



Höskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

EXAMENSARBETE

Våren 2014

*Masterprogrammet i utbildningsvetenskap
15hp*

Ett studentkritiskt öga

Förskolläroarstudenter konstruerar kriterier för handledningssamtals innehåll, form och funktion

Författare
Ann Steen

Handledare
Lars-Erik Nilsson

Abstract

Syftet med studien är att se hur begreppet handledning med fokus mot handledningssamtalens innehåll, form och funktion uttalas, konstrueras och legitimeras av förskollärostudenter. Som metod har nio förskollärostudenter i sin sista utbildningstermin intervjuats genom fokusgruppsamtal. Analysförfarandet utgår från Faircloughs tredimensionella analysmodell, diskursiv praktik, text och social praktik. Analysen utgår från frågorna *vad* som sägs och *hur det sägs* om handledning. Social praktik, i den här studien förskolan, och diskursiv praktik, där texter produceras och konsumeras, ses i ett dialektiskt förhållande. Studenter uttalar olika förväntningar och möter olika förutsättningar för handledning i den sociala praktiken. Vad studenterna säger om handledning har framträtt i följande fyra diskurser: Relationer i fokus, Dirigerande samtal i fokus, Sociala praktiken i fokus och Innehåll och kompetens i fokus. Hur studenterna önskar att detta genomförs beskrivs och diskuteras utifrån två huvuddiskurser: Kriterier för läroutbildarens uppdrag och Kriterier för handledningssamtalens innehåll, form och funktion.

Resultatet visar på att olika förutsättningar, kunskaper och kompetenser för handledning ger olika kvalitativa skillnader i studenternas utbildning. Förskolans sociala praktik präglas av begreppen omsorg, fostran och lärande, dess kultur och tradition kan ha en viss påverkan hur handledningssamtalen utformas. Uppdraget att handleda är oftast ålagt utan specifik kunskap eller kompetens att handleda efterfrågas. Relationsorienterade vardagliga möten uttrycks som en grund för god handledning. Innehållet i handledningssamtalen ska förena yrke, ämne och forskning, vilket i sig inte är självklart att läroutbildaren har förmåga att göra. Yrkesspråket har en avgörande roll för hur studenten utmanas i sitt lärande. Den sociala praktiken blir oftast raster för bedömning och bekräftelse, där snarare studentens beteende bedöms än att studenten ges möjlighet till reflektion över sin kommande yrkesroll. Detta leder till om och hur läroutbildningen ska förbereda studenter för handledning som en naturlig del i läroutbildningen, för att på längre sikt kunna säkerställa god kvalitet under den verksamhetsförlagda utbildningen?

Ämnesord: teori, praktik, akademisk yrkesutbildning, verksamhetsförlagd utbildning, läroutbildares uppdrag, handledningssamtal, diskursanalys, fokusgruppsamtal

INNEHÅLL

INNEHÅLL.....	3
Introduktion.....	4
Bakgrund.....	6
Förskolan som social praktik.....	8
Handledning.....	9
Handledning ur studentperspektiv.....	10
Relationer i handledningsprocesser.....	11
Handledningsstrategier.....	12
Handledning Mästare - Lärning.....	13
Handledningens förutsättningar.....	15
Synen på professionell handledning.....	16
Sammanfattning av presenterad litteratur.....	18
Begreppsdefinitioner.....	19
Teori och praktik samt verksamhetsförlagd utbildning.....	19
Tyst kunskap och yrketeori.....	20
Beprövad erfarenhet.....	21
Diskursanalys.....	23
Språket som en social process i den diskursiva och sociala praktiken.....	24
Dominansförhållande.....	26
Faircloughs tredimensionella analysmetod.....	26
Sammanfattning av teoretiska perspektiv och dess funktion i studien.....	29
Syfte och frågeställningar.....	30
Studiens empiriska material och metod.....	30
Etiska överväganden.....	32
Analys.....	33
Resultat.....	36
Relationer i fokus.....	36
Dirigerande samtal i fokus.....	39
Sociala praktiken i fokus.....	41
Innehåll och kompetens i fokus.....	45
Resultatdiskussion.....	48
Kriterier för lärarutbildarens uppdrag.....	49
Kriterier för handledningssamtalets innehåll, form och funktion.....	53
Metoddiskussion.....	56
Till sist.....	59
Referenser.....	61

Introduktion

FP 1 - Det kan väl jag känna att det negativa på en av praktikerna som vi var på, där man hade en handledare som inte pratade ett sådant språk och som inte hade varit, som inte ens var utbildad, men som man ändå fick komma till den platsen, negativt för en själv när man vill detta så mycket och man vill väldigt mycket med sin praktik men ser fram emot sin praktik. Då är det jobbigt om man möter en handledare som inte kan utmana en vidare eller så (Fokusgruppsamtal 2).

Ovanstående citat är hämtat från det empiriska material som denna studie utgår från. Citatet synliggör flera skäl att studera och diskutera studenternas verksamhetsförlagda utbildning (VFU). Den verksamhetsförlagda utbildningen är en längre sammanhängande period i lärarutbildningen, där studenter ska studera och verka i olika verksamheter och möter därmed olika lärarutbildare på fältet (LUF).

Ett första problem gällande handledning är relation och samverkan mellan teori och praktik inom yrkesutbildningar. Studenten ifrågasätter att handledaren har den kunskap som krävs för att handleda. Tidigare forskning visar att yrkesutbildning kräver någon form av konkret och praktisk kunskap och visar även hur högt studenter värdesätter sina VFU-perioder under sin utbildning. Lärarutbildningen är en yrkesutbildning på akademisk nivå, vilket innebär att studenterna ska garanteras utbildning och handledning som stödjer sig på praktisk kunskap, vetenskap och teoretiska perspektiv. Dessutom framkommer det att handledarna har stort inflytande över studentens lärande (Hägg & Kouppa, 1997; Granfors & Kavander, 2001; Lauvås & Handal, 2001; Holmberg, 2001; Kroksmark & Åberg, 2007; Birnik, 2010; Franke, 2011).

Även i politiska sammanhang framhålls behovet av handledning. Samverkan mellan fält och högskola skrivs fram i Regeringens propositioner. Intentionen är att teori och forskning i relation till beprövad erfarenhet skall samverka både under verksamhetsförlagd utbildning och i teoretiska studier (Regeringens Proposition 2009/10:89). Vidare uttrycks en problematik i uppdraget att handleda i yrkest teori och yrkespraktik. En förutsättning för ett gott lärande är inte enbart goda ämneskunskaper utan studenten måste ges möjlighet till att aktivt reflektera över undervisning under den verksamhetsförlagda utbildningen i samverkan mellan

högskola och praktik (Regeringens Proposition 1999/2000:135). Inte heller på dessa punkter tycks studentens erfarenhet motsvara de politiska intentionerna.

Emsheimer (1995) granskar kritiskt handledningsprocesser och menar att handledning ofta syftar till att föra den handledde till ett visst beteende. Lauvås & Handal (2001) vill rikta handledningen mot ett reflekterande förhållningssätt för att medvetandegöra den handledde om sina egna praktiska yrkesteorier. Avsikten är att utmana studenten och en sådan utmaning menar studenten att denne inte får under sin verksamhetsförlagda utbildning. Mötet mellan teori och praktik och dess förutsättningar är av betydelse för studentens utbildning. Teori anses handla om forskning som baseras på vetenskaplig grund och vara abstrakt medan praktiken utgör den konkreta delen i yrkesutbildningen (Carlsson & Linnér, 2008). Ytterligare forskning belyser svårigheterna med ansvar och utbildning av studenter under deras praktik (Hopper, 2010). Problematiken berör kompetensen att handleda studenter på uppdrag av högskolan och svara på de individuella behov som finns i systemet hos studenter, lärarutbildare och högskola. I takt med förändringar och utveckling av yrkesutbildningar menar Hopper (a.a.) att det finns risk för att lärarutbildare på högskolor får en tillbakadragen roll medan lärarutbildare på fältet tar större ansvar för de studerande. Detta kan ses som problematiskt ur ett akademiskt perspektiv. Att man är lärare betyder inte med automatik att man har teoretiska kunskaper eller didaktiska förmågor som krävs för att undervisa och handleda studenter. Inte heller är det självklart att kunna diskutera och förstå det teoretiska perspektivet som en akademisk utbildning kräver.

Studenten i ovanstående citat menar att handledaren saknar ett relevant yrkesspråk och som en följd av språkets betydelse för lärande utkristalliserar nästa problem. Enligt Fritzell utgör pedagogiska samtal en grund för kunskapsbildning och meningsskapande för både den enskilde som för samhället (Fritzell, 2008). Studenter möter olika verksamheter där både tyst och verbal kunskap kring yrket synliggörs och kommuniceras.Handledning och dess innebörd kommer alltid att variera beroende på vilken social praktik handledning genomförs i. Detta påverkar kvaliteten för handledning och handledningssamtal. ”Det är lättare gjort än sagt” (Lauvås & Handal, 2001 s. 7) är närapå en devis vad det gäller att kunna uttrycka yrkeskunskap.

Förskolläraryrket är idag ett bristyrke (jämforutbildning.studera.nu). Detta innebär att det efterfrågas fler högskoleutbildningsplatser. I förlängningen innebär det en större efterfrågan på utbildningsplatser när det gäller verksamhetsförlagd utbildning och välfungerande

praktiker. Detta kan tänka sig medföra några dilemman. En problematik som kan uppstå är att efterfrågan på professionella VFU - platser kan överskrida antalet befintliga. Risken är att handledarutbildning inte kan erbjudas i samma utsträckning som efterfrågan av utbildningsplatser, vilket studenten i ovanstående citat ger uttryck för. Dessutom kan studenter uppleva att lärarna inte har det engagemang och den kompetens som krävs för att handleda (Maynard 2000).

Fokus för denna studie är vilka kriterier studenter uttalar, konstruerar och legitimerar för handledning i den verksamhetsförlagda delen i lärarutbildningen. Som visats ovan finns det flera skäl för att inta detta fokus. De erfarenheter som studenter har av verksamhetsförlagd utbildning och de kriterier de har för vad som är en god verksamhetsförlagd utbildning behöver inte överensstämma med politiken, forskningen eller högskolans kriterier.

Bakgrund

Tidigare rapporter visar på brister för den verksamhetsförlagda lärarutbildningen. Dessa rapporter, Skolverket, 2007, Högskoleverket, 2008:8R, och Lärarförbundet, 2008, som anges i Utbildningsdepartementet ligger till grund för förslag till att utveckla den verksamhetsförlagda utbildningen. Rapporterna påvisar brister i den verksamhetsförlagda utbildningen och tyder på att det finns en begränsad kunskap kring hur den verksamhetsförlagda delen av utbildningen fungerar i praktiken. Regeringen refererar till att den verksamhetsförlagda utbildningen dels ska erbjuda studenterna möjligheter att tillämpa sina teoretiska kunskaper, dels utveckla sina praktiska kunskaper, där deras förmågor och lämplighet inom yrket ska kunna bedömas (Utbildningsdepartementet, 2014). Hur praktik och teori kan förenas är sedan länge en omdiskuterad fråga och i föreliggande studier belyses detta utifrån ett studentperspektiv, där handledningssamtal sätts i fokus. Liksom regeringen beskriver Lärarutbildningskommittén (LUK, 1999) teori och praktik som en integrerad verksamhet där relevant yrkeskunskap måste diskuteras.

Saknas en uttalad, relevant och reflekterad yrkesförankring blir lärarutbildningen abstrakt i förhållande till läraryrket; dvs. studenterna blir inte förberedda för att hantera den konkreta yrkesverksamheten. Saknas förankring i relevant och aktuell forskning blir lärarutbildningen å andra sidan abstrakt i förhållande till teoribildning.

(SOU, s.76. 1999:63)

Högskolereformen som infördes 1977 innebar att i stort sett all postgymnasial utbildning med praktisk inriktning samlades under högskolans regi. Detta gällde bland annat lärarutbildningen

och förskollärautbildningen. Ett problem som uppstod i relationen mellan den teoretiska och praktiska delen av utbildningen var att den praktiska delen fick stå tillbaks för den teoretiska. I en traditionell akademisk utbildning är det kanske inte så överraskande att den teoretiska delen får företräde, trots steget in i yrkesutbildningar (SOU, 1999:63).

När den förnyade lärarutbildningen startade år 2001 (Regeringens Proposition, 1999/2000:135) förtydligades vissa begrepp. Några av de nya begreppen som implementerades var lärarutbildare på fältet, lärarutbildare på högskolan och verksamhetsförlagd utbildning. Högskolan Kristianstad har valt att behålla begreppet lärarutbildare för både verksamma lärare på fältet och lärare på högskolan. Detta för att lyfta betydelsen av ett gemensamt ansvar för studentens utbildning. Begreppet verksamhetsförlagd utbildning betonar vikten av att praktiken är en integrerad del i utbildningen där yrke, ämne och forskning ska förenas (Bergöö, 2009). Fortsättningsvis pendlar jag mellan att skriva både handledare, eftersom tidigare forskning benämner det så, och lärarutbildare. Med lärarutbildare menas lärarutbildare på fältet som handleder studenter under deras verksamhetsförlagda utbildning.

Målen för lärarutbildningen definieras och tolkas vid varje högskola av bland annat kursplaneskivare och den nämnd som fastställer målen och dessa bildar underlag för den verksamhetsförlagda utbildningens betyg. I Examensordningen (Lokal examensordning, Högskolan Kristianstad, 2014) för högskoleförlagd examen beskrivs målen för utbildningen inom kunskap och förståelse, färdighet och förmåga samt värderingsförmåga och förhållningssätt. Högskolan Kristianstad har startat en plattform för forskning om verksamhetsförlagd utbildning, professionslärande och handledningens problematik. Forskningen kan bland annat handla om frågor kring kunskapstransfer mellan högskola och verksamhetsförlagd utbildning, studentens autonomi i förhållande till verksamhetens villkor samt hur bedömning och examination sker (Carola Aili, 2013). I ett tidigare lokalt inspirerat VFU – projekt inom forskningsplattformen har jag mött och arbetat nära lärarutbildare på fältet för att stödja och utveckla handledningskompetenser. VFU – projektet pågick under ett par år där lärarutbildare på fältet genom fokusgruppssamtal uttryckte och formulerade sig kring handledning. Detta gjorde att min nyfikenhet väcktes kring hur studenter i sin tur talar om den handledning som de deltagit i under sin verksamhetsförlagda utbildning.

Hur ses till exempel handledningskompetens i förhållande till yrkesprofessionen? Det kan inte tas för givet att lärarstudenter kan handledas av lärarutbildare på fältet in i professionen, men om detta anses som en självklarhet, vilka kompetenser behövs i så fall för att kunna identifiera yrkesrollen och hantera uppdraget att handleda? Maltén (1995) belyser komplexiteten i att identifiera lärarrollen genom att belysa olika forskares perspektiv, lärarnas egen syn samt elevers syn på lärarrollen. Det rör sig om många egenskaper som man menar en professionell lärare ska besitta, såsom pedagogisk kunskap, ämneskunskap, praktisk kunskap, reflektionsförmåga, personlig egenskap, värderingar, didaktisk kompetens, social kompetens etc. Detta styrker argumenten för att studenter måste möta en praktik där det erbjuds möjligheter till att reflektera och problematisera yrkesrollen. Lauvås och Handal (2001) menar att man ska utgå från en handledningssituation, men inte inskränkas till denna. Situationen ska vara en infallsvinkel till tänkande/reflektion om handlingarna, för en praktisk yrkest teori. Det är lärarutbildaren på fältets uppgift att kontinuerligt handleda genom handledningssamtal, där professionen ska diskuteras utifrån studentens förutsättningar, utbildningens mål och betygskriterier. Tidigare forskning belyser samspelet i den direkta situation där handledning sker mellan lärarstuderande och lärare på fältet (Hultman & Schoultz Stolpe, 2011). I tidigare studier finner jag inte tydliga analyser av hur studenter, i sin slutfas av förskollärarutbildningen uttalar sig kring handledning och vilka strategier som de betraktar som betydelsefulla för yrkesrollsutvecklingen. Denna studie belyser därför studenternas perspektiv där de efter samtliga VFU – perioder uttalar, konstruerar och legitimerar kriterier för handledning av olika karaktär. Det empiriska materialet utgörs av fokusgruppssamtal med nio förskollärarstudenter, vilka besvarar frågor och samtalar kring handledning och handledningssamtal som genomförts under deras verksamhetsförlagda utbildning. Tidigare forskning visar på problem i utbildningar som innehåller verksamhetsförlagd utbildning eller praktik. Oftast blir teori och praktik två separata delar (Lindqvist m.fl, 2010).

Förskolan som social praktik

Resultaten som framkommer i denna studie kan inte generaliseras utan återger *en* bild av hur handledningssamtal i lärarutbildningen uttrycks och konstrueras utifrån förskolors sociala praktiker. Genom den situerade verksamhetsförlagda utbildningen införlivas studenten och blir medlem i den yrkeskultur som pågår i verksamheten. Avsikten med den verksamhetsförlagda utbildningen är att erbjuda utforskande processer för lärarutbildare och studenter (Emsheimer & Göhl, 2014). Hur yrkeskulturen införlivas handlar även om den

kompetens och de kunskaper som inte beskrivs i ord, utan visas rent praktiskt genom förhållningssätt och beteenden. Den sociala praktiken i den här studien förskolan, är en arena där såväl verbal som tyst kunskap förekommer och där den uttalade kunskapen omedvetet kan upplevas som handledning av studenten under sin verksamhetsförlagda utbildning. Ser vi till förskolans sociala praktik genomsyras den av en helhetssyn där omsorg, fostran och lärande är bärande begrepp för barns lärande och utveckling (Skolverket, 98/10). Dessa begrepp synliggörs genom läroplanstolkning såsom i planering och diskussion inom förskoleverksamheten. Enligt Sheridan och Pramling Samuelsson och Johansson (2009) visar tidigare forskning kvalitetsskillnader både mellan förskolor och mellan kommuner. Vidare visar forskning att i förskolor med hög kvalitet är lärarna mycket pedagogiskt medvetna och professionella i sitt yrkesutövande och fokuserar samt kommunicerar läroplansmål. Förskolor med låg kvalitet ägnar sig däremot åt att följa barnens aktiviteter och har inte någon medveten planering med vare sig innehåll eller metod. Görandet är i fokus i förskolor med låg kvalitet och i förskolor med hög kvalitet är det målrelaterade planeringar där barns kunnande är i fokus. Detta kan i praktiken innebära att studenter möter olika kvaliteter i den sociala praktiken, vilket i sin tur troligtvis påverkar handledningssamtalets innehåll, form och funktion. Inom en yrkesutbildning krävs utveckling av ett yrkesspråk och genom samtal under sin praktik möter studenter det blivande yrkesspråket såväl i praktiska aktiviteter, handledning och handledningssamtal. Säljö (2002) beskriver det som en förmåga att kunna uttala sin yrkeskompetens. Markström (2007) menar att den sociala ordningen i en social praktik kännetecknas av skapande och återskapande av regler, normer och kunskaper av de aktörer som möts och sker både på ett medvetet och omedvetet sätt. I förskolan förhandlas och regleras sociala relationer utifrån den kontext som aktörerna befinner sig i och vad som legitimeras i just denna kontext.

Handledning

I nedanstående avsnitt ges en beskrivning och introduktion vad handledning som fenomen kan innebära genom nedslag i forskning kring handledning. Begreppet beskrivs under följande områden; *Handledning ur studentperspektiv*, *Relationer i handledningsprocesser*, *Handledningsstrategier*, *Handledning "mästare – lärling"*, *Handledningens förutsättningar och Synen på professionell handledning*.

Handledning ur studentperspektiv

Emsheimer & Göhl (2014) har i sina studier bland annat sett att studenter försöker förstå och läsa av vilken sorts handledare de möter. Studenten försöker utläsa om handledaren är en person som talar om hur studenten ska göra eller om handledaren är en som ger studenten möjligheter till reflektion. Studenter kan placeras i en verksamhet där fokus ligger på att reproducera rätt beteende utan djupare diskussion och reflektion i relation till såväl elevs lärande som eget förhållningssätt. Studenter kan även möta motsättningar mellan högskola och praktik. Som student tänker man att högskolan står för den rätta aktuella kunskapen och forskningen inom området och samtidigt kan studenter hamna i en situation där handledaren säger att det inte är genomförbart utifrån verksamhetens förutsättningar. Vem ska studenten förlita sig på? Är det sin handledare som studenten utvecklar ett nära och relationellt förhållande till eller är det läraren från högskolan som ska betygsätta studenten. Finns det osäkerhet och rädslor inbakat i mötet med handledaren kan det hämma handledningssamtalets innehåll. Studenten kan känna osäkerhet för att uttrycka sig fel och även känna sig i beroendeställning. Birnik (2010) beskriver främst två olika förhållningssätt som studenten kan möta. Ett som han kallar utvecklande förhållningssätt och ett annat som benämns som hindrande förhållningssätt. Det utvecklande förhållningssättet innebär att handledaren intar ett *strukturerat, stödjande, tillmötesgående och tillåtande* förhållningssätt och kan, enligt Birnik generera för den handleddes räkning *flyt, värme, lugn och oberoende*. Det hindrande förhållningssättet innebär att handledaren intar en *osäker, distanserad, aggressiv och kontrollerande* roll vilket skapar *ointresse, osäkerhet, tryckt stämning och undergivenhet* hos den handledde (a.a.).

Handledning har en central funktion för studentens yrkesutbildning där handledare i handledningssituationer ska förena beprövad erfarenhet och vetenskaplighet (Granfors & Kavander, 2001; Lauvås & Handal, 2001). Barrows (1992) presenterar grunderna för undervisnings/handledningsförmåga i en handbok. Barrow ifrågasätter om handledaren måste vara och agera expert för att kunna handleda studenter. Samtidigt som studenterna menar att idealet är om handledaren såväl besitter expertis inom sitt ämne som inom handledning. Det näst bästa är om handledaren är expert som handledare, men nödvändigtvis inte inom sitt ämne eller område.

En studie av Maynard (2000) har gjorts kring studenters uppfattningar om ”god” praktik. Resultatet av studien är att studenterna ofta saknar konstruktiv kritik och i vissa fall upplever

studenterna till och med att handledaren inte är motiverad att åta sig uppdraget som handledare. Vidare belyser Maynard svårigheten att balansera mellan att kunna hålla distans till det personliga planet och agera som professionell handledare. Risken är att den personliga atmosfären blir vägledande för handledning och bedömning och inte rådande kurskrav. Studenterna betonar vikten av att känna sig välkomna, accepterade och erkända som personer och vill ingå samt medverka i den kultur som finns på skolan. Samtidigt efterfrågar de konstruktiv kritik och upplever att handledarna inte ger den sorts kritik av rädsla att sår. Ytterligare ett dilemma som beskrivs i samma studie är balansen mellan en strävan att både vara delaktiga och självständiga (a.a.).

Relationer i handledningsprocesser

Det åläggs handledaren att utveckla tillitsfulla relationer för ett dynamiskt samspel och lärande och hur dessa byggs upp och utvecklas har betydelse för studentens lärande och utveckling. Von Wright (2009) menar att relationell pedagogik handlar om att kunna problematisera föreställningar och förhållningssätt i en pedagogisk situation. Enligt Aspelin och Persson (2011) ses människan inte som en isolerad varelse, skild från sin omvärld utan det är i mötet *mellan* människor något sker. I min tolkning exempelvis genom handledningssamtal, vilket i denna studie avgränsas till samtal mellan lärare och studenter. Författarna talar om ett tvådimensionellt perspektiv där sam-verkan - och sam-varo dimensionen interagerar i alla sammanhang där individer möts. Sam-varo definieras som ett ontologiskt, personligt möte och sam-verkan för en socialt konstruerad handling och som en grund för utbildning relateras akademisk prestation till existentiella relationer. De lyfter fram skolan som mötesplats för relationell pedagogik. I denna studie ses handledning och handledningssamtal som en relationell mötesplats i bemärkelse av att det är två personer som möts och med fokus på vad som sker i mellanrummet mellan student och lärarutbildare.

Ytterligare en aspekt är att personlig kunskap bygger på förtroende och förtroendet bygger på förtrogenhet vilket Josefsson (1998) beskriver i sin forskning som berör läkares yrkeskunnande. Dessa aspekter kan även för lärarutbildare ses som en väsentlig utgångspunkt och ansvar för ett professionellt och kvalitativt samtal. Det åligger lärarutbildaren att kunna organisera tillitsfulla handledningssamtal och i dessa kommunicera studentens yrkesrollsutveckling i relation till utbildningskrav och verksamhetskrav.

Att befinna sig i en handledningsprocess kan upplevas som en beroendeställning där makt och dominanspositioner kan vara framträdande (se exempelvis Van Dijk, 2002). Däremot menar Selander och Selander (2007) att en tillitsfull relation handlar om att utveckla respekt. Det handlar även om att varje situation är unik. Det handlar även om att som handledare medvetet kunna koda av och utgå från varje specifik situation och student som en grund för lyckad handledning. Det handlar dessutom om att kunna relatera till och möta studenters såväl personliga förmågor som att anpassa uppgifter och handledning därefter. Det sker dessutom en både medveten och omedveten påverkan i handledningssituationer och hur detta hanteras har betydelse för kvaliteten i handledning. Detta resulterar i att relation och tillitsfulla samtal kan upplevas på skilda sätt av olika studenter. Låt oss säga att en student uppfattar en handledare som oengagerad medan en annan kan uppleva samma handledare som positiv och engagerad. Detta visar på att det inte finns en sanning om samma situation. Slutligen menar författarna att möjligheten att lyckas i handledning är större om handledaren är trygg med sin roll än om denne lägger vikt vid att känna sig uppskattad och populär (a.a.). Vilket förhållningssätt lärarutbildare intar har således påverkan på hur handledning utformas och förstås.

Handledningsstrategier

Vilken strategi för handledning som väljs är specifik utifrån varje handledares kunskap och verksamhetsteori. Jag väljer att nämna några strategier här. Granfors och Kavander (2001) diskuterar flera olika förhållningssätt och perspektiv och dess konsekvenser. Bland annat beskrivs en förmedlingsmodell som utgår från ett förgivettagande perspektiv. Detta synsätt innebär att kunskap ska överföras genom att visa på den ”rätta metoden” och den studerande korrigeras av handledaren, i likhet med mästare – lärling modellen. Ytterligare ett förhållningssätt är att inta ett reflekterande perspektiv, där uttrycket en reflekterande praktiker har sitt ursprung. I dessa möten är båda parter aktiva och dialogen är en central utgångspunkt. Vidare beskrivs gestaltorienterad handledning, vilket innebär att handledaren strävar efter att vara en aktiv lyssnare genom att erbjuda studenten möjligheter till att beskriva sina intentioner och tankar. Syftet är att tvinga studenten till att artikulera sina syften och ståndpunkter. Slutligen tar författarna upp ”den kritiskt orienterade strategin” och en egen modell som de kallar för ”den integrerade handledningsstrategin”. Den kritiska strategin ska syfta till att studenten ges möjlighet till att analysera, ifrågasätta, och problematisera de situationer som uppstår samt motivera sina val. Den egna modellen som författarna beskriver handlar om en

tydlig målorienterad progression som utgår från de teoretiska studierna. Avsikten är att handledaren genom att observera och analysera undervisningssituationer ska förmå studenten att sätta ord på sina tankar och parallellt stödja och utmana (a.a.).

Emsheimer och Göhl (2014) har analyserat upplägget av den aktuella verksamhetsförlagda lärarutbildningen utifrån hur det skrivs fram i ”En hållbar lärarutbildning” (SOU 2008:109). Även om detta underlag riktar sig till verksamhetsförlagd utbildning i grundskolans år och uppåt kan det även vara av intresse för förskollärarytbildningen. De har i huvudsak granskat tre områden, vilka paradigmen som utbildningen grundar sig på, hur och från vilka underlag som bedömningar görs i lärostudentens arbeten samt dennes position. Författarna menar att det finns olika modeller att förhålla sig till för att handleda och en modell är mästare – lärling som beskrivs som fenomenet i nästa avsnitt. En annan modell utgår från tayloristiskt perspektiv. Modellen bygger på effektivisering där mål och metod samt resultat och utvärdering är styrande. Den tredje modellen som presenteras är ett sociokulturellt synsätt, vilka författarna menar är relevant för lärarutbildningens verksamhetsförlagda del. Detta synsätt innebär att organisationen av den nuvarande lärarutbildningen måste förändras. Enligt Emsheimer och Göhl (2014) och deras tolkning av utbildningsdokumenten där reflektion är ett återkommande begrepp, kan ett sociokulturellt perspektiv där studenternas erfarenheter och synsätt är grundläggande inte kombineras med ovanstående två modeller. Dessa tre modeller går alltså inte att kombinera då deras ontologiska utgångspunkter skiljer sig åt. Författarna menar att det är underlaget för handledning som är väsentligt för hur innehållet framställs och vilken kvalitet det blir i handledningen. Det ska inte enbart ske handledning utifrån goda modeller som handlar om studenters undervisning, utan handledningen måste framförallt riktas mot undervisningssituationer i relation till elevers kunskande.

Handledning Mästare - Lärling

”Mästare-lärling kulturen” är omdiskuterad och tidigare starkt beforskad. Den ligger fortfarande till grund för yrkesutbildning. Enkelt uttryckt är en mästare en person som visar på vilken yrkeskunskap som är relevant. Nielsen och Kvale (2000) menar att det finns olika typer av mästarlära och som oftast förknippas med hantverk av något slag. Begreppet kan användas både som traditionellt begrepp inom hantverksyrket och som metafor. Metaforen menar författarna speglar asymmetrin mellan mästaren och lärlingen, där mästaren innehar kunskap och färdighet inom yrket som ska överföras till någon som inte har det. Kulturöverföring

genererar överföring av traditionella, personliga och kontextbundna kunskaper. Lärandet inriktas på relationen mellan det lärda och det sammanhang som det lärda används i.

Begreppen ”mästare” och ”lärling” återfinns i olika yrkeskulturer. Även om inte Rolf benämner begreppen mästare–lärling tillåter jag mig en tolkning i linje med Rolfs (1991) förklaring av Polanyis teorier av ett auktoritärt förhållande mellan den äldre yrkeskunskapen i förhållande till den yngre. I detta förhållande medges ett utövande av legitimerad personlig och kontextbunden kunskap och visar att språket inte räcker för att uttrycka all kunskap utan måste även synliggöras med konkreta exempel. Kunskapen artikuleras i den praktiska kontexten mellan mästare-lärling och språket är en länk för att överföra professionell kunskap. En annan aspekt som Rolf lyfter genom Polanyis teorier är den personliga kontakten (a.a.).

För att kunna delta i och utvidga den professionella diskursen förutsättes förkunskaper, som ytterst vilar på personlig kontakt med traditionen.

(Rolf, s. 139,1991)

Enligt detta synsätt ses den praktiska kunskapen som den som inte alltid överförs genom språkliga handlingar utan traditionens kunskaper fungerar i hög grad utanför det språkliga regelsystemet. Således är det inte enbart den verbala handledningssituationen som har betydelse utan även de handlingar och agerande som studenter iakttar under deras verksamhetsförlagda utbildning. Utifrån detta perspektiv blir den sociala praktiken styrande och reglerar innehåll, form och funktion i handledningssamtalen.Handledningssamtalet ska erbjuda studenten möjlighet till reflektion i syfte att utveckla sin yrkesroll. Där synen på handledning av tradition och kultur riktas mot mästare-lärling begreppen anses handledaren inneha ett formellt ansvar för att föra samtalet i rätt riktning. ”Mästare–lärling” kan även relateras till Vygotskijs teorier kring lärande och utveckling. Vygotskijs utgångspunkt är att den mer erfarne och kunnige skapar situationer som novisen ännu inte bemästrar. Experten/mästaren stödjer och hjälper novisen/lärlingen till att själv klara av förekommande situationer. Vygotskij benämner detta som ”den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 2007). Handledning kan te sig på så vis att mästaren visar och förklarar och att lärlingen övar och prövar. Detta till skillnad från en reflekterande handledning där det åsyftas att den handledde får verktyg och ges möjligheter till att bli medveten om yrkets olika delar. I förhållandet ”mästare–lärling” är det mästaren som är huvudpersonen och leder handledningen oftast utifrån sin förtrogenhetskunskap. I en reflekterande

handledningssituation är det den handledde som är huvudpersonen och dennes tankar och reflektioner som styr innehållet (Lauvås & Handal, 2001).

Handledningens förutsättningar

Läroutbildningen har i stort sett sammanhängande verksamhetsförlagd utbildning varje termin där läroutbildarens uppdrag är att handleda och vägleda studenten i sin blivande yrkesroll. I yrkesutbildningar ingår det att verksamheterna ska ta ansvar för att ”rätt” yrkeskompetens utvecklas och säkerställs (Emsheimer & Göhl, 2014). Enligt samma författare har handledningens kärna inom yrkesutbildningar direkt anknytning till verksamheten där studenten befinner sig. Handledningssamtalen utgår ofta från någon situation som utspelats i ett mer eller mindre begränsat sammanhang. Detta betyder att studenternas handledning utgår från och sker i olika verksamheter. På så vis möter de olika förutsättningar och förväntningar i den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Flera forskare belyser handledningen som en grund för att skolas in i professionen. Att bli handledd och kunna omsätta och praktisera sin blivande profession är ur ett historiskt perspektiv ett led i att utveckla just den yrkesskicklighet som varje profession bärs upp av (Lauvås & Handal, 2001; Granfors & Kavander, 2001). Det är en tolkande och analytisk uppgift att handleda och det kan innebära skilda förutsättningar för studenten. Det handlar om hur yrkeskunskaper uttrycks i handledningssituationer i interaktion mellan student och läroutbildare, parallellt med vilka organisationsförutsättningar av handledningssituationer som omsätts och erbjuds i praktiken.

När läroutbildaren både ges befogenhet och skyldighet att handleda tillskrivs läroutbildaren automatiskt dessa kunskaper som handledning innebär, även om de saknar handledarutbildning. Emsheimer (1995) sammanfattar kort mål utifrån tidigare forskning för handledning som han menar ska leda till att den handledde ska utveckla sin verksamhet och förmågan att reflektera kring sitt yrke. Några begrepp som nämns som betydelsefulla för att utmana studenten är, reflektion, didaktisk undervisning och studentcentrerad handledning. Birnik (2010) pekar på betydelsen av olika förhållningssätt som kan orsaka olika reaktioner hos den handledde. I enlighet med Birnik menar Fritzell (2008; 2009) och Löw (2011) att kvalificerad handledning genom samtal kan vara både en gemensam bas för kommunikation och medföra asymmetri. Det finns olika status och kunskaper i ett samtal och även om det förekommer asymmetrier förhindras inte det pedagogiska samtalet. Förhållningssätten i

samtalen kan antingen vara av utvecklande eller hindrande karaktär. Oavsett vilket menar Emsheimer och Göhl (2014) att handledningssamtalen kännetecknas av exklusivitet eftersom det vanligen är få personer som deltar i samtalen och intentionen är att den handledde ska få möjlighet till en djupare insikt och utforskande inom yrkesområdet. Bladini (2004) beskriver att handledning kan vara av både stödjande och utmanande slag och oftast med betoning på stödjande. Vidare menar flera författare att handledaren måste bli medveten om sin starkt styrande funktion och vilken påverkan dessa olika förhållningssätt innebär för ett kvalitativt möte (se t.ex. Fritzell, 2008;2009; Löw, 2011). Fritzell (2008) menar att kommunikationen har en intersubjektivitet innebörd eftersom deltagarna ingår i en mer eller mindre gemensam värld och att mening och innehåll på så vis delas och det kommunikativa mötet utvecklas till mer eller mindre kvalificerade samtal. Enligt Näslund (2004) är handledning en ”pedagogisk metod” som till sin karaktär är både teoretisk och erfarenhetsbaserad.

Synen på professionell handledning

I Skandinavien använder man begreppet handledning i ”vid bemärkelse”. Tittar vi på den anglosaxiska världen finns inte *ett* motsvarande ord utan handledning benämns som ”supervision”, ”counseling”, ”guidance”, ”consultation”, ”tutoring”, och ”mentoring”. (Lauvås & Handal, 2001). Dessa begrepp kan tolkas och användas på olika vis. Handledning kan uppträda i form av både professionell och alldaglig karaktär (Lauvås & Handal, 2001; Hägg & Kouppa, 1997; Granfors & Kavander, 2001). Lindén (2005) menar dock att det finns några gemensamma och utmärkande drag som de flesta författare är överens om kring professionell handledning.

Den involverar två, eller ett fåtal personer i en organiserad verksamhet.

Den bedrivs i skärningspunkten mellan teoretiskt och praktiskt kunnande.

Dess huvudsyfte är lärande och kompetensutveckling.

(Lindén, 2005, s.12)

Handledning kan kort och gott sammanfattas som ett möte mellan minst två personer där både den handledde och handledaren erbjuds tillfällen till lärande. I denna studie är utgångspunkten handledningssamtal som professionell hjälp för studentens utveckling, där styrande dokument ska kommuniceras inom ramen för handledning under den verksamhetsförlagda utbildningen. I en akademisk utbildning såsom lärarutbildning krävs det mer än praktisk handling som ska omsättas och förstås. Handledning och samtal blir betydelsefulla för studentens lärande.

Akademiseringen av lärarutbildningen har i syfte att professionalisera yrket (Ahlström, 1999). Utbildningen ska forskningsanknytas både vad det gäller den teoretiska delen, den högskoleförlagda delen av utbildningen likväl som den praktiska delen, den verksamhetsförlagda utbildningen. Granfors och Kavander (2001) menar att i handledning ska ett vetenskapligt förhållningssätt till lärande och undervisning i relation till yrkesrollens helhet samverka.

Birnik (2010) refererar till Healy och Welchert (1990) och deras resonemang kring handledning i förhållande till mentorskap. Det visar sig att trots att mentorskap oftast eftersträvas i handledningssituationer är det inget som får företräde. Jag tolkar att mentorskapshandledning syftar till samlärande, där parterna befinner sig i en dynamisk och interaktiv relation istället för att det uppstår asymmetri i handledningssituationen. Lauvås och Handal (2001) menar dock att det traditionella synsättet på mentorskap i utbildning innebär att en mer erfaren person och en person med mindre erfarenhet möts under utbildning. Mentorn fungerar då som rådgivare, beskyddare eller sponsor. Studenterna som intervjuas i föreliggande studie formulerar och jämför hur den *personliga* handledningen har erfarits under hela sin lärarutbildning. Tidigare forskning visar betydelsen av personlig handledning, en-till-en (Michelene m.fl, 2001). Resultatet visar att när interaktiv handledning ges företräde före didaktisk handledning i den personliga handledningen leder detta till större motivation och tillfredsställelse över sitt lärande både för den handledde och handledaren. I dessa interaktiva möten utgår, agerar och bemöter handledaren den lärande utifrån dennes erfarenheter och förståelse samt ger färre didaktiska förklaringar. Genom att den lärande ges tillfälle till att prata mer avspeglar det sig i positiv bemärkelse i handledarens sätt att möta, utvärdera och utmana den enskilde individens lärande (se t ex. Michelene m.fl, 2001). Emsheimer (1995) betonar att handledning är en del av livsprocessen, vilket innebär att den handledde befinner sig i ett sammanhang, i en värld full av relationer och interaktioner. Det spelar ingen roll om handledaren är ”föreskrivande eller inte, eller formande eller inte”, i vart fall både formas och påverkas både handledare och den handledde i den handledningsprocess som de är inbegripna i.

Yrkespraxis och teori samt de villkor som existerar i verksamheten är betydelsefulla faktorer för studentens utbildning. Tidigare forskning har i stor utsträckning riktats mot handledningens komplexitet utifrån handledares perspektiv (Ahlström 1999; Granfors & Kavander, 2001; Lauvås & Handal, 2001). Denna studie närmar sig den handleddes

perspektiv. Interaktionen mellan lärarutbildare, förskolans kontext och student kan te sig olika beroende på vilken förskola och lärarutbildare som studenten möter. De praktiska teorier som studenten möter ska i relation till utbildningens teoretiska krav sammanlänkas, synliggöras och kommuniceras i handledningssamtal. Hargreaves och Andersson (1998) använder och diskuterar ett annat uttryck, kulturbegrepp. Begreppet diskuteras tillsammans med undervisningskultur, och delas upp i två dimensioner, *inhåll* och *form*. Innehållet bildas och utgår från *lärares attityder, värderingar, övertygelser, vanor, antaganden och handlingssätt*.

”Detta innehåll kommer till uttryck i vad lärarna tänker, säger och gör”.

(Hargreaves & Andersson, s.176, 1998).

Kulturens form beskrivs i egenskap av relationsmönster och umgängesformer som är utmärkande för lärarkulturen. Genom kulturen överförs kollektivt konstruerade och accepterade förhållningssätt och tillvägagångssätt till nya deltagare (a.a.). Detta kan ge upphov till att fundera över hur dessa kulturer och relationer överförs och vad det innebär för studentens lärande.

Sammanfattning av presenterad litteratur

Litteraturöversikter har vanligtvis två funktioner: att redogöra för kunskapsläget och forskningsläget. Här används översikten för ett annat syfte nämligen att kartlägga hur politik och forskning beskriver det fenomen som kallas handledning, i relation till verksamhetsförlagd utbildning. Dessa diskurser anses ofta vara konstitutiva, det vill säga det ger effekter när det gäller hur handledning utformas. Detta påverkar i sin tur hur den sociala praktiken utformas. Litteraturöversikten ger därmed exempel på hur det tidigare talats om handledning och för hur denna sker. Den ger en grund för att diskutera de kriterier som studenter ställer upp för hur handledning kan betraktas och anses vara önskvärd. Genomgången visar att i en akademisk yrkesutbildning krävs det att teori, vetenskaplighet och praktik ska förenas och kommuniceras. Det ställs stora krav på handledare, som i denna studie benämns som lärarutbildare, att kunna handleda studenter utifrån dessa krav. Utbildning för att kunna handleda studenter är inget som ges inom lärarutbildningen, ändå tas det för givet att lärarutbildare ska ta emot och handleda studenter under sin verksamhetsförlagda utbildning. Olikheter i praktikerna som studenterna möter under sin verksamhetsförlagda utbildning bidrar till att handledning sker på skilda vis. Handledning sker såväl tyst som artikulerad och kan snarast liknas vid en förgivettagen metod för att utveckla studenternas

yrkesroll. Att kritiskt granska handledningsprocesser visar att handledning ofta syftar till att föra den handledde till ett visst beteende. Syftet med studien är att synliggöra studenternas syn på handledning och hur de uttalar samt hur de konstruerar och legitimerar vissa kriterier för handledning av god kvalitet. Litteraturöversikten kring handledning ligger till grund för att dels ge förståelse för handledning ur ett historiskt och politiskt perspektiv, dels ämnar jag utifrån dessa nedslag diskutera handledningens dilemma.

Begreppsdefinitioner

I följande avsnitt är avsikten att ge beskrivningar av återkommande och vedertagna begrepp som förekommer i lärarutbildningen med fokus på verksamhetsförlagd utbildning. Dessa är *Teori och praktik samt verksamhetsförlagd utbildning, Tyst kunskap och yrketeori samt Beprövad erfarenhet.*

Teori och praktik samt verksamhetsförlagd utbildning

Förhållandet mellan teori och praktik är ett välbekant diskussionsområde som erbjuder många tolkningar. Problematiken beskrivs ofta som ett dualistiskt förhållande snarare än ett dialektiskt förhållande, även om högskola och verksamhet eftersträvar en samverkan och samsyn på studentens praktiska och teoretiska utbildning. I denna studie uttrycker bland annat studenterna sin syn hur och på vilket sätt relationen mellan teori och praktik synliggörs i handledningssituationer.

Tudelningen kan förstås som att forskare inte har någon praxis och att lärare inte någon teori.

(Alexandersson, s. 356, 2006)

Alexandersson (2006) menar att istället för att praktik och teori tudelas innebär praxisnära forskning snarare att förena teori och praktik. Praxisnära forskning medför ett nära samarbete mellan forskare och lärare och deras pedagogiska verksamhet. Detta förhållande granskas av Emsheimer och Göhl (2014) som menar att självklarheten och intentionen att förena teori och praktik istället överskuggar pendlingen mellan det betraktande och det handlande. Enligt författarna kommer alltid teori vara en förenkling och eventuellt en förvrängning av praktiken.

Ytterligare definitioner av praktik och teori görs av Granfors och Kavander (2001) som belyser olika perspektiv. Ett perspektiv är att teorin kan användas för att förstå praktiken.

Detta synsätt är oftast övervägande i studentens praktik och medför att studenten ska utveckla förmågan att reflektera över praktik och yrkesroll i förhållande till teorin. Författarna ställer sig frågande till om handledare i verksamheten har insikt och kunskap om de teoretiska studierna inom olika utbildningar. Ett annat perspektiv är erfarenhetslärande och där praktiken utgör grunden för teori. Ett tredje och sista perspektiv är att kunna omsätta kunskap i handling. Studenten studerar exempelvis handledarens handlingar i den sociala praktiken. Rolf (1991) använder begreppet ”know-how”, som jag tolkar lägger fokus på vilken verksamhet studenten agerar i och hur handlingar görs i den sociala praktiken. Det innebär att kunna handla i överensstämmelse med de sociala regler som finns samt kunna artikulera detta genom handledningssamtal.

Hur dessa perspektiv tolkas och förstås får konsekvenser dels för hur det artikuleras i handledningssamtal, dels för relationen mellan teori och praktik tolkas samt vilket eller vilka perspektiv som får företräde i handledningssamtal. Verksamhetsförlagd utbildning har tidigare benämnts som praktik och begreppen teori och praktik finns fortfarande kvar som allmänna accepterade begrepp. Högskolan Kristianstad har i sitt policydokument definierat och beskrivit den så kallade Kristianstadsmodellen för verksamhetsförlagd utbildning. Definitionen av verksamhetsförlagd utbildning riktas mot förhållandet mellan forskning, utbildning och arbetsliv medan praktik definieras som mötesplats enbart mellan arbetsliv och utbildning (Policy för verksamhetsförlagd utbildning vid högskolan Kristianstad, 2012). Lärarutbildningen är ett gemensamt uppdrag och ansvar både för lärarutbildare på fältet och för lärarutbildare på högskolan.

Tyst kunskap och yrkesteori

Begreppen tyst kunskap och yrkesteorier är uttryck som ofta förekommer inom lärarutbildningen. Tyst kunskap som begrepp används inte av studenterna när de talar om handledning, men är betonade i forskningssammanhang och viktiga för mig att beakta och förhålla mig till. Rolf (1991) har analyserat och rekonstruerat Polanyis kunskaps – och samhällsteori om bland annat tyst kunskap och professionell kompetens. Polanyi menar att den primära betydelsen av tyst kunskap är som ett redskap som används av aktörer i en verksamhet. Denna tysta kunskap är vi inte alltid medvetna om hur vi förhåller oss till. Den tysta kunskapen innefattar även kunskaper, färdigheter och känslor. Lauvås och Handal (2001) har översatt ”tacit knowledge” till *införstådd kunskap*. Författarna vill visa att denna

översättning uttrycker kunskap som är så nära oss själva att vi knappt är medvetna om att vi äger den och att den är svår att artikulera. De förklarar begreppet tyst kunskap som föreställningar om verksamheten och i linje med Rolfs definition inkluderas värderingar, känslor, attityder och färdigheter och inte enbart traditionell yrkeskunskap. Det ges ingen möjlighet till kritisk granskning och reflektion över yrkesroll och verksamhet när inte kunskap artikuleras utan förblir tyst kunskap. Den tysta kunskapen kan antingen vara omedveten kunskap eller helt enkelt kunskap som tystnat. När tyst kunskap om än den är omedveten eller kunskap som tystnat och inte artikuleras ges heller inte någon möjlighet till kritisk granskning och reflektion över yrkesroll och verksamhet. För att synliggöra sin kunskap måste man kunna distansera sig och således även kunna artikulera sin kunskap. I handledningssituationer krävs att tyst kunskap och språklig reflektion interagerar. För att vara bättre rustad för handledning har Nordänger och Lindqvist (2012) i en studie prövat olika metoder för att just utveckla handledares yrkesspråk. Resultatet visar att genom att använda någon av dessa metoder framkommer en viss tendens till ett mer artikulerande yrkesspråk i handledningssituationer. Studenternas uttalanden och de kriterier som konstrueras i min studie synliggör på vilka olika sätt studenterna upplever att lärarutbildaren kommunicerar och omsätter handledningssamtalens innehåll. Yrkesspråket är en viktig del för att synliggöra och tydliggöra den kompetens och kunskap som finns i verksamheten. Är den *införstådda kunskapen* omedveten eller inte uttalad är det problematiskt för studenterna att kunna ta del utav den yrkeskunskap som finns.

Beprövad erfarenhet

Beprövad erfarenhet syns som ett återkommande begrepp i yrkesutbildningar och används för att förklara den kompetens som finns i verksamheten och hos lärare. Beprövad erfarenhet är ett komplext begrepp och det finns inte heller *en* klar och tydlig definition. En förklaring kan vara att begreppet legitimerar yrkeskunskapen som ska kommuniceras i verksamheten. Enligt Regeringens proposition (1999/2000) ska lärarutbildare som företräder den beprövade erfarenheten ha *aktuell* och *relevant* erfarenhet från verksamheten.

Akademiska yrkesutbildningar ska enligt högskolelagen vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

(Regeringens Proposition, 1999/2000 s. 68).

Eriksson (2009) menar att beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund förväntas utveckla en bra grund och kvalitet för lärarutbildningen och behöver diskuteras och problematiseras för att förstå dess innebörd. En viktig skillnad mellan erfarenhet och beprövad erfarenhet är enligt Franck (2001) att beprövad erfarenhet är något mer än erfarenhet annars vore begreppet *beprövad* onödigt. Samtidigt är det inte enbart den enskilda individens kunskap utan kunskapen delas av fler och ingår i sällskap med individer med liknande erfarenheter, kunskaper och arbetsuppgifter. Franck sammanställer tre kriterier för den beprövade erfarenheten. För det första måste erfarenheten vara kommunicerad och dokumenterad och kan således inte jämföras med tyst kunskap. Nästa kriterium innebär att erfarenheten ska vara kritiskt granskad utifrån de regelverk och normer som finns inom yrkesområdet. Det tredje kriteriet utgår från att erfarenheten ska vara värderad i relation till styrande dokument. Detta medför att all erfarenhet inte är legitim utan måste ses i förhållande till rådande styrdokument. Sammanfattningsvis menar Franck att vetenskaplighet och beprövad erfarenhet kompletterar varandra, men att en viss skillnad finns (a.a.).

Skillnaden 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, s.26)

Vidare har Eriksson (2009) studerat begreppen beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund i bakomliggande styrdokument för lärarutbildning. Hon pekar på att beprövad erfarenhet alltid skrivs fram i samband med vetenskaplig grund, vetenskapligt grundad kunskap, teoretiska studier, vetenskapliga teorier, och vetenskaplig skolning samt lärarutbildaruppdraget. Den beprövade erfarenheten är således en viktig del att förhålla sig till och diskutera, dels hur den i handledningssamtal uttrycks, dels förstås i de praktiker som studenten genomför sin verksamhetsförlagda utbildning. Uppdraget att utbilda studenter till ”förändringsagenter” kan försvåras om den beprövade erfarenheten får företräde utan närmre analys, problematisering och tolkning i den högskoleförlagda delen av utbildningen. Detta kan innebära att det enbart blir en reproduktion av lärarutbildarens förhållningssätt. Vidare resonerar Eriksson kring att lärarutbildningen kan delas upp i två olika kontexter: en produktionskontext som likställs med den verksamhetsförlagda utbildningen och en utbildningskontext som likställs med den högskoleförlagda utbildningen (Eriksson, 2009). Beprövad erfarenhet används dock aldrig

som ett ensamt begrepp. Svensson säger, att beprövad kunskap och forskning är viktiga ingredienser som måste samverka för lärande, likaså som relation, samspel och aktivitet är underlag för lärandeprocessen (Svensson, 2009).

Diskursanalys

En diskurs upprätthåller ett legitimt sätt att prata, skriva och agera i olika samhälleliga praktiker, en samtalsordning som konstrueras av individer i ett sammanhang utifrån ett gemensamt perspektiv (Bladini, 2004).

Diskursanalys är ett omfattande begrepp med fokus på att studera kulturella och sociala gränser för konstruktionen av fenomen.

(Assarsson, 2007 s. 79).

Vidare menar Assarsson (2007) hur diskurser konstrueras synliggör vilka ståndpunkter och handlingar som är görliga i en praktik. Språkhandlingar genom handledningssamtal mellan student och lärarutbildare sker i den sociala praktiken, i den här studien förskolan och i den diskursiva praktiken, där studenterna tillsammans uttalar och konstruerar sina föreställningar om handledningssamtal. I denna studie använder jag diskursanalys för att beskriva vad som sägs och hur det sägs när studenter konstruerar och legitimerar olika kriterier för handledning. Det primära med diskursanalytisk metod är inte att upptäcka nya diskurser utan snarare synliggöra hur diskurser både representeras och legitimeras i relation till olika sociala praktiker. Min strävan är att inta ett reflexivt perspektiv där språket ses i relation till sociala sammanhang (Lund & Sundberg, 2004). I diskursteorier framträder språket som betydelseskapande för den sociala praxis där begrepp och sociala objekt kommuniceras (Burr, 1995; Winther Jørgensen & Phillips, 2000; Lund & Sundberg, 2004). I den diskursiva praktiken, där studenterna befinner sig och samtalar om handledningssamtalet försöker de förstå varandras situationer som konstrueras genom språklig handling och interaktion med varandras olika erfarenheter. Börjesson (2003) menar att det är betydelsemöjligheterna som är det centrala istället för att hitta det *vanliga*, det *genomsnittliga* eller det *verkliga*. Att enbart summera och återge utsagor är inte diskursanalysens syfte utan analysen strävar efter att synliggöra motstridigheter och problematisera (Lund & Sundberg, 2004). Med andra ord är diskurser både konstituerande och konstituerade (Winther Jørgensson & Phillip 2007).

Språket som en social process i den diskursiva och sociala praktiken

Kunskapsintresset i studien gäller de utsagor studenter gör om handledning. Studien tar sin utgångspunkt i att det kan finnas mer än ett sätt att se på handledning. Grundantagandet i studien är ett avståndstagande från synen på kunskap som en spegelbild av verkligheten (Burr, 1995; Börjesson, 2003; Eidevald, 2009; Bjervås, 2011). I social interaktion konstrueras mening om fenomen såsom handledning i en specifik kulturell kontext (Burr, 1995; Winther Jörgensson & Phillip, 2000; Börjesson, 2003; Bjervås, 2011). Samtidigt finns redan givna sätt att tala om handledning och diskurser som studenterna förhåller sig till när det görs nya uttalanden. Uttalanden skapas alltså utifrån redan givna kulturella och historiska villkor (Börjesson, 2003; Lund & Sundberg, 2004). I denna studie ses språket som en bärande länk för lärande och utveckling (Belsey, 2002; Vygotskij, 2007; Säljö, 2002). Avsikten är att belysa på vilka eventuella regelbundna sätt studenter uttalar sig om handledning, men även åskådliggöra variationer. Språket beskrivs i forskning som en bidragande del för att strukturera den samlade kunskap som finns inom varje yrke och utbildning, språket ses som en social process (Winther Jörgensen & Phillips, 2000; Fairclough, 2001; Börjesson, 2003; Fritzell, 2008; Bjervås, 2011). Det är i mötet mellan teori och praktik som en social process uppstår och ett yrkesspråk uttalas, för att utveckla en djupare förståelse och insikt.

Fairclough (2003) ger begreppet diskurs dubbla betydelser då han menar att det handlar om en språklig social praktik, men även ett sätt att tala om något ur ett särskilt perspektiv. I denna studie utgör den diskursiva praktiken studenternas samtal, den transkriberade texten om handledning och handledningssamtal. Den sociala praktiken är förskolan, där handledning och handledningssamtal genomförs. Min utgångspunkt är att kunskap bestäms och utformas i den kultur och praktik man befinner sig i. Den sociala praktiken i det här fallet förskolan blir grunden för hur handledning kan genomföras och förstås, vilket studenterna diskuterar i den diskursiva praktiken. Vidare betraktar Fairclough diskursen snarare som social handling än en individuell aktivitet. Detta betraktelsesätt innebär att människor inverkar på sin omvärld likväl som på varandra och diskursen representerar inte enbart världen utan konstituerar och konstruerar mening i världen (Fairclough, 2003).

En diskurs hänvisar till hur berättelser, bilder och metaforer tillsammans kan bidra till att producera en viss version av en händelse samt hur olika språkperspektiv avbildar och återskapar (Burr, 1995; Fritzell, 2008). I diskursteorier framträder språket som betydelseskapande för såväl den diskursiva praktiken som den sociala praktiken där begrepp

och sociala objekt kommuniceras (Lund & Sundberg, 2004). Fairclough (1992) menar att i den diskursiva praktiken där olika erfarenheter möts, både skapar och ifrågasätter diskursiva strukturer. I varje diskurs framträder och fokuseras olika aspekter vilket i sin tur väcker olika frågor att diskutera beroende på vilket fokus som tas (Burr, 1995; Eriksson & Eriksson Baaz & Thörn, 1999). Studenternas uttalanden visar att de styrs av kurskrav och bedömningar både i den diskursiva praktiken och i den sociala diskursens olika skepnader. Detta kan ses i form av hur studenterna talar om upplevda samtalshandledning. I tillämpningen av språket förändras, produceras och reproduceras strukturer beroende på vilken erfarenhet och kunskap var och en besitter, vilket blir ett sätt att förstå och konstruera sin omvärld.

It is important that the relationship between discourse and social structure should be seen dialectically if we are to avoid the pitfalls of overemphasizing on the one hand the social determination of discourse and on the other hand the construction of the social in discourse.

(Fairclough, 1992 s. 65).

Den diskursiva uppbyggnaden utgår inte enbart från vars och ens huvud och föreställningar utan den sociala praktiken är rotad och orienterad i en specifik social struktur och relationen mellan social praktik och det textuella utspelas i den diskursiva praktiken.

Språket i dessa praktiker medverkar till stor del till att överföra, producera och/eller reflektera över yrkets innebörd. Hur språket används i dessa möten är avgörande för om det sker en reproduktion av sociala identiteter, relationer, kunskap och föreställningar eller om det sker en utveckling (Fairclough, 1992). Samtidigt menar Fairclough att kunskap om hur diskurser fungerar i en social praktik kan utveckla synsättet om de befintliga diskurserna (Fairclough, 2003). I fokusgruppssamtalen konstruerar studenterna föreställningar om handledning, dess innehåll, form och funktion samt ger uttryck för vilka kriterier som krävs för god handledning. Varje handledningssamtal och varje möte mellan student och lärarutbildare är unikt och situerat. Fokus riktas mot hur man producerar och reproducerar mening och språket betraktas som en betydelsebärande del för hur världen struktureras och ständigt produceras samt reproduceras. Bjervås (2011) menar att delaktighet i den gemensamma kulturen och det sociala sammanhanget utgör grunden för ett integrativt lärande där språket är en förutsättning för tanken. Vidare poängterar Burr (1995) att språket ger oss möjligheter för kategorisering och sortering av våra erfarenheter och ger dem mening. En pedagogisk, social praktik är en komplex företeelse där interaktionen mellan människor är en dynamisk relation med språket

som ett viktigt redskap och som visar särdragen för just denna praktik (Löwing, 1999; Fritzell, 2008). Med dessa grundantaganden, konstrueras kunskap tillsammans i en social process, i det här fallet mellan student/student och student/ lärarutbildare. I det empiriska materialet visas både medvetna och omedvetna tolkningar och uppfattningar om hur handledning ska genomföras. Den subjektiva förståelsen är beroende utav dynamiska processer för att förstå hur världen konstrueras i och mellan olika sammanhang och som förnekar att vår kunskap är en direkt spegling av världen (Burr, 1995; Börjesson, 2003).

Dominansförhållande

I ett kritiskt diskursanalytiskt perspektiv är det svårt att frånsä maktperspektiv. När det gäller maktperspektiv i denna studie beskrivs kortfattat ett dominansperspektiv. Enligt Van Dijk (2002) är dominans ett begrepp som skiljer sig från maktbegreppet. Till skillnad från makt är dominans eller hegemoni sällan total och det kan handla om både medvetna och omedvetna påtryckningar och handlingar som påverkar och ligger till grund för vissa diskurser. Dessa diskurser kan ses som naturliga och nästintill osynliga ända tills de utmanas och ifrågasätts. Även om det i en dominansdiskurs inte finns en klar bild över ”försvarare” och offer” menar Van Dijk att dominans synliggörs i form av hegemoni som sker i komplexa former av social interaktion, kommunikation och diskurser. De sociala interaktioner och kommunikationer som sker i handledningssamtal utgörs av dominansstrukturer som återfinns i mötet, både som medvetna och omedvetna handlingar mellan lärarutbildare och student. Van Dijk pekar på dominansdiskursen där vissa individer har en kontrollerande roll över relationer och processer. Dessa grupper benämns som makteliten, vilka har tillgång till diskursen och har mest makt att säga något (a.a.). Något som i denna studie kan jämföras med lärarutbildares position att ge omdömen och vägleda i relation till både studentens kunskaper och kurskrav.

Faircloughs tredimensionella analysmetod

Faircloughs (1992; 2001) tredimensionella analysmodell, vilken består av begreppen diskursiv text, praktik, och social praktik bygger på ett lingvistiskt tankesätt. Dessa tre dimensioner innebär att texten kan vara både tal och skrift. Den diskursiva praktiken är där det sker produktion och konsumtion av texter. Och i den sociala praktiken synliggörs handlingar inom en viss sorts verksamhet. Faircloughs (1992) tredimensionella analysmetod utgör grunden för min analys. Texten i föreliggande studie utgår från studenternas uttalanden kring deras erfarenheter av handledningssamtal, som sker mellan lärarutbildare och student

under den verksamhetsförlagda utbildningen. Fairclough (2003) menar att texter kan analyseras utifrån den mening de har, genom att studera den mening texten får i ett socialt sammanhang. Uttalanden sker i interaktion i den diskursiva praktiken där fokusgruppsamtalen äger rum. Där produceras, konsumeras och distribueras texter. I denna studie utgör den sociala praktiken förskolans verksamhet och där finns det något som sagts, skrivits och uttalats tidigare, vilket bildar raster för handledning.

Lund och Sundberg (2004) har tolkat Faircloughs synsätt och menar att texten bildar underlag för att studera skilda kvaliteter av ett socialt fenomen och hur detta synliggörs. Det sociala fenomenet som fokuseras i denna studie är vad och hur studenter uttrycker, erfar och förstår handledningssamtal i sin utbildning. Lund och Sundberg (2004) pekar på textanalysens betydelse för att samma sociala fenomen förstås i såväl individuella reflektioner som i relation till andras individuella reflektioner. De menar att vad individerna uttrycker och talar om sig själva även säger något om de strukturella villkor och förväntningar som ett visst socialt fenomen innebär. Forskningspersonerna uttalar sig kring handledningssamtal och dess innehåll, form och funktion som möjliga eller mindre möjliga att genomföra i praktiken. Den diskursiva praktikens produktion, konsumtion och distribution möjliggör textprocessernas skiftningar utifrån de sociala praktiker som utgör grund för handledningssamtalens innehåll, form och funktion. Detta synsätt innebär att den diskursiva praktiken och den sociala praktiken står i ett starkt dialektiskt förhållande. Lund och Sundberg (2004) använder sig av diskursanalys eftersom de menar att sådan analys passar för att synliggöra pedagogiska fenomen. Jag delar deras synsätt och denna studie utgår från att pedagogisk handledning förstås, artikuleras och formas på varierande sätt i de olika praktiker som studenterna befinner sig i. I pedagogisk handledning är tanken att såväl den högskoleförlagda delen av utbildningen som den verksamhetsförlagda utbildningen ska framträda i handledningssamtalet.

Faircloughs diskursanalytiska angreppssätt skiljer sig i vissa avseenden från från andra sätt att genomföra diskursanalys. Att enbart använda textanalys som metod menar han är otillräckligt då det inte framkommer förhållande mellan texterna och de sociala och kulturella processer som pågår. Meningen med förbindelsen mellan text och sociala och kulturella processer är att skapa förståelse för hur individer konstruerar sin livsvärld eftersom man inte alltid är medveten om dessa processer (Winther Jörgensen & Phillips 2000). Analysen riktas mot förbindelsen mellan diskursiv praktik, text och social praktik. I relationen mellan dessa

produceras och konsumeras texter vilka sedan bildar grund för analysen (Fairclough, 1992). Analys av den diskursiva praktiken medför att synliggöra produktions-, distributions- och konsumtionsprocesser (Lund & Sundberg, 2004). Det vill säga hur forskningspersonerna i denna studie uttalar dessa processer kring sin erfarenhet av handledning genom handledningssamtal. Som deltagare i en gemenskap talar subjektet i det här fallet studenterna utifrån rådande och tillgängliga sociala praktiker och utifrån de utbildningsverktyg som man har tillägnat sig under utbildningen. Utifrån detta bygger studenten upp sina förväntningar och föreställningar. Studenternas förståelse och utveckling kring handledning är en dynamisk process i samverkan med å ena sidan den sociala praktiken och dess teorier som handledarna uttrycker, å andra sidan i den diskursiva praktiken där studenterna i samspel med varandra delger sina erfarenheter av handledning. Utifrån ett rekonstruktivistiskt synsätt finns teorier om att vi är dialogiska varelser och som uttrycker och synliggör individuella tolkningar i en interaktion med andra för intersubjektiv förståelse (Lund & Sundberg, 2004). Bergström och Boréus (2009) menar att diskursanalysen distanserar sig från att språket speglar verkligheten utan språket är konstruerande och de olika sociala praktikerna bidrar till olika innebörder och tolkningar. Ses detta ur ett maktperspektiv kan då ”den rätta kunskapen” bli accepterad som den rådande.

Att använda språket är en social aktivitet. Språket formas i en social kontext.

(Bergström & Boréus, 2009)

Lund och Sundberg (2004) hänvisar till ett hermeneutiskt tolkningsförfarande, en förskjutning från lingvistiskt perspektiv till hur diskurser representeras, produceras och legitimeras. I fokusgruppssamtalen synliggörs de begrepp som författarna menar bistår en ”typ av legitimering”. Beroende på hur den diskursiva praktiken förhåller sig och samverkar med den sociala praktiken sker antingen reproduktion eller produktion av sociala förändringar (Winther Jörgensen & Phillips 2000). Den sociala praktiken och hur den uttrycks i den diskursiva praktiken hamnar i blickfånget och bildar utgångspunkt för både problemformuleringar och kunskapsintresse (Lund & Sundberg, 2004).

Det är forskaren som har ansvaret att utse vilka diskurser som konstrueras utifrån forskningspersonernas utsagor (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Fairclough (1992) menar att intertextualitet bidrar till att sammanlänka olika begrepp som tidigare brukats och på så vis konstrueras ny förståelse och förändring kring olika diskurser. Studenterna uttalar

sig kring sina olika erfarenheter, vilket möjliggör mångfald där ny kunskap skapas och omskapas kring hur handledning och handledningssamtal och dess innehåll kan och hur den önskas hanteras utifrån den sociala diskurs de befunnit sig i.

Sammanfattning av teoretiska perspektiv och dess funktion i studien

Utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv innebär det att språket ses som en social handling. Detta betyder att människor tillsammans konstruerar kunskap i olika sociala sammanhang. I denna studie ses handledning som en konstruktion för att forma och utveckla studentens yrkesroll under den verksamhetsförlagda delen. Handledning kan ur ett historiskt perspektiv ses som att yrkesskickligheten ska kunna uttryckas, omsättas just för den blivande professionen (Lauvås & Handal, 2001; Granfors & Kavander, 2001). I en akademisk yrkesutbildning krävs att handledning sker i samverkan med ett vetenskapligt förhållningssätt till yrkesrollens helhet (Granfors & Kavander, 2001). Människor konstruerar även världen utifrån redan existerande begrepp och uttalanden (Burr, 1995). Vi formar språket och språket formar oss (Winther Jörgensen & Phillips 2000). I studien studeras olika konstruktioner av fenomenet handledningssamtal ur ett studentperspektiv. Föresatsen är att försöka belysa och förstå dessa konstruktioner i form av goda handledningssamtal. Valet av diskursanalytisk metod medför att diskurser är ett sätt att synliggöra de kommunikativa händelserna som sker i den diskursiva praktiken (Fairclough, 1992). Diskursanalysen avser att utifrån studenternas språkbruk belysa hur olika diskurser framträder kring fenomenet handledningssamtal och hur det kan skapas mening mellan de sociala och diskursiva praktikerna. Detta görs genom att analysera texterna som produceras och konsumeras i den diskursiva praktiken, i relation till den sociala praktiken, förskolan där kommunikativa händelser sker kring handledning. Kunskap om olika diskurser kan bidra till att man klarar att kritiskt granska redan existerande diskurser eller dominansförhållanden. Diskursen medverkar till att forma den sociala världen genom sociala aktiviteter (Winther Jörgensen & Phillips 2000). Dels för att se vilka eventuella regelbundna sätt studenter talar om handledning och dels för att belysa det förgivettagna och diskutera båda dessa konstruktioner av handledning.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att se hur begreppet handledning med fokus mot handledningssamtalens innehåll, form och funktion uttalas, konstrueras och legitimeras av förskollärostudenterna. Genom fokusgruppsamtal skapar förskollärostudenterna olika innebörder kring handledningssamtal utifrån sina subjektiva erfarenheter.

Studiens syfte leder fram till följande frågeställningar:

- Vad uttalar förskollärostudenterna kring handledning?
- Vilka kriterier för handledningssamtal legitimeras av förskollärostudenterna?
- Hur konstruerar förskollärostudenterna läroutbildarens handledningsuppdrag med fokus på handledningssamtalens innehåll, form och funktion?

Studiens empiriska material och metod

Fokus för analysen är forskningspersonernas utsagor kring sina erfarenheter rörande handledningssamtal. Skälet till urvalet är att studenterna under sin slutfas av utbildningen upplevt flertalet olika handledningstillfällen av olika karaktär. Undersökningsgruppen bestod av studenter som gick sin sista termin inom läroutbildningen med inriktning mot de yngre åldrarna i utbildningssystemet. Intervjumetoden kan liknas vid fokusgruppsamtal och utmärks av att det sker i form av gruppdiskussioner, i denna studie i form av två till tre studenter i varje fokusgrupp. Ett argument Wibeck (2010) framför, är att det i ett samtal mellan två personer till skillnad från gruppsamtal, inte förekommer uteslutning eller allianser mellan personerna. Dessutom är det enklare att få talföreträde i ett tvåpartssamtal än i en större grupp. Storleken på fokusgrupper kan naturligtvis variera och mycket talar för att grupperna inte ska vara för stora. I den lilla gruppen är det lättare att komma till tals och känna samhörighet till skillnad från stora grupper där en känsla av anonymitet lätt kan infinna sig. I fokusgrupper är interaktionen central mellan deltagarna (a.a.).

Studenterna var efter förfrågan villiga att dela med sig av sina erfarenheter och gav tillåtelse till bandupptagning. Bandupptagningen skedde i 4 grupper med två till tre studenter i vardera gruppen, totalt 9 studenter. Dessa samtal som spelades in är underlag för kommande analys. Samtalen mellan forskningspersonerna utgick från fem nedskrivna förutbestämda frågeställningar av öppen karaktär, det vill säga strukturerade frågor (Merriam 1994; Kvale, 1997) som handlar om handledning och handledningssamtal. Frågorna bestämdes gemensamt

av den forskningsgruppen där jag ingick i under tidigare VFU-projekt. Frågorna behandlar hur studenterna upplevt handledning och handledningssamtal under alla sina verksamhetsförlagda utbildningar. Frågeställningarna tar avstamp i tidigare lokalt forskningsprojekt (*Samtal i mötet mellan teori och praktik – en väg att synliggöra den verksamhetsförlagda utbildningen mot förskola och förskoleklass, 2008*), där lärarutbildares tankar och resultat kring handledningssamtalets betydelse framkommit och som ledde forskargruppen vidare till att undersöka studenters erfarenheter och uppfattningar om samma fenomen. Denna studie utgår från en kvalitativ ansats med fem strukturerade intervjufrågor. Syftet med studien är att belysa studenternas erfarenhet av handledningssamtal under deras verksamhetsförlagda utbildning.

- 1) Vad handlar handledningssamtalet om enligt dina erfarenheter?
- 2) Hur ser du på din roll, handledarens roll i handledningssamtalet?
- 3) Hur ser du på att vara personlig respektive professionell i samtalet?
- 4) Hur ser du på det stöd som handledaren ger i handledarsamtal?
- 5) Vilka möjligheter finns det att ta egna initiativ i samtalet?

Att utgå från förutbestämda frågor är ett utav kraven för fokusgruppssamtal. Ytterligare kriterier för denna intervjumetod är att forskaren har ett tydligt syfte och att gruppen är vald med omsorg samt att det hos forskningspersonerna finns en vilja att delge och förstå varandra i samtalen (Krueger, 1997; Halkier, 2010). Jag vill betona att avsikten är att synliggöra hur studenterna har upplevt handledningssamtal under hela sin utbildning. Därför valdes avgångsstudenter som fullgjort sina VFU - perioder. Målet med fokusgrupper är att samla in data för att besvara forskningsfrågor och inte exempelvis lösa konflikter eller förbättra attityder eller liknande. I fokusgruppssamtal är det vanligast med en moderator som riktar och håller fokus på forskningens syfte. I detta fall deltog jag som forskare inte i samtalen. Detta kan få olika konsekvenser för hur forskningspersonerna förstod frågorna och hur diskussionen försiggick. Samtalen skedde utan min närvaro med intention att undvika påverkan av samtalen i någon riktning. Att inte närvara i fokusgruppssamtalen kan å ena sidan ses som att det inte gavs tillfälle till följdfrågor och möjligheter till förtydligande och utveckling av deras ställningstaganden. Å andra sidan påverkas forskningspersonerna inte av mina attityder och förgivettaganden (Merriam 1994; Wibeck 2010). Jag kan finna stöd i att använda fokusgrupper utan moderator då frågeställningarna inte var av den känsliga karaktären. Det visade sig snarare i samtalen en vilja till att förstå varandras erfarenheter och att uppmärksamma hur andra hanterat liknande situationer.

Materialet har avlyssnats och transkriberats samt lästs igenom upprepade gånger för att synliggöra underförstådda och bakomliggande innebörder. Jag intresserar mig för det innehållsliga i utskrifterna och inte analys av samtalets mikronivå där interpunktion, stycke indelning etc, är i fokus (Halkier 2010). Precis som Halkier förespråkar är det viktigt att skriva ut allt inspelat material, vilket gjordes. Uttalanden som gjordes är inte förvanskade. Det är talspråket som skrevs ner, även småord och andra korta uttalanden togs med. När det var svårt att höra har jag nämnt det som ohörbart och i de citat som finns med i studien har något förtydliganden gjorts för att underlätta för läsaren.

I analysförfarandet i fokusgruppssamtal med låg moderatorinblandning synliggörs om samma uppfattningar dyker upp i de olika grupperna och vilka teman som uppdragas. Det kan möjligtvis vara så att intervjufrågorna i större utsträckning besvaras i grupper under ledning av moderator och i grupper utan moderator framkommer mer spontana diskussioner (Halkier, 2010). Trots utan moderator i samtalen syns en vilja att hålla sig till och besvara intervjufrågorna. Halkier beskriver tre modeller för att strukturera fokusgrupper: en lös strukturingsmodell, en stram modell och slutligen en trattmodell. I den första modellen där en öppen och lös struktur styr samtalet finns frågor som grund och så även i min studie. Däremot är det inte av störst intresse att frågorna i sig besvaras noggrant och punktligt, snarare värdesätts den dynamik och diskussion som uppstår. Eftersom det är bandinspelningar som görs hörs endast forskningspersonernas röster och jag kan inte utläsa kroppsspråk, gester eller mimik, men hör och kan utläsa deltagarnas interaktiva samtal Halkier (2010).

Etiska överväganden

Vetenskapsrådet utgår från fyra allmänna huvudkrav för att vägleda forskare i forskningsprojekt. Dessa krav är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att forskaren ansvarar för att informera forskningspersonerna om studiens syfte. I enlighet med Vetenskapsrådets (2011) publikation God Forskningssed informerades forskningspersonerna om att deltagandet i intervjuerna var på frivillig basis och möjlighet gavs att kunna avbryta och lyssna genom det inspelade samtalet innan det överlämnades till oss forskare (Vetenskapsrådet, 2011). Vid tidpunkten då undersökningen startade var jag en av flera forskare inom ett VFU – projekt. Ansvaret att informera om de krav som föreskrivs och att iscensätta fokusgruppssamtalen kom att ligga på

en av mina kollegor. Enligt Vetenskapsrådet ska samtycke ske skriftligt medan i förekommande studie gav forskningspersonerna sitt samtycke endast muntligt. Detta kan klart ifrågasättas ur ett etiskt perspektiv. Ett annat krav är att uppgifter om forskningspersonerna ska behandlas med konfidentialitet. Forskningspersonerna uppgav inga fullständiga namn och var inte heller kända för mig vilket innebar en hög grad av anonymitet. Enligt en diskursanalytisk metod är det inte heller aktuellt att veta vem som säger vad utan det är uttalanden i sig som är intressanta att tolka (Börjesson & Palmblad, 2007). Anonymiteten gäller även för lärarutbildare och förskolor, eftersom forskningspersonerna inte nämner namn på dessa, vilket gör att det inte uppstår någon igenkänningsfaktor. Forskningspersonerna var införstådda med att vi var flera som deltog i projektet och gav tillstånd till att vi alla kunde använda oss utav materialet. Det insamlade materialet har endast varit i forskargruppens ägo och endast använts i forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2002).

Analys

Syftet med studien är att se hur begreppet handledning med specifikt fokus mot handledningssamtalens innehåll, form och funktion uttalas, konstrueras och legitimeras av förskollärostudenterna. Diskursanalysens syfte är att fördjupa insikter om de fenomen som studeras i ett samhälleligt sammanhang (Fairclough, 2003). Textanalysen utgår från studenternas utsagor. Forskningsfrågorna är; Vad uttalar förskollärostudenterna kring handledning? Vilka kriterier för handledningssamtal legitimeras av förskollärostudenterna? Hur konstruerar förskollärostudenterna lärarutbildares handledningsuppdrag med fokus på handledningssamtalens innehåll, form och funktion?

Texterna har transkriberats med skrivhjälp och jag har lagt mig vinn om att både lyssna och följa utskriften för att kontrollera dess tillförlitlighet. Bergström och Boréus (2009) visar på vikten av att följa diskursanalysen i tre steg. Steg ett innebär att allt empiriskt material måste överföras till text. Nästa steg betyder att analysobjekt och den teoretiska ansatsen, gärna med flera olika teoretiska anknytningar ska harmoniera, vilket innebär en öppen och flexibel inställning där betoning läggs på artikulation och förändring. Det tredje och sista steget är att integrera den sociala praktiken och göra det på ett transparent vis samt se till att resultat och empiri är sammanlänkande. I den transkriberade texten markerades begrepp och uttalanden som återfanns på flera ställen, varje fråga för sig, för att se vad som förenade eller skilde ut sig i svaren. Dessa kommentarer och nedslag i texterna utmynnade i flera olika nyckelord.

Nyckelorden sorterades och kategoriserades under olika möjliga rubriker som representerar de olika diskurser som framkommer. Slutligen utgår jag från Faircloughs (1992) tredimensionella analysmodell att se samband mellan text, social och diskursiv praktik och hur dessa interagerar. *Vad* som sägs och *hur* det sägs blir analysens grundläggande frågor. Jag kan urskilja fyra diskurser där studenterna uttalar och legitimerar *vad* som är önskvärt för kvalitativ handledning. De diskurser som framkommer i det analyserade materialet har ett dialektiskt förhållande till varandra. *Relationer i fokus, Dirigerande samtal i fokus, Sociala praktiken i fokus och Innehåll och kompetens i fokus*. Dessa diskurser och begrepp är mina tolkningar medan det är studenternas röster som utgör underlaget för analys och begrepp. *Hur* studenterna talar om respektive diskurs är nästa steg i analysen. Inom varje diskurs synliggörs uttalanden som bildar kriterier för *hur* god handledning ska genomföras. Inom diskurserna uppdagas olika mönster och begrepp med fokus på handledningssamtalens innehåll. I diskursen (1) *Relationer i fokus* synliggjordes åtta olika kriterier för hur relationer ska ske; Engagemang, Skapa förtroende, Interaktiv kommunikation, Bekräftelse, Omsorg, Lära känna, Sköta sig och Ta hand om. I nästa diskurs (2) *Dirigerande samtal i fokus* framkom sex kriterier; Yrkespråk, Professionellt förhållningssätt, Struktur, Vägleda, Konstruktiv kritik och Utbildningskrav. I diskursen (3) *Sociala praktiken i fokus* synliggjordes nio kriterier om hur den sociala praktiken uttrycks för handledningssamtal; Beprövad erfarenhet, Praktiska exempel, Verksamhetsteorier – de sanna, Två uppdrag, Informerad, Uppdaterad, IT-kunskaper, Vikarie och Olika förutsättningar. I den fjärde och sista diskursen (4) *Innehåll och kompetens i fokus* framkom åtta kriterier; Förberedd, Kunskap om innehållform och funktion, Betygskriterier, Betygsdiskussioner, Avsaknad av kritisk granskning, Riktlinjer, Säker i handledarrollen, och Utbildade lärarutbildare.

Figur 1: Översikt över de fyra diskurserna kring handledningssamtal

VAD som sägs	Relationer i fokus	Dirigerande samtal i fokus	Sociala praktiken i fokus	Innehåll och kompetens i fokus
HUR det sägs	Engagemang Skapa förtroende Interaktiv kommunikation Bekräftelse Omsorg Lära känna Sköta sig Ta hand om	Yrkesspråk Professionellt förhållningssätt Struktur Vägleda Konstruktiv kritik Utbildningskrav	Beprövad erfarenhet Praktiska exempel Verksamhetsteorier – de sanna Informerad Uppdaterad IT – kunskaper Två uppdrag Vikarie Olika förutsättningar	Förberedd Kunskap om innehåll, form och funktion Betygskriterier Betygsdiskussioner Avsaknad av kritisk granskning Riktlinjer Säker i handledarrollen Utbildade lärarutbildare

De citat som återfinns i studien representerar de svar som framkommit. Vad som legitimeras och utestängs under dessa samtal i den diskursiva praktiken hamnar i blickfånget i analysen. Vidare inriktas analysen mot att beskriva förhållanden mellan språkbruk och social praktik (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Det är inte min intention att studera maktpositioner, snarare att synliggöra och få förståelse för det dialektiska förhållandet mellan diskursiv praktik och social praktik.

Lund och Sundberg (2004) menar att empirin är perspektivberoende och föränderlig och inte uppdagar någon sanning utan diskursanalysen intar ett synsätt som förespråkar att ”det är möjligt att se det så här”. Utifrån dessa konstruktioner av handledningssamtal utkristalliseras olika diskurser som studenter anser betydelsefulla för handledningssamtalets innehåll, form och funktion. Det kan enligt Fairclough å ena sidan finnas kreativa diskurser där olika diskurstyper blandas och skapar en ny interdiskursiv ”mix” – en sociokulturell förändring. Det kan å andra sidan bildas konventionella diskurser som snarare blir ett upprätthållande av den dominerande diskursordningen (Fairclough, 2001). De fyra diskurserna som framkommer i

resultatet kan snarare liknas vid konventionella diskurser än kreativa, men inom varje diskurs kan studenternas uttalanden generera nya insikter och förändringar gällande handledningssamtalets innehåll, form och funktion.

Resultatdelen styrks med utvalda citat som representerar både regelbundna sätt att uttala sig kring handledningssamtal och samtidigt en strävan att synliggöra det förgivettagna. När forskningspersonerna talar om sig själva och sin situation, så artikulerar de även de förutsättningar och villkor som deras önskan och förhoppningar är en del utav. Jag tolkar Lund och Sundberg (2004) som att det handlar om att synliggöra hur individuella uppfattningar förhåller sig till andra individers uppfattningar över samma sociala fenomen, vilket i denna studie riktas mot handledningssamtal. Den kritiska diskursanalysen granskar relationer och orsakssamband mellan (i) *diskursiva praktiker och, händelse och texter samt* (ii) *sociala och kulturella strukturer* (Lund & Sundberg, s. 33, 2004). I analysförfarandet är det underordnat att se vilka som uttalar vad, utan uppmärksamheten riktas mot att studera innehåll, försöka se samband och synliggöra nya konstruktioner för handledningssamtal.

Resultat

I resultatdelen kommer följande diskurser för *vad* som sägs om handledningssamtal presenteras; *Relationer i fokus, Dirigerande samtal i fokus, Sociala praktiken i fokus samt Innehåll och kompetens i fokus*. De uttalanden som utkristalliseras i de olika diskurserna kring *hur* det sägs att handledning ska genomföras markeras kursivt i de följande avsnitten. Med diskursanalys som metod är avsikten att redogöra för relationerna mellan social praktik och språket och vilka diskurser som blir synliga för att bevara eller förändra den sociala ordningen.

Relationer i fokus

Några av studenternas uttalande riktar sig mot hur lärarutbildare tar sig an sitt handledaruppdrag. De menar att lärarutbildare ska ta sitt uppdrag på allvar och *engagemanget* för förskolläraryrket spelar stor roll för handledningens kvalitet. Här producerar studenterna kriterier för hur lärarutbildaren ska arbeta för att en hög grad av engagemang ska genomsyra handledningen.

FP 1 - Men alltså hon brinner för sitt yrke på ett helt annat sätt än man kände att dom andra gjorde och då engagerade sig för fortbildning själv inom förskoleområdet och hon ville liksom lära sig från mig också (Fokusgruppsamtal 3).

FP 2 - Men där ser man verkligen skillnad på handledare och handledare. Den första handledaren jag hade på första praktiken hon är utbildad Lufare (lärarutbildare på fältet, min notering) så hon har ju varit inne på (ohörbart) (min tolkning LUL – dagar, lärarutbildarlagsdagar) (Fokusgruppsamtal 1).

FP 1 - Tyvärr är ju inte alla handledarna där ute i verkligheten engagerade när de får elever eller studenter som oss (Fokusgruppsamtal 2).

Om lärarutbildaren är *engagerad* blir det en positiv förebild för studenterna att förhålla sig till och en indirekt handledning kring professionen. Lärarutbildarens agerande och engagemang förespeglar en intention om att hålla sig uppdaterad inom sitt yrkesområde. När lärarutbildare är engagerade och tar sitt uppdrag på allvar bidrar detta till handledning med kvalitet. Samtidigt uttrycker studenterna att om lärarutbildarna engagerar sig i utbudet som högskolan erbjuder, i form av handledarutbildning och högskolans informationsdagar ses detta som ett viktigt kriterium för att skapa god handledning. Uttalanden kring utbildad lärarutbildare riktas mot handledarkompetens, där både engagemang och utbildning förknippas med varandra. Studenterna uppfattar att en engagerad lärarutbildare tar initiativ till fortbildning av olika slag för att utveckla sin kompetens både inom lärarrollen och lärarutbildaruppdraget. Om inte lärarutbildaren är engagerad och utbildad misstror studenterna lärarutbildarnas handledningskompetens.

FP 2 - Jag tycker att det handlar mycket om förtroende i ett sånt handledarsamtal. Jag menar är det en person som är... som man känner att det inte är riktigt att personkemin stämmer alltid, då kanske man inte vill säga allting heller och kanske inte ta emot allting heller (Fokusgruppsamtal 1).

Förtroende mellan student och lärarutbildare är en viktig ingrediens för skapandet av förtroliga samtal och genom dessa får studenten tilltro till lärarutbildaren och kan samtala om allt som upplevts. Upplever inte studenten *förtroende* eller att personkemin stämmer vill eller kan inte studenten dela med sig av sina erfarenheter fullt ut. Det blir varken ett ömsesidigt samspel eller ett givande samtal. Studenten känner sig inte tillfreds med situationen eftersom denne sätter stor vikt vid personliga egenskaper och att de ska överensstämna för ett givande

samtalsklimat. Både individuella åsikter och kollektiva åsikter ska samspela för ett givande integrativt samtal.

FP 1 - Ja det ska ju inte vara så att dom bjuder in till samtalet utan där öppnar dom upp och så kommer vi med vårt och så flyter samtalet förhoppningsvis (Fokusgruppsamtal 2).

FP 2 - Det skapar ju en god kommunikation, och skapar en bra relation och man kan ha en bra dialog med varandra och man kan ställa följdfrågor och motfrågor utan att liksom känna sig utpekad (Fokusgruppsamtal 2).

Relationellt samspel uttalas som ett kriterium för utvecklande handledningssamtal. Samtidigt som ett ansvar läggs på att lärarutbildaren ska öppna upp samtal strävar studenterna efter en *interaktiv kommunikation*, som gör båda parter aktiva och mer jämbördiga i samtalet. Även om de tillskriver lärarutbildaren som ledare att initiera samtalet vill studenterna även vara delaktiga och kunna påverka samtalets innehåll. Om samtalet har en samspelande karaktär innebär det att studenterna kan vara kritiska till vad lärarutbildaren initierar, vilket gör att studenterna känner sig trygga och kapabla att växelvis föra och leda samtalet.

Uttalanden nedan visar att studenterna inte upplever sig som en jämbördig partner i samtalen. Det handlar om studenternas behov av *bekräftelse*. De uttrycker en önskan om att få bekräftelse i det som görs, få bevis på att man gör så gott man kan och få befast att man *sköter sig*. Ansvaret läggs på lärarutbildaren att se till så att studenterna sköter sig och även ha förståelse för studenternas privata situation.

FP 3 Hur dom tycker man sköter sig, så man vet var man står (Fokusgruppsamtal 2).

FP 1 - Jag tror att det är bra att vara så att man får lite personlig kontakt med handledaren också för att den ska lära känna en och ja att man får ett stöd ifrån handledaren att man vågar öppna sig om vissa grejor att dom tar det på allvar (Fokusgruppsamtal 2).

FP 1 för då har man ju ändå åtagit sig uppdraget att ta hand om oss (Fokusgruppsamtal 4).

FP 3 - Sen kanske också förståelse att handledaren om man till exempel har små barn att handledaren har förståelse att för att det kan hända saker så då måste man ju ändå berätta det personliga att det här beror på (Fokusgruppsamtal 2).

Här säger studenterna att det krävs relationer och stöttning för att utvecklas både som person och som professionell. Studenterna ger exempel på vad som anses vara lärarutbildarens uppdrag för fungerande handledning. Utifrån ett personligt perspektiv blir omsorg ett legitimt kriterium för vad studenterna anser som viktigt. Uttalanden härleder till förväntningar för ett öppet klimat, där det är tillåtet att gå utanför professionens ramar för att skapa förtroende och kunna stödja studenterna. Ha förståelse för studenternas privatliv uttalas som ett viktigt kriterium för en god relation som bildar grund för handledaruppdraget. De kopplar uttryck som *ta hand om* och *lära känna* som kriterier för god handledning. Detta kan innebära att studenten ser sig själv som en som ska ledas och månas om för ett gott samtalsklimat. Att bli bekräftad är en viktig aspekt för studenterna. Samtidigt kan de i handledningssamtalet känna sig i underläge. Att jag *sköter mig* kan vara en fostran och socialisering in i yrkesrollen. Detta kan tolkas antingen från utbildningskrav, och kursens innehåll eller med utgångspunkt i lärarutbildarens praktiska yrkest teori om vad som är viktigt i professionen.

Sammanfattningsvis innebär den relationella diskursen önskemål om väl avvägda *interaktiva kommunikationer* och samspel mellan student och lärarutbildare. Det som framstår som det absolut viktigaste är lärarutbildarens *engagemang* både för sitt yrke och för sitt uppdrag att handleda studenter. Ytterligare viktiga aspekter som uttrycks är att *lära känna* varandra, *skapa förtroende* och att lärarutbildaren ska *ta hand om* studenten och samtidigt *bekräfta* att studenten *sköter sig* och är på rätt väg. Uteblir dessa aspekter uteblir den dynamiska interaktiva relationen och samtalet. Det vill säga den personliga *omsorgen* har företräde, och endast inslag av studentens yrkesrollsutveckling nämns. Samtidigt polariseras studentens uttalanden med lärarutbildarens ansvar i relation till studentens delaktighet. Konstruktioner kring dels lärarutbildarens engagemang för sitt yrke, dels engagemang i en strävan att utveckla sin handledarkompetens uttalas som ett legitimt kriterium för god handledning.

Dirigerande samtal i fokus

Studenternas uttalanden riktar sig mot begrepp som *professionellt och yrkesspråk* samt en slags *struktur* för samtalets innehåll som viktiga ingredienser i handledningssamtalen. En tolkning kan vara att de menar att yrkesspråket har stor betydelse för professionen och dess förutsättningar för ett givande pedagogiskt samtal. Dessutom ska lärarutbildaren kunna både *vägleda* och handleda studenter för störst optimala utveckling.

FP 1 - Jag tycker ju först och främst att man ska se sin egen utveckling att man reflekterar och går tillbaka vad har skett och man granskar sin egen roll mycket (Fokusgruppssamtal 2).

FP 2 - Ibland kan jag tycka att det är lite svårt att förhålla sig professionellt också det känns så tillgjort, men man gjorde det i vilket fall som. Men just det professionella samtalet att man har fokus på vad det är vi ska göra och man går igenom punkterna man har tillämpar ett yrkesspråk (Fokusgruppssamtal 2).

Professionellt förhållningssätt är något som studenterna påtalar som å ena sidan en konstlad situation och å andra sidan som en nödvändighet för att utvecklas inom sitt yrkesområde. Studenterna förväntar sig *konstruktiv kritik* där det ges möjlighet att utvecklas och att inte enbart bli bekräftad även om det kan upplevas som en obekväm situation. Det är studentens yrkesrollsutveckling som ska fokuseras och anses som viktig att beakta i samtalen. Reflektion nämns som ett redskap för granskning av den egna yrkesrollsutvecklingen. Studenterna vill utifrån lärarutbildarens erfarenheter höra dennes åsikter så ett lärande synliggörs. Studenternas erfarenheter av handledningssamtal och dess innehåll synliggör en viss insikt om vikten av ett yrkesspråk som måste förmedlas för ett professionellt samtal.

FP 1 - Jag kan väl känna måste man vara personlig i samtalet man är ju det annars här vill man få fram det professionella (Fokusgruppssamtal 2).

FP 1 - 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 (Fokusgruppssamtal 1).

Uttalandet ovan visar på svårigheter att enbart förhålla sig professionell med innehåll som riktas mot yrket och därmed fungera som ett kvalitativt samtal. I ett av uttalanden kan skönjas en förväntan på att lärarutbildaren ska sköta och dirigera sitt uppdrag utan att studenten behöver ta ansvar. Ansvaret att förmedla mellan högskola och lärarutbildare och tillika handleda sin handledare är inte det som studenten vill och kan påta sig. När lärarutbildarna inte tar ansvar får studenterna inte den uppbackning och stöd som förväntas för att utvecklas inom sin yrkesroll. En annan student framför att det inte alls ska vara omhändertagandet som är i fokus under handledningssamtalet. Tvärtom visar uttalanden på att det är viktigare att förhålla sig professionell. Det ska ligga fokus på ett yrkesmässigt förhållningssätt, så att utbildningens krav kommuniceras och dirigeras. Däremot i övrig verksamhet där lärarutbildare och student möts förväntas omhändertagande av mer personlig karaktär. Några

studenter uttalar att de har mötts av lärarutbildare som inte har kompetens att stödja studenternas åtaganden. Konsekvensen kan istället bli att studenterna påtar sig lärarutbildarens roll att handleda och därmed uteblir en konstruktiv handledning.

Sammanfattningsvis kan det sägas att den dirigerande diskursen huvudsakligen fokuserar på ett professionellt förhållningssätt, till skillnad från den relationella diskursen, där tillit och förtroende är viktiga komponenter. Lärarutbildarens roll sätts i relation till ett *professionellt förhållningssätt* vilket anses som viktigast. Särskiljning av professionell handledning i handledningssamtalen och att vara personlig i andra vardagliga sammanhang ses utav en student som ett kriterium för värdefull handledning. När den professionella läraren inte träder fram får studenten överta rollen att försöka tolka och omsätta högskolans *utbildningskrav*. Detta upplevs som för ansvarsfullt för studenten. Det vill säga att samtidigt som de legitimerar lärarutbildarens kontroll och ansvar uttrycks både ett motstånd och vilja till eget ansvarstagande. Studenterna uttrycker kriterier kring å ena sidan egen delaktighet och å andra sidan lärarutbildarens dirigerande, reglerande och *vägledande förhållningssätt*. Ytterligare ambivalens kring professionellt förhållningssätt innebär att studenterna förnimmer både en konstlad situation när utbildning och dess krav ska kommuniceras, samtidigt som det ses en nödvändig del för yrkesrollsutvecklingen. Det mest framträdande i dirigerande samspel rör sig kring lärarutbildarens ansvar att förmedla det professionella förhållningssättet och kunna samtala och uttrycka sig genom ett *yrkesspråk*. Ytterligare uttalande görs kring vikten av en *struktur* kring handledningssamtalens innehåll, form och funktion. En förväntan uttalas kring lärarutbildarens förmåga att kunna omsätta och kommunicera sitt uppdrag av samtalshandledning samt ge *konstruktiv kritik*.

Sociala praktiken i fokus

Studenterna säger att både verksamheten och hur man agerar i verksamhetens olika situationer ska kommuniceras för att förtydliga och utveckla den kommande yrkesrollen. Uttalanden pekar på vikten av att få sina handlingar befästa och diskuterade i relation till verksamhetens förutsättningar. Lärarutbildarens uppdrag att utmana studenten utgår från en mer generell bild av yrket och den sociala praktiken utan någon förankring i kursens innehåll och betyg. Lärarutbildarens *beprövade erfarenhet* och dess yrkespraxis är ledande och utgör raster för hur studenternas insatser bedöms. Innehåll och progression i studentens lärandeprocess blir

otydliga när lärarutbildaren mer riktar uppmärksamheten på hur studenten ska göra utan djupare reflektion och förankring i betygskriterier.

FP 2 - Alltså pratar man om verksamheten och ens del i det så blir det ju lite automatiskt att man kommer på det (Fokusgruppsintervju Fokusgruppsamtal 2).

FP 1 - Lite verklighetsförankring tycker jag är viktigt för annars kanske det är lätt att tro att det som händer, händer bara denna vecka (Fokusgruppsamtal 4).

Den beprövade erfarenheten syns vara det som ligger till grund och värdesätts i större utsträckning för vad studenterna har åstadkommit än de teoretiska kunskaperna. Lärarutbildaren sitter på kunskapen om verksamheten och studenterna efterfrågar hur de kan ingå i denna kultur och relatera sin kunskap i förhållande till barn och miljö. Det blir en ”sanning” om förhållningssätt som de uttrycker som viktig för att utveckla sin kommande yrkesroll. När studenterna uttalar sig om verksamhet och verklighetsförankring handlar det om reella situationer från den sociala praktik de befinner sig i. De efterlyser *praktiska exempel* som lärarutbildaren har varit med om tidigare för att befästa de iakttagelser de själva har gjort under sin verksamhetsförlagda period. När studenterna inte själva upplever saker och ting känns det inte trovärdigt, utan de efterfrågar exempel på olika situationer som sker i verksamheten. När verkliga händelser berättas inger det ett mer förtroendegivande innehåll i samtalen. *Verksamhetens förutsättningar och teorier bildar en referensram för vad som är ”sant”* och görs möjligt i verksamheten. Studenterna är skeptiska till vad som sker i deras frånvaro. I ljuset av verksamhetens innehåll och agerande bildas ett underlag för hur studenterna kan uppfatta sin kommande yrkesroll. Att med egna ögon få se eller få det berättat för sig verkar vara väsentligt för en trovärdig praktik.

FP 1 - Och jag har känt med att där jag har varit, de lärarna har varit stressade av att dom känner att tiden inte räcker till. Dels så ska dom vara i barngruppen och se till så det funkar med kollegorna att ja med raster och allt sånt men sen så samtidigt så känner dom pressen att dom ska ha våra samtal. Att vi ska få den tiden vi har rätt till (Fokusgruppsamtal 1).

Ovan framförs synpunkter på hur studenten upplever lärarutbildarens situation. Att som lärare ansvara både för barnverksamheten och för handledning av student uppfattas som två helt skilda uppdrag. Dels är de lärare i barngrupp och dels är de lärarutbildare som ska handleda studenter. Lärarnas dilemma mellan dessa *två uppdrag* åskådliggörs i samtalen. När studenterna diskuterar lärarutbildarnas uppdrag i relation till förutsättningar att fullgöra sitt

uppdrag tar de lärarutbildarnas parti och blir empatiska och förstående något som i sin tur bidrar till att det försvårar att ställa krav på handledning.

FP 2 - Och så ger vi dom en massa papper som dom ska läsa. Stackarna. När ska dom göra det (Fokusgruppsamtal 1)?

FP 1 - Jag vet att folk har klagat på praktiken också, handledare, att det är mycket datastyrt. För dom handledarna som inte har det lika självklart med datorn blir ju detta problem (Fokusgruppsamtal 1).

FP 2 - Jaa det känns som att man bara är nån som jobbar extra där ungefär, hjälper till (Fokusgruppsamtal 3).

FP 2 - De (lärarutbildarna, min tolkning) gick gärna iväg alltså när man höll det var inte många aktiviteter som handledaren var med på och kollade (Fokusgruppsamtal 3).

Dessa textutdrag visar förväntningar på lärarutbildarens uppgift att hålla sig *informerad och uppdaterad*. Ytterligare ett kriterium som uttalas är att lärarutbildaren både förväntas kunna hantera och ha tillgång till datorer för att få tag i de dokument som högskolan har skrivit. Fungerar inte det blir handledningen spontan och inte heller riktad mot de uppgifter som just denna kurs innehåller. När lärarutbildarna har bristfälliga *IT – kunskaper* och inte heller är uppdaterade om kursinnehållet bidrar det till svårigheter att handleda på ett kvalitativt sätt.

Utbildningen kräver särskilda yrkeskunskaper och när det inte ges handledning kring det innehåll som är aktuellt för varje kurs upplevs det som att lärarutbildaren överger sitt handledaruppdrag. Studenterna ser sig i dessa fall inte som studenter utan som ”extrajobbare” i verksamheten när handledning uteblir. Det kan finnas olika och outtalade orsaker till utnyttjande av studenter som *vikarie* eller ”extrajobbare”. Vid andra tillfällen är lärarutbildaren inte närvarande under studentens aktiviteter utan passar på att göra andra åtaganden. Därmed uteblir handledning av orsaken att det inte finns någon gemensam utgångspunkt att samtala och handleda kring.

Även om studenterna uttalar sig kring värdet av handledning och samtal innebär det inte med automatik att handledning och samtal jämfälls med kvalitet.

FP1 - Jag anser att det (handledningssamtal min tolkning) är centralt. Att det är en stor del (Fokusgruppsamtal 1).

FP-2...ja, det beror ju mycket på vilken handledare man har (Fokusgruppsamtal 1).

FP 2 - Hur ofta hade ni? På min slutpraktik hade jag två på fem veckor (Fokusgruppsamtal 3).

Texten ovan visar att även om handledningstillfällena iscensätts och genomförs innebär detta inte alltid utveckling. Studenterna säger att samtidigt som handledningssamtalen i sig spelar stor roll för deras lärande och utveckling är man beroende av vilken handledare man tilldelas. I forskningsintervjuerna framgår det tydligt att studenter ges *olika förutsättningar* för genomförande av samtal och handledning. Avsaknaden av struktur och anvisningar för hur handledningssamtal ska genomföras blir ett dilemma att förhålla sig till för både lärarutbildare och studenter. Detta upplevs av studenterna som problematiskt eftersom det är svårt att ställa krav på handledning utan man måste förlita sig på lärarutbildarens ”välvilja” och/eller organisationens förutsättningar. Handledningssamtalens utformning och innehåll upplevs varken som reglerat eller behovsanpassat.

FP 1 - ...och det har man ju varit med om att handledare inte har varit den gode att det inte ens har blivit några handledningssamtal (Fokusgruppsintervju 2) .

FP 1 - Ja jag kände ju att några av mina handledare inte hade kunskapen att handleda i och med att hon inte haft studenter innan liksom. Det var ju första gången och det kändes lite sådär. Man fick inte riktigt handledning (Fokusgruppsintervju 4).

Det har enligt studenterna även hänt att de under sina verksamhetsförlagda perioder inte fått någon handledning i form av handledningssamtal, vilket högskola och utbildning förordar. Studenterna lämnas ensamma i sina försök till reflektion över kommande yrkesroll. Det likställs med att handledaren inte varit ”den gode” vilket i sig kan tolkas som att uppdraget att handleda inte fullföljs. Handledningen upplevs som sämre när lärarutbildare saknar erfarenhet och kompetens i handledning. Även ur ett organisatoriskt perspektiv är det viktigt för studenten att det finns förutsättningar såsom tid och struktur för handledning och samtal.

Sammantaget kan denna diskurs uttryckas på följande sätt. Det primära som uttrycks och konstrueras i verksamhetsdiskursen är att det måste finnas förutsättningar i den sociala

praktiken att genomföra handledning. I analysen av fokussamtalen visas att det finns olika förutsättningar, och förväntningar i den sociala praktiken. Studenterna uttalar att lärarutbildaren har *två uppdrag*: dels lärare för barnen, dels handledare för studenterna. Det uttrycks även att det är önskvärt att vara *uppdaterad* inom utbildningen. Att ha två uppdrag utifrån verksamhetens förutsättningar anses av studenterna vara betungande för lärarutbildarna. Vidare menar studenterna att lärarutbildarens ansvar att hålla sig *informerad och kunnig* inom just handledning varierar och är av vikt för en kvalitativ handledning. Dessutom uttalas bristfälligheten kring *lärarutbildarens IT – kunskaper*. Studenterna uttrycker att det finns tillfällen då de upplever sig som *vikarier* och erbjuds då ingen yrkeshandledning. Andra viktiga kvalitetsaspekter är *verksamhetens raster/ögon* och den yrkespraxis samt *beprövade erfarenhet* som finns i verksamheten. Att få praktiska exempel återgivna är ett bevis på god handledning. Samtliga delar bildar underlag för hur studenten socialiseras och fostras in i sin blivande yrkesroll. Med andra ord kan man säga att verksamhetens sociala praktik utgör en viktig del för *trovärdighet i relation till att konkretisera teori och praktik*.

Innehåll och kompetens i fokus

Studenterna framhåller *förberedelser* som tecken på säkerhet i handledarrollen. Betygskriterier bildar underlag för ett kvalitativt samtal och för att kunna leda och samtala kring studentens utbildning. Om lärarutbildaren innehar *kunskap om både innehåll och utformning* av handledningssamtalen kan detta enligt studenterna generera ett mer kvalitativt samtal. Lärarutbildaren förefaller i vissa fall inte vara förberedd på handledningssamtalet och dess innehåll och har inte heller ”koll på läget”. Om detta anses bero på lärarutbildarens möjligheter och förutsättningar eller att de inte tar sitt uppdrag på allvar är svårt att utläsa. Det visar likväl på att studenterna menar att det finns tillfällen då innehållet i handledningssamtalet blir diffust eftersom det inte har planerats. Studenterna uttrycker även vikten av *riktlinjer* för både genomförande och innehåll av handledningssamtal. Eftersom lärarutbildarna har olika erfarenhet och kompetens efterfrågas riktlinjer som en trygghet och säkerhet för handledning.

FP 2 - Så det är ju rätt så bra med riktlinjer i alla fall. För hade hon kanske vetat lite mer om vad samtalet skulle handla om då kan man ju tänka mer på det under tiden alltså innan man har samtalet. Men nu eftersom hon inte riktigt hade koll på det så visste hon ju kanske inte vad hon behövde kolla på och tänka på (Fokusgruppsamtal 1).

FP 2 - Men där ser man verkligen skillnad på handledare och handledare (Fokusgruppsamtal 1).

Andra uttalanden görs såsom att LUF anses som ”mjäkig” som inte vågar ansvara för en student under utbildning.

FP 1 - Jag tror att det är för många mjäkiga handledare dom vågar inte säga ifrån och kanske får dom inte det stöd från högskolan att ni måste gå in och ni måste vara kritiska och ni måste peta på det som behöver petas på och styrka det som behöver styrkas (Fokusgruppsamtal 2).

FP 2 - Man känner ju av handledarens osäkerhet och då blir man kanske själv osäker (Fokusgruppsamtal 1).

FP 2 - Att handledarna är lite rädda för att visa, är lite rädda för att ge den kritik som kanske behövs (Fokusgruppsintervju 2).

FP 1 - Det känns inte riktigt som dom vågar säga det alltså oftast får man höra bara bra saker (Fokusgruppsamtal 3).

Osäkerhet föder osäkerhet för studenternas blivande yrkesroll. Att som lärarutbildare känna en osäkerhet i sin yrkesroll och inte våga är självklart ingen positiv förebild.Handledningen blir otydlig och riktas mot att bekräfta studenter istället för att utmana. Snarare kan detta innebära för studenterna en rådvillhet inför sin blivande yrkesroll och påföljden kan bli att handledningen inte utvecklas, varken som studenterna eller utbildningen förväntar. Uttalanden visar på att studenterna uppfattar lärarutbildares oförmåga att våga och kunna ta ansvar för att utmana dem i sin yrkesrollsutveckling. Oavsett om det saknas samarbete mellan högskola och lärarutbildare eller om det saknas mod och kompetens för kritisk handledning saknas likväl den kritiska aspekten i samtalen för att utvecklas. Uttalanden rör sig kring hur studenterna saknar en kritisk reflektion i handledningssamtalen. Uttalanden rör sig dels kring hur studenter har upplevt betygssamtal under sin lärarutbildning, dels kring bekräftelse på utförandet av handlingar i relation till hur det har gått.

FP 2 - Det är nästan mer så att man själv har fått gå och liksom fråga – ja vad tycker du nu? Uppfyller jag nu dom VG – kraven (Fokusgruppsamtal 4)?

FP 1 - Lite av det vi sagt innan att man får lite feedback på vad man gjort (ohörbart) hur man ligger till (Fokusgruppsamtal 2).

Det är de förväntade läranderesultaten som högskolan har som mått för betygsunderlaget och som utgör grunden för betygsdiskussioner. Studenterna uttalar här en medvetenhet om *betygsunderlagen* som vägledande och önskvärt att diskutera i handledningssamtalen. *Betygsdiskussioner* är ett kriterium och en förutsättning för synliggörande av den egna utvecklingen. De förväntade läranderesultaten bildar underlag för betygskriterierna och dessa är viktiga för studenter att diskutera och förhålla sig till för att förstå bedömningen av deras prestationer. Detta resulterar samtidigt i att de blir medvetna om sin egen yrkesrollsutveckling. En bekräftelse på utförd handling kan verka som en indikation på att man är på rätt väg, men samtidigt ges det inga förklaringar på hur yrkesrollen ska utvecklas. Studenterna tolkar det som att lärarutbildaren har svårt att formulera konstruktiv kritik till deras insats. Bekräftelsen grundar sig inte på de förväntade läranderesultaten utan verkar mer förhålla sig till generella antaganden utan stöd.

FP 2 - ..men aldrig betygsdiskussion. Har vi aldrig haft, inte under nåt år. Alltså rent så utan kanske mer att dom pushar en. Gör nu det så blir det bättre betyg (Fokusgruppsamtal 4).

Studenterna efterfrågar mer tydliga riktlinjer för hur de ska arbeta för att nå bättre betyg och under den verksamhetsförlagda lärarutbildningen saknar studenten betygsdiskussioner. I dessa uttalanden syns även *avsaknad av ett samtalsklimat där en kritisk granskning* av deras utveckling kan diskuteras.

FP 2 - Precis vad du säger att studenten blir också en handledare för handledaren för att handledaren ska kunna titta på studenten krävs ju en annan utbildning (Fokusgruppsamtal 1).

FP 1 Så jag menar är då handledaren inte utbildad så har man ju inga förpliktelser egentligen kan jag tycka. Bara det att dom är med på listan (Fokusgruppsamtal 1).

Studenterna uttalar sig om ha mött lärarutbildare på fältet som inte är utbildade lärarutbildare. I de fall lärarutbildaren inte har utbildning eller kunskap för handledning tillskriver studenterna lärarutbildaren en position som en icke kompetent handledare. Studenternas tilltro till *utbildade lärarutbildare* syns här som ett kriterium för handledning förknippat med kvalitet. De förväntas vara insatta i kursen samt kunna tolka och omsätta uppdraget som lärarutbildare. Om lärarutbildaren inte är utbildad kan studenterna till och med i vissa fall uppleva att de blir handledare till sin handledare och ifrågasätter vilken kvalitet i handledningen detta innebär. Studenterna förväntar sig handledning och vägledning av lärarutbildaren. När så inte sker får studenterna ta kommandot, genom att visa och kommunicera innebörden i handledning. Studenterna blir kommunikatörer mellan högskolans krav och lärarutbildarens uppdrag.

Sammantaget belyser diskursen vikten av att förhålla sig till innehållsaspekter, *betygskriterier och betygsdiskussioner* för utbildningen samt *vara förberedd för* hur samtalshandledning kan genomföras. Studenterna efterfrågar även *riktlinjer* för handledning, hur handledningssamtalens *innehåll, form och funktion* ska vara. Dessa delar bildar enligt studenterna kriterier för kvalitativa samtal. Ytterligare ett kriterium är att lärarutbildaren har genomgått *handledarutbildning*. Är lärarutbildaren *inte säker i sin yrkesroll* avspeglar det sig både i samtal och i övrig verksamhet och man uppfattar det som att konstruktiv kritik uteblir i dessa sammanhang. Studenterna efterfrågar ett *kritiskt förhållningssätt* från lärarutbildarnas sida och är medvetna om att en icke fungerande kritisk samtalsmiljö inte gagnar deras yrkesrollsutveckling.

Resultatdiskussion

Jag avslutar med att diskutera resultaten som indelas utifrån syftet att se hur begreppet handledning med specifikt fokus mot handledningssamtalens innehåll, form och funktion uttalas, konstrueras och legitimeras av förskollärostudenterna. Med bakgrund av ett socialkonstruktionistiskt perspektiv ses studenterna uttalanden som ett nedslag i tiden. Detta är en allmän bild och kan inte avspegla den enskildes uppfattningar. Enligt Burr (1995) finns det gemensamma antaganden för ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Det handlar om att inta ett kritiskt förhållningssätt till tidigare och förgivettagna kunskaper. Det handlar även om att utgå från att förståelse skapas utifrån den tid och kultur vi befinner oss i samt att förstå kunskaper som sociala processer. Diskursanalysens avsikt är att synliggöra hur fenomenet

handledningssamtal har framkommit i den sociala praktiken, förskolan. Resultatet är ett sätt att se hur konstruktioner kring handledningssamtal formas av studenter. Fokusgruppssamtalen har möjliggjort att belysa vilka uttalanden som ligger till grund för vilka kriterier som anses önskvärda. Den teoretiska bakgrunden visar på handledning som fenomen och som ett komplext begrepp att förstå och utföra. Den pekar även på hur individer formas och formar sin omvärld och hur språket ingår i de sociala sammanhang som vi befinner oss i.

Frågeställningarna i studien är: Vad uttalar förskollärostudenterna kring handledning? Vilka kriterier för handledningssamtal legitimeras av förskollärostudenterna? Hur konstruerar förskollärostudenterna läroutbildarens handledningsuppdrag med fokus på handledningssamtalens innehåll, form och funktion? Utifrån resultaten kan ses att handledning genom samtal sker på olika vis under studenternas verksamhetsförlagda praktik. De olika diskurserna Relationer, Dirigerande samtal, Sociala praktiken samt Innehåll och kompetens i fokus pekar på *vad* studenterna uttalar som viktiga innebörder för ett kvalitativt samtal och *hur* detta ska genomföras beskrivs och diskuteras utifrån två huvuddiskurser: *Kriterier för läroutbildarens uppdrag och Kriterier för handledningssamtalens innehåll, form och funktion*. I sista avsnittet diskuteras metodologiska avgöranden.

I resultatet framträder kriterier för handledningens kvalitet där handledningssamtal och dess innehåll bildar olika innebörder. Den sociala praktiken där handledning sker kommuniceras i den diskursiva praktiken, där fokusgruppssamtalen genomfördes. Det som urskiljer sig i analysen är hur studenterna uttalar och bildar kriterier för läroutbildarens uppdrag att handleda och hur handledningssamtalens innehåll, form och funktion utgör mer eller mindre utvecklande aspekter för deras utbildning och yrkesrollsutveckling. Genom kommunikationen mellan studenterna i den diskursiva praktiken uppenbaras både skillnader och likheter för hur läroutbildaren i den sociala praktiken genomför sitt uppdrag. Vidare uppenbaras vilka förutsättningar som finns, vilka anses som viktiga samt hur innehållet synliggörs. Ett studentkritiskt öga kan skönjas i hur studenterna eftersträvar hur dessa komponenter ska samspela och utvecklas för kvalitativ handledning och handledningssamtal.

Kriterier för läroutbildarens uppdrag

Propositionen (Regeringens Proposition 2009/10:89) förespråkar samverkan kring den teoretiska och praktiska delen av utbildningen. På denna punkt kan det synliggöras flera

dilemman utifrån studiens resultat. Det är olika faktorer som inverkar på kvaliteten i handledning. Studenten ska ges möjlighet till att reflektera över sin egen utveckling i relation till både uppställda kurskrav och till varje sociala praktiska yrkeskunskap. Möjligheterna till dessa reflektioner under handledning beror på olika vis beroende på vilken sociala kontext studenten befinner sig i. Det handlar om vilken kunskap och kompetens som artikuleras. Eftersom varje möte sett ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv är unikt, är förutsättningarna av skilda slag (Burr, 1995; Winther Jörgensson & Phillip, 2000; Börjesson, 2003; Bjervås, 2011). Kriterier för gott handledarskap uttrycks av studenterna å ena sidan som ett relationellt möte där omsorg betonas. Å andra sidan ses det som ett tydligt professionellt uppdrag med fokus på yrke och utbildningskrav i linje med de politiska beslut och regler som finns för verksamhetsförlagd utbildning.

Resultatet för resonemanget vidare till vikten av att bygga en bärande relation (Birnik, 2010). Aspelin och Persson (2011) betonar en relationell pedagogik vilket innebär att likvärdighet, demokrati och sociala relationer är grundläggande aspekter av god utbildning. Dessa begrepp menar författarna gäller för hela utbildningsväsendet. Studenternas uttalanden visar på att förtroende, möjlighet att lära känna varandra och engagemang är kriterier för gott handledningsklimat. Detta resonemang är inte tydligt framskrivet i de styrdokumenterna för lärarutbildningen under den verksamhetsförlagda utbildningen, utan snarare tvärtom. I linje med Aspelin och Persson tolkar jag studenternas uttalande å ena sidan som att de sociala relationerna inte står i motsatsförhållande till kunskapande. Den dirigerande diskursen påvisar vikten av att kunna förhålla sig professionellt i handledningssamtalen och där ett relationsorienterat samspel i handledningssamtalet snarare kan hindra ett yrkeslärande. Någon student menar att de relationsorienterade mötena ska förekomma i andra situationer än i handledningssamtalen. I handledningssamtalen ska det professionella samtalet få företräde och i andra sammanhang ska de relationsorienterade mötena finnas och byggas upp för ett gott handledningsklimat. Således skiljer man på den personliga professionella handledningen och andra möten mellan student och lärarutbildare som sker i den vardagliga sociala praktiken. Hur påverkar relationerna studenternas lärande? När relationer byggs upp skapas tillit till varandra. Samtidigt kan jag se att relationer kan innebära att man inom gruppen inte vill och kan kritisera i rädsla för att riskera det relationella planet och därmed hindra den konstruktiva handledningen. I någon students uttalande kan det skönjas en skepsis till att utveckla nära relationer i handledningssamtalen samtidigt som någon annan påtalar vikten av att skapa en ömsesidig relation för ett gott lärande. Vad säger då detta oss? En möjlig tolkning

är att studenterna dels slits mellan högskolans kurskrav som måste uppnås, dels mellan ett relationellt samspel där trygghet och ömsesidighet i den sociala praktiken förekommer. De relationsorienterade mötena i vardagen uttrycks som utgångspunkt för de professionella samtalen.

Är lärarutbildaren utbildad handledare ses det som ett bevis på bra handledning. I likhet med mitt resultat beskriver Birnik (2010) att osäkerhet hos handledaren innebär ett hindrande förhållningssätt för studenters lärande. Handledning kan vara av både professionell och alldaglig karaktär (Hägg & Kouppa, 1997; Handal & Lauvås, 2001; Granfors & Kavander, 2001). Kriterierna som nämnts tidigare såsom engagemang, samspel, tilltro, förtroende och att lära känna varandra är starkt uttalade av studenterna. Förtroende är enligt Josefsson (1998) en central faktor för den personliga kunskapen (Josefsson, 1998). Personkemin är ytterligare ett kriterium som anses som en grundläggande del av lärande. I ett relationellt perspektiv vad det gäller utbildning studeras *pedagogiska processer och pedagogiska relationer i sina pedagogiska kontexter* och där utbildningsinstitutioner ses som mötesplatser mellan individer (Aspelin & Persson, 2013). Poängen med att i utbildningssammanhang tala om ett relationellt perspektiv är enligt von Wright (2009) att kunna problematisera hur lärares föreställningar och förhållningssätt tenderar att påverka den pedagogiska situationen. Relationell pedagogik har fokus på vad som händer i det mellanrumsliga mötet mellan två personer. Studenterna konstruerar begrepp där känslor och agerande relaterar till vad Aspelin och Persson (2011) menar är i ett sammanhang med människors existentiella relationer och de akademiska krav som föreskrivs varje utbildning. Dessa olika relationer eftersträvas som grund för att studenten ska trivas och utvecklas i den sociala praktiken. Däremot kan det skönjas en önskan om att kunna förhålla sig akademisk och professionell i handledningssamtalen. Den verksamhetsförlagda utbildningen är en mötesplats för att förena teoretiska kunskaper och praktiska kunskaper och utifrån studenternas utsagor även en mötesplats för att bygga upp tillitsfulla relationer för goda förutsättningar för handledning.

I denna studie framkommer lärarutbildarens ansvar för handledning som en betydelsefull del i uppdraget. Ansvaret innebär att initiera samtal, rikta innehåll mot de teoretiska krav som ställs, men även att våga vara kritiskt ifrågasättande. Studenterna påtalar att lärarutbildaren ska se till så att studenten sköter sig i förhållande både till verksamhet och utifrån lärandemål samt betygskriterier. Samtidigt eftersträvar studenterna att lärarutbildaren ska grunda för ett interaktivt samspel som kan jämföras med mentorskapshandledning enligt Birnik (2010) som

refererar till Healy och Welchert (1990). Hur sammanlänkas och kommuniceras dessa förväntningar? Maynard (2000) menar att om lärarutbildaren utgår från studentens perspektiv och möter dennes tankar och reflektioner än de didaktiska utgångspunkterna utmanas studenten mer i sitt lärande, i denna studie syns båda perspektiven. Min syn på handledning utgår från ett dialektiskt förhållande där både den handledde och handledaren ingår i ett interaktivt lärande. Båda har olika erfarenheter och kompetenser med sig i samtalen. Genom sin lärarutbildning har studenten aktuella teoretiska perspektiv och forskning i sitt bagage och handledaren har främst yrkespraxis och beprövad erfarenhet i sitt bagage.

Vidare kan ytterligare en problematik skönjas i studenternas uttalanden rörande lärarutbildares ansvar i förhållande till studenternas delaktighet. Återkommande kommentarer hos studenterna visar sig vara synen på lärarutbildarens ansvar i relation till eget ansvar och delaktighet. Balansen mellan gemensamt ansvar och delaktighet syns i flera uttalanden. Studenterna legitimerar å ena sidan den dirigerande diskursen samtidigt som de eftersträvar delaktighet och ömsesidighet i handledningssamtalen. Emsheimer och Göhl (2014) menar att studenter befinner sig i beroendeställning till sin lärarutbildare och behöver lyfta och diskutera den handledning och kunskap som återfinns i den sociala praktiken. Van Dijk (2002) anser att så länge inte diskurser blir utmanade, ifrågasatta och diskuterade kan viss dominansdiskurs bli naturlig och vedertagen. Studenterna är å ena sidan medvetna om dominansförhållanden i handledningssituationerna. Å andra sidan är det säkert flera undermedvetna relationer och sociala interaktioner som sker och som inte diskuteras eller klagörs. Frågan är hur dessa kan synliggöras och diskuteras. Emsheimer och Göhl (2014) beskriver handledning som en livsprocess. Om vi väljer att se handledning som en livsprocess snarare än som handledare och handledd och i stället se att ”vi befinner oss *i världen* och försöker förstå oss själva *i världen*” blir handledningssituationerna ett sätt för studenterna att försöka förstå sin omvärld. Den sociala praktiken bildar grund för förståelse och tolkning, vilket flera författare beskrivit (se exempelvis Granfors & Kavander 2001; Hopper, 2010; Emsheimer & Göhl, 2014). Dessa ställer sig frågande till om det finns den kompetens och kunskap i den sociala praktiken som krävs för en akademisk yrkesutbildning. Vidare kan jag se att diskussionen kring begreppet beprövad erfarenhet och dess innebörd måste fortsätta. Om den beprövade erfarenheten tas för given och inte diskuteras och problematiseras i utbildningssammanhang kan syftet att utbilda kritiska och reflekterande studenter försvåras (Eriksson, 2009). Jag kan se många gemensamma drag utifrån tidigare forskning i relation till

studiens resultat kring handledaruppdraget. Bland annat Maynard (2000) som beskriver problematiken med att studenten både vill bli "lotsad" och känna sig delaktig samt balansera personlig relation med professionellt förhållningssätt. Dessa dilemman har studenterna uttryckt och diskuterat i fokusgruppssamtalen. I linje med Maynards studie uttrycker studenterna kriterier för ett "gott" handledarsamtal. De efterlyser mer kritiska och ifrågasättande diskussioner och utmanande samtal för att utveckla sin yrkesroll samtidigt som de uttrycker att handledningstillfällena kan uppfattas som konstlade situationer. Hur påverkar det förutsättningar för det pedagogiska samtalet? Studenternas utsagor beskriver hur de mött osäkra handledare som inte vågar kritiskt granska och utmana den enskilde studenten i handledningssamtal. De uttrycker även att det är skillnad på lärarutbildares erfarenhet, kompetens och utbildning. *"Men där ser man verkligen skillnad på handledare och handledare"*. Sätts detta i ett sammanhang med det förtydligande som gjordes av begreppet praktik och som ersattes av begreppet verksamhetsförlagd utbildning syns detta som problematiskt. Verksamhetsförlagd utbildning innebär ett stort ansvar för lärarutbildare att hantera teoretiska utgångspunkter, vilket i sig inte är självklart. I och med övergången från begreppet praktik till begreppet verksamhetsförlagd utbildning har kraven på en akademisk yrkesutbildning skärpts.

Den tysta kunskap som inte artikuleras under den verksamhetsförlagda utbildningen kan inte heller reflekteras över (Rolf, 1991). När studenterna inte får handledning i form av handledningssamtal, uteblir därmed yrkesspråket och den språkliga reflektionen. Språket är en bärande del för studenter i de pedagogiska samtalen. Språket är en förutsättning för tanken (Vygotskij, 2007; Bjervås, 2011). Studenterna förväntar att lärarutbildarna ska kunna kommunicera sin yrkesroll och verksamhet i riktning mot att utveckla studentens blivande yrkesroll; dels att kunna styra samtalet utifrån kurskrav, dels sätta det i ett sammanhang med yrkespraktiken. Språket i denna studie utgör en grund för hur den diskursiva och sociala praktiken utformas om det sker en reproducering eller producering (Fairclough, 1992). Resultatet visar att studenterna ifrågasätter en del rådande diskursiva mönster för handledning.

Kriterier för handledningssamtalets innehåll, form och funktion

Det visar sig att studenterna betonar och ser den sociala praktiken som den "sanna" och i handledning och handledningssamtal får yrkesteorin en rådande och gällande karaktär. Det är

den sociala praktikens verksamhet och kultur som ligger till grund för både lärarutbildarnas och studenternas tolkningar för utveckling av yrkesrollen. Flera författare skriver om den beprövade erfarenheten som i denna studie relateras till lärarutbildarens individuellt konstruerade kunskap, skapad i den kulturella kontext som man befinner sig i (se exempelvis Hargreaves & Anderson, 1998; Frank, 2001). Den sociala praktikens olika förutsättningar bäddar för skilda villkor och egenskaper i handledningssamtalen. Studenterna ser lärarutbildare som bärare av ”verksamhetsteorier” som innehar expertkunskaper. Dessa kan inte alltid uttalas och indirekt bildar även de outtalade kunskaperna grund för att fostras och socialiseras in i yrkesrollen. Enligt Polanyi (Rolf, 1991) kan den tysta kunskapen vara omedveten eller helt enkelt ha tystnat och oavsett uttrycker studenterna svårigheter för lärarutbildarna att kritiskt granska och artikulera sin verksamhet och yrkesroll.

Förskolans sociala praktik och utbildning bygger på växelverkan mellan omsorg, fostran och lärande för barnen (Skolverket, 2010). I arbetet med barnen finns det ingen bedömningskultur i förskolans sociala praktik. Detta synsätt kan inverka till ett liknande förhållningssätt mellan studenter och lärarutbildare. Lärarutbildarens agerande återges i termer som det är viktigt att studenten sköter sig, blir bekräftad och vägleds in i yrkesrollen och som kan liknas vid hur förskolans tradition, kultur och pedagogik ser ut. Förskolans omsorg och fostran som sker och synliggörs i den sociala praktik studenten befinner sig i kan bidra till att dessa förhållningssätt och perspektiv även transformeras till handledningssituationer. Vad det innebär för handledningssamtalens kvalitet kan jag bara spekulera över. Om dessa perspektiv får företräde, exempelvis att studenten blir bekräftad, får omsorg kan detta å ena sidan böttna för goda pedagogiska samtal. Å andra sidan kan bekräftelse att studenten sköter sig utan kritisk granskning utgöra hinder för de kunskapskrav som ska kommuniceras och framförallt reflekteras över. Forskning visar kvalitetsskillnader för hur förskolor hanterar den pedagogiska verksamheten (Sheridan & Pramling Samuelsson & Johansson 2009). Beroende på vilken social praktik studenten befinner sig i återspeglas dessa kvalitativa skillnader troligtvis även i handledningssituationer.

Finns inga riktlinjer från högskolan och om lärarutbildaren inte är informerad och uppdaterad tolkas handledaruppdraget olika av både studenter och lärarutbildare. Det resulterar i att handledningen i sin tur ter sig på olika vis. Handledningssamtalen blir av skilda kvalitativa karaktärer, vilket blir avgörande för lärarutbildningens kvalitet. Enligt Hopper (2010) kan det finnas en fara i att ansvaret läggs över på lärarutbildare på fältet av den orsaken att

lärarutbildare inte med automatik innehar kompetenser för att handleda studenter och förstå de teoretiska perspektiven. Den beprövade erfarenheten får inte bli oreflekterad och outtalad utan måste diskuteras och ifrågasättas i den högskoleförlagda utbildningen (Eriksson, 2009).

Det blir uppenbart att studenterna eftersträvar riktlinjer för handledningssamtalets innehåll, form och funktion samtidigt som de efterfrågar att handledningssamtalen ska synliggöra hur ”jag som student sköter mig”. Förmodligen eftersträvar studenten att bli godkänd utifrån både kursplanekrav och den ”verksamhetsteori” som är rådande. Är det olika förutsättningar och stora skillnader mellan akademins krav och praktikens krav tyder studenternas uttalande på att handledningssituationer anpassas utifrån praktikens krav. Studenterna uttrycker att samtalen i handledningen ofta riktas mot hur studenten ska bete sig och i dessa samtal finns en avsaknad av djupare reflektion kring studenternas agerande och ställningstagande. Enligt Emsheimer (1995) är det just det som handledningen ofta går ut på, att vägleda och visa på ett visst beteende som är legitimt i praktiken och inte möjlighet till reflektion. Att visa på en sorts sanning som den enda och rätta, istället för att analysera och reflektera över yrkesrollens olika delar kan ses som hinder för att utveckla studenternas kritiska och analytiska förmåga för sin blivande yrkesroll. Granfors och Kavander (2001) beskriver olika strategier för handledning och i jämförelse med studenternas utsagor riktas ljuset mot det perspektiv som benämns som integrerad modell där handledaren både ska vara insatt i de teoretiska delarna och kunna relatera till kursplanekraven. Dessutom menar studenterna att handledarens roll i likhet med modellen är att observera, analysera, stödja, och utmana samt erbjuda möjlighet till att kunna artikulera sina kunskaper och kritiskt analysera, och problematisera. För att professionalisera yrket krävs den vetenskapliga delen av utbildningen (Ahlström, 1999). Vad studenterna menar med kvalitativt innehåll tolkar jag som att det ska finnas förutsättningar för tid för samtal, förmåga att uttrycka sig genom yrkesspråk, och förutsättningar att belysa och diskutera teoretiskt innehåll och förväntade läranderesultat som varje kurs omfattar. Några tydliga uttalanden för handledningssamtalets innehåll visar på betydelsen av betygsdiskussion. Enbart bekräftelse att man som student är på rätt väg räcker inte utan det efterfrågas en större tydlighet i förhållande till de förväntade lärandemålen och betygskriterierna. I linje med Faircloughs (1992) synsätt på produktion och reproduktion ser jag att studenterna ifrågasätter de diskursiva strukturer som uppdagas och reproduceras, samtidigt som de bekräftar varandra, och producerar nya kunskaper kring handledningssamtalets innehåll. Studenterna har å ena sidan de politiska beslut och styrdokument som ligger till grund för utbildningen som raster

för hur handledningssamtalen ska genomföras. Å andra sidan uttrycker de att den sociala praktiken är vägledande för hur trovärdig och bra handledningen är.

Språket ses i denna studie som en bärande funktion och en viktig komponent för lärandet (Belsey, 2002; Säljö; 2002; Vygotskij, 2007). Dels gör språket det möjligt att synliggöra yrkesrollens komplexitet, dels ger det individen möjlighet att kategorisera sin erfarenhet och ge den mening (Burr, 1995). Även om samtalet kan medföra asymmetri menar flera författare att det finns förutsättningar för ett pedagogiskt samtal (Fritzell, 2008; 2009; Löw, 2011). Studenterna talar i fokusgruppsamtalen om handledningssamtals innehåll, form och funktion och det möjliggör för dem att strukturera, jämföra och konstruera kriterier utifrån sina erfarenheter av handledning. I linje med Fritzell (2008) ingår deltagarna i kommunikativa möten i en gemensam värld där både innehåll och mening uttrycks. Handledningssamtals funktion är att genom ett yrkesspråk förena både teori och praktik samt att handleda studenten in i sin blivande yrkesroll. Innehållet ska således kunna förena yrke, ämne och forskning (Bergöö, 2009). Sett ur dessa resultat som framkommit i relation till lärarutbildningens ansvar för att kvalitetssäkra utbildningen, kan det diskuteras om det ska ingå handledarutbildning för studenter inom lärarutbildningen. För att kunna förena akademins och praktikens krav under den verksamhetsförlagda utbildningen krävs att något görs. I takt med att utbildningsplatser utökas krävs det fler och fler lärarutbildare på fältet och hur kan det garanteras att det blir god handledning och utbildning för studenterna?

Metoddiskussion

Att använda sig av fokusgruppssamtal har naturligtvis både negativa och positiva effekter. Det är en kvalitativ data som ligger till grund för analysen. Detta kan göra det svårt att generalisera resultatet, men kan bidra som underlag för fortsatt diskussion kring handledningens komplexitet. Den bild som uppdragas av berättaren är en "sanning" av många "sanningar" (Burr, 1995; Johansson, 2005). Meningen är att samtalen ska kunna ge forskaren ett djup och en kontext som krävs för ny förståelse av vad som grundar sig i människors åsikter och erfarenheter. Styrkan i fokusgruppssamtal är att deltagarna kan dela med sig av sina erfarenheter och jämföra dessa sinsemellan. Det blir en lärande process där mångfalden berikar samtalen. Genom interaktionen i samtalen kan det framkomma ifrågasättanden, argumentation och förklaringar som ger tyngd i samtalen.

Moderatorns roll kan ses ur olika perspektiv och är en omdiskuterad roll i fokusgruppsamtal. En svag länk i insamlingsmetoden kan vara att jag som forskare inte var närvarande och delaktig i fokusgruppsamtalen. I analysen av texterna kan jag märka att studentgruppernas samtal varierar i innehåll och tid. Om jag varit delaktig i fokusgruppsamtalen kunde möjligtvis svaren och samtalen fördjupats. Å ena sidan kan påverkan från moderatorn leda diskussionen åt ett förutbestämt håll, å andra sidan kan en fokusgrupp utan moderator synliggöra viktiga delar när deltagarna fritt får ventilera. Risken att vara utan moderator kan vara att någon deltagare är dominant och tar överhand i diskussionerna (Wibeck, 2010). Jag kan utläsa att forskningspersonerna är aktiva och delar på talutrymmet samt försöker lyssna och förstå varandras erfarenheter. Vi i forskningsgruppen valde att inte delta eftersom vi tidigare prövat samma metod och genomförande i vårt lokala forskningsprojekt, vilket upplevdes som inspirerande och lärorikt. Ytterligare en aspekt som framkommer när vi valde att inte närvara vid samtalen, var att studenterna själva kunde styra och stänga av diktafonen om de ville sortera ut något i samtalen. När banden lyssnades genom fann jag inga avbrott eller uttalanden som tyder på detta. Vidare kan jag inte med säkerhet uttala mig om studenterna under sin utbildning haft problem med att bli bedömda som godkända. Det måste beaktas att studenternas uttalanden kan härröra från problematiska situationer och på så vis påverka deras uttalanden.

Eftersom datainsamlingen var i början av forskningsprocessen kunde inte forskningspersonerna få information kring alla delar. De fick inte heller tillfälle att läsa det transkriberade materialet och inte heller möjlighet att ta del utav studiens kommande forskningsresultat, eftersom forskningspersonerna har avslutat sin utbildning och det varken finns aktuella namn eller adresser.

När det gäller att samla in data genom fokusgruppsamtal diskuteras och även rekommenderas att kombinera samtalen med andra insamlingsmetoder (Halkier, 2010; Wibeck, 2010). Författarna diskuterar effekten av att komplettera fokusgruppsamtalen med exempelvis enskilda intervjuer eller enkäter. Detta har dock inte gjorts i föreliggande studie, något som annars troligtvis genererat ett annat utfall av svaren.

Validitet innebär enligt Halkier (2010) att forskaren undersöker det som är tänkt att undersökas. I och med att vi inom forskningsgruppen redan i tidigare studier behandlat och undersökt handledningssamtalet som en del i lärarutbildningen och där forskarintresset

riktades mot lärarutbildarnas erfarenheter av handledningssamtal riktas denna studie mot studenternas perspektiv. Reliabilitet handlar om att synliggöra sina metoder på ett sådant sätt så att de blir genomskinliga och kan bedömas som tillförlitliga. Det handlar om att kunna argumentera för sina val och se dessa i ett sammanhang (Halkier 2010). Ett vetenskapligt ansvar innebär även att den kunskap som framkommer är så kontrollerad och tillförlitlig som det bara är möjligt av forskaren (Kvale, 1997). Min intention är att synliggöra mitt val av metoder på ett transparent sätt så att de kan anses som giltiga det vill säga så att reliabilitet och validitet kan bedömas som ”ett stycke gott hantverk” (Halkier, 2010). Studiens syfte är inte att hitta bevis och antaganden som sanningar utan snarare försöka synliggöra förståelse och möjligheter till nya infallsvinklar, som kan bidra och utmana till en fortsatt diskussion kring handledningssamtalen som en del i lärarutbildningen.

Möjligtvis kan min tidigare förståelse dels från min bakgrund som förskollärare, dels som delaktig i tidigare forskningsprojekt som handlar om handledning överskugga studiens resultat. Min ambition är att distansera mig och försöka se bakom det förgivettagna och hitta nya intressanta infallsvinklar. I analysen framkommer hur studenterna uttalar, konstruerar och legitimerar vissa diskurser för handledning. I diskursanalysens modell är text, diskursiv och social praktik centrala begrepp (Fairclough, 1992). Enligt Faircloughs tredimensionella modell har jag i denna studie utgått från relationen mellan den sociala praktiken, förskolan, där handledningssamtalen utspelas och den diskursiva praktiken där texterna produceras. Jag lägger störst vikt vid den textuella delen, det vill säga den diskursiva praktiken, men beaktar även den sociala praktiken, vilken grundar för hur studenterna konsumerar och producerar texter. Fokus för analysen ligger på studenternas uttalanden som visar vilka regelbundenheter och mönster som uppstår. Även variationer åskådliggörs och dessa bidrar i sin tur till att identifiera olika diskurser och begrepp. I analysarbetet framkommer olika handledningsdiskurser och inom dessa kan jag se variationer, samband, mönster och regelbundenheter i texten. Analysen av dessa kommunikativa händelser innebär att jag koncentrerar mig på ”diskurser och genrer som artikuleras i produktionen och konsumtionen av texten (den diskursiva praktikens nivå)” (Winther Jørgensen & Phillips, s. 75, 2000). Således är en diskurs enligt Fairclough (1992) ett sätt att tala eller skriva utifrån ett bestämt perspektiv, som i denna studie riktas mot perspektiven handledning och handledningssamtal. Winther Jørgensen och Phillips, (2000) menar att diskursanalys inte är en likformig analysmetod och att det inte finns *ett* sätt hur analysen ska utföras. Metoden bygger snarare på att varje studie och analys skräddarsys utifrån frågeställningar och det empiriska underlag som finns. Studenterna

producerar, reproducerar och legitimerar olika kriterier för handledningssamtal, där den sociala praktiken utgör grunden för studenternas upplevda handledning. Enligt Winther Jørgensen och Phillips, (2000) kan människor genom kritisk språkmedvetenhet bli medvetna om både begränsningar och möjligheter som finns inbäddat i verksamheten. De menar att forskningsresultat ska vara skrivet på sådant sätt att dessa blir tillgängliga för de personer som forskningen riktar sig till. Förhoppningsvis kan denna studie bidra till fortsatt diskussion kring komplexiteten att handleda och relationen mellan teoretisk och praktisk kunskap.

Till sist

Avslutningsvis kan jag se följande resultat som viktiga att förhålla sig till och diskutera vidare kring. Hur teori och praktik förstås konstrueras på skilda sätt i sociala praktiker. Det är inte givet att varje lärarutbildare uppfattar syftet att förena teorier och praktiker utan det är snarare verksamhetens teorier som artikuleras och ligger närmst till för kommunikation och reflektion. Beroende på vilket perspektiv som får företräde ges studenten olika möjligheter att utveckla sin yrkesroll. Det kan dels handla om att använda teorin för att förstå praktiken, dels kan praktiken utgöra grunden för att förstå teorin och dels kan studenten studera lärarutbildarens handlingar. Vilket perspektiv som prioriteras i handledningssamtalen innebär olika förutsättningar för studentens möjlighet att förstå och utveckla sin egen yrkest teori. Studenterna efterfrågar ett professionellt förhållningssätt i handledningssamtalen och i övriga sammanhang efterfrågas relationsorienterade möten. Alltså skiljer studenterna på relation och profession i handledningssituationer. Detta kan vara intressant att synliggöra för både lärarutbildare och studenter. Resultatet visar även att det är en obalans mellan verksamhetsteorier och högskoleförlagda krav. Studenterna ska bli bedömda och vet då inte vilket som är gällande för den slutliga bedömningen. Är skillnaden stor mellan verksamhetsteorier och högskoleteorier får detta konsekvenser för deras lärande och utveckling. Å ena sidan benämner studenterna lärarutbildare som experter och som innehar expertkunskap. Å andra sidan kvalificerar studenterna inte sina lärarutbildare för handledning. Dessa två olika perspektiv är säkert beroende av vilka förutsättningar i den sociala praktiken och de kompetenser hos lärarutbildarna som studenterna mött. Det finns även en annan aspekt där förskoletraditionen och dess pedagogik inte försiggås av någon bedömningskultur, utan det finns snarare ett förhållningssätt som bekräftar och uppmuntrar. Sker handledning i likhet med denna atmosfär kan yrkesrollen utgå från varje förskolas sociala praktik och yrkest teori utan någon närmare kritisk och konstruktiv kritik. Uppdraget att utbilda studenter till

”förändringsagenter” kan försvåras om den beprövade erfarenheten får företräde utan djupare analys och tolkning i den högskoleförlagda delen av utbildningen. Farhågan finns att det enbart blir en reproduktion av lärarutbildarens förhållningssätt om det inte problematiseras. Även vem som ska vara huvudperson i handledningssamtalen bör vidare uppmärksammas och diskuteras. Därtill är varje handledningssituation liksom individerna som möts unika, vilket innebär att handledningsstrategier inte kan generaliseras utan måste diskuteras och framför allt problematiseras utifrån varje specifik situation och individernas behov. Resultatet visar att det är en komplex och svår situation att handleda och att det inte ges några direkta riktlinjer från högskolan. För att kunna utbilda reflekterande förändringsagenter krävs det handledning som kan utmana studenterna i detta. Eftersom de politiska besluten kräver att lärarutbildare både kan tillämpa praktiska såväl som teoretiska kunskaper bör vi ställa oss frågan om handledning ska ingå som en naturlig del i lärarkompetensen. Det begärs med automatik att lärare ska kunna handleda när det skrivs fram i Regeringens Proposition (1999/2000:135) att den verksamhetsförlagda utbildningen och praktiken ska integreras. Med tanke på att studenterna efter sin examen säkert kommer att möta och handleda nya studenter i verksamheten bör frågan lyftas och diskuteras inom lärarutbildningen för att förena teori och praktik samt för att säkerställa kvaliteten i den verksamhetsförlagda utbildningen.

Referenser

- Ahlström, Karl-Georg (1999). *Vad erbjuds för kunskap i lärarutbildningen och vad tillägnar de studerande sig?* Utbildning & Demokrati, Vol.8, Nr 2 69-87.
- Aili Carola (2013). Verksamhetsrapport, VFU- forskning, 2012. Plattformen för forskning om verksamhetsförlagd utbildning och professionslärande.
- Alexandersson, Mikael. (2006). Sandin, Bengt & Säljö, Roger (red.) (2006). *Utbildningsvetenskap: [ett kunskapsområde under formering]*. Stockholm: Carlsson.
- Aspelin, Jonas & Persson, Sven. (2011). *Om relationell pedagogik*. 1. uppl. Malmö: Gleerups.
- Assarson, Inger. (2007). *Talet om en skola för alla: pedagogers menings - konstruktion i ett politiskt uppdrag*. Lund: Lunds universitet.
- Barrows, Howard S. (1992). *The tutorial process*. Rev. ed. Springfield, Ill.: Southern Illinois Univ. School of Medicine.
- Belsey, Catherine. (2002). *Poststructuralism. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (red.) (2005). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. 2., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Bergöö, Kerstin (2009). *Yrke, ämne, forskning – en lärarutbildning på tre ben*. Stockholm: Kristianstad Academic Press.
- Birnik, Hans (2010). *Handledning av lärarstudenter – en intervjustudie*. Karlstad University Studies.
- Bjervås, Lise-Lotte (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bladini, Kerstin (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion: en studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet, 2005.
- Burr, Vivien (1995). *An introduction to social constructionism*. London and New York: Routledge.
- Börjesson, Mats (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (red.) (2007). *Diskursanalys i praktiken*. 1. uppl. Malmö: Liber.
- Carlsson, Lena & Linnér, Susanne. Fritzell, Christer (red). (2008). *Att tolka pedagogikens språk – perspektiv och diskurser. Samtal i mötet mellan teori och praktik – en väg att fördjupa läraryrkets kunskapsbas*. Växjö: Växjö University press. Eidevald, Christian (2009). *Det finns*

inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek. Jönköping: Högskolan i Jönköping.

Emsheimer, Peter (1995). *Handledningsprocessen i spänningsfältet mellan disciplinering och utforskande.* Lic.-avh. Stockholm: Lärarhögskolan. Emsheimer, Peter & Göhl, Inger (2014). *Handledning i lärarutbildning: att utforska undervisningssituationer.* 3., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Emsheimer, Peter & Göhl, Inger (2014). *Handledning i lärarutbildning: att utforska undervisningssituationer.* 3., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

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

Eriksson, Catharina, Eriksson Baaz, Maria & Thörn, Håkan (1999). "Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det "mångkulturella samhället". En introduktion till postkolonial teori". Eriksson, C, Eriksson Baaz, M och Thörn, H, (red.): *Globaliseringens kultur. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället.* Nora: Bokförlaget Nya Doxa.

Fairclough, Norman (1992). *Discourse and social change.* Cambridge: Polity nytryck 2013.

Fairclough, Norman (2001). *Language and power.* 2. ed. Harlow: Longman.

Fairclough, Norman (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research.* New York: Routledge.

Franck, Eskil (2001).

<http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800082630/isbn91-88874-79-6.pdf> (20130221).

Franke, Anita (2011). *Praktikhandledning – att låta lära och lära ut.* Lund: Studentlitteratur.

Fritzell, Christer (2008). *Att tolka pedagogikens språk – perspektiv och diskurser.* (Red.) pedagogikens språk: Mening och styrbarhet. Växjö: Växjö University press.

Fritzell, Christer (2009). *Kvalificerade samtal: Kunskap - mening – bildning.* Pedagogisk kommunikation. Nr 9. Institutionen för pedagogik. Växjö: Växjö universitet.

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

Halkier, Bente (2010). *Fokusgrupper.* 1. uppl. Malmö: Liber.

Hargreaves, Andy & Andersson, Sten (1998). *Läraren i det postmoderna samhället.* Lund: Studentlitteratur.

Hegender, Henrik (2010). *Mellan akademi och profession: Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning.* Linköping: Linköpings universitet.

- Holmberg, Ulla (2001). *Handledning i praktiken. Om hur man skapar en lärande process*. Uppsala Publishing House AB.
- Hultman, Glenn & Schoultz, Jan & Stolpe, Karin (2011). *Samspelet lärarstudierande – handledare. Den verksamhetsförlagda utbildningen*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2011 årg 16 nr 2 s 118-137.
- Hultman, Glenn & Wedin, Ann-Sofi & Schoultz, Jan (2012) *Lärandet och hur det synliggörs under lärarutbildningens praktikperioder. Handledning och överföring av yrkeskunnande*. Didaktisk tidskrift, Vol 22, No2 2012, s 335-358. Jönköping: University Press.
- Lokal examensordning. Högskolan Kristianstad (2014). Hämtad 23 februari 2014, från <http://www.hkr.se/PageFiles/1740/Examensordning%202012.pdf>
- Högskolereformen, (1997). Hämtad 27 maj 2014 från <http://www.hkr.se/Documents/Riktlinjer/Examensordning%202014.pdf>
- Hägg, Kerstin & Kouppa, Svea-Maria (1997). *Professionell vägledning – med samtal som redskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Josefsson, Ingela (1998). (2010) *Läkarens yrkeskunnande*. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, Tomas & Åberg, Karin (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Studentlitteratur: Lund.
- Krueger, Richard A (red.), *Focus group kit. Vol. 4, Moderating focus groups*, 1998.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar (red.) (2000). *Mästarlära: lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, Per & Handal, Gunnar (2001). *Handledning och praktisk yrkesteor*. Lund: Studentlitteratur.
- Lenz, Taguchi, Hillevi (2009). *In på bara benet. En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholms universitetsförlag.
- Lindén, Jitka (2005). *Handledning en konceptuell ram*. Larsson, Magnus & Lindén, Jitka (red.) (2005). *Handledning: perspektiv och erfarenheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, Per & Nordänger, Ulla- Karin & Gerrevall, Per. & Linnér, Sture. (2010). *Verksamhetsförlagd utbildning: ett styrkeområde vid Linnéuniversitetet*.
- Lund, Stefan & Sundberg, Daniel (2004). *Pedagogik och diskursanalys. Metodologiska orienteringsförsök på ett framväxande forskningsfält. Institutionen för pedagogik*. Pedagogiska arbetsrapporter 5. Växjö Universitet.
- Läroplanen för lärarutbildningen. (1999). *Ett förändrat uppdrag för lärarutbildningen* SOU 1999:63. Hämtad 26 maj 2014 från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/46/76/01ff9c9c.pdf>

Löwing, Madeleine (1999). *På väg mot läraryrket. En studie av den gemensamma kursen GEM41*. Göteborgs Universitet.

Maltén, Arne (1995). *Lärarkompetens: i ett mångdimensionellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Markström, Ann-Marie (2007). *Att förstå förskolan: vardagslivets institutionella ansikten*. 1. Uppl. Lund: Studentlitteratur.

Maynard, Trisha (2000) *Learning to Teach or Learning to Manage Mentors? Experiences of school-based teacher training*, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 8:1, 17-30
Hämtad 17 februari 2014 från <http://dx.doi.org/10.1080/713685510>

Merriam, Sharan, B (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Michelene T.H. Chi & Stephanie A. Siler & Heisawn Jeong & Takashi Yamauchi & Robert G Hausmann *Learning from human tutoring*. (2001) . *Cognitive Science* 25 s.471–533.

Nordängers, Per & Lindqvist, Ulla-Karin, (2012). *Utbildning & lärande = Education & learning: en skriftserie från Avdelningen barns, ungas och vuxnas lärande vid Högskolan i Skövde*. (2010-). Skövde: Avdelningen barns, ungas och vuxnas lärande, Högskolan i Skövde.
Hämtad 23 februari 2014, från <http://www.his.se/forskning/ovrig-forskning/pedagogik/utbildning-och-larande/tidigare-nummer/> *Utbildning & lärande* 2012, vol 6 nr 1.

Näslund, Johan (2004). *Insyn i grupphandledning: ett bidrag till förståelsen av ett av de människobehandlande yrkenas hjälpredskap*. Diss. Linköping: Univ., 2004.

Nyberg, Rainer & Tidström, Annika (red.) (2012). *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Policy för verksamhetsförlagd utbildning vid högskolan Kristianstad. (2012). Hämtad 30 maj 2014, från <http://www.hkr.se/Documents/Riktlinjer/Policy%20VFU.pdf>

Regeringens proposition 1999/2000:135: *En förnyad lärarutbildning*. (2000). Stockholm.

Regeringens proposition. 2009/10:89. *Bäst i klassen en ny lärarutbildning*. Elanders Sverige AB Vällingby. Rolf, Bertil (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap: en studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Nora: Nya Doxa.

Selander, Ulla-Britt & Selander, Staffan (2007). *Professionell handledning*. 2., [utvidgade och rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Sheridan, Sonja & Ingrid Pramling Samuelsson & Eva Johansson (2009) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*.
<http://hdl.handle.net/2077/20404>

Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan* Stockholm: Fritzes.

Sommer, Dion & Pramling Samuelsson, Ingrid & Hundeide, Karsten (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

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

Säljö, Roger (2002). *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Utbildningsdepartementet (2014) Hämtad 26 maj 2014, från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/23/92/44/46e41e63.pdf>

Van Dijk, Teun (2002). *Principles of Critical Discourse Analysis*. Wetherell, Margaret & Taylor, Stephanie & Yates, J. Simeon. (2002). *Discourse Theory and Practice*. Sage publications Ltd.

Verksamhetsrapport VFU – forskning 2009-2011. (2012). *Plattformen för forskning om verksamhetsförlagd utbildning och professionslärande*. Carola Aili. Högskolan Kristianstad.

Vetenskapsrådet, 2011 Copyright © Vetenskapsrådet Tryck: Elanders Gotab
http://www.cm.se/webbshop_vr/pdfer/H0014.pdf [2010-05-18].

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

Wibeck, Victoria (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. 2., uppdaterade och utök. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Wright, von Moira (2009). *Initiativ och följsamhet i klassrummet. En studie i de pedagogiska villkoren för elevers inflytande, delaktighet och välbefinnande*. Rapporter i pedagogik, 15. Örebro universitet www.publications.oru.se. Hämtad 26 maj 2014, från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:283644/FULLTEXT01.pdf>

Winther Jörgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur: Lund.

(<http://jamforutbildning.studera.nu/arbetsmarknad/omrade/larare-98>) (Hämtad 3 maj 2014).