Per (2001). *Handledning och praktisk yrkestheori*. Andra Upplagan, Lund: Studentlitteratur.

Harré, Rom & Langenhove, Luk van, (1999). *Positioning theory. Moral contexts of intentional action*. Malden, USA: Blackwell.

Harreé, Rom & Moghaddam Fathali, (Eds) (2003). *The self and others, Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts*. Westport, CT: Praeger.

Hartman, Jan, (2004). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.

Holmberg, Ulla (2001). *Handledning i praktiken. Om hur man skapar en lärande process*. Uppsala Publishing House AB.

Hägg, Kerstin & Kouppa, Svea-Maria (1997). *Professionell vägledning – med samtal som redskap*. Lund: Studentlitteratur.

Kernell, Lars-Åke.(2002) *Att finna balanser en bok om undervisningssyftet*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale. S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lauvås, Per & Handal, Gunnar (1982; 2000). *På egna villkor. En strategi för handledning*. Lund: Studentlitteratur.

Lund, Stefan & Sundberg, Daniel (2004). *Pedagogik och diskursanalys. Metodologiska orienteringsförsök på ett framväxande forskningsfält*. Institutionen för pedagogik. Pedagogiska arbetsrapporter 5. Växjö Universitet.

Rapport 2006:46 R Utbildning på vetenskaplig grund – röster från fältet Tematiska studier
<http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800086083/0646R.pdf> 2010051

Palmlblad, Eva & Börjesson, Mats. (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Stockholm: Liber.

Polkinghorne, Donald (1983). *Methodology for the human sciences systems of inquiry*. State university of New York Press, Albany

Pettersen. R.C. (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning. Introduktion till problem – och praktikbaserad didaktik*. Studentlitteratur: Lund

Regeringens Proposition. 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Riksdagens tryckeriprouktion.

Regeringens proposition. 2009/10:89. *Bäst i klassen en ny lärarutbildning*. Elanders Sverige AB Vällingby.

SOU 1999:63. *Att lära och leda: en lärarutbildning för samverkan och utveckling: Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande*. (LUK). <http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/46/01ff9c9c.pdf> [2010-05-15].

SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. Betänkande av utredningen om en ny lärarutbildning

Sundli, Liv (2007). *"Mentoring – a new mantra for education?" Teaching and teacher education*. Volume 23, Issue 2 April 2007, pages 201-214. http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6VD8-4K9C6JC-2 [2007-03-14]

Svensson, Lennart. (2009). *Introduktion till pedagogik*. Norstedts Akademiska Förlag.

Säljö. Roger (2002). *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma. Nationalencyklopedin <http://www.ne.se/sok/handledning?type=NE> [2010-04-19].

Vygotskij. L. (2007). *Tänkande och språk*. Daidalos: Göteborg.

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (1999). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur: Lund.

Utgivare: Vetenskapsrådet, 2002 Copyright © Vetenskapsrådet Tryck: Elanders Gotab
http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/H0014.pdf [2010-05-18]