PEDAGOGISK HANDLEDNING I TANKE OCH HANDLING – EN STUDIE AV HANDLEDARES LÄRANDE

Elisabeth Åsén Nordström

Stockholms universitet

Pedagogisk handledning i tanke och handling – en studie av handledares lärande

Elisabeth Åsén Nordström

©Elisabeth Åsén Nordström, Stockholms universitet 2014
Omslag: Japansk lykta, Bläse, Sofia Tengdahl
ISBN 978-91-7447-841-9.

Tryckeri: Universitetsservice US-AB, Stockholm 2014
Distributör: Institutionen för pedagogik och didaktik

Till mina barn och barnbarn: Jessica, Erica, Sofia, Marcus; Linus, Ludvig, Lucas, Hanna och Wilma.

Innehåll

Kapitel 1 Inledning 3
Bakgrund 3
Varför pedagogisk handledning? 4
Avhandlingens syfte och frågeställningar 5
Disposition 6

Kapitel 2 Tidigare forskning 7
(1) Studier av handledning och handledarrollen 7
(2) Reflektion och lärande 11
(3) Olika reflektionsnivåer 17
(4) Samtalets betydelse för reflektionsprocesser 19
(5) Stöd för reflektion 20
Lyssnandet 21
Skriftliga reflektioner 22
Pedagogisk dokumentation 24
(6) Kompetens och lärande 24
Avslutning 25

Kapitel 3 Teoretisk plattform 26
Kompetens – att omsätta tanke i handling 27
Ramar och förutsättningar för reflektion och pedagogisk handledning 29
Processer vid pedagogisk handledning 31
Samtalsmönster 32
En klassificeringsmodell av olika reflektionsnivåer 32
Olika handledningstraditioner 33
Transformativt lärande 35
En sammanfattning av teoretiska utgångspunkterna 39

Kapitel 4. Metod för datainsamling och analys 42
Studie 1 42
Studie 2 45
Om tolkningsprocessen 50
Generaliserbarhet 52
Etiska principer och överväganden 53

Kapitel 5 Studie 1 - resultat från den första empiriinsamlingen bland nyutbildade pedagogiska handledare 54

A. Ramarnas betydelse för handledningsprocessen 55
Lokalmässiga och rumsliga förutsättningar 55
Tid till förfogande 56
Handledningsgruppens storlek 58
Handledningsgruppens sammansättning 59
B. Handledningssamtalens form, innehåll och riktning 60
Formerna för samtalet 61
Samtalens innehåll 64
Samtalens riktning 67
C. Handledarens eget lärande 74
Lärande genom dokumentation - om bandspelaren som hjälpmedel 75
Lärande genom skrivande 76
Nya insikter 77

Kapitel 6 Studie 2 – en uppföljande och fördjupad studie av handledares lärande 80
En övergripande bild av handledningens ramar och förutsättningar 81
Handledares lärande och kompetens - tio handledarporträtt 82
En sammanfattande översikt 108

Kapitel 7 Sammanfattning och fördjupad analys av de båda studiernas resultat 112
Studie 1 112
Studie 2 117

Kapitel 8 Avslutande reflektioner 122
Reflektioner över resultaten 122
Några möjliga förklaringar 124
En jämförelse mellan pedagogisk handledning och andra typer av samtal 126
Lärande samtal 129
Förslag till fortsatt forskning 131

English Summary 132

Referenser 141

Förord

Mitt avhandlingsarbete har pågått under många år och har krävt en stor portion uthållighet. Under de år som gått har intresset för de frågor som min avhandling belyser ökat i jämförelse med när jag startade studierna för drygt tio år sedan. Idag framhålls kollegialt lärande som en av flera viktiga faktorer för pedagogers lärande inom internationell och nationell forskning samt från statlig och lokal nivå inom utbildningssystemet. Pedagogisk handledning är ett kollegialt samtal och jag har bland annat ställt mig frågan – hur lär man sig att leda sådana samtal?

Först vill jag tacka professor Robert Höghielm som har varit min huvudhandledare och som har följt mig ända sedan jag läste B-kursen i pedagogik i mitten av 90-talet. Du har alltid varit så uppmuntrande och gett mig hopp om att mina studier kommer att leda till en doktorsavhandling. Kombinationen av dina uppmuntrande förslag till hur mitt arbete skulle kunna utvecklas vidare och ditt intresse för att och hur jag tänker själv har varit avgörande för att arbetet nu är klart. Jag vill också tacka professor Anders Gustavsson, min biträdande handledare, som kom in i mitt avhandlingsarbete under de senaste åren efter att jag haft ett långt studieuppehåll. Med dina nya frågor och undringar kom arbetet igång igen och fick ett tydligare fokus och klarare avgränsningar.

Vid slutseminariet bidrog professor Marianne Döös till att mitt arbete tog en ny vändning och fick en avgörande ändring av avhandlingen och det är jag särskilt tacksam för. Jag uppskattar även docent Petros Gougoulakis och docent Jon Ohlssons konstruktiva synpunkter vid detta tillfälle.

Jag vill även tacka David Gaunt och Margareta Hedberg som hjälpte mig med den engelska sammanfattningen.

Jag vill också särskilt tacka *de pedagogiska handledare* som ingår i mina två empiriska studier. Utan er hade det inte blivit en avhandling med detta forskningsämne. Tack för era bidrag som kom att visa på hur man kan lära sig att leda pedagogiska handledningssamtal och vilken kompetens som handledarna kan utveckla.

Sist men inte minst vill jag tacka mina nära och kära: först och främst min man som under alla år intresserat följt mina studier och stötta mig att slutföra dem, stort tack Gunnar! Jag vill också tacka min far som hjälpte mig att transkribera de inspelade handledningssamtalen i studie 2 samt på slutet korrekturläsa manuset. Genom handledningssamtalen och mina forskningsfrågor mötte du någonting helt nytt och dina tankar och våra samtal kom att bli väldigt värdefulla i min arbetsprocess. Jag vill också tacka min dotter Sofia som hjälpte mig med alla figurer som dansade runt i texten och för att du fotograferade den fina omslagsbilden till avhandlingen.
Att få hjälp med att korrekturläsa precis innan manuset ska till tryck är en helt nödvändig och ovärderlig hjälp, tack Boel Bahr, Björn Larsson, Berthel Nordström och Margareta Hedberg.
Jag har försökt hålla mina barn och barnbarn utanför detta avhandlingsarbete, men förstår att jag inte riktigt lyckats. Ni har nog emellanåt fått höra ett och annat om avhandlingen under årens gång och ofta svarat mig – *hm - vad intressant, hur tänker du då?* Trots min ambition så verkar det som om ni verkligen är en del av denna avhandling.

En annan värdefull hjälp under skrivandet har vår labrador Akilles bidragit med. Han har troget värmt mina fötter under långa stillasittande skrivstunder och samtidigt sett till att jag fått pauser i skrivarbetet.

En stor del av avhandlingen har kommit till i vårt hus i Bläse på norra Gotland och jag inser att nästa gång vi är där kommer jag att göra andra saker än att skriva på avhandlingen.

Bläse den 5 januari 2014

Elisabeth Åsén Nordström

Kapitel 1 Inledning

Bakgrund

Under början av 1990-talet lade kommunerna i Stockholms län ned ett omfattande arbete med att kvalitetsutveckla och utvärdera förskolans verksamhet. Olika modeller prövades, framför allt med betoning på kvalitetsmätning och kvantitativa skattningar av verksamhetens olika delar, ofta gjorda av externa aktörer. I detta sammanhang tog flera kommuner initiativ till att utveckla sin förskoleverksamhet så att arbetet med kvalitetsfrågor blev mer integrerat i det dagliga arbetet.

Som en konsekvens av kommunernas kvalitetsarbete och behovet av kompetensutveckling inom området, utvecklade Lärarhögskolan i Stockholm en pedagogisk handledarutbildning på 10 högskolepoäng. Målet med utbildningen var att utbilda pedagogiska handledare med uppgift att handleda kollegor i det pedagogiska arbetet. Pedagogisk handledning är ett stöd för ett systematiskt kvalitetsarbete där förskolans pedagoger under ledning av en handledare, kan reflektera, analysera och utvärdera den pedagogiska verksamheten. Tidigt väcktes min nyfikenhet över hur handledningssamtal kunde se ut, men framför allt över hur man leder sådana samtal och hur man lär sig att leda dem.

Detta medförde att jag i avhandlingen främst kom att intressera mig för en viss aspekt av pedagogisk handledning, nämligen *om hur handledarnas lärande och kompetens utvecklas i samband med handledning.* Vilka faktiska effekter som handledningen har i verksamheten ligger utanför avhandlingens syfte.

När den första handledarutbildningen startade var jag ansvarig för en regional fortbildningsorganisation, Barnomsorg i fortbildning (BoFo), en verksamhet för kompetensutveckling riktad till förskolan. Verksamheten pågick i projektform med medel från Socialstyrelsen i sex år och permanentades därefter inom Kommunförbundet Stockholms län (KSL). Strax därefter lämnade jag detta uppdrag för en skolhandläggartjänst på KSL. Inom båda dessa tjänster gavs det mig en möjlighet att följa kommunernas arbete med kvalitetsutveckling av förskolan och valde att särskilt följa den pedagogiska handledarutbildningen.

Under åren 1994-2000 tog jag del av material från sammanlagt 14 kurser som genomfördes under en sexårsperiod med ca 300 deltagare. Flerta-

let av kursdeltagarna var förskollärare och förskolechefer med pedagogiskt utvecklingsansvar, men även lärare och skolledare i grundskola och gymnasium deltog i kurserna.

Varför pedagogisk handledning?

Så länge som förskolan var regelstyrd fanns det förväntningar från pedagogerna på att förändringar, problemlösningar och utveckling av ny kunskap skulle initieras från centrala myndigheter eller från central kommunal nivå. Först när den centrala regelstyrningen av förskolan övergick till målstyrning och ansvaret för verksamheten decentraliserades gavs det ett utrymme för förskolor att lokalt finna egna lösningar på problem som uppstod i det dagliga arbetet. En grundläggande tanke bakom decentraliseringen av förskolan under 1990-talet var att de professionella skulle vara de drivande krafterna i arbetet med att förnya verksamheten. Detta ställde stora krav på pedagogernas yrkeskompetens. I deras ansvar låg att arbeta i enlighet med läroplanens mål, men också att dokumentera och reflektera över det pedagogiska arbetet (Ds 2001:48; Åsén & Vallberg Roth, 2012).

1998 infördes en förskolereform där förskolan fick en läroplan (Lpfö 98) och blev det första steget i ett samlat svenskt utbildningssystem. För att utveckla förskoleverksamheten i takt med pågående förändringar och för att kunna uppnå en hög pedagogisk kvalitet krävs det medvetna pedagoger som kan reflektera över sitt arbete och som kan samarbeta och utgöra ett kollegialt stöd för varandra. Detta ställer krav på nya former av kompetensutveckling för pedagoger där konkreta erfarenheter kring den egna verksamheten kan tas som utgångspunkt. Idén om pedagogisk handledning som ett redskap för kompetensutveckling kan ses mot denna bakgrund. I arbetet med att implementera den nya läroplanen kom pedagogisk handledning att bli ett av flera verktyg i kommuner och förskolor.

Den första studien genomfördes ett par år efter att läroplanen för förskolan (Lpfö, 98) införts. I och med läroplanen skedde en förskjutning av förskolans uppdrag från ett fokus på omsorg till att mer fokusera barns lärande. De nationella utvärderingarna av förskolan som genomfördes fem respektive tio år efter förskolereformen visade att reformen fick ett ovanligt snabbt genomslag jämfört med reformer på skolans område (Skolverket, 2004, 2008). Ett resultat från utvärderingarna som blev särskilt intressant för mina studier visade sig vara vikten och behovet av gemensam reflektion bland pedagoger kring synen på uppdraget, pedagogrollen och barns lärande för att reformen skulle kunna genomföras och genomsyra den pedagogiska verksamheten. Utvärderingarna visade

också att pedagogisk handledning alltmer hade blivit ett prioriterat område i kommunernas arbete med kompetensutveckling.

I avhandlingen undersöks handledares lärande i samband med den typ av kollegahandledning som benämns ”handling och reflektion” (Lauvås & Handal, 1993), en typ av handledning som närmare beskrivs i kapitel 2 och 3.

Avhandlingens syfte och frågeställningar

Syftet med avhandlingen är att bidra med fördjupad kunskap om pedagogiska handledares lärande och utveckling av handledarkompetens.
I arbetet är följande frågeställningar centrala:

a) Vilket lärande äger rum hos handledarna?

b) Vilka ramar och förutsättningar framträder som betydelsefulla för handledningssamtalen och handledarnas lärande?

c) Vilka samtalsmönster kan urskiljas under handledningssamtalen och hur speglar dessa mönster handledarnas kompetens?

För att få svar på ovanstående frågor genomfördes två studier som bygger på varandra och som genomfördes med ca fem års mellanrum. Den första studien benämns fortsättningsvis studie 1 och den andra studien studie 2. I studie 1 ingår 20 av deltagarna i handledarutbildningen och bygger på empiriskt material i form av uppsatser med från samtliga 20 kursdeltagare med utdrag från och reflektioner kring utdrag från inspelade handledningssamtal och handledarnas egna skriftliga reflektioner. Av deltagarna var 16 personer förskollärare, 3 lärare och 1 fritidspedagog. Denna studie genomfördes i anslutning till eller strax efter utbildningen avslutats. Fem år den första studien genomfördes en uppföljande studie i syfte att undersöka hur handledarnas eget lärande och kompetens utvecklats. Det empiriska materialet i studie 2 består av inspelade handledningssamtal, intervjuer och handledarnas reflektioner över handledningssamtalen. I studie 2 deltog 10 av handledarna från studie 1, samtliga förskollärare.

Hur de centrala begreppen lärande och kompetens används och vilka faktorer som påverkar utvecklingen av handledarnas lärande och kompetens beskrivs i kapitel 3, där jag redovisar min teoretiska plattform.

Disposition

I ett inledande avsnittet ovan ges en beskrivning av bakgrunden till idén om och behovet av pedagogisk handledning. I kapitel 2 redovisas tidigare forskning kring pedagogisk handledning, lärande och reflektion och i kapitel 3 redovisas mina teoretiska utgångspunkter. Kapitel 4 innehåller en beskrivning av analysmetoden samt etiska principer och överväganden. I kapitel 5 redovisas resultaten från studie 1, medan resultaten från studie 2 redovisas i kapitel 6. Kapitel 7 innehåller en sammanfattning och fördjupad analys av de båda studiernas resultat. I kapitel 8 redovisas mina avslutande reflektioner kring pedagogisk handledning och andra närbesläktade samtalsformer, t ex lärande samtal, i relation till resultaten från mina empiriska studier och frågan om kollegialt lärande idag.

Kapitel 2 Tidigare forskning

I detta kapitel vill jag redovisa tidigare forskning som angränsar till mina studier. Litteraturgenomgången har grupperats enligt följande: (1) studier av handledning och handledarrollen, (2) reflektion och lärande (3) olika reflektionsnivåer (4) samtalets betydelse för reflektionsprocesser (5) stöd för reflektion samt (6) kompetens och lärande.

(1) Studier av handledning och handledarrollen

Pedagogisk handledning i förskolan är i fokus för min avhandling. I min genomgång av tidigare forskning kring handledning och handledarrollen kommer jag emellertid även att beskriva studier av handledning inom skolan eftersom handledningsproblematiken är likartad inom de båda verksamheterna och flera studier som är adekvata för mitt arbete rör båda skolformerna.

Handledning är ett område som har ägnats stor uppmärksamhet under de senaste tjugo åren. Vid universitet och högskolor undervisar man i handledning och på många arbetsplatser förekommer olika typer av handledning. Begreppet handledning används också inom lärarutbildningen, såväl i den verksamhetsförlagda utbildningen som i samband med examensarbetet. Handledning kan därför lätt bli ett samlingsbegrepp, som täcker in olika former av aktiviteter med helt olika syften.

Kunskap om handledningens rötter och användningsområden kan hjälpa oss att förstå deras nuvarande uttryck och hur nya former av handledning har uppstått med tiden genom att gamla traditioner influerats av nya idéer.

Jag vill börja med att redovisa några tidigare studier av handledning. Lauvås & Handal (1993) ger en beskrivning av tre olika handledningstraditioner: terapitraditionen, hantverkstraditionen och ”handling och reflektion”. Denna kategorisering av olika typer av handledning kommer

jag senare att använda mig av i analysen av mitt empiriska material (se vidare kapitel 3, där jag redovisar mina teoretiska utgångspunkter).

Åberg (2009) beskriver sex olika handledningstraditioner eller handledningsstilar med relevans för handledning i skola och utbildning, nämligen mentorstraditionen, hantverkstraditionen, seminarietraditionen, casework traditionen, psykoterapitraditionen och phronesistraditionen. Den sistnämnda traditionen är enligt Brusling (2007) en nygammal tradition. Phronesis var enligt Aristoteles uttryck för praktiskt tänkande och klokskap och denna handledningstradition bygger på ett intresse för lärares eget tänkande om sin praktik, ett intresse som återfinns bl.a. hos Dewey, Schön och inom teacher-thinking-rörelsen. Den handledningstradition som Lauvås & Handal (1993) benämner som ”handling och reflektion” ryms också inom phronesistraditionen och har under de senaste 15-20 åren genomsyrat stora delar av handledningen inom norsk och svensk utbildning.

I en studie av handledning av arbetslag i grundskolan urskilde Persson (1999) tre olika typer av handledarstilar. Den första innebar att handledaren fungerade som medundersökare och där handledaren tillsammans med arbetslaget sökte ny kunskap i syfte att utveckla arbetet. Den andra innebär att handledaren fungerade som diskussionspartner. Handledarens roll blev då att fungera som bollplank, ställa frågor och stimulera till reflektion. Den tredje stilen man fann innebar att handledaren fungerade som terapeut, en roll som uppkom i ett arbetslag där personalmotsättningarna var starka.

Johannesen m fl (2010) använder sig av samma tre perspektiv eller handledningstraditioner som Lauvås & Handal (1993): modellen lärlingmästare, terapitraditionen och kollegial reflektion, medan Löve (2005) talar om tre huvudperspektiv i anslutning till utbildnings- och yrkeshandledning: ett ”personcentrerat” perspektiv, ett ”eklektiskt perspektiv” och ett ”konstruktivistiskt” perspektiv.

Löw (2011) beskriver sex olika handledningsformer eller perspektiv på handledning: handledning som praxislärande, mentorskap, reflektion över handling, reflekterande processer och positioner, lösningsorienterad handledning samt narrativ handledning.

I två studier av grupphandledning bland lärare (Åberg, 2007, 2009) konstateras att de vanligaste syftena med handledning i skolan är problemhantering, pedagogisk utveckling, grupputveckling och personlig utveckling. Handledning som syftar till problemhantering avser att ge lärare hjälp att hantera olika problem som uppstår i arbetet. Handledning för pedagogisk utveckling syftar till att öka lärares kunskap och kompetens. Handledning för grupputveckling motiveras ofta av en önskan att åstadkomma bättre samarbete och ta tillvara lärarnas olika resurser i arbetslaget. Genom handledning för personlig utveckling kan lärare få hjälp att avgränsa sitt professionella uppdrag.

Lendahls-Rosendahl & Rönnerman (2002) beskriver handledarrollen på fyra olika sätt beroende på vilket uppdrag handledaren har. Dessa är (1) *lyssnare och bekräftare*, där handledarens uppgift är att lyssna, tolka, klargöra och problematisera; (2) *analytiker och teoretiker*, där uppgiften är att problematisera, medverka till perspektivbyten och tillhandahålla teoretiska analysredskap; (3) *medforskare*, en handledare som hjälper lärarna att problematisera genom att tillhandahålla modeller och redskap för att de ska kunna förstå vad de gör, tolka och dokumentera sina erfarenheter. (4) *didaktiker*, där handledarens roll är att visa på vilka vägar lärarna kan gå, vara följsam och införliva nya idéer i deras verksamhet och tänkande. Samma forskare lyfter, utifrån en genomgång av litteratur kring handledning av pedagogiskt yrkesverksamma, fram tre olika handledningsstrategier som ofta presenteras i litteraturen. Dessa skiljer sig tydligt från varandra, även om de naturligtvis kan förekomma parallellt eller i olika skeden av den konkreta handledningen. Den första strategin betecknas som *föreskrivande*. Handledaren som kunnig yrkesföreträdare identifierar då vissa problem och talar om hur dessa kan lösas. Den andra strategin är *problematiserande*, reflekterande eller kritiskt utforskande. Syftet med handledningen är att deltagarna ska utveckla förståelse för vad som händer. Fokus ligger på att ta fram lärarnas personliga uppfattningar, tolka och förstå dem. En handledning med denna strategi förväntas pågå regelbundet under en längre tid i syfte och stödja och utveckla en process. En tredje strategi är *positivt förstärkande* och bygger på tanken att lärare är kapabla att analysera och själva lösa problem. Deltagarna styr själva processen, medan handledaren ger stöd och uppmuntran, lyssnar och bekräftar, men intar i övrigt en passiv roll. (Lendahls-Rosendahl & Rönnerman, 2002, s 55 ff)

Handledning med fokus på det pedagogiska yrkesuppdraget kan rymma olika strategier som i varierande grad utgår från relationella aspekter. Hammarström-Lewenhagen & Ekström (1999) betraktar handledning som ”ett relationellt äventyr”, där relationen mellan handledare och handledd skildras som en del av ”komplexiteten i pedagogisk handledning med yrkesverksamma”. I en studie av nyutbildade pedagogiska handledare (Alnervik & Karlsson, 1995) fann man att handledarna genom egen reflektion och reflektion tillsammans med andra gått från ett psykologiskt perspektiv till ett pedagogiskt fokus, från en styrande till en mer tolkande roll och från att ha sett verksamhetsutveckling som utifrån kommande till att se hur den kommer ur den egna praktiken.

Bladini (2004) fokuserar i en studie på specialpedagogers handledningssamtal med pedagoger och beskriver där två olika sätt handleda. Det ena sättet är att ge pedagogen råd, det andra sättet innebär att stimulera pedagogens reflektion och vidga deras tänkande kring en lärande miljö.

Larsson & Lindén (2005) skriver att kollegial handledning är en form av kommunikation som innebär dialog och ömsesidighet. Handledning är

ett begrepp som förekommer i en mängd olika sammanhang och som kan definieras på många olika sätt. Bestämningen av handledningsbegreppet är beroende av sitt sammanhang, vilken funktion den ska ha och vad den ska leda fram till. De menar att det som är gemensamt för all handledning är att den befinner sig i skärningspunkten mellan teoretiskt och praktiskt lärande och kräver kompetens när det gäller att koppla samman det teoretiska och det praktiska lärandet.

I en studie av specialpedagogisk handledning, där alla handledare var kvinnor, fann Sahlin (2005) att handledarnas förhållningssätt mer präglades av kvinnlig omtanke, hjälp och stöd än av utmaning. Problematiska vardagssituationer och komplicerade förhållanden mellan lärare och elever var det vanligaste innehållet vid handledningssamtalen. Dessa problem kopplades sällan till organisatoriska frågor eller målen för skolans arbete. Samtalen var således mest inriktade på att hantera akuta problem och anpassa verksamheten till en rådande skolsituation, inte på reflektion och möjligheter till förändring.

Mollberger Hedqvist (2006) har undersökt hur pedagoger i förskolan kan utveckla sitt yrkeskunnande genom samtal. Hon kommer till slutsatsen att innehållet i samtalen är beroende av de samtalandes förhållningssätt. Hon urskiljer i sitt empiriska material två olika former av bemötande: ett öppet lyssnande, som möjliggör reflektion, och ett mer slutet, där kunskap och råd förmedlas, vilket förhindrar den handleddes egen reflektion och lärande.

Även Hammarström-Lewenhagen (2006) ser pedagogisk handledning som ett sätt att utveckla pedagogers kunskap och yrkeskunnande. Detta är inte minst viktigt genom att införandet av en läroplan för förskolan ställer nya krav på förskolans personal. Lensdahl Rosendahl & Rönnermann (2002) ser handledning som ett svar på skolans behov av utvecklingsarbete och menar att tidigare studiedagar alltmer ersatts av handledning som en sorts kompetensutveckling.

Sundqvist (2012) har studerat specialpedagogisk handledning av lärare och visar att denna typ av handledning rymmer tre olika typer av handledningssamtal: det konsultativa samtalet, som är den mest framträdande samtalsformen, det reflekterande samtalet, där handledaren tillämpar tankestimulerande samtalsteknik, samt det samarbetande samtalet, vilket kännetecknas av ömsesidighet och professionellt utbyte. Den sistnämnda typen av samtal beskrivs av lärarna som idealt och resultaten indikerar att denna samtalstyp har störst utvecklingspotential.

Lauvås, Hofgaard Lycke och Handal (1997) har utvecklat en rad tankar kring kollegahandledning i skolan. Kollegahandledning kan ses som en variant av handledningsmodellen ”handling och reflektion”, som beskrivs nedan. Jag vill här ge en kort beskrivning av vad man menar med kollegahandledning. Denna typ av handledning är en aktivitet som pedagoger

ägnar sig åt sinsemellan. Handledningen äger rum i mindre grupper som handleder varandra under längre perioder med regelbundna sammankomster. En avsikt med handledningen är att pedagogerna som yrkesgrupp ska utveckla sin gemensamma professionella yrkeskunskap, yrkesetik och praktik. Handledningen bör ta utgångspunkt i konkreta praktiska situationer från deras arbete, som man reflekterar över gemensamt och drar slutsatser utifrån

Kollegahandledning handlar således om handledning mellan kollegor, där det är *likvärdiga yrkesutövare* som handleder varandra. I denna form av handledning är det viktigt att handledarna kan hjälpa till med att ställa frågor och bidra till att tänka om arbetet i nya banor utifrån olika infallsvinklar. Pedagogisk handledning i denna tappning bygger sålunda på att en grupp pedagoger (t ex i ett arbetslag) under en längre tid får möjlighet att reflektera över sitt uppdrag tillsammans med en professionell handledare. Handledaren kan vara kollegial men det utgör inget hinder om handledaren representerar någon annan nivå i organisationen. Det viktiga är att arbetsgruppen ges möjlighet att reflektera kring sin pedagogiska vardag. Det avsnitt som följer visar på att det vid olika former av reflektion sker ett lärande.

(2) Reflektion och lärande

I en studie av handledares lärande är det viktigt att fokusera handledares förmåga att reflektera. I handledarnas uppdrag ligger att skapa förutsättningar för reflektion i den grupp som handleds. I detta avsnitt har jag därför valt att redovisa forskning som dels behandlar reflektion som en individuell aktivitet, dels som en kollektiv aktivitet. Delar av det som jag här redovisar skulle även kunna redovisas i kapitel 3, där jag beskriver min teoretiska plattform, eftersom reflektion även är en väg till lärande och kompetensutveckling.

Reflektion innebär enligt Molander ”att ta ett steg tillbaka, för att se och tänka över sig själv och vad man gör, för att få perspektiv på en situation” (Molander, 1993, s 151). Det man gör och den situation man befinner sig i skall ”speglas” eller ”reflekteras” för en själv. Man får då inte vara helt upptagen av handling. Reflektion är inget som man kan tvinga fram, situationer i arbetet kan träda fram i den reflekterandes medvetande utan omedelbar handlingspress. Molander menar också att för att kunna reflektera måste man vilja. För att reflektera krävs också tid och en strävan efter att vara fri i förhållande till olika teorier. Målet är att man ska nå ett omedelbart förhållande till en situation, till det som hänt eller till

en själv. I de olika uppfattningarna om reflektionens innebörd finns en återkommande tanke att det är verkligheten eller yrkespraktiken som granskas. En annan grundtanke är att en ökad medvetenhet om verkligheten i förlängningen kan påverka sättet att handla. Reflektion kan således vara en väg till lärande och kompetensutveckling.

Schön (1983) är en av de forskare som kommit att få stor betydelse för forskningen kring reflektion och ”teacher thinking”. Han menar att den professionelle praktikerns kunskap kan utvecklas först om den tydliggörs av henne själv. Handlingskunskap kan, enligt Schön, inte förmedlas via utifrån kommande teorier. Eftersom praktikerns kunskap framträder i unika, komplexa och sammansatta miljöer, stämmer sällan de allmängiltiga teorier och modeller som utvecklats inom vetenskapen i det enskilda fallet. Det är två olika rationaliteter som kolliderar. Den professionelle praktikerns kunskap uppstår när de egna handlingarna görs till föremål för reflektion under det att handlingen äger rum (*reflection-in-action*) eller genom att reflektionen genomförs vid ett senare tillfälle, d v s efter själva handlingen (*reflection-on-action*). För att man skall kunna öka medvetenheten om och fördjupa förståelsen av sina handlingar behövs regelbundet återkommande tillfällen för reflektion. För att en individ ska kunna förstå och beskriva sina handlingar måste hon ges möjlighet att distansera sig från yrkespraktiken, att gå utanför sig själv.

Schön (1983, 1987) anser att den kunnige praktikern kan reflektera, experimentera och improvisera. Det är en sorts artistiskt kunnande och nyskapande av kunskap på en och samma gång. Schön talar om att skapa en teori om det unika fallet. Kunnandet visar sig bland annat i vilken känsla praktikern har för olika situationer. Kunskap i handling finns i handlandet, inte i någon bakomliggande teori. Kunskap i handling inom olika specialområden kan, enligt Schön, läras och tränas in - men kan inte ”läras ut” i form av teori. Tillämpning och kunnande utgör inte här två åtskilda moment.

Den kunnige praktikern, enligt Schöns synsätt, har tillgång till en repertoar av exempel, bilder, tolkningar och handlingar. Vissa av dem har hon hämtat från sin verksamhetsgemenskap, t ex en yrkesgemenskap, andra bygger på egna erfarenheter. Ofta finns tillgång till formulerade teorier och regler, men de är sekundära i den meningen att de kan komma in först efter problemformulering. När en praktiker skapar mening i en situation som hon ser som unik, ser hon den som något som redan finns i hennes repertoar.

Den bekanta situationen blir mönster eller förebild för tolkningen av den nya situationen. Det tränade ögat ser likheter och därför är det fruktbart att tänka på kunnande som en form av uppmärksamhet. Praktikern inte bara ser en situation som en annan, hon handlar som i en annan situ-

ation. En dylik repertoar av exempel, bilder, tolkningar och handlingar kan ses som basen för kunskap i handling.

Basen för kunskap i handling är en repertoar inom ramen för ett helhetstänkande. Den kunnige praktikerns kunskap i handling karaktäriseras av reflektion i handling, vilket inte betyder att hon alltid reflekterar men att hon har en beredskap för det. Reflektion ingår då i kunskap i handling och modifierar den samtidigt. Det är en cirkel- eller spiralrörelse mellan del och helhet, en hermeneutisk cirkel.

Hos Schön täcker reflektionsbegreppet både reflektioner i och över handling. Man kan tänka eller fundera på vad man gör när man gör något, och man kan reflektera efteråt.

Schön betonar att den professionella kunskapen hör hemma i en gemenskap av praktiker. Praktikern lärs in i en tradition och i den ”praktikervärld” som gemenskapen ”bebor”. Det innebär att hon kommer att dela centrala strävanden, språk, värderingssystem och mycket mera med andra. Praktikerns kunskap, även utanför den professionella kunskapens domäner, ingår i ett kollektivt kunskapssystem (Schön, 1987).

Den traditionella kunskapsteorin för praktisk verksamhet, som bestäms av teknisk rationalitet, bär enligt Schön potentiellt ett tvång eller förtryck med sig:

> Närhelst en professionell yrkesutövare gör anspråk på att ”veta”, att vara expert, påtvingar han sina kategorier, teorier och tekniker på den situation han har framför sig och bortser från sådana faktorer som inte passar hans kunskap-i-praktiken. (Schön, 1983, s 345)

Schöns teori om den reflekterande praktikern, bygger på ett tänkande om att praktikern lär sig sitt yrke genom att gå vid sidan av en mästare. Genom att se hur mästaren utför sitt uppdrag, lär praktikern hur han ska göra, inte exakt lika som mästaren utan kanske på sitt eget sätt. På så sätt bygger praktikern upp en räcka handlingsmönster som bildar en repertoar (jfr Schön, 1983).

Även som utbildad pedagog bygger man upp en repertoar som gör att man i regel handlar på ett visst sätt utifrån tidigare erfarenheter. När man känner igen en situation tillgriper man sin repertoar, medan en obekant situation kan leda till att de kända handlingssätten inte räcker till. Om man ska kunna gå utanför den välbekanta repertoaren och handla på ett nytt sätt måste man tänka om, tänka på ett nytt sätt. För att utveckla en pedagogisk professionalitet räcker det inte med att vi enbart granskar vår handlingsrepertoar, vi bör dessutom koppla våra handlingar till vårt sätt att tänka, våra föreställningar om uppdraget.

Lowyck (1990) beskriver reflektion som en aktivitet i nuet avseende en tidigare erfarenhet. Grant & Zeichner (1984) talar om reflektion som en pågående process som omfattar en beskrivning och reexamination av vad

som gjorts. Reflektion har kommit att ses som ett avgörande moment i individers lärande (van Woerkoem, 2010) och reflekterande lärande har etablerats som en central pedagogisk strategi inom professionellt utvecklingsarbete och i lärande bland vuxna (Warhurst, 2008)

Att som pedagog kritiskt analysera sin egen roll, sina egna ståndpunkter och sina egna värderingar är svårt. Som pedagog är man ofta övertygad om att man gör ”rätt”, och det engagemang man har i sin egen yrkessituation gör det svårt att ta ett steg tillbaka - att se sig själv från sidan.

Att analysera sin lärarroll knyter an till den progressivistiska pedagogiken, som introducerades av bl.a. John Dewey. Han menade att den skarpa uppdelningen mellan teori och praktik måste överges. ”Learning by doing” var den metod som borde förnya undervisningen och bidra till varje elevs utveckling (jfr Hartman & Lundgren, 1980). Dewey anlade ofta ett dialektiskt perspektiv på de problem han arbetade med. Han såg reflektionen som en hos människan ständigt återkommande aktiv kunskapsprocess, vilken kännetecknas av utforskning och upptäckande. Han beskriver reflektionen som ett särskilt sätt att tänka – ett tänkande som på ett systematiskt sätt sammanfogar sina olika delar till en helhet i riktning mot ett bestämt mål. Han definierar reflektionen som en meningsskapande process som genom fördjupad förståelse leder den lärande från den ena erfarenheter till den andra. Reflektionen föds ur en direkt erfaren situation. Den startar i ett utgångsläge som ofta kännetecknas av förvirring, tvivel eller vånda och det gäller då att skapa mening i själva handlingen - intellektuellt och känslomässigt. Behovet av att hantera komplexa och svårbegripliga situationer är, enligt Dewey, den drivande kraften i reflektionsprocessen. Dewey beskriver reflektionen som ”den kompletta tankeakten”. Genom reflektionen transformeras en oklar, olöst situation till en klar, löst situation. (Dewey, 1933)

Sandberg & Targama (1998) menar att lärande i arbete är intimt relaterat till kompetens, eftersom lärande i allt väsentligt handlar om att utveckla och upprätthålla kompetens. De argumenterar för att grunden för lärande i arbete är personens förståelse av sitt arbete:

> Genom att förändra sin förståelse av arbetet kan människan förändra sitt lärande och därmed börja utveckla och upprätthålla en annorlunda kompetens i arbetet. Den kanske mest centrala förutsättningen för att åstadkomma lärande genom förändring av förståelse är reflektion. Det är först i reflektionen över vårt eget sätt att förstå vårt arbete som det blir möjligt att medvetandegöra vår förståelse av arbetet. Medvetenheten om vår egen förståelse av arbetet är en förutsättning för att vi ska kunna ta oss ur denna och börja förstå arbetet på ett kvalitativt annorlunda sätt. (s 86)

De menar också att reflektionen huvudsakligen sker inom ramen för vår befintliga förståelse av arbetet. Så länge som reflektionen är riktad mot arbetet sker enbart en utveckling av kompetensen inom ramen för den

befintliga förståelsen av arbetet. Om vår förståelse ska förändras måste vi också börja reflektera över hur vi förstår arbetet.

På liknande sätt som enskilda personer kan utveckla kompetens genom förståelse av sitt arbete kan en grupp människor utveckla kollektiv kompetens genom gemensam förståelse av sitt arbete. Utan gemensam förståelse kommer ingen verklig samverkan till stånd, menar Sandberg & Targama. Gemensam reflektion och dialog med andra är således en förutsättning för utveckling av kollektiv kompetens och samarbete inom institutioner som förskola och skola.

Bengtsson (1994) menar att det är en paradox att lärare så sällan reflekterar över sin yrkessituation, trots att tänkandet är en återkommande aktivitet i läraryrket. Reflektion kräver en viss distans till det vardagliga som gör eftertanken möjlig. Han skriver:

> Det finns därför inget paradoxalt i att det som är närmast, nämligen oss själva, samtidigt kan vara det som är mest obekant för oss. Anledningen är att vi har en naturlig distans till det som utspelar sig i världen. Det finns där rätt framför näsan på oss. Till oss själva har vi inte samma naturliga distans. Men med hjälp av reflektionen kan läraren införa distans till sig själv och sina aktiviteter och därigenom få syn på sig själv. (s 29)

Människan blir, enligt Bengtsson, medveten om sina handlingar först när de framträder för henne, d v s när de uppfattas av sinnena och behandlas i de egna tankarna. Om handlingen kan beskrivas och benämnas språkligt, kan variationer ifråga om handlingens innehåll och konsekvenser framträda tydligare. Att vara medveten innebär att vara uppmärksammad på handlingens betydelse. Den rationella människan analyserar och värderar utifrån egna kunskaper och erfarenheter, vilka olika handlingsalternativ som hör hemma i situationen, och väljer det som säkrast leder till framgång. Utrymmet för målinriktat handlande begränsas både av våra kunskaper och våra erfarenheter samt av det yttre sammanhang i vilken handlingen äger rum. Handlingen bestäms således i samspelet mellan de kunskapsmässiga och erfarenhetsgrundade möjligheterna och de yttre betingelserna för dessa.

Magnér & Magnér (1976) tar upp erfarenheternas betydelse i en reflektions- och handlingsprocess:

> Genom att reflektera över sina erfarenheter, d v s kritiskt granska och analysera dem, bearbetar individen dem intellektuellt och kan med utgångspunkt från dem formulera teorier och uppfattningar. Han kan sedan genom att handla pröva dessa teorier etc. mot verkligheten, för att återigen reflektera, formulera nya teorier, pröva dessa i handling o s v. Denna evigt upprepade bearbetningsprocess går alltså från praktik till teori och åter till praktik. (s 82)

Alexandersson (1994b) talar på liknande sätt om reflektion som ett led i en cirkulär process - konkreta erfarenheter följs av reflektion; detta leder

i sin tur till formulerandet av abstrakta begrepp och generaliseringar, vilkas innebörd prövas, omprövas och utvecklas i nya situationer. Det är konkreta situationer som görs till föremål för reflektion och analys. Reflektion blir till en ”brygga” mellan våra tidigare erfarenheter och vår strävan efter att utveckla och forma framtiden. Genom att man systematiserar och organiserar sina erfarenheter blir de möjliga att reflektera över, d.v.s. man kan dra slutsatser om hur dessa erfarenheter är relaterade till varandra. När vi börjar skönja och förstå samband mellan orsak och verkan skapas förutsättningar för att kunna handla mera insiktsfullt. Frågan är om inte ”bildning” i begreppet fortbildning egentligen handlar om reflektion (Alexandersson, 1994b).

Bronäs (2013) ser reflektion som ett yrkesredskap bland lärare, ett viktigt redskap för det egna lärandet. En kompetent lärare bör veta på vilka grunder det egna handlandet sker samt hur undervisningen kan förändras. Detta innebär att lärare bör reflektera över sin undervisning på ett systematiskt sätt och ställa kritiska frågor om olika situationer eller företeelser.

Reflektion kan vara både som en individuell och kollektiv aktivitet. I diskussionerna kring lärares reflektion framhålls ofta vikten av att lärare reflekterar kollektivt över den egna praktiken. Därigenom skulle de kunna utveckla sin professionella identitet (Tiller, 1991). Att reflektera kollegialt betyder att man på ett eller flera sätt måste släppa in kollegor i den egna undervisningen och tänkandet kring denna. Detta innebär en form av distansering som skapar möjligheter för ett professionellt reflekterande (Bengtsson, 1994). Carlgren & Hörnqvist (1999) har också skrivit om att det är viktigt att pedagoger ges möjlighet att reflektera över sin egen praktik, diskutera den med kollegor och ta del av andras praktik som ett led i att åstadkomma pedagogisk utveckling. Fullan (1995, 2001) menar att skolledarnas förmåga att stödja pedagogernas gemensamma arbete och reflektioner är en viktig faktor för att förändringar i riktning mot reformintentioner ska komma till stånd.

Cardinal (1982) framhåller i enlighet med sin dialogiska syn på kunskap och lärande vikten av att reflektionen inte enbart är individuell utan också kollektiv. Hon menar att man lär sig i gemenskap med andra och att man skapar sig en egen bild genom att i samtal möta andras bilder av verkligheten.

En dialog som bottnar i gemensamma reflektioner över den egna praktiken kan dessutom befrämja utvecklingen av ett mera precist språk, ett yrkesspråk. Utan ett yrkesspråk kommer knappast en innehållsrelaterad diskussion att kunna fördjupas (Hargreaves & Dave, 1990). Ett utvecklat yrkesspråk är ett viktigt medel för att diskutera det egna yrket. Utvecklingen av ett eget yrkesspråk innebär inte att man okritiskt tar till sig vetenskapliga begrepp och teorier. Snarare handlar det om att självständigt

utveckla precisa begrepp för olika företeelser och skeenden i den egna verksamheten (Alexandersson, 1999).

Att utveckla en professionalitet handlar i hög grad om att utveckla ett yrkesspråk, att kunna sätta ord på sina handlingar och att formulera den tysta yrkeskompetensen så att andra kan ta del av den (Colnerud & Granström, 1995). Att skapa förutsättningar för pedagoger att tillsammans föra samtal om sitt eget vardagsarbete kan vara ett sätt att utveckla yrkesspråket.

I en studie av samtalsmönster och lärande i gruppsamtal mellan politiker, föräldrar, förskolechefer och förskolepersonal kunde man se att grupperna efter en tid genom gemensam reflektion började överskrida tidigare perspektiv och utveckla nya, gemensamma synsätt som ingen hade från början. Ett sådant överskridande ägde rum när det dominerande perspektivet utmanades genom att någon i gruppen uttryckte en avvikande åsikt som till slut både accepterades och förstärktes av de övriga gruppmedlemmarna (Wilhelmson, 1998).

Henckel, har i sin avhandling visat att det finns ett stort glapp mellan vad förskollärare tänker å ena sidan och vad de faktiskt gör å den andra. Hon talar också om det ”handlingstvång” bestående av traditioner, regler och vanor som finns på varje arbetsplats (Henckel, 1990). Hennes forskning problematiserar således relationen mellan tanke och handling. Hur kan man då övervinna glappet mellan hur man tänker och formulerar sig kring verksamheten respektive hur man faktiskt handlar?

Ett av syftena med pedagogisk handledning är att just skapa förutsättningar för sådana samtal mellan pedagoger, där man kan reflektera kring hur man tänker och hur man handlar i den pedagogiska vardagen. I detta sammanhang kan pedagogisk dokumentation vara ett viktigt redskap för att synliggöra det egna handlandet. Ett annat sätt att stimulera eftertanke och synliggöra pedagogernas tankar är att använda sig av skriftliga reflektioner.

(3) Olika reflektionsnivåer

Vissa forskare talar om olika nivåer i lärares reflektion. Reflektionsnivåerna går ofta in i varandra, men avgränsas när skillnader i sättet att reflektera skall förtydligas. En av de forskare som haft stort inflytande på forskningen om lärares reflektion är Max van Manen (1977, 1991). Alexandersson (1994a) har med inspiration från van Manen utvecklat en modell, där fyra olika reflektionsnivåer kan urskiljas:

1. En grundläggande reflektionsnivå, där reflektionen sker omedelbart.

2. På den andra nivån sätter man ord på sina erfarenheter och värderar sina handlingar.

3. Den tredje nivån i reflektionen är mera komplex och systematisk. Här utvecklas en mer djupgående förståelse av det egna handlandet.

4. På den fjärde nivån reflekterar man över det egna tänkandet.

En utförligare beskrivning av de olika reflektionsnivåerna återfinns i kapitel 3, där jag redovisar min teoretiska plattform.

Liknande typologier om olika reflektionsnivåer bland lärare har utformats av Handal & Lauvås (1982) och Zeichner & Liston (1990).

Moon (2004) använder också benämningen ”reflektionsnivåer”. Enligt henne finns det både ytliga och djupa nivåer av reflektion. Djup reflektion karaktäriseras vanligen som transformativt lärande, d v s ett kritiskt ifrågasättande och en förändring av egna grundläggande antaganden. Djup reflektion tycks, enligt Moon, även vara synonymt med kritisk reflektion och anses som den nivå som ger en högre kvalitet av lärande.

Luttenberg & Bergen (2008) har undersökt lärares reflektioner kring den egna undervisningen genom att analysera deras intervjusvar utifrån en typologi, där reflektionerna delas in efter olika ”djup” och ”bredd”.

Zeichner (1995) har i en översikt av forskningen kring lärares reflektion ställt sig kritisk till idén om olika, mer eller mindre hierarkiskt ordnade, reflektionsnivåer och föredrar i stället att tala om olika områden för reflektion, vilka kan vara mer eller mindre relevanta i olika skeden av en lärares karriär.

Det ökande intresset under de senaste decennierna för idéerna om pedagogen som reflekterade praktiker kan ses som en reaktion mot den tidigare förhärskande synen på pedagogen som en tekniker som främst har till uppgift att genomföra vad andra har bestämt - en reaktion mot synen på reformer som något som genomförs uppifrån och ner. I olika program för skolutveckling och i samband med läroplansreformer har man ofta bortsett från pedagogernas kunskaper och erfarenheter. Internationell forskning på senare år visar emellertid att om pedagogiska reformer ska ha reella möjligheter att få genomslag måste de bygga på pedagogernas egna kunskaper, teorier, engagemang och erfarenheter (Alexander 2010; Livingstone, 2012; Hargreaves & Fullan, 2012).

(4) Samtalets betydelse för reflektionsprocesser

Reflektion sker ofta i form av ett växelspel mellan inre och yttre samtal. De yttre samtalen förs med andra som man är tillsammans med, medan de inre för man med sig själv eller med andra som man har i tankarna. I samtal med andra skall man vara försiktig med att avbryta och vara observant på pauser eller perioder av tystnad, vilka kan vara tecken på pågående inre samtal eller inre reflektion. Reflektion kräver tid och ett ständigt växelspel mellan inre och yttre samtal (jfr Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 1999, s 184 f).

Säljö (1996) lyfter fram självreflektionens betydelse som en del i en kommunikationsprocess med andra, som gör det möjligt att göra nya upptäckter om sig själv. Utifrån en Vygotsky-inspirerad diskussion om lärandets premisser påtalar han det sociala samspelets betydelse för kunskapssökandet och menar att kunskapen först finns mellan människor i sociala samspel, innan de blir kunskaper inom individer. Han skriver:

> Vår bild av oss själva skapas i hög grad genom de reaktioner vi möter på hur vi agerar och inte sällan resulterar samtal med andra i självreflektion genom vilken individen gör upptäckter om sig själv och/eller sitt professionella jag. Genom reflektion kring hur vi fungerar och hur andra uppfattar oss, blir det möjligt för individen att distansera sig från sitt handlande och göra det till föremål för eftertanke. Men också sådan eftertanke och reflektion är en språklig handling och förmågan att iaktta och förstå sig själv utvecklas också den i samtal med människor i vår närhet. (s 126)

Samtalet med andra kan med en sådan utgångspunkt ses som grundläggande för den egna självreflektionen. Handal (1996) är inne på liknande tankar då han påtalar betydelsen av att verbalisera reflektionen. Han vill inte se reflektion som någon form av kvällsmeditation, utan som en medveten handling. Genom att verbalisera kan individen bli medveten om sina reflektioner och som medveten aktivitet kan reflektionen vara ett medel för lärande och kollegiala samtal:

> Som jag ser det måste reflektion vara en medveten aktivitet, där den som reflekterar är medveten – oftast genom verbalisering – om de förhållanden han/hon funderar över. Han/hon håller medvetet fast vid sina tankar och försöker förstå det som sker eller har skett med referens till den egna kunskapen för att ge sig själv (och andra) förklaringar till det inträffade. (s 109)

Men för att ett kollegialt samtal ska kunna kallas för reflekterande samtal måste, enligt Handal, erfarenheterna prövas med syfte att utveckla nya idéer, begrepp, kunskap och känslor. Det handlar inte bara om att bli medveten om sin egen verklighet, det finns även en kunskapsutvecklande aspekt i reflektionen.

Gadamer (1975) menar att dialogen med andra inte bara är en väg till kunskap. Den är också kännetecknande för hela kunskapens natur. Att föra en dialog innebär alltid att hålla sig öppen för nya sanningar och andras tolkningar. Den ideala samtalssituationen, enligt Gadamer, innebär att deltagarna i samtalet är gemensamt inriktade på det som diskuteras och där ingen anser sig sitta inne med sanningen. Osäkerheten ligger i själva kunskapens natur som osäker och oviss. Därför måste alla inse bristen på kunskap, vara inriktad på att ompröva sina uppfattningar och lära något nytt. Detta leder till att deltagarna måste vara öppna och lyssnande. Ett äkta samtal innebär att man håller sig till ämnet, lyssnar ingående på varandra och behandlar varandra med ömsesidig respekt (Gustavsson, 1998).

Deliberativa samtal handlar om att överväga olika alternativ på ett ömsesidigt och nyanserat sätt när man i diskussioner motiverar sina synpunkter och val. Englund (2000) sammanfattar några av de mest utmärkande dragen i sådana samtal på följande sätt: Deliberativa samtal är samtal där skilda synsätt ställs mot varandra och olika argument ges utrymme. Dessa samtal innebär alltid tolerans och respekt för andra, det handlar bl.a. om att lära sig lyssna på andras argument. I samtalen finns också en strävan efter att komma överenens eller åtminstone att komma till temporära överenskommelser.

Enö (2005) tar i sin avhandling upp hur förskolepersonal konstruerar sig som professionella subjekt och på vilket sätt reflekterande samtal bidrar till denna konstruktion. Genom att fördjupa sig i samtalen har deltagarna tvingats att inte tala förbi varandra utan att vara lyhörda och uppmärksamma. Intensitet och engagemang, men också tveksamhet och sökande pauser var meningsskapande i samtalen och de olika samtalsformerna som användes innehöll på olika sätt dessa komponenter.

(5) Stöd för reflektion

I detta avsnitt redovisas olika redskap eller stöd för reflektion som kan vara värdefulla i samband med pedagogisk handledning och reflektion. Jag redovisar här tre olika former av stöd för reflektionsprocesser: lyssnande, skriftliga reflektioner och pedagogisk dokumentation.

Lyssnandet

Den kommunicerande och lärande människan kan beskrivas som en i grunden social och lyssnande varelse. Lyssnandet betraktas som en närmast självklar, oproblematisk och osynlig aspekt i kommunikationen mellan människor, trots att vi dagligen ägnar oss åt att skapa och lära oss av sociala relationer genom att lyssna. Att lyssna är en viktig förutsättning för kollegial reflektion.

Hammerén (2002) menar att ett öppet lyssnande med nyfikenhet och respons på varandras erfarenheter är en förutsättning för att erfarenheter ska bli föremål för reflektion och omprövas till nya insikter. Reflektion över erfarenheter är viktigt för att man ska kunna ompröva sitt yrkeskunnande och skapa ny kunskap.

Hansson (2007) anser att människor lägger ner mer tid på att tala än att lyssna. Han menar att lyssnandet har tre krav: villighet att lyssna, intresse för den andra parten och nollställdhet (avsaknad av förutfattade meningar).

Pramling Samuelsson m fl (2008) skriver att ” medan att höra är något som så att säga sker av sig självt, förutsatt att vi har fungerande öron, är lyssna en aktivitet. Att lyssna är något vi gör aktivt, det sker inte bara” (s 102).

Att möta varandra med ett öppet lyssnande innebär också att man erkänner den andres berättelse. Lindseth (1991) benämner detta som en relationsetik i mötet med den andre. Ett öppet lyssnande innebär ett förhållningssätt där man erkänner varandra och där det inte finns något som är rätt eller fel.

Åberg & Lenz-Taguchi (2005) beskriver i boken ”Lyssnandets pedagogik” en pedagogik som innebär att man lyssnar i första hand till barnen, men även till kollegor, föräldrar, det omgivande samhället och läroplanen. Man kommer då att upptäcka att det går att höra samma sak på många olika sätt. Att förhandla mening med andra innebär att man måste lyssna noga och eftertänksamt. I ett sådant arbete är pedagogisk dokumentation ett viktigt verktyg. Genom den pedagogiska dokumentationen kommer man att upptäcka att, för att kunna vara lärande och kunskapsskapande subjekt, behöver man varandra:

> ”Vi behöver varandra för att skapa ny mening och kunskap. Vi behöver varandra för att kunna förhandla fram nya betydelser och val för verksamheten. Det är detta beroende som gör oss till människor. Utan andra kan vi inte förstå någonting, eftersom förståelser är något vi skapar tillsammans i språket och våra andra uttrycksformer. I en lyssnande och förhandlande pedagogik är vi medvetna om detta. Därför har vi slutat att leta sanningen om barnet, och i stället i dialog med barnet frågat oss vad ett barn kan bli.” (s 149)

Dahlberg, Moss & Pence (2001) belyser också pedagogers lyssnande förmåga och menar att det pedagogiska arbetet till stor del består i att lyssna, se och influeras av det som barnen säger och gör. Rinaldi (2001, 2006) menar att det är viktigt att kunna se och lyssna in människors tankar och olikheter. Hon anser att lyssnandet är ett stort begrepp som gäller alla våra sinnen: syn, lukt, smak, hörsel och känsel. Att lyssna innebär att pedagogen är lyhörd för att lyssna in och bli lyssnad till. Att lyssna innebär att nya frågor uppstår och att en dialog kan öppnas upp.

I lyssnandet menar Todd (2008) att alla sinnen inkluderas och även det som inte uttalas uppmärksammas, vilket i en pedagogisk miljö förutsätter att man skapat betingelser för en kontext som kan rymma ett mångfaldigt lyssnande.

Skriftliga reflektioner

Inom forskningen kring reflektion har man framför allt utvecklat tankar och teoretiska ansatser kring samtalets betydelse för reflektion. Värdet av skriftliga reflektioner har inte uppmärksammats lika mycket. Van Manen (1990) för en intressant diskussion om skrivandet. Han menar bl.a. att skrivandet inom human- och samhällsvetenskaplig forskning inte går att skilja från det vetenskapliga arbetet. Skrivandet är enligt van Manen själva essensen i forskningsarbetet. Han menar att den vetenskapliga kunskapen skapas först när forskaren sätter sig vid skrivbordet och han listar också en rad ”egenskaper” hos skrivandet som gör det till en forskningsmetod:

För det första menar han att skrivandet förstärker vår eftertanke och reflektion. Skrivandet skiljer oss från det vi vet, samtidigt som det för oss närmare det vi vet. När vi speglar oss i en text vi själva skrivit väcker det tankar som ”är det verkligen detta jag menar”, ”skulle jag inte kunna formulera det annorlunda”, ”kanske blir det bättre om jag skriver så här i stället”…Inte förrän vi skrivit ner våra tankar kan vi göra kunskapen till vår egen på ett nytt och mer integrerat sätt.

Skrivandet gör det också möjligt för oss att distansera oss från våra direkta erfarenheter och upptäcka vad vi lärt oss från denna erfarenhet. Van Manen kallar detta ”reflective awareness”, d v s en förmåga att se objektivt på saker och ting. När vi skriver framstår våra erfarenheter i en ny dager.

Att skriva är också att orientera sig från det personliga, kontextuella eller unika (den enstaka händelsen/situationen) mot det mer generella. När man skriver om hur man handlat i en specifik situation skapar man möjligheter att översätta detta handlande till andra situationer. Enligt van

Manen leder det reflekterande skrivandet ens förmåga att reflektera in i en positiv spiral, där förståelsen av omvärlden gradvis ökar i takt med att man försöker beskriva den.

Ytterligare en aspekt av skrivandet är att det ”intellektualiserar”, d v s sätter ord på erfarenheter. Skrivandet möjliggör också eftertanke på ytterligare ett sätt: det subjektiva blir när det formuleras i skrift till ett objekt. Till ett objekt är det lättare att hålla distans än till det som är subjektivt. Därigenom ökar ens självmedvetenhet och därmed också möjligheterna till självkritik. Genom skrivandet lär vi oss således något om oss själva och vår omvärld som knappast kan fångas i det talade språket.

Eriksson (1998) har skrivit om tänkandets både uttrycksformer: det talade och det skrivna språket. Språk och tanke utvecklar varandra ömsesidigt. De inre, fragmentiserade bilder, som vi kallar tankar, samspelar med sina yttre uttrycksformer, språket. Det yttre språket lyfter fram tänkandet på ett synligt plan. När vi visar våra tankar för andra använder vi oss oftast av det talade ordet. Detta liknar det inre tankespråket i sin brist på struktur och med sina avhuggna sekvenser och ofullständiga uppbyggnad. Ett minst lika effektivt redskap för att utbyta tankar med andra är det skrivna ordet. Att ”tänka med pennan” ställer betydligt större krav på tydlighet och precision. Skriftspråket får oss att sortera och systematisera vårt tänkande. Man lär sig att formulera det väsentliga och sammanfatta. Genom skrivandet organiserar man sitt vetande och blir på så sätt en aktiv part i sin egen kunskapsbildning. Det skrivna öppnar en väg till fördjupad kunskap.

Om man utvecklar en vana att skriva ner synpunkter, överenskommelser, frågor, tolkningar och slutsatser kan förtrogenheten, den tysta erfarenhetsbaserade kunskapen, verbaliseras och komma på pränt. Det osynliga blir synligt. Våra inre föreställningar och tankar blir på så sätt åtkomliga och möjliga att omtolka för oss själva och andra. Man börjar reflektera över, förstå och kunna styra sitt eget tänkande eller, med andra ord, man utvecklar en ökad metakognitiv förmåga. (Eriksson, 1998, s 20).

Clark (2009) beskriver övergripende några metoder för att stimulera reflektion, bl.a. självvärderingsinstrument, journaler och skriftliga reflektioner.

Även Andersson (2007), Guransky m fl (2010) och Bek (2012) förespråkar skriftliga reflektioner som ett reflekterande verktyg och ett medel för att utveckla lärande i olika sammanhang, t ex bland lärare och studenter i lärarutbildningen och inom socialt arbete. Smith (2011) argumenterar för att all högre utbildning bör erbjuda undervisning i kritisk reflektion och i detta sammanhang nämner hon reflekterande skrivande som ett av flera verktyg.

Pedagogisk dokumentation

Ett sätt att öppna upp för reflektion kring sina egna handlingar är att använda sig av *pedagogisk dokumentation* som ett redskap eller arbetsverktyg i det dagliga arbetet (se t ex Lenz-Taguchi, 1997). Ett viktigt syfte med dokumentationen är att man som pedagog ska bli uppmärksam på sitt eget handlande och vad som sker i det pedagogiska arbetet (den pedagogiska processen). Genom att dokumentera sitt arbete kan man själv och tillsammans med andra reflektera och samtala kring hur man agerar i olika situationer, få syn på barns läroprocesser och eventuellt övervinna eller minska glappet mellan vad man tänker/säger och vad man faktiskt gör – mellan teori och praktik. Pedagogisk dokumentation blir också ett sätt att *synliggöra* det pedagogiska arbetet för andra än en själv – t ex barn, kollegor och föräldrar – och öppna upp för ett samtal kring den pedagogiska verksamheten och barns lärande.

Rinaldi (2001, 2006) beskriver pedagogisk dokumentation som en strategi för att fånga upp de sätt att tänka och handla som finns i en grupp och att skapa ett sammanhang där lärande kan äga rum. Den pedagogiska dokumentationen blir också ett verktyg för att skapa återbesök i något som tidigare hänt och som möjliggör reflektion.

I en studie av Alnervik (2013) undersöktes pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan. Syftet var att förstå lärande och förändring i förskolans verksamhet när pedagogisk dokumentation används som verktyg under en längre period. Resultaten visar bl.a. att arbete med pedagogisk dokumentation innebär att förskolepersonal börjar reflektera kring sitt arbete och hur man erövrar kunskap. Som en följd av detta förändrar förskollärarna sitt arbetssätt.

Elfström (2013) framhäver pedagogisk dokumentation som en möjlighet att skapa reflektion kring långsiktiga processer och som kräver en organisation som innefattar tid för samtal, reflektion och analys. Om man ingår i ett sammanhang som har tillgång till en sådan organisation och börjat bygga upp strukturer för ett förändrings- och utvecklingsarbete, kan pedagogisk dokumentation vara en resurs i ett sådant arbete.

(6) Kompetens och lärande

Den pedagogiska forskningen om lärande, kompetens och kompetensutveckling hade länge organisationsteori och organisationsutveckling som utgångspunkt (Ellström, 1992). Utgångspunkten var att individen befann sig i en organisation, som kunde vara lärande eller icke lärande. System

och möjligheter att lära kunde finnas till för organisationen och/eller individen.

Under 1990-talet ändrades fokus i forskningen om kompetens och kompetensutveckling från organisation till verksamhet (Knutagård, 2003). Förändringen innebar i första hand att forskning om verksamhetens behov fokuserades och frågor kring kompetens och kompetensutveckling blev en integrerad del av verksamheten. Detta innebar att arbetsplatser, organisationer och verksamheter började ses som platser för lärande. Dessa förändringar innebar, inom utbildningsområdet, att läraren som individ blev mer synlig i forskningen (Abrahamsson, 2002).

Under 2000-talet har forskning om kompetens- och kompetensutveckling inom utbildningsområdet, främst utifrån ett sociokulturellt perspektiv, utvecklats såväl nationellt som internationellt (Nilsson, 2006).

Enligt Larsson & Döös (2008) kan begreppet kompetens sägas vara förmågan att handskas med en uppgift eller ett problem, vilket innebär att den är relaterad till hur uppgiften förstås och definieras. Kompetens är att ha förmåga till handling i ett visst sammanhang.

Magnusson (2008) har gjort en översikt över vad författarna av nio doktorsavhandlingar kommit fram till kring kompetens och lärande i organisationer under åren 1996-2007. Hon skriver att under det senaste decenniet har områden som kunskap, lärande och kompetens fått allt större fokus inom såväl företag som offentlig förvaltning. Anledningen till detta är de allt större krav som ställs på medarbetarna idag jämfört med tidigare, idag ska fler medarbetare kunna allt mer. Detta innebär att man trycker på behovet av kontinuerligt lärande och kompetensutveckling.

Avslutning

Kapitel 2 visar att det finns en hel del forskning om handledning och reflektion och vad den kännetecknas av. Genomgången visar på vissa särdrag när det gäller handledning inom förskola och skola och förekomsten av vissa handledningstraditioner, handledarstilar och handledningsformer. Eftersom handledningen syftar till att åstadkomma ett visst lärande genom samtal och reflektion har jag i översikten även tagit upp forskning kring reflektion och reflektionsnivåer, samtalets betydelse för reflektionsprocesser samt olika former av stöd för reflektion. En viktig fråga i sammanhanget är under vilka betingelser detta kan ske, något som aktualiseras i nästa kapitel, där jag redovisar den teoretiska plattform som använts i analysen av mitt empiriska material.

Kapitel 3 Teoretisk plattform

I detta kapitel redovisas den teoretiska plattform som varit vägledande i analysen av mitt empiriska material. Här behöver jag beakta villkoren för handledning, verktygen för analyser av handledarnas reflektioner och handlingar samt relationen mellan reflektionsnivåer, handling och lärande som manifesteras i en viss kompetens.

I mitt arbete är följande frågeställningar centrala:

a) Vilket lärande äger rum hos handledarna?

b) Vilka ramar och förutsättningar framträder som betydelsefulla för handledningssamtalen och handledarnas lärande?

c) Vilka samtalsmönster kan urskiljas under handledningssamtalen och hur speglar dessa mönster handledarnas kompetens?

Frågeställningarna har vuxit fram över tid och är genererade ur den verklighet som de studerade handledarna verkat i. Den första frågeställningen tar upp det lärande som äger rum hos handledarna och behandlas framför allt i studie 2. De studerade handledarna är alla vuxna som under sitt yrkesutövande genomgår en lärandeprocess som leder till framväxten av en viss kompetens. En lämplig teoretisk ansats som fångar denna aspekt är Mezirows teori om vuxnas lärande (Mezirow, 1991).

Den andra frågeställningen kan förstås med hjälp av ett strukturalistiskt perspektiv dit bl.a. ramfaktorteorin kan räknas. Teorin används eller har använts i stor utsträckning inom skolforskning. Denna teori används främst i analysen av det empiriska materialet i studie 1.

Den tredje frågeställningen omfattas av ett interaktionistiskt perspektiv, där aktörerna studeras i sin verksamhetsmiljö. Den aktualiserar olika processer vid pedagogisk handledning, nämligen samtalsmönster, reflektionsnivåer samt olika handledningstraditioner. Innehållet i handledningssamtal som min licentiatuppsats om pedagogisk handledning behandlade (Nordström, 2002), och som redovisas i studie 1, visade att de samtals-

mönster som uppstod kunde spegla handledarnas lärande och kompetens. Min klassificering av samtalsmönster i studie 1 kommer därför att användas även i analysen av det empiriska materialet i studie 2. Vidare utgår jag i studie 2 från en modell för klassificering av reflektionsnivåer. Den kan betraktas som en operationalisering av handledarnas agerande och kan användas när handledarnas reflektioner över sitt handlande ska analyseras. Slutligen finns även olika handledningstraditioner eller handledningsparadigm att beakta. Dessa tre aspekter (samtalsmönster, reflektionsnivåer samt handledningstraditioner) betraktar jag som ett embryo till en teori om handledning som vuxit fram under arbetets gång.

Kompetens – att omsätta tanke i handling

Inledningsvis behandlas begreppet kompetens som kan ses som en avspegling av relationen mellan samtalsmönster, reflektionsnivåer, handledningstraditioner och transformativt lärande, vilket manifesteras i en viss handledningskompetens. Döös (2004, 2007) skriver att kompetens, kunskap och lärande alltid rör något visst. Lärande har alltid en riktning och är den process som genererar en viss kunskap och kompetens. Kompetens handlar om förmågan att lösa en uppgift i ett visst sammanhang. Begreppet rymmer både teknisk och social förmåga. Kompetens betyder att kunna utveckla och tillämpa kunskaper, färdigheter och beteenden för att lösa en viss uppgift. Till skillnad mot kunskap som är ett absolut begrepp är kompetens ett relativt begrepp. Den kan inte mätas med absolut exakthet (Hammare & Stenbacka, 2003).

Ellström (1992) menar att kompetens alltid måste sättas i samband med en situation eller en uppgift. Att vara kompetent innebär att man är kompetent för en viss uppgift. Han definierar kompetens som:

> ”…en individs potentiella handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation eller kontext. Närmare bestämt förmågan att framgångsrikt (enligt egna och andras kriterier) utföra ett arbete, inklusive förmågan att identifiera, utnyttja och om möjligt, utvidga det tolknings-, handlings och värderingsutrymme som arbetet erbjuder.” (s 21)

Alexandersson (1994b) beskriver kompetens som en relation mellan en individ och uppgift. Den har alltid en riktning mot något, t ex en uppgift. Kompetensen beskriver kvaliteten på relationen mellan individ och omgivning. Om man har utvecklat kompetens så har man förmåga att på ett systematiskt sätt reflektera över det egna tänkandet och handlandet. Kompetens utgör också en brygga mellan teoretisk kunskap och eget handlande.

Enligt Eneroth (1997) menas med begreppet kompetens individens handlingsförmåga i relation till en viss uppgift. Hon menar att det är tre dimensioner som ligger till grund för förutsättningar för utveckling av kompetens bland individer och i organisationer. De tre dimensionerna är kunskap, motivation och förmåga att tillämpa. Kompetens handlar bland annat om att ha kunskaper, färdigheter, erfarenheter och värderingar som uppfattas som relevanta i förhållande till uppgiften. Vidare talar hon om samordningsförmåga och förutsättningar för att utöva ledarskap och handleda personer. Kompetens kan alltså ses som följden av lärande.

Även Granberg (2009) skriver att kompetens alltid är kopplad till en viss uppgift, men är inte kompetent i allmänhet, utan man är kompetent att genomföra en speciell handling eller lösa en speciell uppgift. Granberg & Ohlsson (2005) hävdar att lärande är en kognitiv aktivitet. Genom lärande kan den enskilde individen utveckla sin kompetens. De anser också att kompetens alltid är kopplad till en uppgift som ska utföras i ett visst sammanhang. En följd av detta är att kompetens visar sig i handling.

Enligt Lauvås & Handal (2001) anses kompetensbegreppet ha tre komponenter: kunskaper, färdigheter och attityder.

Höghielm (2005) menar att kunskap kan finnas utan kompetens, men kompetens kan bara finnas om kunskap finns. Även Jansson (2004) och Hansson (2005) menar att kompetens inte enbart handlar om kunskaper, utan även förmågan att använda dessa kunskaper i handling.

Wilhelmson (1998) menar, med hänvisning till Mezirow (1991), att lärandet resulterar i olika kompetens beroende på vad som lärs. Inom den instrumentella lärandedomänen utvecklas instrumentell kompetens i form av uppgiftsorienterad skicklighet att hantera den yttre världen, som även kan innebära reflekterande problemlösning. Inom den kommunikativa lärandedomänen utvecklas kommunikativ kompetens: Detta innebär en förmåga att förhandla med andra om avsikter, värderingar och betydelser samt kritiskt granska andras mening och olika antaganden.

Det finns forskning som visar att det ofta finns ett glapp mellan tanke och handling (Henckel, 1990). Man kan ha kunskap om hur man bör göra, men förmår inte omsätta dem i handling. Kompetens innebär däremot en förmåga att omsätta kunskaperna i praktiskt handlande i syfte att lösa en viss uppgift. I sådana fall finns det en överensstämmelse mellan tanke och handling.

I analysen av det empiriska materialet i studie 2 kommer jag att använda mig av ovanstående tankar om kompetensbegreppet. Eftersom reflektion och lärande är nödvändiga men inte tillräckliga förutsättningar för att utveckla kompetens (Illeris & Andersson, 2007), har jag i mitt arbete valt att som utgångspunkt använda begreppet god kompetens när det finns en god överenstämmelse mellan handledarnas tanke och handling

Ramar och förutsättningar för reflektion och pedagogisk handledning

Möjligheterna för yrkesverksamma pedagoger att tillsammans reflektera över sitt arbete styrs och begränsas av olika ramar och kontextuella förhållanden. Handal (1994) menar att det finns skäl att anta att lärares kollegiala reflektioner påverkas av ramar (jfr Lundgren, 1979) och skolkoder (Arfwedson, 1985). Han menar att åtminstone några förutsättningar måste föreligga för att en önskvärd utveckling av lärares kollektiva praktiska teori och reflektion ska komma till stånd och leda till kompetens- och verksamhetsutveckling. Det måste finnas behov av lagarbete, men också tid, rum och organisatoriska förutsättningar för gemensam handling och reflektion, menar han. Ett gemensamt yrkesspråk samt möjligheter att referera till gemensamma kunskaper, erfarenheter och värderingar är exempel på sådant som ger goda betingelser för kollegial reflektion och handling (Handal, 1994).

Handal (1994) redogör också för en norsk studie kring betingelserna för utvidgat samarbete kollegor emellan. I denna studie kunde man konstatera att utbildningsnivå, engagemang och tid för kollegial reflektion, som bl. a påverkas av antalet arbetstimmar i veckan, utgör betydelsefulla förutsättningar för samarbete och gemensam reflektion.

Alexandersson (1999) betonar också tidens betydelse för möjligheterna till kollegial reflektion och kunskapsutveckling:

> Finns det återkommande tid och praktiska möjligheter att reflektera över den egna undervisningen förväntas reflektionen användas som ett medel för att utveckla den egna språkliga kompetensen. Saknas tid för kritisk reflektion tillsammans med kollegor sker knappast en kunskapsutveckling som tar sin utgångspunkt i det dagliga arbetet. (s 50)

Ett perspektiv på faktorer som styr och begränsar vad som är möjligt att göra i pedagogiska sammanhang formuleras i den s k ramfaktorteorin (se t ex Lundgren, 1979, 1984). Enligt denna teori finns det vissa ramfaktorer som sätter gränser för verksamheten i skolan. Ramfaktorteorin utvecklades först av Dahllöf (1967) som, i sina studier av skoldifferentiering och undervisningsförlopp, presenterade ett embryo till en teori om undervisning, där undervisning ses som en process, begränsad av tid, rumsliga förhållanden, klasstorlek och klassammansättning. Dessa s.k. ramfaktorer har det gemensamt att de sätter vissa fysiska och tidsmässiga gränser för den undervisning som äger rum i skolan. Utmärkande för dessa ramar, menade Dahllöf, är att de ligger utanför lärares och elevers kontroll. Under 1970- och 80-talen låg det ramfaktorteoretiska tänkandet till grund för en rad empiriska studier kring klassrumsinteraktion och

klassrumsspråk (Lundgren 1972, 1977; Gustafsson, 1977; Ribeiro Pedro, 1981; Pettersson & Åsén, 1989). Svaren på frågor kring undervisningens förutsättningar kom gradvis att förskjutas från hänvisning till de av staten givna ramarna till mer komplexa förklaringar där samspelet mellan ramar, skoltraditioner, lärares föreställningar och olika lokalt präglade skolkoder fokuserades (Bernstein & Lundgren, 1983; Arfwedson, 1985). Detta medförde att ramfaktorteorin gradvis utvecklades, från en enkel modell till en mer utvidgad samhällvetenskaplig teori (Lindblad, Linde & Naeslund, 1999).

Även om förskolan och skolan sedan 1990-talet decentraliserats och avreglerats begränsas verksamheten fortfarande av ramfaktorer som tid, klass- och gruppstorlek och materiella förutsättningar. Skillnaden mellan en regel- och en målstyrd förskola och skola är att besluten om ramarna i det senare fallet fattas på kommunal nivå (Pettersson & Åsén, 2003).

Lindblad & Sahlström (1999) menar att vissa ramar inte nödvändigtvis är fastlagda av utbildningspolitiska aktörer eller i form av läroplansbeslut. Begränsningar eller möjligheter i en undervisningssituation kan uppstå på en mängd olika sätt och genom beslut på olika nivåer inom skolväsendet. Om man ser undervisning som en socialt konstruerad process som bygger på aktörernas förhandlingar och konstruktioner av verksamheten i fråga, kan ramarna inte bara ses som en extern fråga. De är också i högsta grad en konstruktion av aktörerna eller deltagarna själva:

> Ur denna synvinkel kan det vara en poäng att göra en analytisk distinktion mellan yttre ramar i enlighet med den klassiska ramfaktorteorin och inre ramar, vilka är en konsekvens av aktörernas gemensamma konstruktioner. (s 76)

Lindblad, Linde och Naeslund (1999) diskuterar på ett liknande sätt ramfaktorteorin i relation till ett aktörsperspektiv. De menar bl. a att ramfaktorteorin visserligen lyckats förstå och förklara ramarna och dess betydelse för den pedagogiska verksamheten i ett antal studier, men att aktörerna/pedagogerna och deras strategier, avsikter och uppfattningar uppmärksammats alltför lite:

> Kort sagt menar vi att man inom de ramfaktorteoretiska studierna, med dessas fokus på den yttre logiken, inte hanterat det praktiska förnuftets betydelse i skolans värld. Ett alternativ till ramfaktorteoretiska studier är att fokusera aktörerna, deras kulturer, perspektiv och strategier i olika sammanhang. Så har skett inom forskningstraditioner där lärares tänkande, traderade expertis och tysta(de) kunskap, eller reflekterade praktik varit i fokus. Denna forskning har i likhet med ramfaktorteoretiska undersökningar resulterat i intressanta resultat. Samtidigt har man här, genom sitt fokus på den inre logiken i det faktiska handlandet, inom dessa traditioner ofta missat betydelsen av samhällelig kontext, kunskapssociologiska bestämningar, och undervisningsprocessens interaktiva drag, kort sagt de sidor där det ramfaktorteoretiska tänkandet visat sin fruktbarhet. (s 104)

Ramfaktorer av det slag som tas upp i den klassiska ramfaktorteorin, och som jag kort beskrivit ovan, begränsar således handlingsutrymmet i en pedagogisk verksamhet, men är inte helt avgörande för vad som sker inom ramarna. Vissa ramar kan aldrig garantera en viss kvalitet, utan anger snarare vissa nödvändiga, men inte tillräckliga förutsättningar för det pedagogiska arbetet. Det inre arbetet inom förskola och skola är beroende av en rad olika faktorer och kontextuella förhållanden, bl. a pedagogernas syn på uppdraget, lärandet och den egna rollens betydelse.

All verksamhet i en organisation är beroende av de organisatoriska ramarna, detta gäller även handledning. En rad studier visar att olika ramar, inte minst de organisatoriska, är av stor betydelse för olika handledningsprocesser och möjligheterna till reflektion (Ekstein & Wallerstein, 1977; Ohlsson, 1996; Boalt-Boëtius & Ögren, 2003; Näslund, 2004; Bernhard 2005; Olsson Benyamin, 2007). Även tidsaspekten på handledning, där bristen på tid begränsar processen, har belysts i forskningen (Lauvås & Handal, 1993; Magnusson, 2008). Det finns också andra forskare och författare till litteratur om handledning som belyst betydelsen av olika ramar och förutsättningar för handledningssamtal, bl. a samtalens längd, samtalens kontinuitet och tidsrymd samt den handledda gruppens storlek och sammansättning (Wahlström, 1996; Gjems, 1997; Lauvås m.fl., 1997; Holmberg, 2000; Normell, 2002; Hawkins & Shohet, 2008). Ledningens syn och förväntningar på lämpliga vägar till utveckling inom en organisation har också belysts (Magnusson, 2008).

När jag i mina studier analyserar och diskuterar handledningen och handledarnas lärande i de båda studierna kommer jag att använda mig av det begränsningsteoretiska tänkande som introducerats via ramfaktorteorin, framför allt i de avsnitt där jag fokuserar på förutsättningarna för handledningen. I det följande redovisas några teoretiska utgångspunkter för analys av processer vid pedagogisk handledning. Sammanställningen kan ses som ett embryo till en teori rörande handledning.

Processer vid pedagogisk handledning

De teoretiska utgångspunkter som redovisas nedan lyfter fram olika processer som är aktuella i samband med pedagogisk handledning. Dessa utgångspunkter har vuxit fram under arbetets gång och består av tre komponenter: egen teori över samtalsmönster, en klassifikationsmodell över olika reflektionsnivåer och en klassifikation av olika handledningstraditioner.

Samtalsmönster

Benämningen samtalsmönster bygger på de observationer som gjordes i samband med analysen av mitt empiriska material i min licentiatuppsats (Nordström, 2002). Där framkom handledarnas agerande visade sig ha betydelse för samtalens struktur. I analysen kunde jag urskilja i huvudsak fyra olika samtalsmönster, vilka jag benämner *bekräftande*, *befästande*, *utvecklande* och *kunskapande*. I uppsatsen gjordes en analys av dessa olika samtalsmönster, utan att koppla dessa till handledarnas lärande och kompetens. I föreliggande avhandling kommer jag emellertid att göra en re-analys av empirin i licentiatuppsatsen med ambitionen att koppla samtalsmönstren till deras lärande och kompetens. Den modell över samtalsmönster som växte fram i analysen av det empiriska materialet i studie 1, och som beskrivs i kapitel 5 och sammanfattas i figur 7, används även i analysen av det empiriska materialet i studie 2.

En klassificeringsmodell av olika reflektionsnivåer

Vissa forskare talar om olika nivåer i lärares reflektion. Reflektionsnivåer går ofta in i varandra, men avgränsas när skillnader i sättet att reflektera skall förtydligas. En av de forskare som haft stort inflytande på forskningen om lärares reflektion är van Manen (1977, 1990, 1991). Alexandersson (1994a) har, som jag tidigare nämnt, med inspiration från van Manens utvecklat en modell, där fyra olika reflektionsnivåer kan urskiljas:

1. En grundläggande reflektionsnivå, som svarar mot ett vardagligt tänkande och handlande och som utgörs av inrotade vanemönster. Här sker reflektionen omedelbart och handlandet sker rutinmässigt. De egna handlingarna granskas eller ifrågasätts inte.

2. På den andra nivån sätter man ord på sina erfarenheter och värderar sina handlingar. Man fokuserar praktiska tekniker och metoder för det egna handlandet och för att uppnå vissa mål. Värdet av dessa mål tas för givna – vad som uppmärksammas i reflektionen är begränsat till frågor som har att göra med att utveckla andra bestämda kunskaper och färdigheter.

3. Den tredje nivån i reflektionen är mera komplex och uppmärksammar principer för planering och genomförande för sättet att handla. Här sker reflektionen kring egna erfarenheter och handlingar mera systematiskt och sammanhängande. Syftet blir att utveckla en mer djupgående förståelse för det egna handlandet. Reflektionen blir en

brygga mellan en egen teori, det egna handlandet och teoretisk kunskap.

4. På den fjärde nivån kan betraktas som en fördjupad reflektion där man reflekterar över det egna tänkandet. Det kan innebära att både uppmärksammar vad man reflekterar över i det egna arbetet och hur man reflekterar över arbetet. En sådan djupgående reflektion kan även innebära att man ifrågasätter sina egna antaganden. Detta innebär en form av metareflektion, där man försöker distansera sig och se sig själv utifrån. Den tredje utgångspunkten rörande processer inom handledning är de traditioner som finns inom handledning.

Olika handledningstraditioner

I kapitlet om tidigare forskning återfinns beskrivningar av olika former av handledning. Likheterna mellan de olika sätten att handleda är att en grupp personer samtalar tillsammans med en handledare. Skillnaderna går att sammanfatta i vilken roll som handledaren har i samtalet, gruppens agerande samt vilket lärande som utvecklas. Dessa skillnader är tydliga i Lauvås och Handals (1993, s 43 ff) beskrivning av tre olika traditioner inom handledningsområdet – ”terapitraditionen”, ”hantverkstraditionen” och ”handling och reflektion”.

Terapitraditionen härstammar från psykologiskt eller psykiatriskt inriktad terapi. Fokus i handledningen kommer här att ligga på det som är skevt, fel eller på annat sätt problematiskt. I handledningen lägger man stor viktigt vid känslor eller känslomässiga reaktioner hos den handledde. Denna tradition har influerat sättet att handleda inom många olika områden, bl. a inom skola och utbildning (Gordon, 1992). Ett tecken på detta inflytande i många handledningssamtal inom vitt skilda områden är den ofta återkommande frågan ”Vad kände du då?”.

Hantverkstraditionen har spelat en viktig roll i all yrkesutbildning. Lärlingar och gesäller har fått handledning av en mästare, som visar och instruerar hur olika uppgifter ska utföras, varefter lärlingen själv får pröva och mästaren rättar och korrigerar beteendet tills det blir godkänt. I denna form av handledning utgår man ifrån att det finns ett beteende, ett visst sätt att utföra arbetet som är rätt. Handledningen försiggår på *ett handlingsplan,* där handledaren utgår från vad den handledde gör och pekar på vad som är rätt eller fel.

Den tredje handledningsmodellen, *”handling och reflektion”* har ingen lång tradition att luta sig mot. Det är den modell som Handal och Lauvås själva försökt utveckla som komplement till den traditionella hantverksmodellen och modellen har under de senaste 15 åren fått stor spridning i

Norge och Sverige. Denna form av handledning syftar till att utveckla en professionella yrkesverksamma genom en växling mellan handling och reflektion över denna handling. Den går främst ut på att hjälpa yrkesutövare på att bli medvetna om sin egen yrkeskunskap för att, i ett nästa steg, kunna förändra och utveckla denna. Detta kräver en handledarroll som innebär att man ska försöka förstå den man ska handleda och ha respekt för andra uppfattningar än ens egna. Man ska, kort sagt, hjälpa andra att utvecklas utifrån sina egna utgångspunkter och inte påverka dem eller tvinga på dem sina egna uppfattningar.

Den sistnämnda modellen uppvisar stora likheter eller sammanfaller med den form för handledning som utvecklats i samband med kurserna i pedagogisk handledning i det att den positionerar sig gentemot terapitraditionen och hantverkstraditionen. Nedanstående tabell visar vad som är utmärkande för de tre traditionerna.

Utmärkande för traditionen	**Terapitraditionen**	**Hantverkstraditionen**	**Handling och reflektion**
Handledarrollen	Framträdande	Föreskrivande	Bemyndigande
Gruppen	Problemfokus	Underordnad	Ställer frågor och lyssnar
Lärandet	Känslomässigt, omedvetna processer	Kunskapsförmedling	Egen och gemensam reflektion

Tabell 1 Kännetecken för olika handledningstraditioner

När det gäller handledning enligt terapitraditionen är handledarrollen framträdande, syftet med handledningen är att lösa vissa problem och lärandet bygger på vad gruppen känner i olika situationer. Handledning enligt hantverkstraditionen innebär att handledaren har en föreskrivande roll och gruppen en mer underordnad, handledningen kännetecknas av en relation som liknar relationen lärling-mästare. Syftet med handledningen är handledaren ska förmedla sina kunskaper till gruppen. Modellen handling och reflektion kännetecknas av en kollegial handledning där handledaren ställer frågor till gruppen i syfte att stimulera egen och gemensam reflektion kring verksamheten. I analysen av det empiriska materialet i studie 2 kommer jag att knyta an till de tre handledningstraditionerna.

Handledningsprocessen kan, enligt min uppfattning, belysas genom ett *teoriutkast* som vuxit fram under arbetets gång. Den består för det första av ett antagande om betydelsen av handledningssamtalens utformning (samtalsmönster) där jag måste reanalysera egen empiri insamlad tidigare

i samband med licentiatuppsatsen. Den andra aspekten är betydelsen av att klassificera handledarnas reflektionsnivåer där Alexanderssons klassificeringsmodell kommer väl till pass. Den tredje aspekten rör tre olika handledningstraditioner. Slutligen har vi lärandeaspekten som är central för handledarnas utveckling av sin handledningskompetens. Mezirows teori om vuxnas lärande har här valts för att analysera handledarnas lärande.

Transformativt lärande

Mezirows teori om transformativt lärande (Mezirow, 1990, 1991, 1996a, 1996b, 1997, 2000) utgår från att vuxnas lärande sker genom en ökad förståelse av en situation. Genom transformativt lärande förändrar den lärande medvetet sina gamla, etablerade referensramar för att främja ett mer innehållsrikt, kritiskt reflekterande och öppet perspektiv där man kan utveckla ny förståelse och lära nya sätt att förstå. Denna rörelse är emancipatorisk genom att den befriar den lärande från gamla sätt att se. Genom en sådan perspektivförändring förändras grundläggande föreställningar (meaning perspectives), inte bara ytliga åsikter (meaning schemes). Ett verktyg för denna mest utvecklande form av vuxenlärande är reflektion.

Mezirow (1990) skiljer mellan tre olika former av reflektion: reflektion, kritisk reflektion och kritisk självreflektion:

> Reflection: Examination of the justification for one's beliefs, primarily to guide action and to reassess the efficacy of the strategies and procedures in problem solving.
>
> Critical reflection: Assessment of the validity of the presuppositions of one's meaning perspectives, and examination of their sources and consequences.
>
> Critical self-reflection: Assessment of the way one has posed problems and of one's own meaning perspectives (s xvi)

Mezirow (1991) menar att kritisk självreflektion har en lika omvälvande betydelse för lärandet som paradigmskiften inom vetenskapen. Genom den kritiska självreflektionen ifrågasätter den lärande själva förutsättningarna för att angripa en viss problematik på ett visst sätt. Därför blir lärandet emancipatoriskt:

> Emancipatory knowledge is knowledge gained through critical self-reflection, as distinct from the knowledge gained from our "technical" interest in the objective world or our "practical" interest in social relationships. (s 87)

Mezirow (1991) menar att det transformativa lärandet utvecklas dialektiskt i nio olika steg. Dessa nio steg har av Mezirow, med inspiration från Habermas (1988), utvecklats till en teori om transformativt lärande som kan delas in i tre olika lärandeformer: instrumentellt, kommunikativt och emancipatoriskt lärande.

Habermas menar i sin teori om rationell kommunikation att individen måste ha möjlighet att framföra sin egen mening för att kunna delta i den samhälleliga diskursen. Ett idealt samtal innebär att alla ska ha lika möjligheter att öppet delta i en dialog. Det ideala samtalet ställer krav på kommunikativ kompetens, vilket bidrar till att man kan delta i förståelseinriktade processer. Habermas lyfter fram två olika rationaliteter som styr möjligheterna att handla kommunikativt. Den ena innebär en strävan att påverka andra, den andra syftar till att uppnå samförstånd. Den som försöker påverka andra benämns som framgångsinriktad och innebär att man söker nå framgång för egen del. Den som söker uppnå samförstånd benämns som förståelseinriktad eftersom man i samtalet försöker förstå andra. När individer försöker förstå varandra i en ideal samtalssituation blir de ömsesidigt beroende av varandra och blir angelägna om att man har lika möjligheter att komma till tals (Habermas, 1988).

Mezirows teori om transformativt lärande handlar om vuxnas lärande och innebär att perspektiv förändras när vuxna får möjligheter att i samtal med andra granska sina egna föreställningar om verkligheten:

> Transformation theory provides an abstract theoretical model of adult learning. It argues that we learn through frames of reference – and these may be transformed through critical reflection on assumptions – that we engage in reason assessment through discourse to validate beliefs, feelings and knowledge, that we take action on our reflective beliefs when we can (Mezirow, 1996a, s 125)

Transformativt lärande kan, enligt Mezirow, ses som en process som är orsakad av social interaktion, som är beroende av sitt sammanhang och som innebär att individen förändrar sina föreställningar på följande sätt:

> Learning may be understood as the process of using a prior interpretation to construe a new or revised interpretation of the meaning of one's experience in order to guide future action (Mezirow, 1991, s 12)

Genom interaktion med andra tvingas man således i en lärandeprocess revidera tidigare uppfattningar för att bättre kunna hantera de krav som ställs i en viss situation.

Mezirow menar att hans teori om lärande är en idealiserad modell, grundad i den mänskliga kommunikationens natur. Att komma överens

om tolkningar är grundläggande både för mänsklig kommunikation och för lärandeprocesser. Ideala villkor ger vuxna möjligheter att reflektera över och utveckla nya och mer avancerade perspektiv. Dessa ideal är emellertid svåra att uppnå i praktiken (Mezirow, 1996b).

Mezirow (1991) talar om tre olika typer av lärandeformer – det instrumentella, det kommunikativa och det emancipatoriska:

(1) *Det instrumentella lärandet* är tekniskt och handlar om att kontrollera eller handskas med sin omvärld. Naturvetenskapen har haft stor betydelse för att utveckla vårt instrumentella lärande genom att ge empirisk kunskap som gör fenomen förutsägbara. Det instrumentella lärandet är uppgiftsorienterat och inriktat på problemlösning. Ett exempel på ett sådant lärande är att vi lyssnar på väderleksrapporten för att bestämma oss för hur vi ska klä oss.

(2) *Det kommunikativa lärandet* handlar om att förstå andra och att göra sig själv förstådd. Det handlar om bl. a intentioner, känslor och värderingar som inte kan prövas empiriskt. Dess giltighet måste i stället prövas i samtal med andra. Det är metaforen som är verktyget för kommunikativt lärande. Vi förstår det okända genom att associera till det kända. Ofta uppstår förståelse när vi finner en metafor som får en ny erfarenhet att bli analog med vad vi tidigare vet. Kommunikativt lärande ställer krav på att konfrontera det okända genom att man måste hantera andras idéer, vilket kan leda till nya meningsskapande mönster. I denna process är föreställningsförmågan central för att kunna se och tolka alternativa sätt att förstå. Ett exempel på kommunikativt lärande kan vara att vi inser att bruket att bära slöja inte behöver vara mer ofritt än att bära trasiga jeans.

(3) *Det emancipatoriska lärandet* innebär att giltigheten i både instrumentellt och kommunikativt lärande erkänns. Kunskap kommer från båda dessa former av lärande och den som lär behöver öva upp en kritiskt reflekterande förmåga för att kunna använda den för att se potentialen i både egna och andras referensramar. Ett exempel på ett sådant lärande kan vara att vi lär oss att hantera datorn som verktyg och inser dess möjligheter och begränsningar för mellanmänsklig kommunikation samt värderar dess risker för missbruk, kontroll och oetiskt handlande.

En översikt över de tre lärandeformerna ges i nedanstående tabell.

Lärandeform	Utmärkande för lärandeformen
Instrumentellt lärande	Problemlösning, empiriskt grundad kunskap, förutsägbara fenomen
Kommunikativt lärande	Intentioner, värderingar, känslor, närmar sig det okända genom det kända
Emancipatoriskt lärande	Bygger på instrumentellt och kommunikativt lärande samt kritisk reflektion kring sitt eget lärande

Tabell 2 Tre lärandeformer

Mezirow (1996a) menar att det mesta av vuxnas lärande inbegriper alla tre formerna av lärande samtidigt, vilket innebär att studier av vuxnas lärande måste behandla alla dessa tre lärandeformer. Han menar att förmågan att delta i en kritisk diskurs är kärnan i att vara ansvarstagande vuxen i vårt samhälle. En sådan förmåga underlättar social förändring och är grunden för demokratin. En förutsättning för denna förmåga är reflektion. Detta innebär att en viktig uppgift för all utbildning riktad till vuxna är att träna upp reflektionsförmågan. För att vara kritiskt reflekterande och kunna delta i kommunikation för att lösa problem krävs det att man kan gå tillbaka och reflektera över sitt tidigare lärande, identifiera sina föreställningar och vanföreställningar och vara öppen för att förändra sitt synsätt.

Transformativt lärande, enligt Mezirow (2005), hänför sig till den process där vi tranformerar de referensramar vi tar för givna i syfte att göra dem mer omfattande, öppna och flexibla. De kan då generera föreställningar och åsikter som visar sig vara mer sanna eller berättigande som vägledning för handling.

Enligt Mezirow är handlingen central. Ett meningsbärande perspektiv innebär en vana som vägleder vårt sätt att handla och som avspeglas i de begrepp vi använder. Att lära sig nya saker och aktivt reflektera över det man lärt sig och upplevt kan enligt Mezirow bidra till att man inte bara ändrar sina referensramar, utan också sitt handlingsmönster (Mezirow, 1997).

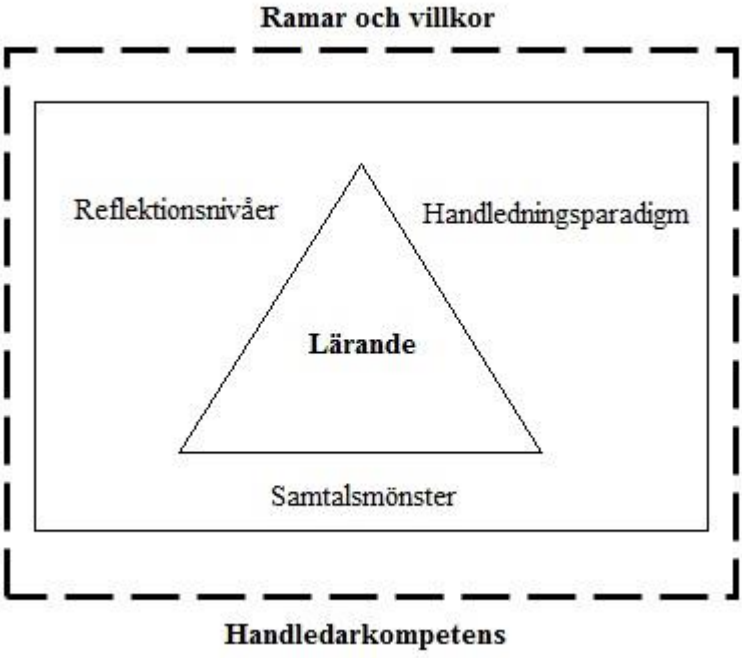
Först när vi agerar prövas perspektivet och det är när handlingar misslyckas i någon mening som vi får anledning att förändra våra uppfattningar och som vi får syn på det vi tagit för givet. Transformativt lärande har enligt Mezirow således en tydlig dimension av handling, där nya insikter kan leda till nytt handlande, nya erfarenheter och nytt lärande o s v (Mezirow, 1996b).

Mezirow ser det transformativa lärandet som ett erfarenhetslärande (Mezirow, 2000). Erfarenhetslärande kan ses som ett fält som rör erfa-

renheternas och lärandets ömsesidiga påverkan. Erfarenhetslärande handlar visserligen om hur man lär sig genom sina erfarenheter, men även hur man lär sig något om sig själv och sitt eget lärande genom metareflektion. Erfarenhetsbaserat lärande betyder, enligt Mezirow, även att lärandet blir till handling, en handling som är en del i den ständigt pågående konstruktionen av förståelse hos varje enskild individ. Lärandet sker i relation till andra människor i konkreta sammanhang och fokuseras kring människan som enskild individ. I min analys av det empiriska materialet kring handledarnas lärande i studie 2 kommer jag således att använda mig av Mezirows teori om transformativt lärande.

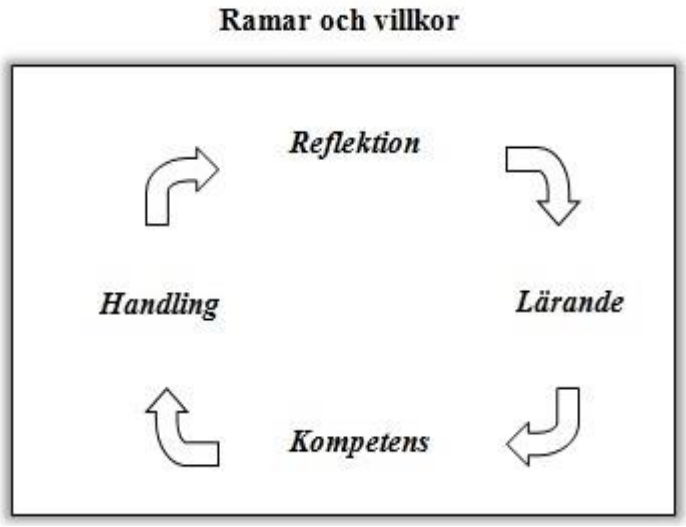
En sammanfattning av teoretiska utgångspunkterna

I nedanstående figur sammanfattas relationen mellan de olika teoretiska utgångspunkter som används i analysen av det empiriska materialet i studie 2. Handledarnas sätt att *tänka* kommer att analyseras med hjälp av en klassificeringsmodell över olika reflektionsnivåer. Handledarnas sätt att *handla* kommer att analyseras med hjälp av olika traditioner inom handledning och modellen över samtalsmönster. Om och när dessa tre teoretiska utgångspunkter interagerar sker ett visst lärande vilket i sin tur avgör vilken kompetens handledaren utvecklar. Triangeln i figuren nedan försöker alltså fånga tre aspekter av handledarnas förmåga att koppla samman tanke och handling. Handledarnas lärande påverkas dessutom av vilka ramar och villkor som fanns vid samtalens genomförande. Dessa teoretiska raster bildar grund för de analysverktyg som kommer att användas i analysen av empirin och som beskrivs i metodkapitel 4.



Figur 1. Teoretiska utgångspunkter för analysen av mitt empiriska material

De ramar och villkor som fanns vid empiriinsamlingen påverkade handledarnas lärande. Dessa teoretiska utgångspunkter kan tillsammans bilda embryot till en teori om handledning. För att få ett ytterligare och nödvändigt perspektiv på hur således handledarnas lärande leder till utvecklandet av en viss handledningskompetens kommer empirin att analyseras utifrån teorin om transformativt lärande. Figur 1 ovan fångar däremot inte lärandeaspekten och dynamiken i hur begreppen reflektion, lärande, handling och kompetens interagerar med varandra. I figur 2 görs därför ett försök att illustrera den dynamiska process där de aktuella begreppen relateras till och interagerar med varandra.



Figur 2. Relationen mellan de centrala begreppen reflektion, lärande, kompetens och handling.

Kortfattat kan relationen mellan de för avhandlingen centrala begreppen beskrivas på följande sätt. *Reflektion* kan ses som ett avgörande moment i individers lärande och kan vara en väg till kompetensutveckling. *Lärande* är den process som genererar kompetens. Med *kompetens* avses individers *handlingsförmåga* i relation till en viss uppgift. Först och främst handlar handledningskompetens om handledarnas förmåga att koppla samman tanke och handling. Som en konsekvens av ett visst tänkande förväntas i förlängningen en handling som stödjer detta tänkande, att nya tankar leder till ett förändrat handlande genom ett lärande, som en cirkulär process.

I mina analyser kommer jag att fokusera dels på hur handledarna tänker, där jag dels undersöker deras sätt att reflektera, dels hur de handlar, där jag undersöker samtalsmönster och handledningstraditioner. Reflektion och lärande ser jag som nödvändiga men inte tillräckliga villkor för att utveckla en god handledarkompetens. Först om handledarna i denna lärandeprocess förmår att koppla samman tanke och handling utvecklas en god kompetens.

Kapitel 4. Metod för datainsamling och analys

Empirin i min avhandling har samlats in i två steg där det första steget benämns studie 1 och det andra steget studie 2. I föreliggande kapitel redovisas de metoder som jag använt i samband med insamlingen och analysen av det empiriska materialet i de båda studierna.

Studie 1

Mellan 1994 och 2000 anordnade Lärarhögskolan i Stockholm 14 utbildningar i pedagogisk handledning, omfattande 10 högskolepoäng. Målet med kurserna var att utbilda pedagogiska handledare som skulle kunna handleda kollegor i det pedagogiska arbetet. Utbildningen av pedagogiska handledare innehöll en rad olika inslag där deltagarna fick reflektera individuellt och i grupp, i tal och skriftligt, bl. a i samband med handledning av arbetslag i förskola eller skola vid minst fyra tillfällen, där varje handledningssamtal dokumenterades med hjälp av bandspelare. Utbildningen avslutades med ett uppsatsarbete, där erfarenheterna från handledningen samt den egna rollen och funktionen som handledare beskrevs och analyserades.

För att belysa och empiriskt undersöka de frågeställningar kring pedagogisk handledning som skisserats fanns det ett omfattande material tillgängligt från de kurser som genomförts. Eftersom materialet är så omfattande har jag för analysen gjort ett urval av kurser och kursdeltagare. I ett första steg har jag valt ut de fyra sista kurserna (examinerade under åren 1998-2000). Bakom detta urval ligger det faktum att utbildningens innehåll och form successivt förändrades och utvecklades över tid. De fyra sista kurserna hade emellertid lagts upp på likartat sätt. I ett andra steg har jag slumpmässigt, utifrån deltagarlistor, valt ut och erbjudit fem deltagare från var och en av de fyra kurserna, d v s sammanlagt 20 personer, att ingå i studien. Samtliga dessa deltagare var positiva till att medverka. Den beskrivning och analys av erfarenheterna från handledningen som redovisas i studie 1 bygger på material från dessa 20 kursdeltagare. Ur

det totala materialet från dessa kursdeltagare har jag dessutom gjort ett urval, vilket innebär att min analys kom att bygga på följande material:
- uppsatser från 20 kursdeltagare med reflektioner kring och exempel från de olika handledningssamtalen (uppsatsernas struktur redovisas i bilaga 2)
- 60 skriftliga reflektioner kring det egna lärandet (tre per deltagare)

I studie 1 har jag använt mig av induktiv och deduktiv metod vid analys av intervjuer, handledningssamtal och skriftliga reflektioner. Läsningen och analysen av det empiriska materialet, framför allt i studie 1, har ägt rum i flera steg och har till stor del skett i en induktiv-deduktiv pendelrörelse. Induktion innebär att forskaren utgår från empirin i syfte att finna mönster som sedan kan kopplas till teorier och begrepp. Ur den insamlade empirin söker forskaren sedan teorier som kan förklara empirin och sedan dras mer generella slutsatser. Deduktion innebär att forskaren utgår från teorier som sedan tolkas mot insamlad empiri för att sedan bekräfta eller förkasta teorin. Detta innebär att forskaren letar efter information som är relevant för de förväntningar som finns för undersökningen (Alvesson & Sköldberg, 1994).

I enlighet med principen att vara öppen för det oväntade och försöka se sådant som man knappast skulle ha upptäckt om man från början endast försökt pröva vissa hypoteser, har jag i ett första steg försökt läsa textmaterialet så förutsättningslöst som möjligt. Samtidigt är det omöjligt att läsa helt förutsättningslöst. Det är svårt att se det man inte letar efter och det finns alltid sådant som man tar mer eller mindre för givet. I praktiken har strävan till öppenhet ändå varit vägledande i ett första skede av mina läsningar.

I nästa steg har jag valt ut alla utsagor som på ett eller annat sätt rör eller belyser de frågeställningar som bildar utgångspunkt för studien, d.v.s. utsagor som handlar om ramarna för handledningen, om samtalsmönster och om utvecklingen av handledarnas eget lärande.

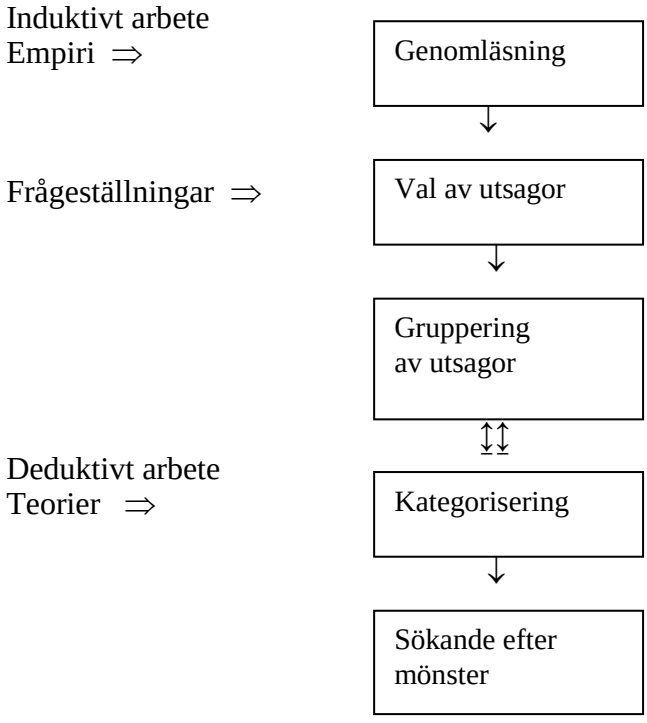
I de följande stegen har de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för mitt arbete gradvis inneburit en allt starkare styrning och fokusering av min uppmärksamhet mot utsagornas innehåll (d v s vilken typ av förutsättningar/ramar, samtalsmönster och lärande handlar utsagorna om). Först gjordes en sortering eller klassificering i olika grupper, bestående av utsagor som innehållsmässigt liknar varandra. Därefter gjordes en klassificering på olika kategorier. Dessa kategorier är i princip av två slag, dels sådana som jag själv konstruerat med utgångspunkt i aktörernas utsagor, t ex kategorier kring samtalsmönster, dels sådana som jag konstruerat utifrån mina teoretiska utgångspunkter, t ex kategorier kring ramar och förutsättningar. Jag vill här ge ett par exempel:

I analysen av ramarnas och förutsättningarnas betydelse klassificerade jag först tidsaspekternas betydelse i olika grupper: handledningssamtalens längd, antal handledningstillfällen, hur lång tid som förflutit mellan de olika handledningstillfällena etc. Samtliga dessa utsagor slog jag senare samman under kategorin tid.

I samband med analysen av samtalsmönster klassificerade jag först utdrag från uppsatser och intervjuer i ca 10 olika grupper, där utsagorna inom varje grupp liknade varandra i olika avseenden. Därefter försökte jag konstruera färre kategorier och hitta ett sätt att relatera de olika kategorierna till varandra. För att säkerställa min förståelse eller tolkning har jag återvänt till grupperingen av utsagor och gjort en ny genomläsning. Så småningom kom jag fram till de 4 kategorier som återfinns i resultatredovisningen och där samtalens riktning beskrivs och relateras till varandra.

Utifrån denna kategorisering har jag läst igenom textmaterialet på nytt i syfte att söka mönster i form av skillnader, likheter och gemensamma drag i de olika kursdeltagarnas utsagor (jfr Stake, 1995). De mönster som framträder kan således ses som resultatet av ett växelspel mellan dels mina egna empirinära iakttagelser av kursdeltagarnas erfarenheter från handledningen, dels tidigare tankar och teorier (egna och andras) kring handledning och handledningsprocesser.

En illustration av de olika stegen i analysarbetet ges i nedanstående figur.



Figur 3. Illustration av de olika stegen i analysarbetet i studie 1

Studie 2

En förfrågan om att ingå i den andra studien skickades ut till samtliga tjugo pedagogiska handledare som ingick i studie 1. Ett antal visade stort intresse men hade flyttat från Stockholmsregionen, andra hade ändrat yrkesinriktning och en del hade inte gått vidare med pedagogisk handledning och hade därför ingen erfarenhet att bidra med. Detta innebar att av de 20 handledarna som ingick i den första studien kom 10 att ingå i studie 2.

Handledarnas erfarenheter av handledning under de fem år som förflutit sedan studie 1 genomfördes varierar. Tre av de tio handledarnas har mer omfattande erfarenheter av handledning och arbetar mellan 75 och 100 % av sin arbetstid med pedagogisk handledning, vilket motsvarar 5-7 handledningar som pågår parallellt. Ytterligare tre handledare har haft ett handledningsuppdrag åt gången under alla fem åren. Fyra handledare har periodvis arbetat med handledning och då med minst två uppdrag parallellt. Ett handledningsuppdrag motsvarar minst 8 samtal samt ett inledande tillfälle för presentation av varandra, förväntningar på handledningen samt en kort presentation av vad pedagogisk handledning är för sorts samtal. Handledningssamtalen genomförs oftast med 2-3 veckors mellanrum och pågår ca en till en och en halv timme, där olika lång tid avsätts för individuell reflektion före och efter den gemensamma handledningen. En översikt över de handledare som ingår i studie 2, de arbetslag som handletts samt några viktiga förutsättningar för samtalen återfinns i bilaga 3.

Studie 2 innehåller tio intervjuer inför handledningssamtalen, tjugo bandinspelade handledningssamtal, tjugo skriftliga reflektioner direkt efter respektive handledningssamtal samt tio avslutande intervjuer efter handledningssamtalen: sammanlagt 20 intervjuer, 20 skriftliga reflektioner och 20 handledningssamtal. Nedanstående översikt visar det empiriska materialet i studie 2.

Före (tidigare erfarenheter)	**De handledningssamtal som ingår i studie 2**				**Efter**
Intervju 1	Handledning 1	Reflektion 1	Handledning 2	Reflektion 2	Intervju 2 Skriftliga reflektioner

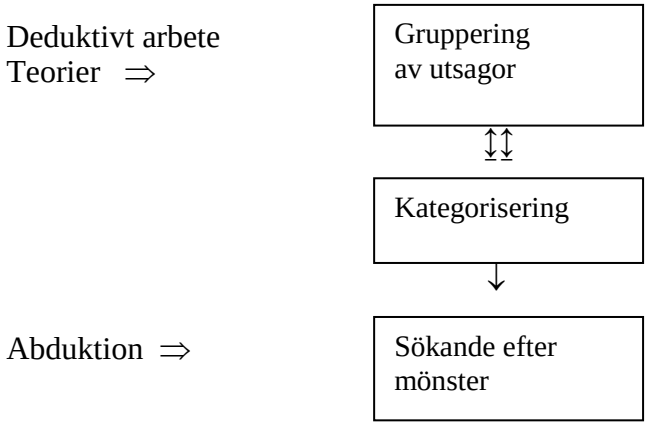
.

Figur 4. Empiriinsamling studie 2

Det empiriska materialet från den första intervjun består av handledarnas reflektioner över de erfarenheter som de erövrat under de senaste fem åren och vilket lärande de själva utvecklat över tid. De beskriver där en generaliserad bild av sina erfarenheter. I denna inledande intervju ställdes frågor om hur man i ljuset av sina erfarenheter ser på pedagogisk handling i dag, vilka strategier och verktyg man använt som handledare och vilka möjligheter och svårigheter man funnit i sitt arbete med pedagogisk handledning. Intervjufrågorna i den inledande intervjun återfinns i bilaga 4.

Samtliga handledningssamtal genomfördes med arbetslag i förskolan. Handledningen genomfördes på dagtid och samtalen varade ca en och en halv timme. De handledningssamtal som ingår i studie 2 ägde rum under en fyramånaders period.

I den avslutande intervjun ställdes frågor om de handledningssamtal som genomförts i studie 2, vilka strategier man använt samt vilka möjligheter och svårigheter man stött på i just dessa samtal. Intervjufrågorna i den avslutande intervjun återfinns i bilaga 5. I min närläsning av det empiriska materialet i studie 2 har jag huvudsakligen arbetat deduktivt, då jag först klassificerat utsagor för att sedan gå in i en process där jag använt fem olika teoretiska raster, härledda ur tidigare forskning och teoretiska bidrag, för att analysera intervjuutsagor, skriftliga reflektioner och handledningssamtal. På så sätt kan man se hur varje handledares lärande och kompetens utvecklas. Analysarbetet utvecklades således till en abduktiv forskningsprocess (jfr Alvesson & Sköldberg, 1994) där jag granskat empirin i flera olika omgångar med hjälp av såväl induktiv som deduktiv metod. Abduktionen utgår, i likhet med induktionen, från empiriska fakta men inkluderar även teoretiska föreställningar och ligger på så sätt nära deduktionen. I analysen av empirin har jag använt mig av olika teorier som inspirationskälla för att upptäcka olika mönster i materialet.



Figur5. Illustration av de olika stegen i analysarbetet i studie 2

Den abduktiva metoden har även likheter med det hermeneutiska tillvägagångssättet, där tolkningen av texter sker genom den hermeneutiska cirkeln. Detta innebär att tolkningen av empirin växer fram i en cirkulär rörelse mellan forskarens förförståelse och mötet med nya erfarenheter

och idéer, vilket leder till ny förståelse som i sin tur blir förförståelse i kommande tolkningsarbete (Alvesson & Sköldberg, 1994).

Hermeneutik som forskningsmetod handlar om att tolka och förstå data. Det viktigaste analysarbetet består av tolkning. Tolkningen är enligt Ödman (2007) en subjektiv akt som alltid görs från en viss aspekt. Tolkandet bör grundas på kunskap och tidigare erfarenheter av det vi tolkar. Den hermeneutiska cirkeln fungerar som en tolkningsprocess som omfattar tolkningar och förändringar i samspelet mellan del och helhet. Den tolkande rörelsen svänger mellan små och stora pusselbitar, mellan delar och större helheter, samtidigt som kunskapen fördjupas. Förståelsen och tolkningsprocessen blir på så sätt mer lik en spiral än en cirkel.

Anledningen till att jag använt så många raster är att jag vill försöka fånga komplexiteten i handledarnas lärande och kompetensutveckling samt relationen mellan handledarnas sätt att tänka och reflektera och deras sätt att handla. De fem olika teoretiska raster som används i analysen presenteras nedan och sammanfattas även i figur 1 i kapitel 3.

(1) Först skall handledarnas reflektionsnivåer identifieras med hjälp av en klassifikationsmodell om reflektionsnivåer (Alexandersson, 1994c). Reflektionsnivå 1 handlar om en grundläggande reflektionsnivå där reflektionen sker omedelbart och handlandet sker rutinmässigt. På reflektionsnivå 2 sätter man ord på sina erfarenheter och värderar sina handlingar. Reflektionsnivå 3 innebär att man reflekterar systematiskt över egna och andras erfarenheter och reflektionsnivå 4 innebär att man reflekterar över det egna tänkandet. En närmare beskrivning av de olika reflektionsnivåerna ges i kapitel 3. Det empiriska material som ligger till grund för analysen av reflektionsnivåer utgår från handledarnas intervjuutsagor och skriftliga reflektioner.

(2) Därefter kommer handledarnas sätt att leda handledningssamtalen att analyseras med utgångspunkt från olika handledningstraditioner (Lauvås & Handal, 1993) – terapitraditionen, hantverkstraditionen eller modellen ”handling och reflektion. Dessa traditioner beskrivs ingående i kapitel 3. Det empiriska material som ligger till grund för analysen består av två inspelade handledningssamtal per handledare.

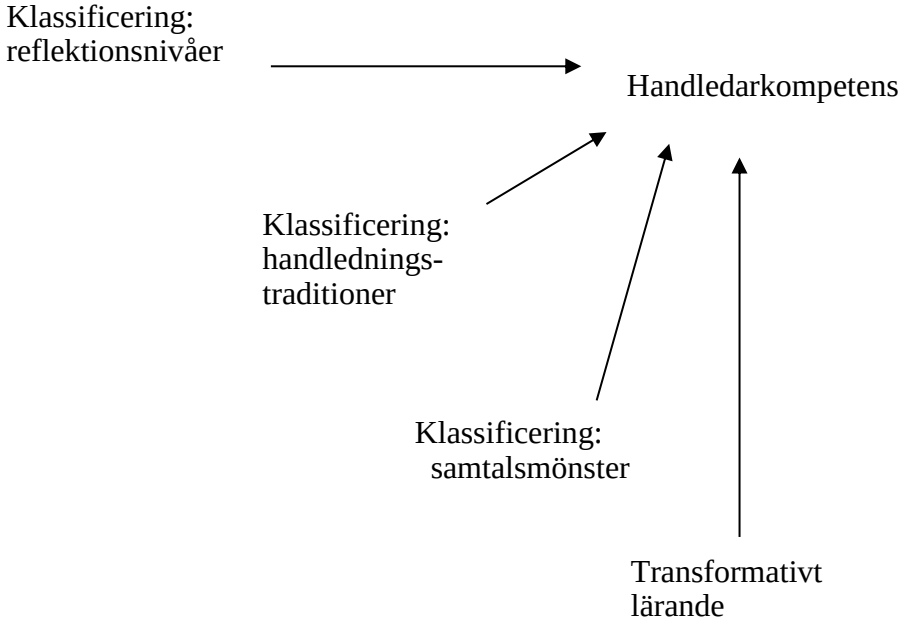
(3) Min tredje analys avser vilka samtalsmönster som utvecklas i handledarnas två handledningssamtal. Avsikten har varit att utveckla en modell över olika samtalsmönster utifrån analysen av det empiriska materialet i studie 1. Empirin utgörs av handledarnas reflektioner och uppsatser med utdrag från de inspelade handledningssamtalen.

(4) Den fjärde analysen som görs handlar om hur handledarnas eget lärande utvecklats enligt Mezirows teori om transformativt lärande

(Mezirow, 1991, 1996a, 1996b). Här kommer handledarnas intervjuutsagor och skriftliga reflektioner att ligga till grund för analysen.
Exempel på instrumentellt lärande kan vara att man är inriktad på problemlösning, empiriskt grundad kunskap eller förutsägbara fenomen, en typ av lärande som man kan anta är vanligt i en målstyrd och målrationell verksamhet. Instrumentellt lärande kan också innebära att man assimilerar nya erfarenheter i gamla tankestrukturer och inte helt byter tankesätt.
Kommunikativt lärande är inriktat på intentioner, känslor och värderingar, att man kan konfrontera det okända genom andras idéer och se alternativ. Även denna lärandeform är relativt vanlig, men saknar den målfokusering och probleminriktning som det instrumentella lärandet präglas av. Emancipatoriskt lärande kännetecknas av att kunskap kommer ur både instrumentellt och kommunikativt lärande och att den bidrar till att öva upp en kritiskt reflekterande förmåga.

(5) Slutligen görs en analys av *vilken handledarkompetens som utvecklats*, där glappet eller överensstämmelsen mellan tanke och handling är avgörande för bedömningen av hur deras handledarkompetens utvecklats. Avsikten är att jämföra hur handledarna tänker kring sig själva med vad de faktiskt gör i konkret handling.

De olika analysstegen i studie 2 kan sammanfattas i följande figur:



Figur 6. De olika analysstegen i studie 2

Då det empiriska materialet i studie 2 analyseras med hjälp av de fem rastren framstår vissa mönster. Dessa mönster kan sammanfattas i en relief av varje handledare, en porträttliknande beskrivning av handledarnas lärande och kompetens. Det bör också nämnas att vissa raster, härledda ur tidigare forskning och teoretiska bidrag, fångar likartade aspekter av handledarnas tankar och föreställningar. Modellen över samtalsmönster fångar, i likhet med handledningstraditionerna, handledarnas sätt att handla och agera.

Om tolkningsprocessen

Eftersom syftet med mina studier varit att undersöka handledarnas lärande är det av stor betydelse att låta handledarnas egna röster framträda i texten för att få en uppfattning om deras självförståelse. Men en undersökning där resultaten enbart redovisas utifrån informanternas självförståelse förlorar en forskningsmässig dimension som bara en djupare tolkning av materialet, d v s en koppling till teori, kan ge. Alvesson & Sköldberg (1994) förespråkar ett angreppssätt där olika tolkningsansatser inte behöver uppfattas som motsatser, utan tvärtom kan berika tolkningen och befrämja ett reflexivt förhållningssätt. De använder begreppet kvadrohermeneutik, vilket innebär en flerskiktad tolkning med utgångspunkt från fyra metodologiska inriktningar: empirinära metod, hermeneutik, kritisk teori och postmodernism.

Kvale (1997) talar om tre olika nivåer eller tolkningssammanhang:

- *självförståelse*, där uttolkaren försöker formulera vad informanterna själva uppfattar som meningen i vad de säger och där inga försök görs att tränga under ytan eller sätta in deras utsagor i ett större sammanhang.

- *kritiskt sunt förnuft*, där informanternas uttalanden sätts in i ett större sammanhang och där förståelseramen är vidare än informanternas egen.

- *teoretisk förståelse*, där tolkningen går utöver både självförståelsen och det kritiska sunda förnuftet och där man utnyttjar en teoretisk ram för analysen.

I föreliggande avhandling exponeras en tolkning utifrån samtliga dessa tre tolkningssammanhang. Dels görs ett försök att skildra handledarnas tankar från deras egen horisont. Detta innebär att jag använder rikligt med citat, som delvis innebär en mer ytlig betraktelse av de tankar och

uppfattningar som förs fram. Utsagorna utsätts emellertid för en tolkning på en högre abstraktionsnivå genom min egen kategorisering av utsagor. Detta innebär att underliggande innebörder i utsagorna fokuseras på ett sätt som handledarna själva kanske inte är fullt medvetna om. På detta stadium kan man också börja urskilja mönster, som i sin tur kan relateras till teorier. Detta sker i båda studierna, där försök görs att lyfta resultaten i relation till tidigare studier och teoretiska ansatser inom forskningsfältet. Samtidigt försöker jag generera vissa nya tankar kring handledning och handledningsprocesser.

Erfarenheter visar att det bland pedagoger ofta finns ett glapp mellan tanke och handling, d v s att man tänker på ett sätt men handlar på ett annat (jfr Schön, 1983,1987; Henckel, 1990). För att komma åt handledarnas lärande och kompetens måste man studera både *tanke* (genom intervjuer och reflektioner) och *handling* (genom att studera handledningssamtal). Handledarnas sätt att tänka har analyserats med hjälp av en klassificeringsmodell över olika reflektionsnivåer. Handledarnas sätt att handla har analyserats med hjälp av olika traditioner inom handledning och modellen över samtalsmönster. Handledarnas lärande har analyserats utifrån teorin om transformativt lärande. För att förstå hur handledarna utvecklar en viss handledningskompetens behöver man samtidigt beakta deras sätt att reflektera, hur de agerar i relation till olika handledningstraditioner, vilka samtalsmönster som utvecklas i handledningssamtalen samt på vilket sätt de uppvisar ett transformativt lärande innan det kvalitativa språnget mot en utvecklad kompetens äger rum.

Det empiriska materialet i avhandlingen består av texter av olika slag: uppsatser med exempel på utskrifter av bandade handledningssamtal och handledarnas skriftliga reflektioner i studie 1 samt utskrifter av intervjuer, handledningssamtal och skriftliga reflektioner i studie 2. Begreppet text har av tradition förutsatt en distinktion mellan att tala och att skriva (Kristensson-Uggla, 1994). Den franske filosofen Ricoeur kallar emellertid all diskurs som fixerats genom skrift för ”text” (Ricoeur, 1988). I enlighet med en sådan utgångspunkt ser jag hela det empiriska materialet som texter, vilka jag tolkar ur olika perspektiv.

Tolkningen av texterna har gjorts med utgångspunkt i att tanke och språklig kommunikation inte är samma sak. Det finns alltid risker med ett tolkningsarbete som bygger på intervjuer som text, vilka är yttrade i en viss kontext. Den risken har i detta fall delvis eliminerats genom att handledarna intervjuats vid flera tillfällen där det funnits möjlighet att knyta tillbaka till tidigare intervjuutsagor. På så sätt har intervjuaren säkrat och fått tillgång till en större förståelse genom dialog med informanterna/handledarna. För att underlätta tolkningen av handledningssamtalen har handledarna också fått göra skriftliga reflektioner över samtalen. På så sätt har en dialektik mellan tolkning, förklaring och förståelse vuxit fram. Ricoeur (1988) menar med dialektik ett synsätt som ser förklaring-

en och förståelsen som två på varandra följande moment i en komplicerad process som man kan kalla tolkning.

Generaliserbarhet

Att frånsäga sig alla generaliseringsanspråk är enligt Larsson (2009) inte särskilt klokt. Specifika fall kan vara intressanta i sig själva eller bidra till en pusselbit i andra studier av liknande fenomen. Om resultaten från olika studier läggs bredvid varandra och resultaten pekar i samma riktning borde vissa någorlunda generaliserbara slutsatser kunna dras.

Om läsaren kan jämföra en studies resultat med sin egen situation kan förståelsen av studien och generaliserbarheten också öka. Svensson m fl (2002) menar att generaliseringen kan innebära en form av igenkännande. Generaliseringen är då beroende av hur de som använder forskningsresultaten reagerar, om de känner igen sig eller inte.

Bryman (2002) menar att det är kvaliteten på de teoretiska slutsatser som dras på grundval av kvalitativa data som är det viktiga vid bedömningen av generaliserbarheten. Denna undersöknings syfte och metod är inte valda i syfte att kunna generalisera resultaten på liknande sätt som när man gör statistiska generaliseringar. Kvale (1997) talar i stället om vad han kallar analytisk generalisering:

> Analytisk generalisering innebär att man gör en väl övervägd bedömning av I vad man resultaten från en undersökning kan ge vägledning för vad som kommer att hända I en annan situation. Den bygger på en analys av likheter och skillnader mellan de båda situationerna. (s 210)

I redovisningen av empirin har jag strävat efter att ge så bra beskrivningar som möjligt av handledarnas utsagor, även om de med nödvändighet är nerkortade. Min förhoppning är därför att intervjuutsagorna i kombination med citat från handledningssamtalen och handledarnas egna reflektioner skapar en god bild av det empiriska materialet.

I denna avhandling finns det, i enlighet med ovanstående resonemang, möjlighet att göra framför allt analytiska generaliseringar. Detta innebär att resultaten kan ha betydelse för en ökad förståelse av handledningsprocesser och handledares lärande i samband med pedagogisk handledning.

De relativt breda frågeställningar som bildar utgångspunkt för mina studier har varit vägledande i analysarbetet och ställts till hela det material som rör de utvalda handledarna. De resultatredovisande avsnitten i nästa kapitel har också strukturerats efter dessa frågor.

Etiska principer och överväganden

I mina två studier har hänsyn tagits till de forskningsetiska principerna inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2013). Där beskrivs det grundläggande individskyddskravet som kan konkretiseras i fyra allmänna huvudkrav för forskningen: informationskravet, samtyckeskravet, nyttjandekravet och konfidentialitetskravet. Samtliga dessa krav har beaktats i mina studier.

Informationskravet har tillgodosetts genom en utförlig muntlig och skriftlig presentation av studiernas syfte, frågeställningar och uppläggning. I samband med presentationen av studien försökte jag också förklara vad deltagarna skulle kunna tänkas få ut av studien och vad jag hade för förväntningar på dem.

Samtyckeskravet har tillgodosetts genom att deltagarna när som helst under arbetets gång har haft möjlighet att avstå från att delta i studierna.

Nyttjandekravet, som innebär att uppgifter som insamlats om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål, har också beaktats. Uppgifter av detta slag har inte lämnats ut till andra och ingen obehörig har fått läsa materialet.

Konfidentialitetskravet har beaktats genom att inga namn eller uppgifter som kan avslöja någons identitet finns med i den färdiga avhandlingen. För att garantera deltagarnas anonymitet har jag i studie 1 valt att kalla dem ”Handledare A”, ”Handledare B” o s v. I studie 2 har jag valt att kalla dem ”Handledare 1”, ”Handledare 2” o s v. Anledningen till att jag bytt beteckningar på handledarna är av etiska skäl. Jag vill nämligen undvika att enskilda handledare ska kunna identifieras då samtliga 10 handledare i studie 2 har varit och fortfarande är verksamma. Inom det geografiska område som handledarna verkar finns det inte heller så många andra verksamma handledare, vilket ökar risken för att enskilda handledare ska kunna identifieras. Det empiriska materialet med talrika exempel är också av sådan karaktär att det finns en risk att informanterna känner igen varandra. Jag har därför förändrat beteckningarna på handledarna från studie 1 till studie 2 och avstått från att göra jämförelser av varje handledares lärande på individnivå mellan de båda delstudierna.

Kapitel 5 Studie 1 - resultat från den första empiriinsamlingen bland nyutbildade pedagogiska handledare

I mitt analysarbete och i samband med klassificeringen av handledarnas utsagor har jag utvecklat ett analys- eller kategorischema som också gett en struktur för resultatredovisningen. Detta schema kan sammanfattas på följande sätt:

A. Ramar och förutsättningar

- Lokalmässiga och rumsliga förutsättningar
- Tid till förfogande
- Arbetslagets storlek
- Arbetslagets sammansättning

B. Samtalsmönster

- Former
  - Frågandet
  - Lyssnandet
- Innehåll
  - Erfarenhetsbaserat
  - Syntetiserat
- Riktning
  - Bekräftande
  - Befästande
  - Synliggörande
  - Kunskapande

C. Handledarens lärande

- Verktyg
  - Lärande genom dokumentation
  - Lärande genom skrivande
- Nya insikter

I resultatredovisningen har jag valt att inte tynga framställningen med redovisningar av samtliga utsagor som rör en viss fråga. I stället ges en mer sammanfattande redovisning, där de mest framträdande dragen vad gäller erfarenheterna från pedagogisk handledning och handledarnas lärande lyfts fram. De utsagor som redovisas i texten – under de olika kategorier som här redovisats – utgör därför endast *exempel* på erfarenheter och reflektioner som i regel tas upp av ett antal handledare.

A. Ramarnas betydelse för handledningsprocessen

I analysen av handledningssamtalen visade det sig att det fanns olika ramar som begränsade det som ägde rum i handledningsprocessen. Sådana fynd kan förstås utifrån den s k ramfaktorteorin, där de fysiska och materiella förutsättningarna, den tid som finns till förfogande samt gruppens storlek och sammansättning begränsar det som sker i en pedagogisk process. De utsagor från handledarna som handlar om ramarnas betydelse för handledningssamtalen har i analysen förts till följande kategorier:

- Lokalmässiga och rumsliga förutsättningar
- Tid till förfogande
- Arbetslagets storlek
- Arbetslagets sammansättning (utbildningsnivå, kunskaper, erfarenheter, motivation samt vana vid att arbeta tillsammans)

I utbildningen har varje handledare handlett ett arbetslag minst fyra gånger. Innan handledningen började upprättade handledaren ett kontrakt med arbetslaget där man angav syftet med handledningen, vilka tidsramar som gällde etc. Vidare träffades en överenskommelse om att samtalen skulle äga rum på en plats där man kunde vara ostörd. Kontraktet handlade således till stor del om själva ramarna eller förutsättningarna för handledningen. En översikt över de handledare som ingår i studie 1, de arbetslag som handletts samt några viktiga ramar för handledningen återfinns i bilaga 1.

Lokalmässiga och rumsliga förutsättningar

Vid starten av handledningen kom handledare och arbetslag överens om att samtalen skulle äga rum på en plats där man kunde vara ostörd – från telefoner, besök

etc. Om överenskommelser av detta slag inte görs eller av någon anledning blir otydliga kan det hända att olika störande moment omintetgör en meningsfull handledning. Detta inträffade bl. a i det fall som skildras i följande exempel:

> ”När vi ska börja berättar en av pedagogerna att det ska komma någon och visa skor under förmiddagen. Nu knackar det på dörren. Skoförsäljaren är här. Jag försöker att använda avbrottet med att be dem tänka på läroplanen medan de provar skor.” (Handledare K)

En annan handledare beskriver problemen med att hitta lämpliga lokaler där man kan samtala utan att bli avbrutna:

> ”Vi har vid tre tillfällen suttit i avdelningens lilla kök för att kunna vara ostörda. Den fjärde gången bestämde vi oss för att sitta i ett rum på avdelningen. Luften i köket blev lite otillräcklig mot slutet i samtalen och trafiken utanför gjorde att vi inte kunde ha öppet, då ljudupptagningen blev lidande och därför ändrade vi lokal. Tyvärr blev det samtalet avbrutet vid ett flertal tillfällen då vi inte satt så undangömda.” (Handledare R)

Två andra handledare, som handlett arbetslag i förskolan, råkade vid första handledningstillfället ut för att personalen på andra avdelningar inte kunde ta hand om arbetslagens barngrupper under samtalen:

> ”Det var svårt i början både med fysisk och psykisk plats…Deltagarna uttryckte själva att de ville prova på pedagogisk handledning, men undrade hur de skulle få till det med tid och hjälp på avdelningen. De fick ingen större hjälp och kunde inte gå ifrån avdelningen. Vi satt i snickarrummet under barnens vila” (Handledare J)

> ”När jag kom var hela huset i uppror för de andra tyckte inte att de ville avstå från sina aktiviteter för att passa denna avdelnings barn. Vi lyckades enas om att handledningen fick ta en timme…De följande gångerna flyttade vi handledningen till kvällstid 17.00-18.30. Det underlättade för personalen eftersom ingen annan behövde se till barnen.” (Handledare T)

I de flesta fall lyckades man emellertid förlägga handledningssamtalen till tider och platser där man inte blev avbrutna av telefonsamtal, barn, kollegor eller andra.

Tid till förfogande

Att tidsdimensionen har stor betydelse i handledningsprocesser är uppenbart. De fyra handledningstillfällen som äger rum i anslutning till kurserna bidrar endast till att påbörja en process såväl hos handledaren som i arbetslagen. Exempel:

”Fyra tillfällen är för lite om det ska ske någon verklig utveckling i arbetslagens praktik ” (Handledare D)

”Samtalen bör sträcka sig över minst en termin med minst ett samtal i månaden” (Handledare F)

Vissa handledare har ordnat en förberedande träff med arbetslaget (en s k nollgång) innan handledningstillfällena, där de gått igenom ramarna och förutsättningarna för samtalet. På så sätt har de fått mer tid över till själva handledningen, vilket uppfattats som positivt. Ett exempel:

”Atmosfären under samtalen har varit öppen och tillåtande. Arbetslaget har verkligen lyssnat på varandra och alla har kommit till tals. Där tror jag nollgången betydde mycket, eftersom jag noga gick igenom förutsättningarna för samtalet.” (Handledare G)

De som handlett grupper med 5-6 personer framhåller ännu tydligare att det behövs många handledningstillfällen:

”Fyra handledningstillfällen i en stor grupp är alldeles för lite” (Handledare B)

”Fyra tillfällen var vi överens om, varje tillfälle skulle bli 75 minuter, utom en gång då vi hade 90 minuter till förfogande. Mer tid kunde gruppen inte avsätta till handledning, tyvärr. Jag förstod redan då att det skulle bli ett hinder att avsätta så kort tid. Det visade det sig också bli, när det gällde att tränga ner på djupet i frågor och få med alla i gruppen. Ofta när vi kommit in på områden som jag upplevde att vi skulle kunna tränga djupare i, fick jag på grund av tidsbrist avstå från att ställa frågor, som kunnat leda samtalet vidare.”
(Handledare E)

Men det är inte bara antalet handledningstillfällen som har betydelse, det är också viktigt att sätta av ordentligt med tid varje gång. De handledningstillfällen som analyserats omfattar i de flesta fall ca 1½ timme. Flertalet handledare tycker att detta är lagom lång tid om arbetslagen ska kunna finna ”luckor i schemat”, men också för att man ska kunna hålla koncentrationen uppe. Exempel:

”Jag märkte att jag mot slutet av en handledning, som varade 90 minuter, ibland kunde bli trött och tappa i skärpa” (Handledare B)

Att handleda kortare tid än en och en halv timme anses oftast vara för lite. Ett exempel:

”Redan vid denna första handledning upplevde jag att tiden var på tok för kort. Det går liksom inte forcera fram människor till att tänka i vissa banor, alla måste ha tid att lyssna och kunna värdera det som sägs och sedan komma vidare i sitt tänkande tillsammans med andra i gruppen…medveten om att vi inte hade tid, höll jag inne med frågorna.” (handledare E)

En av handledarna lyfter fram tiden som den viktigaste förutsättningen för att handledningen ska fungera:

> ”För att pedagogisk handledning ska fungera måste vissa förutsättningar uppfyllas. Det första och viktigaste är tid.” (handledare G)

Tiden handlar inte bara om själva handledningssamtalen, utan också om att kunna sätta av tid *mellan* de olika handledningstillfällena:

> ”Pedagogisk handledning tar inte bara tid när samtalen genomförs, den tar också tid för egen reflektion av deltagarna mellan samtalen i form av litteraturläsning, observationer och annan dokumentation. Sådan tid är det önskvärt att deltagarna har förfogande över.” (Handledare F)

Arbetslagets storlek

En analys av erfarenheterna från handledningen visar tydligt att arbetslagets storlek har stor betydelse för handledningsprocessen. I de fall som man under handledningstiden eller vid enstaka tillfällen handlett endast två personer – eftersom någon eller några i gruppen varit frånvarande p g a sjukdom eller andra typer av förhinder - blir det sällan tillräcklig dynamik i gruppen. Detta påtalas av nästan samtliga som handlett så pass små grupper. En av handledarna som handlett ett arbetslag där antalet deltagare varierat från två till sex personer – gör följande reflektion:

> ”Jag hade tänkt fånga upp tankar, fråga mer, få till stånd en diskussion. Men med så få personer blev det ju inte så många (fast bra) tankar…Det kändes att två personer är för lite för att det ska bli en utvecklande reflektion” (Handledare F)

En annan som handlett ett arbetslag med sex personer skriver:

> ”Jag märkte att gruppen var för stor. Det var svårt att hålla isär vad var och en sagt och få tag i det som kunde fördjupa samtalet och bli lärande.” (Handledare B)

Vid några tillfällen var en eller ett par deltagare frånvarande, vilket gjorde att de övriga i arbetslaget fick större utrymme:

> ”Två deltagare var frånvarande. Det märktes tydligt att gruppen var mindre. De fick prata en i taget…” (Handledare B)

> ”En i arbetslaget kunde tyvärr inte vara med denna gång och det påverkade också samtalsklimatet. Denna pedagog är mycket spontan och kommenterar gärna och

fyller ofta ut tysta stunder. Nu kändes det som om de andra två fick mer plats" (Handledare D)

Men gruppen kan också bli för liten anser några handledare. Ett exempel:

"Tyvärr var två personer sjuka och en var försenad…vi började ändå och det blev ett bra samtal runt utvecklingssamtal där vi utbytte idéer och erfarenheter, men det var ett samtal och inte en handledning. Det hörs en tydlig skillnad på bandet att vi bara sitter och samtalar." (Handledare E)

Arbetslagets sammansättning

I handledarnas uppsatser och skriftliga reflektioner tas frågor kring arbetslagets sammansättning, utbildning och erfarenheter upp som en betydelsefull faktor som påverkar handledningsprocessen. Under utbildningen har handledarna nästan uteslutande handlett arbetslag som arbetat tillsammans längre eller kortare tid. Arbetslag som är ovana att reflektera tillsammans är oftast svårare att handleda, åtminstone i ett inledningsskede, än de som har erfarenhet av regelbundna diskussioner kring det pedagogiska arbetet. I det senare fallet har man större vana och förmåga att sätta ord på det man gör och kanske också att tränga bakom olika begrepp som man själv eller andra använder sig av (t ex begrepp i läroplanstexter). Ett exempel:

"Arbetslaget tycker om att prata om sitt jobb och har ett engagemang som de ofta ger uttryck för…De är vana att föra pedagogiska diskussioner tillsammans…Det är ett positivt arbetslag med många ambitioner och ett stort intresse för sitt arbete. Alla tre vill förändra när det gäller t ex miljön inne på avdelningen, dokumentation och dagsstrukturen. En vilja att göra ännu mer för de barn som finns i barngruppen. Det är inspirerande att träffa dem." (Handledare S)

Om detta är regeln så finns det naturligtvis också undantag – t ex arbetslag som arbetat många år tillsammans och som anser att de inte har så mycket mer att lära. En handledare gör följande reflektion kring handledningen av ett homogent arbetslag som arbetat relativt länge tillsammans:

"I början såg jag det som en 'mogen' grupp. De lyssnade på varandra och tog hänsyn…till en början såg jag det som positivt, nu ser jag det mer som ett hinder i deras utveckling. Dom är nog alldeles för samstämda. Det finns ingen dynamik i gruppen som gör att dom får utmaningar av varandra utan de är överens och tycker så lika hela tiden." (Handledare A)

Några handledare lyfter fram svårigheterna med att handleda arbetslag som är ovana vid att reflektera tillsammans kring det pedagogiska arbe-

tet, samtidigt som en av utmaningarna som handledarna möter är att få arbetslaget att sätta ord på sitt arbete. Ett exempel:

> ”Under min handledning med arbetslaget upptäcker jag att de inte är vana att prata eller tänka om sitt arbete ur ett ”lärande perspektiv”. Att sätta ord på vad och hur barn lär är svårt. Att bli nyfiken över vad som upptar barn här och nu och att se barnens läroprocesser är nya utmaningar för arbetslaget…Det var egentligen inte förrän vi utvärderade handledningen som det blev klart för mig att arbetslaget tyckte det var viktigt att få sätta ord på det de gör idag, att få lyssna på varandra och varandras tankar. Lärdomen till mig var att detta är grunden för att kunna utvecklas vidare i sitt arbete. För att arbetslaget skall utveckla ny kunskap - och min kunskapssyn är den att kunskap utvecklas i samspel med andra - måste arbetslaget sätta ord på sin verksamhet.” (Handledare P)

En annan faktor som tycks ha betydelse för handledningens möjligheter är att deltagarna i arbetslaget själva har en positiv inställning till att bli handledda. Detta påtalas av vissa handledare och framgår bl. a av följande exempel:

> ”Arbetslaget var väldigt positiva till handledningen. De tyckte att det skulle bli skönt att i lugn och ro få sitta ner och prata om verksamheten…Det var hela tiden en lugn och positiv stämning, alla kom till tals och vi lyssnade på varandra.”(Handledare G)

> ”En viktig förutsättning är att det finns ett arbetslag som vill bli handlett. Att det finns en vilja att utveckla sitt arbete hos deltagarna, om inte helt, så i alla fall en nyfikenhet på sitt arbete.” (Handledare F)

*Sammanfattningsvis k*an konstateras att handledarna menar att ramarna har relativt stor betydelse för de handledningsprocesser som äger rum. Ramarna ger både möjligheter och begränsningar för de handledningssamtal som utvecklas. Den inverkan som ramarna får på samtalens förlopp beror emellertid även på hur aktörerna själva, d v s handledare och arbetslag, handskas med de ramar och förutsättningar som ges. I detta fall har det funnits en fast tidsram på fyra handledningstillfällen som påverkar möjligheterna till fördjupade samtal i arbetslagen. Men andra kontextuella faktorer som lokaler, arbetslagens storlek och arbetslagens sammansättning har också stor betydelse.

B. Handledningssamtalens form, innehåll och riktning

Hur samtalen utvecklas i samband med handledningen kan beskrivas och analyseras på olika sätt och utifrån olika utgångspunkter. Bearbetningen av empirin visar på en stor variation i hur handledningssamtalen utveck-

las. I min redovisning har jag valt att utgå från tre olika utgångspunkter för att fånga denna variation.

En av utgångspunkterna handlar i första hand om *formerna för samtalet.* Ett annat sätt är att beskriva och analysera handledningssamtalen utifrån *samtalens innehåll*, där jag försökt se i vad mån samtalen (enligt handledarna själva) handlar om erfarenheter, teorier eller värderingar. Ett tredje sätt är att försöka se *i vilken riktning samtalen utvecklas* under handledningstillfällena, i vad mån de ändrar karaktär, fördjupas och leder till att arbetslagen utvecklar nya sätt att se på sitt arbete eller om de endast bidrar till att bekräfta eller befästa redan existerande synsätt.

Formerna för samtalet

Två faktorer som verkar avgöra om ett visst mönster framträder kan sammanfattas i dels hur man ställer frågor och i vilken grad frågandet följer samtalsämnet, dels hur och i vilken grad lyssnandet bidrar till samtalet. Frågandet och lyssnandet kan sägas påverka vilken form samtalet får, vilket beskrivs i handledarnas reflektioner som bl. a tar upp frågandet, lyssnandet och tystnaden.

Om frågandet

Några handledare beskriver hur de inledningsvis oftast har fokus på två saker – dels en uppmärksamhet på hur man själv ställer frågor, dels en strävan efter att låta alla komma till tals:

> ”Jag försöker gå laget runt med de frågor jag ställer. Det är ett sätt att se till att alla kommer till tals.” (Handledare N)

> ”Inledningsvis var jag ganska upptagen av mig själv och min roll. Jag förberedde mig med mycket frågor så att tiden skulle fyllas upp, men jag var samtidigt medveten om att jag kanske inte skulle hinna ställa alla frågor.” (Handledare P)

Några berättar om hur de till en början haft svårt att ställa tydliga frågor. Ibland ställer man flera frågor samtidigt och i andra fall blir det påståenden snarare än frågor. Ett par exempel:

> ”Jag har svårt att veta hur jag ska inleda handledningen. Jag ställer fler frågor i samma fråga i tron om att jag skulle förtydliga mig och vid vissa tillfällen pratade jag inte meningarna fullt ut. Jag märker också att mina frågor inte alltid är frågor utan blir till påståenden.” (Handledare L)

”Från början hade jag så stor respekt för frågandet, att jag ställde flera frågor efter varandra eller formulerade alldeles för långa eller komplicerade frågor. Allt för att inte bli missförstådd” (Handledare B)

Handledarens sätt att ställa frågor och frågandets roll i handledningsprocessen förändras ofta från ett handledningstillfälle till ett annat. Vid de första handledningstillfällena ställer handledaren ofta frågor till var och en i arbetslaget, men det blir sällan ett samtal mellan deltagarna:

”Handledningarna kom att bli mycket av ett frågande av mig och svar från den jag ställde frågan till. Det var inte så mycket dialog pedagogerna emellan.” (Handledare P)

”Kommunikationsmönstret i handledningen hade till stor del en prägel av: Samtal mellan pedagog och handledare, övriga lyssnar – samtal mellan pedagog och handledare, övriga lyssnar. Jag tänker att detta mönster är fruktbart i initialskedet, både för att kartlägga behov, men också som ett exempel på en modell inom vilken det blir möjligt att åstadkomma ett lärande samtal. Jag föreställer mig att det framöver blir möjligt att såväl lämna som återkomma till denna modell.” (Handledare H)

Så småningom förändras samtalsmönstret - det utvecklas ett samtal där alla deltar och bidrar genom att man ställer frågor till varandra. Exempel:

”Denna gång var det arbetslaget som samtalade mer sinsemellan än gången innan. Det kändes bra.” (Handledare O)

”De talade mer och mer <u>med</u> varandra än <u>till</u> varandra” (Handledare B)

En bidragande orsak till att handledningssamtalen utvecklas på detta sätt kan vara att handledaren i början har uppmärksamheten inriktad på sitt eget sätt att formulera och ställa frågor, men att man gradvis, i takt med att man blir mer van med sin roll som handledare, utvecklar sin förmåga att fokusera deltagarna och de processer som äger rum i arbetslaget. Jag ska här ge några exempel:

”Första gången var jag mer spänd och hade fullt upp med att koncentrera mig på vad jag skulle säga, så det var svårt att lyssna aktivt. Det har släppt för varje gång…Under de gånger vi har träffats så har mitt fokus på mig själv förskjutits mer och mer mot arbetslaget” (Handledare N)

”Skrivandet av frågor utvecklades till att jag de sista gångerna hade några huvudfrågor som jag ville att vi skulle samtala kring. Jag blev inte så rädd för sidospår, som ändå var viktiga för helheten. Några huvudfrågor gjorde att jag lyssnade mer på det som pedagogerna sa, kunde gå vidare på deras tankar men visste ändå hur jag skulle hålla ihop det.” (Handledare P)

Om lyssnandet/tystnaden

Erfarenheter visar att man blir bättre lyssnare med tiden – man lyssnar mer aktivt när man släpper fokus på sig själv och sina egna frågor. Några handledare beskriver att en sådan vändpunkt inträffar vid det tredje eller fjärde handledningstillfället:

> ”Jag märkte att det kändes bättre när mina tankar inte fokuserades på mina frågeställningar och osäkerheten släppte mer och mer. Jag blev uppmärksam på att samtalets karaktär förändrades.” (Handledare L)

> ”Att lyssna aktivt har gjort att jag tydligare kan se var pedagogerna befinner sig och hur de ser på sig själva och barnen” (Handledare T)

> ”Första gången var jag spänd och hade fullt upp med att koncentrera mig på vad jag skulle säga, så det var svårt att lyssna aktivt. Men det har släppt för varje gång.” (Handledare N)

Att inte ha så bråttom att ställa frågor eller följdfrågor, att invänta deltagarnas svar, att skapa tid för eftertanke och ”att inte vara rädd för tystnaden" är erfarenheter som påtalas av vissa handledare:

> ”Jag funderar en del på om jag är för otålig och ställer nästa fråga för fort. Jag har svårt att hålla inne med vad jag tycker de kan göra åt saker och ting. Det är bättre om jag frågar så de själva finner lösningen.” (Handledare K)

> ”Jag har lärt mig att inte vara rädd och stressad inför tystnaden – att vänta in ett svar. En del behöver tid för att tänka och reflektera och den tiden måste jag som handledare ge och inte stressa vidare.” (Handledare P)

> ”Att lyssna gick riktigt bra under delar av samtalen, men det gäller att lyssna aktivt och hela tiden tänka på vad de säger och på vilka frågor jag ska flika in. Här märker jag att jag ibland låter mina tankar flyga iväg till något helt annat och då är jag snabbt borta och har svårare att ta upp tråden än i andra samtal. Att lyssna är också att tillåta och stå ut med tystnad för att låta andra få tid att tänka på det vi säger och få tillfälle att tänka vidare.” (Handledare I)

Genom att bli medveten om tystnadens betydelse för möjligheterna till eftertanke, kan tystnaden utvecklas som ett redskap i handledningen. Några exempel:

> ”Jag har försökt lägga in tankepauser då och då. Tystnaden har aldrig känts jobbig.” (Handledare N)

> ”Något som kändes bra var att jag den här gången tillät korta tysta stunder för eftertanke (jag var inte lika nervös längre). Jag försökte också ha en lugnare profil, inte avbryta med mina ’ja’ hela tiden. Jag upptäckte då att jag lättare kunde följa

vad som sades, vilket gjorde att jag lättare kunde ställa spontana frågor på det som kom upp.” (Handledare D)

”Tystnaden och tystnadens innehåll i mötet mellan människor än något som fascinerar mig. Jag tänker att en stunds tystnad i ett samtal kan innehålla så många olika komponenter: eftertanke, rädsla, osäkerhet, ilska, ointresse, satstagning o.s.v. I handledningssituationen blir det viktigt för mig som handledare att vårda tystnaden. Det handlar både om modet att låta den uppstå såväl som att finna broar att göra den synlig. Jag har…framför allt hamnat i situationer av positiv tystnad, t ex eftertanke, och jag tycker att jag ibland varit för snabb med att föra samtalet vidare, samtidigt som jag vid flera tillfällen också haft modet att hålla tillbaka egna initiativ.” (Handledare H)

Genom handledarens frågor kommer ofta tankar och föreställningar fram som aldrig tidigare blivit synliga i arbetslaget, något som i sin tur beror på att vardagen ofta är så fylld av handlingar och rutiner att mycket aldrig formuleras utan tas för givet. Genom att deltagarna i handledningen börjar beskriva sina tankar och erfarenheter för handledaren och varandra skapas ofta en nyfikenhet hos deltagarna att få veta mer om varandra, om vad man tycker och tänker. Detta är förmodligen en annan bidragande orsak till att handledningssamtalen förändras och att deltagarna börjar ställa frågor till varandra. I vissa fall utvecklas i handledningssamtalen - och i arbetslagens dagliga arbete - ”en frågekultur” byggd på nyfikenhet och aktivt lyssnande. Ett exempel:

”Vad jag vet är att jag blivit nyfiken på pedagogerna och deras verksamhet. De har krupit in under skinnet på mig” (Handledare N)

En handledare gör följande avslutande reflektion kring sin handledning och de processer som ägt rum:

”Nyfikenhet i pedagogiskt arbete. Vad är det? Jag tror att det handlar om ett förhållningssätt grundat på en ödmjukhet inför vad sanning (eller kunskap) är, sanningens föränderlighet och vem som äger sanningen. Den pedagog som står ut med att betrakta sin egen sanning som subjektiv och föränderlig, beroende av mötet med andra människors lika subjektiva sanningar för att finna mening, blir en nyfiken pedagog. Nyfikenheten, som enligt mitt förmenande är förändringens och utvecklingens viktigaste motor, blir för denne den positiva kraft som omger det lärande mötet. Jag vill i mitt framtida pedagogiska arbete vårda och utveckla min egen nyfikenhet.” (Handledare H)

Samtalens innehåll

Många samtal kring pedagogiska frågor kollegor emellan handlar i första hand om erfarenhetsutbyte, där man jämför t ex innehåll, arbetssätt, ruti-

ner och regler. Frågor kring vilka teorier man som pedagog är bärare av eller vilka värderingar som ligger till grund för sättet att arbeta kopplas sällan samman med de konkreta erfarenheterna när det gäller sättet att handla. Ett samtal som utvecklar pedagogernas lärande däremot, rör sig mellan olika nivåer – det växlar mellan och försöker koppla samman erfarenheter, teorier och egna värderingar. I ett samtal kan deltagarna t ex relatera till och bekräfta andras beskrivningar av en händelse genom att hänvisa till liknande konkreta erfarenheter som man själv varit med om. Detta gör att det blir en rundgång i samtalet eller ett ”ping-pong-samtal”, där man bollar erfarenheter mellan varandra, utan att samtalet fördjupas.

I analysen av handledningssamtalen har jag kunnat urskilja i huvudsak två olika samtalsmönster med avseende på innehållet. Dessa har jag här gett benämningarna *samtal baserade på erfarenhetsutbyte* respektive *syntetiserande samtal.*

Samtal baserade på erfarenhetsutbyte

Att döma av handledarnas egna beskrivningar av samtalen, stannar många samtal i erfarenhetsutbyte, där man ”bollar” erfarenheter mellan varandra:

> ”Det har varit lätt att hamna i erfarenheter där jag upplevt att arbetslaget har känt sig tryggt och samtalet har lossnat. Att generalisera ut kunskap ur erfarenheter är något som jag försökt tänka på, men som jag inte helt lyckats med.” (Handledare P)

> ”Jag vill beskriva samtalen under de tillfällen vi möttes som att det oftast höll sig på ytan, på hur vi gör.” (Handledare J)

> ”Vi diskuterade och utbytte erfarenheter med varandra” (Handledare E)

> ”De första handledningarna handlade mycket om personalens gemensamma erfarenheter…Samtalen rör praktiken, man generaliserar eller teoretiserar inte utifrån den verklighet man ser” (Handledare R)

Syntetiserande samtal

Men långt ifrån alla samtal stannar i ett erfarenhetsutbyte. Vissa samtal är mer syntetiserande, d v s de handlar om och knyter samman erfarenheter, teorier och värderingar. Några handledare ger följande exempel på samtal där man kopplat samman erfarenheterna till mer generella mönster eller teorier samt till egna värderingar:

”Pedagogerna pratade mycket om sin praktiska erfarenhet på ett berättande sätt. En hel del värderingar finns också med. Om det är de egna värderingarna som styrt praktiken eller om praktiken gett vissa värderingar vågar jag inte sia om, jag tror att bådadera finns med” (Handledare R)

”Samtalet böljade fram och tillbaka från det konkreta arbetet med barnen i en samling utifrån ordet nyfikenhet till att lyftas till att handla om barns lärande (tankar, teorier och värderingar). Det är svårt att hålla kvar samtalet kring teorierna, vi hamnar oftare på den konkreta nivån.” (Handledare I)

”Vi diskuterade värdegrunden och innebörden av de begrepp som används... I vår värdegrund står det bland annat: ’Vi ska se och respektera alla’. Vad menar vi nu med det? Och framför allt hur visar sig denna värdering i praktiken…Vi hamnade i en synnerligen intressant diskussion som så småningom gled över att vi gav exempel på hur vi själva gjorde för att se och respektera alla. Det beredde oss avsevärda svårigheter att förklara detta. Men ack så värdefullt det är att försöka sätta fingret på vad och hur vi gör. Vi lärde oss mycket när vi visade varandra på olika sätt att gå tillväga.” (Handledare C)

”De ser sambandet mellan egna handlingsmönster och tidigare erfarenheter, vid t ex konflikter måste man utgå från sina egna värderingar för att vara trovärdig” (Handledare G)

Dessa handledare beskriver skillnaden mellan de första och sista handledningstillfällena vad gäller samtalens innehåll:

”Dagens handledning blev en tydligare reflektion över var arbetslaget står i sina värderingar än vid de tidigare handledningarna, som i stora drag handlat om erfarenheterna i vardagsarbetet. Tempot blev lugnare när var och en skulle tänka till hur man ser på olika situationer i sitt arbete.” (Handledare C)

”Jag anser att vi nu mot slutet av handledningarna har kommit en bra bit på väg när det gäller att tillsammans diskutera och delge varandra våra tankar...samtalet innehöll en bra blandning av värderingsdiskussioner, teorier, utbyte av kunskaper och erfarenheter…det saknades inte visioner” (Handledare E)

”Jag tycker att detta samtal ytterligare har utvecklats mot ett generaliserat sätt att beskriva arbetet jämfört med de tidigare samtalen. Samtalet utgår från erfarenheten som grund, men går också över i teorier och värderingar.” (Handledare R)

”Vi lyckades vid det fjärde handledningstillfället börja lyfta arbetslagens erfarenheter till att få fram vilka värderingar vardagsarbetet grundar sig på. Min uppfattning är att det är nu som arbetet kan börja.” (Handledare O)

Enligt handledarnas egna beskrivningar stannar en stor del av samtalen, åtminstone till en början, i ett erfarenhetsutbyte där deltagarna relaterar till och bekräftar varandras beskrivningar genom att hänvisa till liknande erfarenheter och situationer. Man har svårt att urskilja det unika i situationen och refererar i stället till sin egen repertoar och de handlingsmönster som man själv känner igen. Mot slutet av handledningsperioden blir

det allt vanligare att man i samtalen - med hjälp av handledarens frågor - lyckas generalisera varandras erfarenheter, koppla dem till egna eller andras teorier samt egna värderingar. Samtalens innehåll ändrar karaktär: från *erfarenhetsbaserade* till *syntetiserande.* Därigenom börjar samtalen fördjupas.

Samtalens riktning

Ett sätt att spegla handledarnas lärande är att undersöka överenstämmelsen mellan hur handledarna tänker och hur de agerar, d v s kopplingen mellan tanke och handling. Det är därför viktigt att undersöka i vad mån handledningen har *en riktning* och leder framåt så att samtalen inte stannar vid oväsentligheter eller rör sig fram och tillbaka utan fördjupning. En del av handledarna berättar om hur de, särskilt vid de första handledningstillfällena, ibland är så fokuserade på att ställa frågor om allt möjligt så de tappar syfte och riktning. En handledare berättar hur han irrade runt med frågorna – från ett samtal om leken på gården, kom han in på hur man torkade barnens våta kläder för att slutligen komma på sig själv med att ställa frågan: ”Var förvarar ni barnens extrakläder?” Samtalet hade då hamnat ganska långt från de ursprungliga intentionerna.

Men också här handlar det om en balans mellan att som handledare styra och leda samtalet genom frågor och att följa arbetslaget i deras tankar - ”där de står”. Det handlar med andra ord både om att leda och att ledas. En handledare ger följande beskrivning efter första handledningen:

> ”Under samtalet upplevde jag att jag uppbar flera roller. Om jag enbart leder riskerar det hela att få karaktär av förhör och om jag fokuserar helt på att vara samtalsdeltagare finns det ingen som styr upp det hela om det bär iväg åt ’fel’ håll. Det gäller alltså att kunna balansera mellan dessa båda.” (Handledare C)

I sina reflektioner efter slutförd handledning skriver samma handledare:

> ”Det är av stor vikt att jag som handledare gör klart för mig vart jag vill komma. Jag måste sålunda ha en riktning. Har jag inte det så riskerar vi att simma omkring hit och dit utan att egentligen komma någon vart.” (Handledare C)

Att bjuda motstånd

För att ett arbetslag ska komma vidare i tanke och handling måste man som handledare utmana deras tankar och beskrivningar, d v s man måste *bjuda motstånd.* För att ställa frågor som både utmanar och för samtalet vidare måste man vara medveten om och ha tagit ställning till hur man

själv ser på barns och ungas lärande, pedagogrollen och förskolans/skolans uppdrag.

Handledarna beskriver också svårigheterna att bjuda motstånd i samtalen på ett sätt som leder till att samtalen fördjupas. Frågor eller påståenden från handledaren kan lätt uppfattas som kritik, vilket leder till att pedagogerna i arbetslagen går i förvarsställning. Några exempel:

> ”Om människor kritiseras uppstår inget lärande eller utbyte av erfarenheter, utan resultatet blir i stället försvar och slutenhet…Jag har också erfarit att om jag som handledare påstår saker kring arbetslagets praktik, uppstår det ett kritiskt läge där samtalet stannar till.” (Handledare L)

> ”Jag måste vara försiktig när jag ställer frågor så de inte hamnar i försvarsställning mot mig.” (Handledare K)

> ”Det svåraste i frågandet har framför allt varit att erbjuda ’pedagogiskt motstånd’. Dels har jag funderat kring hur gör jag det, vilka slags frågor jag ska ställa o.s.v. I och med att arbetslaget var väldigt tyst och trevande var jag rädd för att ett motstånd skulle uppfattas som ett ifrågasättande, att arbetslaget skulle känna sig hotat och kanske tystna ännu mer. Det pedagogiska motstånd jag erbjudit har varit att låta pedagogerna alltmer fått klä sina tankar i ord. Jag tror att orden har fått ge näring åt tänkandet och reflekterandet i arbetslaget.” (Handledare P)

Andra handledare beskriver sitt arbete med att bjuda motstånd på följande sätt:

> ”Mina frågor blev mer reflekterande och jag kände det som om jag hade kontroll över samtalet. Att bjuda pedagogiskt motstånd är inte lätt, men jag tycker att jag fick fram det vid ett par tillfällen under fjärde handledningen. Arbetslag behöver vänjas vid pedagogiskt motstånd. Man måste inse att det är reflektionen man vill åt, inte att ge personer kritik.” (Handledare Q)

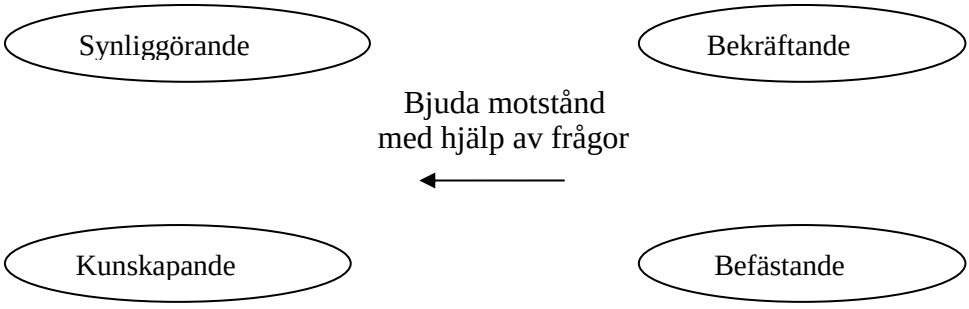
> ”Att bjuda motstånd är något som alltid kommer att vara en utmaning för mig. Jag har provat flera varianter och då i form av frågor. Frågor som varit utskrivna på papper – där arbetslaget fått fundera en stund, spontana frågor som jag ställt när någon berättat något och planerade frågor som mitt arbetslag fått när en diskussion känts avslutad. Här känner jag att ju mer jag kommer att handleda arbetslag, desto mer kommer jag att kunna ställa sådana frågor ’naturligt’. Motstånd kan också ges genom att t ex vända sig till en annan i arbetslaget – ’vad tänker du om detta?’ – eller ställa en motfråga till den som gör ett påstående.” (Handledare D)

Fyra olika samtalsmönster

Handledarnas reflektioner kring samtalen har delats in i olika kategorier utifrån hur samtalen utvecklas. Jag har här kunnat urskilja i huvudsak

fyra olika samtalsmönster, vilka jag benämner *bekräftande*, *befästande*, *synliggörande* och *kunskapande.*

I nedanstående figur görs ett försök att illustrera de olika samtalsmönstrens inriktning och utveckling:



Figur 7 Samtalsmönster

Bekräftande samtal

Till en början har samtalen ofta en *bekräftande* karaktär. Handledaren bekräftar, medvetet eller omedvetet, de tankar och idéer som kommer till uttryck genom att lyssna, nicka, ”humma” eller ge respons. Medlemmarna i arbetslaget faller ofta in och ger uttryck för att man tycker likadant, känner igen sig, ser likheter etc. Detta är ofta en övergående fas i samtalen innan handledare och arbetslag lärt känna varandra och ”blivit varma i kläderna”. I andra fall förblir samtalsmönstret bekräftande Exempel på reflektioner efter de första handledningssamtalen:

> ”Två av pedagogerna har hela samtalet…de talar ofta i munnen på varandra eller bryter in och tar över varandras meningar, så samstämda verkar de vara i sitt tänkande…De två erfarna pedagogerna står för allt och det de visar upp är likheter i tänkesätt hela tiden.” (Handledare R)

> ”Eftersom mitt arbetslag är spontant är jag rädd att deras egna tankar och funderingar rinner ut i ett färdigt resultat eller slutsats” (Handledare D)

> ”Efter de första handledningssamtalen kände jag mig inte alls nöjd. Mina frågor ledde inte diskussionen framåt. Jag föll i fällan att vara den gode lyssnaren som bekräftade vad som sades” (Handledare Q)

> “Jag vet att jag lätt fastnar i att bekräfta personalen i det de gör och här är det en utmaning för mig att i allt mitt bekräftande lägga in frågor som gör att jag hjälper till att få igång läroprocesser hos pedagogerna.” (Handledare I)

> ”Min roll som handledare blev väldigt mycket att bekräfta vad var och en säger genom att nicka och humma och ibland t o m förtydliga vad de säger i stället för att fråga lite till. Det här är jag inte nöjd med.” (Handledare S)

En del av handledarna beskriver ”balansgången” mellan att ge bekräftelse och att bjuda motstånd. Några menar att det kan vara bra att inledningsvis bekräfta de tankar som kommer till uttryck i arbetslaget, för att senare gradvis börja utmana deras tänkande. Detta gäller inte minst i arbetslag där man är osäker på sin roll eller är ovan vid att reflektera över sitt arbete. Några exempel:

> ”Vi hade det nog lite för trevligt, jag bekräftade för mycket. Det var mycket jaa…och mmm…Jag drogs med av den positiva stämningen och tyckte det var så roligt att höra hur bra dom tyckte det fungerade. Jag ville inte förstöra stämningen genom att ställa för utmanande frågor. Jag tror att det är viktigt att bygga upp ett förtroende först innan man börjar utmana för mycket. Så att man inte skrämmer och får en motsatt verkan, i stället för att utvecklas lägger man in bromsen.” (Handledare A)

> ”Mitt sätt att handleda blir lätt sådant att jag är för uppmuntrande och bekräftande…Det leder ibland till, som jag tidigare noterat, att det blir en pingpong-effekt. Det som kunde lett till en kunskapande kommunikation stannar vid ett konstaterande. Det vill jag undvika. Här gäller det att hitta en bra medelväg så att man inte helt slutar bekräfta, det är ju ett bra sätt att uppmuntra människor och visa att man ser och hör, bara det förekommer i lagom proportioner...Stegvis tycker jag att jag har blivit bättre på att hitta en balans mellan bekräftelse och att bjuda motstånd. Att ’bjuda motstånd’ är, tycker jag nu, ett fantastiskt instrument när det gäller att kommunicera.” (Handledare E)

Befästande samtal

I vissa fall kan denna typ av bekräftande samtalsmönster bestå: de pedagoger som handleds fortsätter att bekräfta varandra och handledaren har svårt att genom sina frågor *bjuda motstånd* så att samtalet fördjupas och utvecklas. De bekräftande samtalen kan ibland gå över i ett mer *befästande* mönster med enkla konstateranden, vilket kan leda till att man odlar myter, söker hinder och enas om vissa ”olösliga” problem. Några exempel:

> ”Tiden kom upp igen, hur få tid till reflektion. Efter den här gången började jag att se ett mönster. Det här att efterlysa tid till planering och reflektion är bara ett

> svepskäl till att de inte kommit igång med någon planerad verksamhet.” (Handledare A)

> ”Arbetslaget odlar sina svårigheter och stannar ofta vid ett konstaterande om hur det är och där alla är eniga. Detta gör att de ofta återkommer till för små lokaler, för stora barngrupper, för blandade åldrar på barnen och att man har för lite tid…De befäster svårigheterna hos varandra genom nickningar och mumlande och det var svårt för mig att få dem att se möjligheter i stället” (Handledare P)

Ett befästande samtal kan kännetecknas av att gruppen strävar efter att enas om en dominerande hållning eller övertygelse i en fråga. Samtalet består till stor del av tyckanden snarare än undersökande reflektioner. Det mesta i samtalet går då ut på att befästa denna övertygelse och nyfikenheten och lyssnandet avstannar, få nya frågor ställs.

Synliggörande samtal

Om handledaren förmår att *bjuda motstånd* genom frågor kring hur gruppen tänker, kan samtalet utvecklas till ett *synliggörande* av likheter och olikheter, av olika perspektiv, där allas tankar blir synliga.

> ”I samtalet upptäcker vi att pedagogerna har olika sätt att se på barnet i olika situationer och att det är lättare att se vissa barn som ’rika’ genom att de upplevs som vakna och aktiva…Vid ett flertal tillfällen beskriver arbetslaget processer där man kan se att en utveckling har skett…vid dessa tillfällen fick man samtala om vad man gjort som pedagog för att påverka processen.” (Handledare P)

> ”Mina frågor handlade om kunskap och vår syn på kunskap. Det var skönt att känna att det lönar sig att bjuda motstånd, att inte ge sig. Att genom att fråga vidare uppleva att deltagarna tänker längre och kommer vidare i processen att forma sin syn på kunskap. Alla i gruppen var med och hjälpte till vad vi kunde få ut av frågeställningarna. Den här gången tyckte jag själv att det ’hände något’…Jag anser att vi nu mot slutet av handledningarna har kommit en bra bit på vägen när det gäller att tillsammans diskutera och delge varann våra tankar. Det går lättare att komma vidare i tänket och alla vet vad de har att förvänta sig och känner att de själva är huvudpersonerna i handledningen.” (Handledare E)

I ett arbetslag kan man exempelvis tolka de begrepp man använder sig av på olika sätt, bl. a beroende på att man har olika kunskaper och erfarenheter. Som handledare är det därför viktigt att försöka synliggöra den innebörd som olika personer lägger i olika begrepp. Några av handledarna tar också upp den frågan i sina reflektioner:

> ”En av handledarens angelägna uppgifter är att se till att deltagarna klargör vad de menar med olika allmänna begrepp och uttryck. Någon säger exempelvis att hon tycker att det är viktigt att eleverna är delaktiga. Här gäller det att få fram vad

vederbörande lägger för innebörd i begreppet ’delaktig’ och även be henne förklara på vilket sätt elevernas delaktighet visar sig i hennes verksamhet. Det är väl det som menas med pedagogiskt motstånd.” (Handledare C)

”En av deltagarna kom in på frågan vad ’empati’ betyder. Detta födde en ny tanke hos de andra vad gäller empati och positivt respektive negativt handlande…Det märktes i rummet att alla blev äkta engagerade.” (Handledare D)

”Handledningen inleddes med att vi resonerade om betydelsen av att bearbeta de begrepp och uttryck som ingår i värdegrunden. I gruppen utvecklades en insikt om faran i att ta för givet att vi alla menar samma sak när vi pratar om sådana ting som exempelvis ’ordning’, ’arbetsro’, ’en fungerande grupp’ och ’respekt’ (Handledare E)

En handledare beskriver en process i synliggörandet av arbetslagets tankar. Vid det första tillfället samtalade man om sådant som man ansåg fungerade bra i verksamheten:

”Det första handledningstillfället kom att handla om vad som fungerar bra på avdelningen och vad personalen tycker är bra. Arbetslaget är ovana att samtala om enbart bra saker och att sätta ord på det de gör. Alla upplevde samtalet positivt, för det kändes bra att lyfta det som är bra i verksamheten och inte som vanligt det problembaserade.” (Handledare I)

Vid det andra handledningstillfället fick arbetslaget reflektera över det tidigare samtalet. Det blev då synligt hur de själva tänkt, vilket gjorde att man började ifrågasätta tidigare utgångspunkter:

”Personallaget reflekterar över samtalet. De säger att de upplevde samtalet annorlunda än vad de tänkt sig. Någon sa att hon fått mycket att tänka på, kanske är allt inte så bra som vi tycker.” (Handledare I)

När samma handledare summerar erfarenheterna från handledningssamtalen, lyfter hon fram hur arbetslaget börjat synliggöra sina tankar och handlingar för varandra:

”Det här arbetslaget har inte tidigare reflekterat över sitt uppdrag. Att de är på förskolan för barnens skull är självklart och att barnen ska ha roligt på förskolan är en förutsättning för lärandet. Men mycket av personalens diskussioner är på vuxenbasis. När de planerar, så är det för barnens bästa, men det är utifrån hur de vuxna ska göra och förhålla sig i olika situationer, vad personalen tror/vet är bäst för barnen…Genom handledningssamtalen så har pedagogerna börjat samtala om vad de gör, utifrån termer som vad är ansvar, varför gör vi som vi gör och hur tänker vi?” (Handledare I)

Några arbetslag har, inför vissa handledningssamtal, dokumenterat barns läroprocesser på sina avdelningar, vilket bidragit till att man lyckats syn-

liggöra hur olika man uppfattar eller tolkar en och samma situation. Ett exempel:

> ”Diskussionen kom att handla om ’hur lär barn?’ och barns nyfikenhet…Arbetslaget säger att man sätter igång processer när man ger barnen utmaningar, barnen börjar prata med varandra och prövar…En av förskollärarna ger uttryck för hur hon upplever att barn är mer fantasifulla, än hon tidigare upptäckt.” (Handledare Q)

Kunskapande samtal

Om allas tankar blir en del av samtalet kan det så småningom utvecklas ett mer *kunskapande* mönster för samtalet, där man fokuserar nya frågeställningar, utvecklar nya sätt att tänka och ser nya möjligheter för det praktiska handlandet. En par handledare ger följande beskrivning av hur samtalen utvecklats mot vad som kan betraktas som ett ”kunskapande” mönster, där man i arbetslaget ifrågasätter tidigare uppfattningar och ser nya möjligheter:

> ”Först handlar det om att helt enkelt fiska upp och betrakta olika begrepp och fenomen, att försöka klargöra hur man själv tänker kring dessa. Därefter följer ifrågasättandet av den uppfattning man omfattar. Här bemödar man sig om att se ur nya perspektiv för att så småningom låta tankar och idéer få slå rot. Man prövar nytt i sin praktik.” (Handledare C)

> ”Det här arbetslaget upplever jag är på väg att få en ny syn på sin barngrupp…Under den fjärde handledningen kan jag märka att det blev ett mer aktivt lyssnande från min sida och att frågorna därför bjöd mera motstånd. Personalen blev härmed mer avvaktande, begrundande och började ifrågasätta sitt sätt att arbeta med barngruppen.” (Handledare O)

Sammanfattningsvis kan vi se att formerna för samtalet gradvis förändras i och med att handledarnas sätt att ställa frågor och lyssna utvecklas. Detta innebär att samtalsmönstren ändras så att pedagogerna i arbetslagen blir mer aktiva och deras tankar och föreställningar blir synliga. Frågandet och lyssnandet blir således viktiga redskap i handledningen.

Analysen av samtalsmönstren och deras *riktning* visar också att samtalen i vissa fall ändrar karaktär, fördjupas och leder till att arbetslagen omprövar tidigare föreställningar och utvecklar nya sätt att se på sitt arbete. I andra fall bidrar samtalen endast till att bekräfta eller befästa redan existerande synsätt. Vilken riktning som samtalen utvecklar hänger i hög grad samman med handledarens förmåga att utmana deltagarnas tankar och beskrivningar, d v s i vilken utsträckning som handledaren kan bjuda

motstånd. I de fall som handledaren genom sina frågor förmår att bjuda motstånd kan man se att samtalen fördjupas. Detta innebär bl. a att likheter och olikheter i deltagarnas sätt att tänka blir synliga, vilket i sin tur skapar förutsättningar för att befintliga föreställningar ska kunna omprövas och utvecklas.
En viktig förutsättning för att samtalen ska kunna synliggöra deltagarnas varierande föreställningar kring sitt uppdrag är hur samtalets leds genom frågor – vilka frågor som ställs och hur frågorna tas emot.

C. Handledarens eget lärande

Analysen av handledarnas uppsatser och reflektioner fördjupade bilden av hur de successivt utvecklat sitt lärande. I detta avsnitt redovisas några resultat kring hur handledarnas lärande utvecklats under utbildningen.

I utbildningen hade handledarna fått kännedom om och praktiserat vissa redskap, som de använt och gradvis erövrat genom handledningssamtalen i arbetslagen. I det närmast föregående avsnittet om samtalsmönster kan vi se hur det egna lärandet utvecklats genom samtalen, där man fått insikt om frågandets och lyssnandets betydelse, om vikten av att låta alla komma till tals etc., men också om vikten av att som handledare ”bjuda motstånd” och genom frågor försöka utmana de tankar som kommer till uttryck i arbetslagen.

Handledarnas egna läroprocesser tycks följa olika mönster. I detta sammanhang tycks ramarna för handledningen ha stor betydelse. Om man satt av för lite tid för handledning, om arbetslaget består av många pedagoger, som är ovana vid att tillsammans reflektera kring sitt arbete, får man som handledare visserligen viktiga erfarenheter kring vilka svårigheter man kan stöta på och måste övervinna. Men man får sällan möjlighet att lära sig vad ett fördjupat samtal kan innebära. Det är även så att om man handleder ett motiverat arbetslag med vana att diskutera och reflektera kring sitt pedagogiska arbete och uppdrag, får man som handledare möjlighet att gå in i andra typer av läroprocesser.

De inslag som framstår som särskilt väsentliga för handledarnas lärande var dokumentationen av handledningssamtalen samt det egna skrivandet, som på olika sätt bidrar till eftertanke och reflektion. En handledare skriver:

> ”En fråga som jag flitigt umgåtts med under utbildningen är frågan: Hur lär jag? Jag märker att ju mer jag funderar över andras lärande, barns och vuxnas, ju viktigare blir det att jag får kontakt med mitt eget sätt att lära. Jag har vid upprepade tillfällen…vid genomlyssnandet av, och vid skrivandet kring, inspelat material

frapperats över hur nya tankar kring mitt sätt att vara, kring pedagogernas sätt att tänka, kring nya infallsvinklar i förhållande till vad vi samtalat om etc, så att säga kommer över mig. Jag tänker utifrån detta att mitt lärande främjas av att jag, i kombination med konkreta upplevelser, iscensätter situationer där jag ger mig själv möjlighet att reflektera. Jag har upptäckt att det jag skriver på dator vida överträffar det jag skriver med papper och penna, både vad gäller kvalitet och omfattning. Datorn ger mig möjlighet att bre ut mig, flytta om text o s v på ett sätt som gör mig friare och mindre bunden av tanken på att tänka rätt direkt"(Handledare H)

Lärande genom dokumentation - om bandspelaren som hjälpmedel

För att bli medveten om hur man själv fungerar som handledare har användningen av bandspelare varit ett viktigt verktyg. Handledarna har i kursen uppmanats att banda samtliga handledningstillfällen och att göra bandutskrifter av ett eller flera handledningssamtal. Handledarna menar att bandspelaren har varit ett oerhört viktigt hjälpmedel för att få syn på sin roll som handledare, hur man ställer frågor och hur samtalet löper. Detta är saker som man har svårt att uppfatta "i stunden", då man ofta koncentrerar sig på andra saker. Den bild man har av ett samtal direkt efter handledningen kan bli helt annorlunda sedan man lyssnat på bandet. Ett exempel:

"När jag lämnade arbetslaget den här gången kände jag mig urdålig…Alla bra frågor och tankar jag tyckte jag hade, fick jag inte fram. Känslan satt i hela dagen…På kvällen lyssnade jag av bandet flera gånger. Tack och lov att jag hade bandspelare...jag var inte så dålig handledare som jag trott…Diskussionen var riktigt bra! Vi lyssnar till varandras tankar, det är så intressant att höra hur andra tänker." (Handledare N)

Genom att lyssna på banden kan man som handledare bättre få syn på sin egen roll, hur man frågar och vilka uttryck man använder. Detta framhålls av samtliga handledare – några exempel:

"Att lyssna på inspelningar från mina handledningar har varit mycket lärorikt. Jag har upptäckt återkommande uttryck hos mig själv, t ex att jag säger 'ja' hela tiden, som bekräftelse på det någon säger. När jag hört det på bandet har jag upplevt det väldigt stressande vilket gjort att jag blivit mer tyst, d v s nickar eller bara tar in det som sägs." (Handledare D)

"Att spela in och sedan lyssna på bandinspelningarna från handledningarna passade mig väldigt bra. Efter att först gången har våndats över att höra min egen röst och att jag lät så 'snusförnuftig' vande jag mig och insåg vilket fantastiskt redskap det är att kunna uppleva handledningarna igen och dra nya lärdomar utifrån dem. Det är väldigt tydligt ibland att man missar ett tillfälle att ställa ytterli-

gare en fråga, att bjuda motstånd. Genom att höra var och hur det sker kan jag nästa gång undvika att göra om samma misstag.” (Handledare E)

”Användandet av bandspelaren har för mig varit en förutsättning för att se min roll i handledningen och för att skapa den röda tråden mellan de olika tillfällena…Att ställa rätt frågor vid rätt ögonblick och att arbetslaget ska förstå vad man som handledare är ute efter, är inte alltid så lätt. Då jag lyssnade på bandinspelningarna kunde jag vid några tillfällen märka att jag inte alls fick svar på de frågor jag ställde, utan att någon i personallaget fortsatte på föregående inlägg eller började tala om någonting annat.” (Handledare O)

”Det har varit till stor hjälp att spela in samtalen. Jag har inte hunnit anteckna något under samtalen, utan varit fullt upptagen med att lyssna ordentligt och samtidigt försökt hitta frågor och nya infallsvinklar som leder samtalet vidare. När jag efteråt lyssnar av samtalen och skriver ut dem ser jag tydligt att jag missar flera tillfällen att ställa frågor som fördjupar. Jag tror att det till viss del beror på att ämnena är så välbekanta och självklara för mig. Det gäller då att hitta distansen och kunna främmandegöra även det mest välbekanta för att utifrån det hitta frågor. Mycket är taget för givet.” (Handledare G)

Att göra utskrifter från banden gör samtalens förlopp ännu tydligare:

”Denna handledning skrev jag ut ord för ord. Det var svårt att sitta och skriva ner det man själv sa, jag skulle så gärna velat ändra och ’trolla in’ bra och genomtänkta frågor, istället för mina bekräftande upprepningar och sammanfattningar av vad som redan hade sagts. Allt blir väldigt tydligt när man skriver ner handledningen ord för ord och jag tycker det var ett utmärkt, om än tidskrävande, sätt att lära.” (Handledare E)

Lärande genom skrivande

I det empiriska materialet framträder att handledarna tidigare varit ovana vid att skriva. Varken i utbildningen eller i arbetet har de fått tillfälle att utveckla sin skrivförmåga. Att börja skriva har, enligt handledarna varit både ovant och svårt, men oerhört värdefullt. Följande exempel visar hur skrivandet inneburit en bearbetning av tankar, vilket lett till en ökad förståelse av hur man själv tänker:

”Att utifrån frågeställningar formulera mina tankar och börja skriva, har gjort mig medveten om vikten att få syn på mig själv och utvecklas därifrån…Jag bestämde mig tidigt att jag skulle vara ärlig mot mig själv i det jag skrev…Jag känner mig mer nyfiken och ödmjuk inför andra människors erfarenheter. Jag har också upptäckt att skrivandet blir en viktig process för att bättre kunna bearbeta och förstå. Det känns både roligt och utmanande att formulera mig i skrift.” (Handledare L)

”Det som känns klart för mig är att jag måste bli medveten om min syn på barnet och lärandet. Jag måste ständigt reflektera över min barn- och kunskapssyn och

vilken roll jag har som pedagog. …Allt (innebörd och mening) förändras hela tiden och vi är alla delaktiga i den förändringen. Jag vill medvetandegöra förändringen genom reflektion. Att skriva ned sina tankar, gå tillbaka till dem och ha respekt för dem är också ett sätt att medvetandegöra förändringar i mig själv." (Handledare P)

"Man lär sig mycket genom att se sina tankar nedskrivna. Det blir tydligare och man får fatt i tankar som man annars kanske glömt" (Handledare G)

"Att utifrån frågeställningar formulera mina tankar och börja skriva, har gjort mig medveten om vikten av att få syn på mig själv och utvecklas därifrån. Jag har också upptäckt att skrivandet blir en viktig process för att bättre kunna bearbeta och förstå. Det känns både roligt och utmanande att formulera mig i skrift." (Handledare L)

Nya insikter

Vad beträffar det egna lärandet lyfter handledarna fram vissa betydelsefulla insikter som de fått genom att handleda. Utifrån handledarnas egna utsagor vill jag här ta upp ett par sådana insikter, som handledarna själva uppfattar som grundläggande.

Som handledare räcker det inte med att man erövrat en handledarkompetens vad gäller förmågan att lyssna, ställa frågor, bjuda motstånd etc. För att med framgång kunna handleda ett arbetslag krävs det också att man själv reflekterat över och blivit medveten om sin egen syn på lärande, pedagogrollen och uppdraget. Detta har blivit allt tydligare för många handledare under utbildningens gång och då inte minst i samband med handledningssamtalen. Följande exempel ger uttryck för en sådan insikt:

"Det är av allra största betydelse att de frågeställningar som jag väljer att arbeta med är genomtänkta samt, inte minst, att jag själv har filosoferat kring dem…jag kan svårligen föra ett meningsfullt samtal med gruppdeltagarna kring något som jag själv inte har reflekterat över" (Handledare C)

"För att pedagogisk handledning skall fungera som en verksam metod för upptäckande, förändring och utveckling av pedagogisk verksamhet, krävs att de pedagoger som deltar i handledningen i någon mån besitter förmågan att reflektera kring sig själva i det arbete de utför. För mig som handledare till dessa pedagoger blir kravet på denna typ av självinsikt högre. Jag tänker att min förmåga att lotsa andra pedagoger till fördjupade insikter kring sin verksamhet, står i direkt relation till, och är beroende av, min egen förmåga att reflektera kring mitt eget arbete." (Handledare H)

En annan insikt är, att om ett arbetslag ska komma vidare och utvecklas i sitt tänkande – och i det praktiska arbetet – måste man som handledare ha

fokus på deltagarnas lärande och inte vara föreskrivande utifrån egen kunskap och erfarenhet. Arbetslagets process kan knappast påskyndas, man kan inte gå före utan måste börja där arbetslaget befinner sig. Det finns alltså inga genvägar, utan man måste som handledare hela tiden ha uppmärksamheten riktad mot deltagarnas, de handleddas, lärande. Några av handledarna beskriver sitt fokus på deltagarnas lärande på följande sätt:

> ”Det var trevande och mycket berättande i början. Det var som om jag frågade och de berättade om sin verksamhet. Jag var frustrerad och tänkte att de ’lär’ sig ju inget! Det visade sig snart, vilket de återkom till flera gånger, att de upplevde att det var lärorikt att ’sätta ord på det man gör’. Deltagaren som arbetat kortast tid på avdelningen berättade under det tredje tillfället att: - det var mycket hon hade förstått anledningarna till varför vi gör som vi gör, tack vare det att vi suttit här och pratat under handledningen.” (Handledare J)

> ”Risken för min del i dessa handledningssituationer blir att jag hamnar i en diskussion där jag prövar och utvecklar mina tankar, åsikter, och funderingar, istället för att ännu mer utmana dem med frågor så att de fördjupar sina tankar… Under utbildningstiden har min roll mer och mer förändrats från att vara en problemlösare till att mer och mer lyssna. Men jag har mer att lära för egen del i att låta andra komma fram och växa. Det är en konst att stå tillbaka när man tycker att man själv har så bra idéer och fiffiga lösningar. Det är en process som tar tid. Det är lätt att lägga egna värderingar i vad som sägs av andra.” (Handledare S)

> ”Genom handledningen har jag fått upp ögonen för att det inte är viktigt vad jag tänker om ett arbetslags praktik, utan det väsentliga i pedagogisk handledning är den utveckling, den process, som sker i arbetslaget.” (Handledare L)

> ”Att utvecklas som pedagogiska handledare kräver, i alla fall när man är nybörjare, en väldig massa tålamod. Jag visste vad jag ville göra för förändringar, vilka strategier jag ville prova. I teorin kunde jag ta elefantsteg men i praktiken kändes det som myrsteg.” (Handledare J)

> ”Handledarens roll skall vara att lyfta fram de personer man handleder och inte bli huvudperson själv. Ungefär som när man arbetar med barn.” (Handledare M)

> ”Jag tänkte då som nu att handledning ur handledarens perspektiv inte kan handla om att förmedla kunskap, utan snarare till att locka fram kraften, kunskapen och idéerna hos dem som låter sig handledas.” (Handledare H)

En handledare med tidigare erfarenhet av konsultativ, mer problemlösande, handledning skriver:

> ”Om jag jämför med de handledningar som jag har haft tidigare, så upplever jag att jag nu lyssnar mer aktivt på vad personalen har att säga. Jag har inte samma krav på mig att jag ska ge personalen lösningar…I pedagogisk handledning har jag blivit mer observant på att min frågor ska bjuda motstånd och inte vara en metod för jag själv ska hitta lösningar. Det ska vara frågor som lyfter fram vilka resurser det finns hos dem själva och i deras barngrupp .” (Handledare O)

Det empiriska materialet visar att handledarnas läroprocesser tycks följa vissa mönster. De hjälpmedel som tycks ha störst betydelse för deras utveckling som handledare är dokumentationen av handledningssamtalen med hjälp av bandspelare och det egna skrivandet, vilket bidrar till eftertanke och reflektion. Handledarna lyfter också fram nya insikter som man fått genom handledningen. För att med framgång kunna handleda ett arbetslag krävs det bl. a att man själv reflekterat över och blivit medveten om sin syn på barn och elevers lärande, pedagogrollen och uppdraget. En annan insikt är att man som handledare måste ha fokus på deltagarnas lärande och inte sätta sig själv i centrum. Man måste således börja där deltagarna befinner sig och följa dem i deras utveckling. Det går inte att gå före som handledare i en sådan utvecklingsprocess.

Kapitel 6 Studie 2 – en uppföljande och fördjupad studie av handledares lärande

I studie 1 fick vi en insikt i vilken betydelse olika ramar och förutsättningar har för handledningssamtalen och hur olika handledningssamtal samtalsmönster utvecklas. Vidare berördes frågan om hur handledarna formar samtalens riktning och hur deras eget lärande utvecklas. Eftersom studien genomfördes under en begränsad tidsperiod väcktes frågan om hur handledarnas lärande utvecklas under en längre tids verksamhet som handledare. I studie 2, som genomfördes fem år efter den första studien, återvände jag därför, som framgått tidigare, till informantgruppen i studie 1, där 10 av de 20 handledarna från denna grupp var intresserade av att ingå även i studie 2. De tio handledarna som ingår i studie 2 har framför allt erfarenhet av handledning i förskolan, även om flera haft handledning även i skolan. De samtal som ingår i studien är alla genomförda i förskolan.

Erfarenheter visar att det bland pedagoger ofta finns ett glapp mellan tanke och handling, d v s att man tänker på ett sätt men handlar på ett annat (Henckel, 1990). För att komma åt handledarnas lärande och kompetens har jag därför studerat både *tanke* och *handling.* I syfte att få svar på mina frågeställningar, lade jag upp datainsamlingen på så sätt att en intervju med handledarna föregick två handledningssamtal och därefter följde en avslutande intervju. Handledarna skrev dessutom en reflektion efter varje handledningssamtal.

I studie 2 har jag valt att följa hur varje handledares lärande utvecklas genom att analysera intervjuutsagor, handledningssamtal och skriftliga reflektioner. Empirin kring varje handledare analyseras i fem steg, utifrån fem olika teoretiska raster, där man kan se hur handledarnas lärande och kompetens utvecklas (se figur 1, kapitel 3).

Först har jag identifierat handledarnas reflektionsnivåer (Alexandersson, 1994c) genom att analysera deras intervjuutsagor och skriftliga reflektioner. Därefter har jag analyserat vilka handledningstraditioner som handledarnas sätt att leda handledningssamtalen speglar (Lauvås & Handal, 1993). Min tredje analys avser vilka samtalsmönster som utvecklas i handledarnas två handledningssamtal. Den fjärde analysen handlar om hur handledarnas eget lärande utvecklats enligt Mezirows teori om transformativt lärande (Mezirow, 1991, 1996a, 1996b), där jag utgått från

handledarnas intervjuutsagor och skriftliga reflektioner. Slutligen har jag gjort en analys av *vilken handledarkompetens som utvecklats*, där glappet eller överensstämmelsen mellan tanke och handling är avgörande för bedömningen av hur deras handledarkompetens utvecklats. Där jämförs hur handledarna tänker kring sig själva med vad de faktiskt gör i konkret handling.

De klassificeringar och analyser som görs är resultatet av en sammanvägande tolkningsprocess utifrån de olika teoretiska raster som beskrivs ovan. Genom analysen framträder vissa mönster som kan sammanfattas i en profil av varje handledare, en porträttliknande beskrivning av handledarnas lärande och kompetens. Jag har sedan gjort jämförelser mellan olika handledare och deras lärande över tid och vilken kompetens de utvecklat, något som bygger på helhetsintrycket av det samlade empiriska materialet. En utförligare beskrivning av de fem teoretiska rastren återfinns i kapitel 3.

En övergripande bild av handledningens ramar och förutsättningar

I mitt analysarbete av empirin i studie 2 har jag valt att först ge en övergripande bild av handledningens ramar och förutsättningar:
Handledningens ramar och förutsättningar är i stort sett likadana för samtliga handledare. Alla handleder arbetslag på förskolor inom ett begränsat geografiskt område, där bebyggelsen domineras av enfamiljshus och en mindre del flerfamiljshus. Samtliga handledda arbetslag består av tre pedagoger, i samtliga fall 2 förskollärare och 1 barnskötare, men alla är inte närvarande vid alla handledningstillfällen. Lokalfrågan med lämpliga lokaler för handledning där man kan sitta ostört har man, till skillnad från i studie 1, löst efter så många års erfarenheter. Men det finns andra exempel på förutsättningar som har betydelse för handledningen och som handledarna inte kan påverka. Dessa förutsättningar kan variera mellan olika handledare och handledningstillfällen De kan t ex hänga ihop med ledningens och arbetslagens förväntningar på handledningen, brister i förskolans organisation, sjukdom och annan frånvaro. Brist på kontinuitet i handledningen och ej genomförda uppgifter mellan handledningssamtalen är andra problem som flera handledare tar upp.

Handledares lärande och kompetens - tio handledarporträtt

Handledare 1

Denna handledare reflekterar inför varje samtal över vad handledningen ska handla om och vilka frågor som kan vara aktuella. Hon läser igenom dokumentation av genomförda samtal, lyssnar ibland igenom de bandade samtalen och funderar över om det är någon artikel eller bok som arbetslaget skulle kunna läsa inför nästa handledningstillfälle. Samma process genomförs efter ett samtal då hon funderar över vad samtalet kom att handla om.

Hon reflekterar även över på vilket sätt hon påverkar arbetslaget positivt och negativt genom sitt sätt att lägga upp och planera handledningen, genom själva samtalen och i vissa fall uppföljningen av samtalen. Hon är ute efter att nå en större förståelse för hur hennes handlande påverkar samtalet. I detta sammanhang har hon stor hjälp av de bandade samtalen:

> ”Jag måste ha bandspelare, om inte annat för att lyssna på mig själv. Eftersom jag är så osäker så borde jag nog öva mig på att lyssna. Också antecknar jag under tiden. Banden och anteckningarna får mig att själv reflektera över samtalet, mitt agerande och min egen roll. När jag lyssnar på samtalen märker jag att jag behöver bli bättre på att ställa frågor, att ställa frågor som verkligen leder till reflektion. Det kämpar jag ju med hela tiden och försöker utveckla.”

Citatet ovan visar att hon vill utveckla en mer djupgående förståelse för det egna handlandet. Mot bakgrund av handledarens intervjuutsagor och sett i relation till teorierna om reflektionsnivåer reflekterar hon över sina handlingar och över sitt tänkande motsvarande nivå 4 (enligt Alexanderssons klassifikationsmodell).

Handledaren beskriver också hur hon försöker att få samtalen fördjupade, från ett enkelt beskrivande av handlandet till ett mer undrande och undersökande samtal. Ett sätt att åstadkomma detta är att föra in fler perspektiv på samma fråga. Följande exempel från ett av handledningstillfällena visar hur hon genom sitt sätt att handleda öppnar upp för nya perspektiv.

Handledaren börjar samtalet på följande sätt:

Handledaren: - Vad skulle ni vilja starta att prata om utifrån var ni befinner er nu? Jag tror att det är bra att var och en sitter lite själv så går vi laget runt och ser vad vi väljer att prata om.

Pedagogerna svarar efter några minuter att de vill prata om inskolningen som nyss genomförts. Efter att länge ha pratat om svårigheterna med inskolningen, bryter handledaren in:

Handledaren: - Det gäller att även plocka fram det positiva och se möjligheterna. Finns det något som har fungerat bra under er inskolning?

Pedagog A: - Ja några har det fungerat bra för.

Pedagog B: - Plus att några barn har varit himla gulliga och himla bra.

Pedagog C: - Vi har haft samtal med föräldrarna efteråt och gjort en utvärdering och alla har varit så nöjda. Alla tycker att det gått bra.

Genom att handledaren lyssnar aktivt och bjuder motstånd med sina frågor vänder samtalet. Plötsligt får pedagogerna syn på den inskolning de problematiserat ur ett nytt perspektiv. De upptäcker händelser och moment som de genomfört bra enligt föräldrarna och känner sig ganska nöjda. Här ser vi exempel på att samtalet har en riktning med ett *synliggörande* samtalsmönster. Handledarens sätt att agera och föra in nya perspektiv i samtalssituationen kan ses som ett exempel på handledningstraditionen *”handling och reflektion”*. Denna handledare berättar också hur hon med tiden delvis förändrat sitt sätt att handleda:

> “Det tog ett tag innan jag insåg att det gäller att få till stånd pedagogiska samtal där alla kommer till tals och reflekterar tillsammans, att få syn på alla kunskaper som finns i gruppen och upptäcka hur lika eller olika man tänker. Om man bara har bekräftande samtal så händer det inte så ruskigt mycket. Jag har lärt mig mycket av samtalen, har fått syn på nya saker och ser hur man kunde ha gjort på helt andra sätt. Det är fortfarande svårt att bjuda motstånd men i det sista handledningssamtalet lyckades jag ställa frågor som gjorde att samtalet vände och gick lite djupare. Det blev tydligt för mig hur mycket mitt sätt att ställa frågor betyder för att väcka tankar i arbetslagen. Men det är svårare att bjuda motstånd i vissa arbetslag än i andra. Vissa blir provocerade när man ställer utmanande frågor, andra blir stimulerade och tycker att de får ut mer av samtalen. Men jag tycker någonstans att det går bättre och bättre. Frågan är om det är de eller jag som lär sig mest?”

I sina reflektioner över handledningen lyfter handledaren fram vikten av att börja där arbetslaget står och inte försöka skynda på deras utvecklingsprocess:

> ”Det är viktigt att möta arbetslaget där de är och inte komma med egna förslag, då nappar de direkt. Det går heller inte att skynda på arbetslaget, men genom allas tankar kommer man framåt så småningom. Min roll blir att se till att vi pratar om

pedagogiska frågor och håller kvar frågeställningar som lyfts och försöka fördjupa samtalet om dem i stället för att fladdra omkring och prata om allt.”

”Arbetslaget måste få möjligheter att ventilera det som de vill ventilera – att få tänka vidare på sitt arbete med barnen.”

Handledaren reflekterar också över sitt eget lärande:

”Jag har lärt mig mycket av samtalen, har fått syn på nya saker och ser hur man skulle kunnat ha gjort på helt andra sätt. Att jag haft förmånen att få vara med om det här med lärande samtal gör att det börjar att snurra och man kommer närmare och närmare någon slags kärna och börjar se klart och sen börjar något nytt ta form som kan ligga till grund för en ny planering. Jag har blivit medveten om att det gäller att hitta andra samtalsmönster än om man bara sitter och har ett vanligt samtal.”

Sett i relation till Mezirows teori om transformativt lärande tycks denna handledare ha utvecklat ett *emancipatoriskt lärande*, där hon visar exempel på en kritiskt reflekterande förmåga. Genom att lyssna på de bandade samtalen och reflektera över handledningssamtalen får hon syn på sitt eget lärande och omprövar sin roll som handledare. Genom sitt sätt att reflektera över handledningen kan hon i vissa fall omtolka det som hänt i samtalen. Vi kan här relatera till Mezirow som talar om betydelsen av att omtolka en situation så att lärandet leder till en förskjutning i tänkandet, till en ny förståelse.

Handledarens sätt att tänka om respektive handla i handledningssamtalen överensstämmer väl. Hon uppnår en hög reflektionsnivå, hennes handledningssamtal är synliggörande och hon agerar i enlighet med modellen handling och reflektion.

Handledare 2

Denna handledare förbereder samtalen noga genom att fundera på vilka frågor hon ska ställa och lyssnar igenom banden efter samtalen.

”Under åren har jag utvecklat en strategi där jag sitter och planerar frågor hemma, allt jag ska fråga om, allt jag ska säga. Sen att dela ut reflektionsböcker, att skriva upp sådant som man tänker
så vi kan ta upp det i handledningen, det har fungerat bra. I samband med handledningen får de tänka en stund och skriva ner hur de tänker och så försöker jag att gå laget runt.”.

Hon tänker en hel del kring sitt eget handlande, t ex att hon delar med sig för mycket av sina erfarenheter eller kommer med idéer och tips och intar en ”expertroll”, trots att hon vill inta ett annat förhållningssätt:

”Under de här åren har jag utvecklat ett förhållningssätt där jag vill vara en samtalspartner, en kollega. Jag vill inte bli sedd som en expert utan jag vill komma till kollegor och samtala kring ett önskat fokus. Jag har mandat att se till att vi håller oss till ämnet så att pedagogerna får syn på sin verksamhet. Men min roll som handledare varierar beroende på arbetslaget också, ibland vill de gärna ha mina erfarenheter och när jag lyssnar på banden märker jag att jag delar med mig jättemycket av mina erfarenheter.”

Hon kommer emellertid aldrig till att fundera över kopplingen mellan tanke och handling eller att på ett systematiskt sätt titta på sig själv och sina egna handlingar. Mot bakgrund av det som handledaren beskriver tolkar jag det som att hon i sina reflektioner stannar på *reflektionsnivå 2* (enligt Alexanderssons klassifikationsmodell).

Handledningssamtalen visar att handledarens sätt att handleda kännetecknas av att hon hela tiden ställer frågor som leder till ett beskrivande och samtalet stannar i bekräftanden. I detta exempel öppnar handledaren upp samtalet med en fråga:

Handledaren: - Vad erbjuder ni barnen att göra på dagarna?

Pedagog A: Inne eller ute?

Handledaren: - Vi kan börja ute. Vad erbjuder ni barnen på gården?

Pedagog A: - Rutschkanan, leka i klippiga bergen, de bygger jättemycket kojor…

Pedagog B: - Vi har en fantastisk gård. Där finns däck, där finns skräp och där finns pinnar. Jag inbillar mig att vi har en bra gård.

Pedagog C: - Vi har en superbra gård, definitivt.

Handledaren: - Varför är den bra?

Pedagog A: - Det finns så mycket motoriskt. Den lockar verkligen till att leka. Så har vi också en stor gräsplan där de kan spela fotboll.

Pedagog B: - Vi har en gård som lockar till fantasi, att de kan utvecklas utan så mycket redskap och leksaker.

Handledaren: - På gården leker barnen jättebra. Hur är det inne? Vad erbjuds barnen?

Pedagog B: - Byggrum med tågbanor, bilar och djur.

Pedagog A: - Jag tycker det är kul det rummet. De kan gå undan i mindre grupper och sitta och leka med Lego eller något annat.

Pedagog C: - Vi har också fått barnen att plocka undan efter sig.

Pedagog A: - Ja det var bra det som du gjorde, du hade påsar som du la de olika sakerna i och sen fick de gå och lägga sakerna en i taget där de skulle vara.

Handledaren: - Vet barnen var sakerna ska vara?

Pedagog B: - Ja, de har lärt sig det nu.

Handledaren: - Och hur fungerar samlingen? Samlingen är ju helig på förskolan. Den har alltid funnits där och den är viktig för oss vuxna, men hur är det för barnen.

Pedagog A: - Det gäller att man gör samlingen rolig så att alla vill vara med, om man nu ska ha den.

Pedagog B: Ja, så att den blir viktig för alla.

Handledaren: Varför ska den vara viktig för alla?

Pedagog C: - Det är kul att göra någonting tillsammans hela gruppen, det blir så mycket uppdelat annars.

Pedagog A: - Det blir en jättefin gemenskap där vi gör roliga saker.

Handledaren: - Tycker alla barn att det är roligt?

Pedagog B: - Om någon inte vill vara med är det OK och det gäller mest en del pojkar, men man kan ju inte tvinga någon att vara med samtidigt som jag tycker att han borde lära sig, han behöver den här gemenskapen också.

Handledaren försöker att ställa frågor så att allas tankar blir synliga. Samtalet fastnar dock i ett beskrivande och ett *bekräftande* mönster och det sker ingen fördjupning genom det motstånd som handledaren bjuder. Sättet att handleda ligger närmast *hantverkstraditionen.*

Att hålla en röd tråd eller ett tydligt fokus i handledningssamtalen är särskilt svårt, menar denna handledare. Ett vanligt mönster i samtalen är att deltagarna associerar till egna exempel vilket riskerar att förändra samtalet i en viss riktning som inte var tänkt från början. Att hålla sig till ett ämne i taget och fokusera på det samtalet ska handla om är således en svårighet för handledaren:

”Det är viktigt att man håller sig till ett ämne i taget, men jag märkte att de började prata om så många olika saker och det var svårt att som handledare hantera det. När jag lyssnade på bandet från första handledningstillfället tänkte jag, jag måste få dem att prata om barnen och deras lärande och utveckling’, men samtidigt känns det helt fel att ställa sådana frågor när det är helt upptagna med att hålla näsorna över vattenytan. Jag tror att man måste börja där arbetslagen står. Om de uppfattar att de har en fråga som är viktig att diskutera tror jag att man bör börja där, även om jag kanske vill att de ska prata om något annat. Det är något som jag insett med tiden. Genom att lyssna märkte jag också att det pratades så mycket om olika saker och att jag kom in väldigt lite. Jag skulle säga till att man skulle stoppa nu, men det flöt bara iväg. Det blev lätt mycket vuxenprat och lite fokus på barnen. Arbetslaget har ju haft behov av att prata om olika saker och jag hittade själv inte in på något sätt. Jag tycker att det har varit svårt att hitta min roll. Till andra handledningstillfället bytte jag strategi och försökte fokusera på barnen. Jag tycker att det lyckades ganska bra.”

I sina reflektioner efter handledningssamtalen ställer hon upprepade gånger frågan ”är jag handledare eller mentor?”, vilket för tankarna till hantverkstraditionen.

”Jag förstår att det finns behov av att prata, att bli lyssnad till, och att man får möjlighet att reflektera över vad som hänt och hur man ska gå vidare. Min roll blir till stor del att sortera deras frågor – vissa saker bör de ta upp med ledningen, vissa kan de lösa själva. Annars tycker jag att det är svårt vilken roll jag ska ha. Jag har återigen hamnat i en situation där jag måste klargöra för mig själv om jag är handledare eller mentor.”

För att arbetslagen under ett samtal ska kunna synliggöra och förstå mer kring en frågeställning behöver alla komma till tals och belysa en fråga ur flera olika perspektiv, men det finns samtidigt en risk att samtalet blir för associativt, där var och en associerar vidare och att samtalet leds bort från den röda tråden.

”Det finns en risk att det blir en pratklubb om handledaren inte styr upp, det gäller att hålla en röd tråd i samtalen. Jag skulle vilja egentligen vilja bryta snabbare, jag har svårt när någon börjar prata om sånt som vi inte skulle prata om.”

I intervjuer och reflektioner ger handledaren i huvudsak uttryck för ett *instrumentellt* lärande. Hennes reflektioner handlar mer om hennes sätt att leda samtalen än vad hon lär sig. Hon visar i sitt sätt att tänka och handla, enligt min empiri, att hon agerar snarare som en mentor än som en handledare som handlar i enlighet med modellen handling och reflektion.

Handledare 3

Även denna handledare reflekterar inför varje samtal över vad handledningen ska handla om och vilka frågor hon ska ställa. Hon förbereder sig noga och väljer samtalsämnen utifrån tidigare handledningssamtal. Som handledare brottas hon också med förväntningarna från ledningen på att uppnå ”synliga resultat”:

> ”Jag tänker i förväg ut vilka frågor jag ska ställa så att jag kan driva samtalet framåt. Jag känner att det har förväntats av mig från ledningsansvariga att komma fram till synliga resultat. Ibland tycker jag att jag har behövt gå för fort fram än vad jag själv har tyckt och det har varit en annorlunda situation än när jag gick min utbildning då det var viktigt att få alla med på tåget.”

Sett i relation till klassificeringen av olika *reflektionsnivåer* är min tolkning att hon stannar på *nivå 2* (enligt Alexanderssons klassifikationsmodell), där man reflekterar över genomförandet och sina egna handlingar.

Handledaren tar i handledningssamtalen sin utgångspunkt i hur personalen problematiserar kring olika saker och ber om beskrivningar av hur de faktiskt vill lösa dessa problem. Samtalen kommer att handla om olika teman såsom byggrummet, som är för livligt och stökigt, till hur man ska få barnen delaktiga i att lösa olika problem. Handledaren försöker utmana arbetslaget genom att ta exempel från byggrummet och samlingen, där det framgår att pedagogerna inte är några tydliga ledare och där barnen inte vet vad som förväntas av dem. Ett exempel från handledningssamtalen:

Handledaren: -Ni säger att det är synd om barnen när det blir för många därinne i byggrummet. När alla får som de vill, är det då som det är bäst?

Samtliga pedagoger: -Nej

Handledaren: -Man har rätt att veta varför man inte får vara i byggrummet och det är ert ansvar att hitta ett system så det blir ett rum som alla barn har tillgång till, t ex genom att ordna tider när man kan vara där med tre-fyra barn åt gången.

Pedagog A: -De här situationerna uppstår inte en gång i veckan, utan kanske tre gånger om dagen.

Handledaren: -Känner ni att ni inte räcker till får ni söka resurstimmar.

Pedagog B: -Jag tror vi kan få det Det är trevligt om man kan ta emot varje barn. Är det för många barn i rummet vet man av erfarenhet att det inte blir bra.

Pedagog C: -De vill gärna leka i byggrummet, ligga på mage och rulla.

Handledaren: -I ett byggrum? Hur har ni tänkt att det här rummet ska användas? Ni säger att det är ett byggrum, ska man inte bygga därinne då? Det är ni som bestämmer.

Handledaren försöker ställa fördjupande frågor, att hålla kvar ämnet och att ha ett fokus, men hennes sätt att agera ligger närmast *hantverkstraditionen* och samtalsmönstret blir enbart *bekräftande.*

I sina reflektioner funderar handledaren över sin roll och hur mycket hon ska styra arbetslaget. I exemplet ovan kommer hon ofta med förslag och synpunkter på arbetslagets sätt att agera gentemot barnen:

> ”Det är lätt att ge exempel från sin egen praktik, men om det är bra eller dåligt vet jag inte. Jag måste vara tydlig om jag känner att jag måste styra upp eller föreslå arbetslaget något. Jag måste beskriva för dem om det är så att jag väljer att leda dem. I dag tog jag på mig en ledande roll och styrde samtalet och samtalsämnena.”

Handledningssamtalen och handledarens reflektioner, hennes sätt att tänka och agera, tyder på att hon utvecklat ett *instrumentellt* lärande. Detta framgår bl. a av följande reflektion:

> ”Ibland behöver de lite råd, tips och idéer för att komma vidare. Det är lätt att gå vidare i gamla hjulspår där de inte ser vilka konsekvenser deras agerande får för barnen.”

Det insamlade materialet tyder på att handledaren har svårt att reflektera på ett djupare sätt. Genom att hon i handledningssamtalen ger råd och tips agerar hon snarare som en mentor än som en handledare som handlar i enlighet med modellen handling och reflektion.

Handledare 4

Denna handledare har reflekterat mycket över sin roll som handledare. Att se till att det finns ett gemensamt fokus i samtalet och att man inte fastnar i att klaga på olika problem har varit en viktig strategi för henne:

> ”Jag försöker att ha ett fokus i samtalet – se till att de samtalar om verksamheten och inget annat – om pedagogiska frågor, t ex innemiljön, möten och mötesstrukturer och att synliggöra vardagsarbetet genom dokumentation.”

Handledaren berättar att hon brukar ställa frågor kring hur den inre miljön kan stödja barns delaktighet, hur pedagogernas syn på barn gestaltar

sig i den inre miljön samt hur pedagogernas dokumentation av verksamheten via videoinspelningar och bandade samtal kan tydliggöra pedagogrollen.

> ”Jag har märkt att det är oerhört viktigt att någon kommer utifrån och ställer frågor, att man får sitta tillsammans och reflektera ihop om arbetet och barnen, att samtala om det som man aldrig hinner prata om i vardagen, att pedagogerna blir medvetna om att handledningen inte är probleminriktad.”

Handledaren reflekterar över sig själv och sitt sätt att handleda för att bättre kunna förstå sitt eget handlande. Sett i relation till teorierna om *reflektionsnivåer* tyder hennes reflektioner, enligt min tolkning, på att hon i huvudsak uppnår *nivå 3* enligt (Alexanderssons klassifikationsmodell).

Denna handledare anger att hon har handlett ett medvetet arbetslag, där pedagogerna är vana vid att reflektera tillsammans. Detta ställer stora krav på handledarens kompetens att ställa frågor så att samtalet inte enbart blir bekräftande, att inga nya tankar formuleras kring de frågor som ställs och att man hamnar på ett vardagligt beskrivande. I detta exempel ställer handledaren många frågor som pedagogerna inte riktigt hakar på och frågornas karaktär uppmuntrar inte heller till gemensam reflektion.

Handledaren: - Ni har alltså en arbetslagsplanering och en fredagsplanering?

Pedagog A: - Ja.

Handledaren: - Vad gör ni på fredagsplaneringarna?

Pedagog A: - De är till för att vi ska lyfta de större pedagogiska frågorna. Var vi står nu och hur vi ska gå vidare pedagogiskt, inte i vilken ordning Kalle ska gå ut och klä på sig.

Pedagog B: - De saker vi diskuterar då är ofta lite färskvara, det får inte gå för lång tid innan vi tar upp det.

Handledaren: - Vad tar ni upp på fredagsmötena just nu?

Pedagog B: - Det som hänt under veckan och utvecklingssamtalen som ligger framför oss och är vår avdelning är först ut.

Ofta när pedagogerna beskriver någon svårighet instämmer handledaren och konstaterar samma sak:

Pedagog B: - Det är svårt om man är ensam med många småbarn i ateljén.

Handledaren: - Ja, det är ju svårt på en småbarnsavdelning. Men jag tycker att ni ändå behöver se över den inre miljön på avdelningen och fundera över vad ni skulle vilja förändra.

Handledaren: - Har ni några idéer om vad ni skulle vilja förändra i den inre miljön?

Pedagog A: - Den senaste tiden har vi haft fullt upp med att förbereda utvecklingssamtalen.

Handledaren: - Jag antar att ni inte har haft tid, eller?

Pedagog C: - Nej, vi har inte haft tid att sitta ner och prata om just det.

I andra situationer reduceras handledarens roll till att komma med inlägg som ”Mm”, ”Ja”, ”Tycker du?” eller ”Just det”. Samtalet blir enbart *bekräftande*.

I ovanstående exempel ser vi hur samtalet hamnar i ett *bekräftande* samtalsmönster, där handledaren är relativt passiv och inte bjuder motstånd genom frågor. Handledaren agerar främst utifrån *hantverkstraditionen*, men i något enstaka fall finns det även inslag av terapimodellen.

Men av den inledande reflektionen ovan har denna handledare även omprövat och delvis förändrat sitt sätt att förstå uppdraget som handledare och sitt sätt att handleda. I Mezirows termer kan man där se en tydlig transformation, där handledaren även utvecklat ett *emancipatoriskt lärande*. Handledaren har emellertid inte förmått att omsätta sitt lärande och sitt sätt att tänka i konkret handling. Detta visar sig i handledningssamtalen där man kan se ett glapp mellan hur handledaren tänker och hur hon handlar.

Handledare 5

Denna handledare har handlett många arbetslag. När studien genomfördes hade hon 8 uppdrag parallellt. Hon har fokus på att försöka förstå vad som ligger bakom det som pedagogerna beskriver. Under sina år som handledare har hon haft stor hjälp av bandspelaren där hon i efterhand reflekterat över de bandade samtalen:

> ”Under årens lopp har jag alltid använt mig av bandspelaren, efteråt lyssnar jag igenom banden. Nu när jag har 8 uppdrag kommer jag inte att renskriva allt som sägs, men efter varje omgång gör jag en ordenlig dokumentation när jag lyssnar

igenom. När jag bara haft enstaka uppdrag så har jag renskrivit banden och gjort egna reflektioner.”

Hon reflekterar ständigt kritiskt över sitt sätt att handleda och försöker i samtalen koppla samman tanke och handling. Hon brottas med hur hon ska ställa frågor och försöker framför allt fokusera på frågor om pedagogens roll och uppdrag.

”Det svåraste är nog att ställa frågor. Jag kan märka att jag tycker det är svårt att fråga om varför de gör det som de gör, om syftet.”

Avsluten blir ofta en sorts utvärdering av hur pedagogerna ser på den handledning de nyss haft. Sett i relation till teorierna om reflektionsnivåer tyder hennes intervjuutsagor och skriftliga reflektioner på att hon pendlar mellan nivå 3 och 4 (enligt Alexanderssons klassifikationsmodell).

Trots att handledaren har stor erfarenhet och medvetet reflekterar över sitt sätt att handleda hamnar hon ibland i svårigheter, bl. a när hon möter ett arbetslag som inte förstått vad pedagogisk handledning innebär.

Nedanstående exempel handlar om en handledning där arbetslagets inställning till sitt eget lärande inte motsvarar handledarens sätt att se på pedagogisk handledning. Samtalet börjar med att handledaren försöker få pedagogerna i arbetslaget att gå med på idén att skapa en ateljé för skapande verksamhet på förskolan. Pedagogerna uppskattar inte idén, utan ser en rad hinder för detta. Ett utdrag ur samtalet:

Pedagog A: - Hur ska vi utveckla en ateljé i det rummet där vi dels äter, dels har samling?

Handledaren: - Varför byter ni inte rum? Varför kan ni inte äta i ett annat rum?

Pedagog B: - Då måste vi göra iordning allting. Jag känner att det tar två timmar att städa varje dag och det orkar jag inte.

Handledaren: - Men utnyttja hallen då. Hallen på förskolan X är inte bättre än vad eran hall är här.

Pedagog C: - Sen är det alla dörrar…

Pedagog A: - Ja, det är väldigt opraktiskt också.

Handledaren: - Försök att tänka positivt. Om ni gör en förändring kan ni väl inte säga att det inte fungerar innan ni provat.

Pedagog B: - Och sen så måste man bära in allting och bära ut till köket, det tar ju en halvtimme extra.

Handledaren: - Men på förskolan X har de en vagn och barnen har lärt sig att bära ut och de har inte fyllt tre år än.

Pedagog A: - Du ser bara utrymmen, du ser inte svårigheterna.

Pedagog B: - Jag tycker inte att lokalerna är så himla praktiska.

Pedagog C: - Och jag vill inte plocka undan hela tiden.

Pedagog A: - Jag tror att det krävs kraft och ork och det har vi inte…

Pedagog C: - Det är fel tidpunkt.

Pedagog A: - Det är totalt fel tidpunkt.

Pedagog B: - Nu ska vi koncentrera oss på Luciafirandet.

Handledaren: -December är en turbulent månad. Men ni kan väl starta ett projekt kring förändringar i miljön tillsammans med barnen första delen av nästa termin? Men vi kanske ska lämna det här nu, det kanske finns annat som det är viktigt att prata om?

Pedagog B: - Det tycker jag också.

Handledaren: Jaha då kan vi titta lite på er observation eller ska vi titta lite grand på organisationen?

Handledningen är inriktad på handling, att genomföra förändringar i den inre miljön, inte på att synliggöra pedagogernas tankar och kopplingen mellan tanke och handling. Handledaren går före och kommer med förslag utifrån egna eller andras erfarenheter, medan pedagogerna spjärnar emot och hela tiden ser hinder. Detta sätt att agera leder bort uppmärksamheten från arbetslagets tankar om hur de själva upplever situationen på förskolan. Pedagogerna bekräftar varandra i sättet att se svårigheter. Vi ser här exempel på ett samtalsmönster där samtalet i hög grad stannar vid ett *bekräftande* samtal som sedan övergår i ett *befästande*, där pedagogerna fastnar i problem de upplever och inte är öppna för nya tankar och insikter. Handledaren bjuder inte pedagogiskt motstånd så att samtalet fördjupas. Handledarens sätt att handleda kan ses som ett exempel på *hantverkstraditionen* där handledaren går före och kommer med idéer och förslag i syfte att påverka pedagogerna.

När hon efteråt lyssnar på bandet blir hon förvånad och inser att hon agerat fel sett i relation till hur hon tänker att ett handledningssamtal ska vara:

> ”Detta arbetslag var verkligen trögt att handleda eftersom jag inte fick något gensvar. Jag blev därför inriktad på problemlösning och försökte styra dem mot att i handling göra som jag själv tycker. Ofta handlade det om att genomföra förändringar i den inre miljön, t ex att möblera om och flytta möbler. Ibland kände man sig som en vaktmästare. Och jag var så otålig att ge dem svaren i stället för att de fick tänka själva. Jag var så inriktad på att det skulle hända något mer påtagligt att jag klarade inte av att ha tillräckligt med is i magen.”

I sitt sätt att reflektera över samtalen ger hon uttryck för en kritisk medvetenhet på ett sätt som tyder på att hon under sin tid som handledare utvecklat *ett emancipatoriskt lärande*, även om hon, som i exemplet ovan, inte alltid kan visa det i handling.

Som framgår av exemplet ovan fungerar inte handledningen i enlighet med hur handledaren tänker. Det finns i detta fall ett tydligt glapp mellan tanke och handling. Även om handledaren har handlett många arbetslag och erövrat kunskaper om hur handledningen bör gå till, hamnar hon i en situation där hon inte handlar som hon vill. Detta inser hon i en kritisk självreflektion och på så sätt kan hon lära av situationen.

Handledare 6

Även denna handledare är en reflekterande handledare som utvecklat sitt sätt att handleda mer i tanke än i handling. Hon reflekterar mycket före, under och efter handledningstillfällena. Hon är självkritisk och lägger stort ansvar på sig själv för att inte vara tillräckligt tydlig. Hon berättar hur hon med tiden insett att det inte handlar om att man ska komma med tips och goda råd för att lösa arbetslagets problem:

> “Det gäller att ställa nyfikna frågor som leder till reflektion och att inte själv stå i centrum. Det har varit en lång resa där jag provat mig fram och kommit till nya insikter. Det har varit oerhört lärorikt…jag har haft många handledningssamtal så nu känner jag mig starkare och säkrare, jag vet vad jag tänker. Men det stämmer inte alltid överens med hur ledningen tänker. Många vill fortfarande att vi ska fungera som problemlösare och mata arbetslagen med tips och idéer. Men pedagogisk handledning är framför allt en möjlighet för arbetslaget att få beskriva för mig och för varandra om sitt arbete med barn, föräldrar och kollegor och handledningen hjälper dem att få syn på vad de håller på med, men även konkret att observera, förändra och förnya.”

Hon återkommer i intervjuer och reflektioner ofta till ledningens förväntningar. Inte sällan händer det att en förskolechef beställer handledning

för att lösa konkreta problem, utan att pedagogerna är medvetna om detta.

> ”Det handlar om att chefen tror att om vi sätter in pedagogisk handledning så blir det så himla bra på den här avdelningen som har haft lite stökigt och har samarbetsproblem. Det är därför tydligt att det innan framgår vad mitt uppdrag är och vad chefens uppdrag är.”

Även för denna handledare har bandspelaren varit ett viktigt verktyg, då hon genom att lyssna på banden eller läsa bandutskrifterna får möjlighet att reflektera över sitt sätt att handleda:

> ”Bandspelaren är ett verktyg. Efter varje handledningssamtal skriver jag en reflektion, hur jag tyckte att samtalet var. Sedan lyssnar jag på banden och skriver ut det jag tycker är viktigt för mig att komma ihåg. Jag skriver inte ut hela bandet för det tar så lång tid att skriva. Jag skriver korta anteckningar om vad samtalen innehållit som jag ger till arbetslaget och deras chef så de får på så sätt en väldig service genom dokumentationen. Min förhoppning är att deras chef också ska bli lite nyfiken.”

Sett i relation till teorierna om *reflektionsnivåer* tyder hennes intervjuutsagor och reflektioner, enligt min tolkning, på att hon uppnår *nivå 4* (enligt Alexanderssons klassifikationsmodell).

Följande exempel på handledning rör ett handledningssamtal som handlar om hur lunchen organiseras på förskolan. Handledaren berättar om en förskola där man börjat med drop-in-lunch mellan klockan 11 och 12 för de större barnen, ungefär som i skolan, och där barnen själva hämtar sin mat. Följande samtal utspinner sig efter ett tag:

Handledaren: - Att börja tänka på alla rutinhandlingarna tycker jag är häftigt att vi vågar titta på. Hur ska vi äta? Vem har bestämt att vi ska äta alla på en gång i en grupp?

Pedagog A: - Ja, men jag kan ju tycka att måltiden är så mycket mer än att just äta. Det kan ju vara en stund där man kan sitta och prata. Då får man en gemensam upplevelse och det tycker jag är viktigt.

Pedagog B: - En viktig stund.

Pedagog A: Risken är att vi tar bort den här gemenskapen.

Pedagog B: - Ja, då kan man ju fundera på hur familjerna gör hemma då. För hemma har väl varje familj som mål att man äter samtidigt.

Pedagog A: - Jag tror att det är väldigt olika.

Pedagog C: - Otroligt olika.

Pedagog B: - Och då är det synd då förskolan eller skolan för en del skulle vara den enda gången när man samlas runt maten.

Pedagog C: - Så är det nog. Vi hade den diskussionen i klassen på lärarhögskolan. Det var 30 olika måltider. Jag är uppvuxen i en familj där måltiden är viktig, där samlades familjen och pratade om hur dagen varit och man lärde sig att säga tack för maten och skala potatis och allt sånt där. Men i andra familjer så är det Bollibompa kl. 6 och mamma har lagat köttbuller och makaroner och man åt vid TV-bordet i vardagsrummet.

Pedagog A: - Eller hämtar en pizza.

Pedagog C: - Ja, men det är väldigt olika. Det är ju hockeyträningar och allting och så rullar det på och då gäller det att äta den lilla stunden när man är hemma.

Handledaren: - Modern barndom.

Pedagog C: - Ja, det är väldigt olika. Så jag tycker inte vi ska ta bort den gemensamma lunchen.

Pedagog A: - Nej, det är inget lockande.

Arbetslaget hamnar här i ett samtalsmönster där alla pedagogernas tankar om måltider blir synliga genom att handledaren lyssnar och ställer frågor. Så när som i inledningen av samtalet, där handledaren öppnar upp för ett samtal där alla deltar, håller sig handledaren i bakgrunden medan pedagogerna samtalar. Handledarens sätt att leda samtalet genom att lyssna och bjuda motstånd kan ses som ett exempel på ett *synliggörande* samtal som ligger närmast modellen *”handling och reflektion”*.

I sina reflektioner över handledningen ger handledaren uttryck för följande tankar:

> ”Jag lät pedagogerna prata mycket. Jag lyssnade och avbröt ganska lite. Jag tycker att det är bra att jag gav pedagogerna möjlighet att fundera själva kring vad de gjort tidigare och hur de ville arbeta för att skapa en positiv anda på avdelningen. Jag tycker det blev ett bra samtal där jag lärde mig mycket.”

I reflektionerna återkommer hon också till vikten av att lyssna på samtalet i efterhand:

> ”Genom att lyssna på de bandade samtalen skärper man lyssnandet och får möjlighet att i efterhand reflektera över handledningen, vilket kan bidra till att man kan se nya saker och även se det som hänt på ett nytt sätt.”

Vi kan här relatera till Mezirow som talar om betydelsen av att omtolka en situation så att lärandet leder till en förskjutning i tänkandet, till en ny förståelse. Detta tolkar jag som att handledaren utvecklat ett *emancipatoriskt* lärande. Det empiriska materialet visar att det finns en god överensstämmelse mellan tanke och handling.

Handledare 7

Denna handledare har inte så stor erfarenhet av handledning eftersom hon bara handleder ett arbetslag i taget. I en intervju ger hon uttryck för att hon utvecklat en medvetenhet om vad pedagogisk handledning kan vara för sorts samtal:

> ”Samtalet är ett lärande samtal där vi tillsammans ska försöka utveckla verksamheten och sätta ord på vad de gör. Man måste tydliggöra vilket arbetslag man har framför sig och vad jag kan bidra med och att man klargör det för dem också. Jag måste stå för min ståndpunkt, vad jag tänker och tycker, men sen ska jag inte pådyvla dem att så här ska ni tänka och så här ska det vara, men frågar man mig så måste jag ju svara.

Hon tycker också att hon lärt sig mycket genom handledningen och genom sina reflektioner över samtalen:

> ”Jag känner att jag har lärt mig oerhört mycket genom handledningen. Jag känner att jag vill lära mig mer för att bli bättre så att pedagogerna får ut mera av samtalen. När jag sätter mig ned och skriver om mina egna reflektioner efter samtalen får jag fatt i något och märker hur jag som handledare utvecklats genom samtalen och blir bättre och bättre på att knyta ihop det, det går snabbare i huvudet liksom, och pedagogerna får syn på varandra på ett helt annat sätt.”

Samtidigt vill hon utveckla sitt sätt att leda samtalen. I intervjuerna ger hon uttryck för att det finns ett stort glapp mellan hennes tankar kring pedagogisk handledning och hennes sätt att agera:

> ”Jag handlar inte alltid så som jag vill leda samtalet. Jag måste arbeta mer med mitt sätt att ställa frågor och bjuda motstånd. Sen tror jag att jag måste få mer erfarenhet genom fler handledningsuppdrag för att kunna leda samtalen på ett bra sätt.”

Det som hon främst har utvecklat under de senaste åren tycks vara sättet att titta på sig själv och sina handlingar. Hon arbetar mycket med sin dokumentation, sina bandinspelningar av samtalen, samt egna skriftliga

reflektioner. Enligt min tolkning uppnår hon i sitt sätt att reflektera *reflektionsnivå 4* (enligt Alexanderssons klassifikationsmodell). Under sin tid som handledare har hon också brottats med att ledningen och arbetslaget ibland har fel förväntningar på handledningen:

> ”Det är viktigt att ledningen och arbetslagen blir medvetna om att den här handledningen inte är probleminriktad. Vi ska inte komma ut och frälsa någon eller rädda ett sjunkande skepp, utan det ligger på en annan nivå.”

Detta exempel handlar om ett handledningssamtal kring att genomföra förändringar i den inre miljön. Tidigare i samtalet har pedagogerna i arbetslaget sagt att de har intresse av att göra sådana förändringar. Följande samtal utspinner sig mellan handledaren och pedagogerna kring om man ska ha en soffa och var den i så fall ska placeras:

Handledaren: - Det är viktigt att ni tänker på vilka möbler ni ska ha. Kan ni inte ta bort soffan?

Pedagog A: - Det är ett dilemma vi har, vi kan inte plocka undan någonting för det finns ingenstans vi kan ställa. För förrådet är så fullt så skulle brandchefen komma hit så skulle han säkert anmärka på det.

Pedagog B: - Soffan kan vi inte ta bort, det finns ingenstans att ställa den.

Pedagog C: - Nej soffan kan vi inte ta bort.

Pedagog A: - Soffan tycker jag är mysig att ha.

Pedagog B: - Det finns absolut inget annat ställe i huset där vi kan ställa den.

Handledaren: - Kan ni inte ställa soffan därute i hallen då?

Pedagog B: - Då kommer man ju inte att kunna öppna dörren.

Handledaren: - Jamen precis till vänster om köket, går den inte in där?

Pedagog B: - Nej, den går inte in där för då kan du inte öppna dörren.

Handledaren: - Kan ni inte ha soffan här inne då?

Pedagog A: - Utrymmet är för litet, men en liten soffa vore mysigt.

Handledaren: - Och att flytta soffan dit in då?

Pedagog B: - Nej då kommer man inte in genom dörren.

Handledaren: - Kan ni inte möblera om med borden på något vis?

Pedagog A: - Det är inte så lätt.

Handledaren: - Men det kan väl vara värt att pröva?

Även om pedagogerna tidigare sagt att de vill göra förändringar i den inre miljön så när det gäller att komma till handling ser de enbart svårigheter. Handledaren är inriktad på problemlösning. Hon har i förväg gjort en bedömning av vad arbetslaget är i behov att samtala om och vilka frågor som bör ställas. En risk med att tänka ut frågor i förväg är att handledaren tränger på arbetslaget frågeställningar som inte är grundade i hur pedagogerna i arbetslaget tänker om sitt arbete. I detta fall driver handledaren på och försöker hela tiden komma med förslag på var soffan kan placeras, men pedagogerna nappar inte på något av förslagen. Pedagogerna bekräftar hela tiden varandra i sitt sätt att se och söka hinder. Det blir på så sätt ett *bekräftande* samtal där handledaren närmast agerar i enlighet med *hantverkstraditionen*.

I sina reflektioner tar handledaren återigen upp att det inte alltid fungerar som hon tänkt:

> ”Det är viktigt att man håller sig till ett ämne i taget, men jag märker att de ofta börjar prata om så många olika saker och det kan vara svårt som handledare att hantera det. Jag försöker ofta förbereda samtalen med att inleda med att de får fundera kring någonting som jag tänker att vi ska ha fokus på – att de får tänka runt det och liksom samla sina tankar – och sedan går vi laget runt och berättar – men ibland blir det inte så.”

Handledaren intar en kritisk reflekterande hållning till sitt sätt att handleda och utvecklar på så sätt en ny förståelse över sin roll som handledare och sitt sätt att handleda. Enligt min tolkning är handledarens *lärande* i huvudsak *emancipatoriskt*, men även här kan vi se ett glapp mellan tanke och handling, eftersom handledningssamtalen blir bekräftande och handledaren agerar i linje med hantverkstraditionen.

Handledare 8

Även denna handledare reflekterar mycket över sig själv och sitt sätt att handleda. Hon beskriver sig själv som försiktig. Hon vill bjuda mer motstånd, men har ännu inte utvecklat strategier för detta:

”Min erfarenhet är att det svåraste är att vara lite provocerande, att bjuda motstånd och att kunna ställa bra frågor, frågor som leder till verklig reflektion. Men även om jag inser att jag ska bjuda motstånd genom att ställa frågor som utmanar pedagogernas tankar, hamnar jag i samtal där jag bekräftar deras sätt att tänka. Här har jag mycket att lära.”

Hon förbereder sig noga för samtalen genom att läsa igenom föregående minnesanteckningar, lyssna av vissa sekvenser på banden och formulera frågor som kan ställas till arbetslaget. Ganska ofta möts hon av ett arbetslag som har behov av att samtala om något annat än det hon förberett. Hon försöker då vara följsam säger hon i en intervju. Handledaren vill få igång pedagogiska samtal som leder till utveckling och förändringar i den vardagliga verksamheten, t ex kring miljön, rutiner, organisation samt olika processer och relationer. Hon reflekterar kritiskt över sin roll som handledare och hur hon leder samtalen. Ett exempel:

“Varför stoppade jag dem inte utan deltog i samtalet? Beror det på att jag har svårt att bryta samtal där pedagogerna är intresserade, men som ligger utanför det jag betraktar som pedagogisk handledning? Ger jag för snabba lösningar?”

Handledarens sätt att reflektera över sin roll som handledare och sitt sätt att leda samtalen tyder, enligt min tolkning, på att hon uppnår *reflektionsnivå 4* (enligt Alexanderssons klassifikationsmodell). I följande handledningssamtal börjar handledaren och pedagogerna i arbetslaget att diskutera barns lek:

Pedagog B: - Jag tror att vi är för pedantiska. Vi ska städa hela tiden, jag tycker att vi inte gör annat än städar på den här avdelningen. Varför gör vi det egentligen?

Pedagog A: Vad är det barnen leker egentligen? Vi borde väl rensa bland våra grejer, det är så mycket de inte leker med. Är det inte bättre att rensa bort och ha mindre saker?

Pedagog B: Jag tycker ni är för snabba på att städa. Jag tror att vi städar för mycket.

Pedagog A: Det blir för mycket tjat och gnat: städa, städa, städa. Plocka, plocka, plocka. Jag kräks på det här. Jag tycker vi är för pedantiska.

Handledaren: Något ni kanske ska ägna er åt de närmaste veckorna är att titta efter vad barnen leker med?

Pedagog A ,B, C: Mm, Mm, Mm.

Handedaren: Att barnen häller eller tömmer ut hör ju till ett undersökande. Det är väl spännande?

Pedagog B: De leker mycket med Duplo, Kaplastavar och tågräls.

Pedagog C: Ja, och de vilda djuren och dinosaurerna.

Pedagog A: De ritar jättemycket.

Handledaren: Kunde ni inte bygga upp en hörna om det där med djur och bygge. Kunde ni bygga upp en hörna där det är djur och klossar som inspirerar att leka och bygga och där djuren, bl. a dinosaurerna, skulle kunna vara?

Pedagog A, B, C: Ja, just det.

Pedagog A: Man skulle ju kunna göra en djungelbakgrund, det vore väl kul?

Pedagog C: Javisst, det vore kul och så kunde man bara ta färgerna så de fick måla.

Handledaren: Absolut, det är mycket sånt i tecknandet som man kan gå vidare med.

Detta handledningssamtal är inriktat på handling. Handledaren kommer med förslag på hur pedagogerna kan göra: att rensa bort saker, att titta vad barnen leker med och att bygga en hörna. Handledarens sätt att agera kan ses som ett exempel på handledning utifrån *hantverkstraditionen*, där handledaren går före och kommer med idéer i syfte att påverka pedagogernas handlande. Handledaren ställer inte så många frågor, utan pedagogerna hakar på handledarens förslag och bekräftar varandra. Återigen ett exempel på ett *bekräftande* samtalsmönster.

Denna handledare intar ett kritiskt reflekterande perspektiv och utvecklar därvid en ny förståelse över sin roll som handledare och sitt sätt att handleda. Handledarens lärande innehåller *emancipatoriska* inslag. Denna perspektivförändring innebär således ett transformativt lärande, där en rad grundläggande föreställningar förändras. I detta sammanhang har hon stor hjälp av att lyssna på de bandade handledningssamtalen, ibland flera gånger, i efterhand. Hon får då syn på sitt eget sätt att agera, vilket föranleder henne att konstatera:

> "Det var nyttigt att lyssna av detta band igen. Detta samtal blev ganska ytligt och ostrukturerat. Jag reagerade inte lika starkt på mitt förhållningssätt förra gången jag lyssnade. Hoppas jag inte låter så här alltid. Handledning är spännande, roligt och lärande, men ack så svårt".

Som framgår av utdraget från handledningssamtalen finns det även i detta fall ett glapp mellan tanke och handling. Även om handledaren utvecklat en hög reflektionsförmåga och ett emancipatoriskt lärande, hamnar handledningssamtalen i ett bekräftande samtalsmönster där handledaren agerar i enlighet med hantverkstraditionen. Handledaren har ännu inte utvecklat sitt sätt att handleda i takt med nya insikter och kunskaper kring handledarrollen och har därför behov av att skaffa ytterligare erfarenheter.

Handledare 9

Denna handledare beskriver sig själv i termer av att hon har hittat en lagom ambitionsnivå. Hon beskriver att hon i samband med handledningen utvecklat en god förmåga att lyssna. Även hon har haft stor hjälp av att lyssna på de bandade samtalen:

> ”När jag kommer hem och lyssnar på banden och skriver ut vad samtalen handlar om, upptäcker jag bekräftar dem nästan hela tiden, jag hummar med, men jag utmanar dem inte tillräckligt genom mina frågor. Ibland kanske det är bra att bekräfta, men jag skulle vilja lära mig att utmana arbetslagen mycket mer.”

Hon anser också att olika svårheter man stött på som handledare kan leda till nya insikter och därmed ett lärande, t ex att man ställer frågor för snabbt och svarar själv eller kommer med tips och goda råd eftersom det finns en förväntan på att man som handledare ska hjälpa till att lösa arbetslagets problem. Denna insikt gör att hon fortsättningsvis försöker vänta in de tankar som finns i arbetslaget och undviker att komma med egna tips.

Sett i relation till teorierna om olika *reflektionsnivåer* tyder hennes utsagor och skriftliga reflektioner, enligt min tolkning, på att hon uppnår *nivå 3* (enligt Alexanderssons klassifikationsmodell), där hon strävar efter att systematiskt utveckla en djupare förståelse för sin egen roll och sätt att agera som handledare.

I följande handledningssamtal är pedagogerna i arbetslaget relativt självgående, de vänder sig till varandra och bygger vidare på varandras inlägg. Handledaren bidrar till samtalet genom att ställa frågor. Samtalet kom att handla om hur man kan göra förändringar i den inre miljön. Handledaren börjar samtalet på följande sätt:

Handledaren: - Vad vi har för barnsyn syns i miljön. Ser vi verkligen barn som kompetenta om de hela tiden behöver be vuxna om hjälp? I dag tänkte jag att vi

skulle haka på samtalet vi hade förra gången. Är det något i er miljö som ni kan ändra på? Om ni kryper på knäna kan ni få syn på vad våra barn ser?

Pedagog A: - Det är mycket vi vill flytta ner så att det blir mer barnvänligt.

Pedagog B: - Och kanske såga av benen på bordet?

Pedagog A: - Tycker du? (skratt)

Pedagog C: - Vi kan inte göra det förrän vi har stolar. Det är där det ligger och klämmer.

Pedagog A: - Det blev så tydligt när jag bad Hugo duka av ett bord. Då gick de till det låga bordet och dukade av det.

Pedagog B: - Det är många moment som man slipper om allt är i barnens nivå, framför allt med de här små som klättrar på stolarna och som man tror ska trilla ner.

Handledaren: - För vems skull har vi de höga borden?

Pedagog A: - För oss, det är bekvämare för oss och så slipper vi lyfta.

Pedagog B: - Å andra sidan har de inte låga bord hemma.

Pedagog A: - Det är en annan sak. Här ska det vara barnens värld.

Handledaren: - Ni kanske ska testa att sitta vid ett lågt bord?

Pedagog A: Ja, vi kan testa, det är det enda sättet att få klart för oss hur det fungerar.

Handledaren: - Vad tycker du C?

Pedagog C: - Jag har suttit vid ett lågt bord och jag upplevde det som jobbigt som vuxen, jag kunde inte få plats med mina ben under bordet, jag stod på knä och åt.

Pedagog A: - På förskolan Rödluvan finns ett mellanstort bord där du faktiskt får in dina ben. Jag testade det igår.

Pedagog B: - Man kan ju prova då.

Pedagog C: - Vi har ett lite lägre bord i källaren. Vi kan ta upp det och prova. Om en halvtimme när vi är klara kan vi gå ner och kånka upp det.

Handledaren: - Ja, då har ni åtminstone prövat.

I ovanstående exempel får alla i arbetslaget komma till tals och de kan på så sätt ta del av varandras tankar. Detta är ett exempel på ett synliggörande samtal och ligger i linje med *handledningstraditionen ”handling och reflektion”*.

Som handledare möts man, som tidigare nämnts, ofta av förväntningar, att man är en expert som sitter inne med lösningar. Handledare möts också ofta av förväntningar på att komma med snabba svar, tips och idéer. De som handleds anser ofta att handledarens kunskap är den som räknas och att de själva enbart är mottagare. En viktig uppgift för handledaren är då att hålla tillbaka sin kunskap till förmån för arbetslagets. Expertrollen är svår att förena med den pedagogiska handledarrollen och här ser vi prov på en handledare som reflekterar över sig själv och sin roll, en indikation på ett emancipatoriskt lärande:

> ”Det här med makt, i deras ögon är man experten, det gäller att bemyndiga dem för att det ska bli det här kollegiala samtalet. Jag har lärt mig mycket av samtalen, har fått fatt på nya saker och sett att jag skulle kunna ha gjort på helt andra sätt. Att jag haft förmånen att få vara med om det här med lärande samtal gör att det börjat att snurra och jag kommer närmare och närmare någon slags kärna och börjar se klart och sen börjar något nytt ta form. Jag har blivit medveten om att det gäller att hitta andra samtalsmönster än om man bara sitter och har ett vanligt samtal.”

En svårighet i handledningen är att utgå från gruppens tankar och göranden och utmana dem vidare, inte att som handledare, vilket ofta är fallet, utgå från sina egna erfarenheter. Viljan och önskan om att utveckla verksamheten, att barnen ska få det bättre i vardagen, kan ibland få konsekvensen att man som handledare helst ger tips och idéer, vilket inte alltid leder till ett bestående och insiktsfullt lärande för de arbetslag som handleds. Denna handledare beskriver hur hon numera håller inne med sina egna erfarenheter och synpunkter, vilket gör att hon upplever samtalen som mer kollegiala:

> ”Jag är inte beredd att ge tips och idéer idag. Om det skulle hända så beror jag på att jag inte tänkt igenom mina erfarenheter tillräckligt noga. Det är både bättre och roligare när man inte iklär sig expertrollen och kommer med råd och tips, något som jag lätt kan hamna i ibland. I stället försöker vi tillsammans som kollegor pröva tankar, ett gemensamt utforskande där jag inte sitter inne med svaret.”

Handledaren reflekterar medvetet över handledningen och har även omprövat och förändrat sitt sätt att förstå uppdraget som handledare och sitt sätt att handleda. Med andra ord, och i Mezirows termer, kan man se en tydlig transformation, där hon utvecklat *ett emancipatoriskt lärande*. I detta fall kan vi se en god överensstämmelse mellan handledarens sätt att tänka och hennes sätt att handla.

Handledare 10

Denna handledare är en van handledare som handlett många arbetslag. Hon beskriver sina verktyg som god förmåga till reflektion, kunskap om olika sätt att dokumentera samtalen samt att använda sig av olika inspel i handledningen, t ex läsa litteratur och artiklar, använda foton m.m. Hon beskriver att den ärliga nyfikenheten på arbetslagen och deras tankar är det viktigaste redskapet som hon har. Hon problematiserar väldigt lite kring handledarrollen som upplevs som självklar på något vis:

> ”Pedagogisk handledning gör det möjligt att synliggöra glappet mellan teori och praktik och visa på nyttan av att minska glappet, att koppla tanke till handling och se att den egna erfarenheten utgör en sorts bakomliggande fond av igenkänning. Jag tycker att pedagogisk handledning är ett sätt att utvecklas tillsammans, att det finns ett forum att diskutera det man gör och få släppa loss tankarna, att inte direkt prata om alla görandesaker, utan att i stället få komma ner på djupet. Det finns ett stort behov av att prata, att bli lyssnad till och att man får en möjlighet att reflektera över vad som hänt. Min roll blir till stor del att sortera deras frågor – vissa saker kan de ta upp med ledningen, andra kan de lösa själva.”

Handledaren lägger ner mycket tid på förberedelser inför en handledning, lyssnar på tidigare bandade samtal och förbereder frågor. Ofta kommer samtalen, enligt handledaren, att handla om något annan än det var tänkt, men det bekymrar henne inte. Hon försöker följa arbetslagens tankar och frågeställningar och tycker att det svåraste med handledning är att det är för kort handledningstid och att handledningstillfällena inträffar för sällan för att arbetslagen ska få verkligt stöd i de utvecklingsprocesser som de är inne i. Handledaren i detta exempel kände sig till en början tveksam till att inte utgå från sina egna erfarenheter och komma med tips och råd i handledningssamtalen:

> “När jag började som handledare fanns det starka förväntningar på oss att fungera som problemlösare, att det skulle hända saker ganska snabbt och att man skulle kunna se tydliga förändringar, t ex i den inre miljön. Först kom jag med en massa råd och pekpinnar kring vad de skulle göra och det blev inte alltid så bra, jag insåg inte att det handlade om att följa arbetslagen i deras frågor och lyssna in. Det fanns också förväntningar på handledarna, inte minst från ledningen som ville

se snabba lösningar, t ex i sättet att jobba med den inre miljön, men det blev bara förändringar på ytan. ”

Sett i relation till teorierna om reflektionsnivåer tyder hennes intervjuutsagor och skriftliga reflektioner, enligt min tolkning, på att hon uppnår *reflektionsnivå 3 och 4* (enligt Alexanderssons klassifikationsmodell).

Detta exempel handlar om ett samtal där pedagogerna reflekterar över sitt ledarskap. Handledaren inleder samtalet med att återknyta till ett tidigare handledningssamtal på samma tema:

Handledaren: - Du tog upp en fråga i slutet av förra samtalet. Du pratade om vilken ledare ni vill vara. Det är en viktig och spännande fråga. Jag föreslår att ni enskilt ska fundera en stund över vilken ledare ni vill vara.

Pedagogerna i arbetslaget sitter en stund och reflekterar var och en över sitt ledarskap.

Handledaren: - Hur tänker ni kring vilken ledare ni vill vara?

Pedagog A: - Lyssnande. Att vara en auktoritet, men inte auktoritär. Men ändå vara ledaren. Och jag vill vara mer flexibel, inte så principfast och sträng som jag kan vara ibland.

Handledaren: - Men då håller du på och jobbar med det när du reflekterar efteråt. När du säger lyssnande, hur tänker du då?

Pedagog A: - Lyssna mer på barnen. När vi arbetar i projekt är jag lite mer avvaktande. Inte så snabb att t ex berätta vad en runsten är utan fråga barnen om de vet vad det är , vad de vet om en runsten.

Pedagog B: - Barnen måste känna tillit till mig om de ska kunna lyssna på mig, för känner de inte tillit så lyssnar de inte.

Pedagog C: - Jag tror att man måste lyssna ett steg till på vad barnen säger. Om man lyssnar ett steg till då tycker jag att man är en god ledare.

Handledaren: - Vill ni bli bättre på det?

Pedagog A: - Ja, just det. En lyssnande och tydlig ledare.

Inledningen av samtalet leder till att pedagogerna reflekterar över sitt ledarskap. Handledarens sätt att ställa frågor leder arbetslaget till en beskrivning av en önskad utveckling av den pedagogiska ledarrollen, mot en mer lyssnande, tydlig och tillitsfull ledare. Samtalsutdraget ovan är

exempel på ett *synliggörande* samtal, där handledaren ställer olika frågor som leder till reflektion kring vilken ledare de vill vara. Handledarens sätt att leda samtalet knyter an till handledningstraditionen *"handling och reflektion"*.

I intervjuer och reflektioner ger handledaren uttryck för att handledningssamtalen ska bygga på och utgå från allas tankar och ge underlag för att koppla samman tanke och handling. Ett par exempel:

> ”En strategi är att först lämna ut en fråga som alla kan ha synpunkter på och att alla får tänka lite själva först och sen får alla komma till tals. Här gäller det också att få syn på hur lika eller olika man tänker och om man handlar på samma sätt som man tänker”

> ”Att arbetslaget får sitta tillsammans och reflektera är värdefullt. De får syn på sig själv och varandra och får syn på saker de inte sett tidigare. De kände det på sig kanske, men de hade inte satt ord på det. Jag försöker få dem att förstå sin egen förståelse på något vis. Den sista handledningen tyckte jag att alla fick komma till tals och att mina till att synliggöra deras tankar. Det blev tydligt att de tänker lite olika, men det behöver inte vara någon nackdel om de lyssnar på varandra och respekterar varandra. Jag lyckades också undvika att ge råd fast jag kände förväntningar på att de ville ha det.”

Handledarens lärande handlar även om insikten om betydelsen av att i samtalen koppla samman och reflektera över glappet mellan tanke och handling. Risken är att man annars hamnar i ”ett mer eller mindre planlöst görande” för att åstadkomma synliga förändringar. Att reflektera över sina egna handlingar ger en god grund för att synliggöra hur och varför ett arbete genomförs. Den pendelrörelse och perspektivförskjutning som det innebär att gå mellan tanke och handling kan vara basen för att utveckla ett lärande kring sitt uppdrag:

> ”Mina erfarenheter säger mig att om man förändrar i den inre miljön så händer det något, men det är lätt att man handlar i ett mer eller mindre planlöst görande där man försöker åstadkomma synliga förändringar. Ska vi ge förutsättningar för verklig förändring måste tanken finnas med, annars blir det bara att man sätter upp prismor i fönstren och förändrar ganska planlöst i den inre miljön. Att tänka på varför man ska förändra och knyta an till teorier, vilket man ofta saknar i förskolan, är jätteviktigt. I stället hamnar man ofta i ett erfarenhetsutbyte där man bollar erfarenheter fram och tillbaka utan att koppla till teorier. När man handleder så många arbetslag som jag gör får man hela tiden nya insikter och när man känner att något blir bra så för man med sig det till nästa arbetslag också.”

Vi kan hos denna handledare, i intervjuer och reflektioner, se talrika exempel på ett *emancipatoriskt* lärande. I detta fall kan vi också se en god överensstämmelse mellan handledarens sätt att tänka och hennes sätt att agera i handledningssamtalen.

En sammanfattande översikt

Efter flera genomläsningar av materialet i syfte att studera handledarnas eget lärande kopplat till handledaruppdraget, framstår vissa sätt att tänka och handla som gemensamma för flera av dem. I nedanstående översikt återges de tio handledarnas reflektionsförmåga, agerande enligt handledartraditioner, samtalsmönster, transformativt lärande samt förmågan att i handledningssamtalen koppla samman tanke och handling.

Hand-ledare	**Reflekt-ionsnivå**	**Handled-ningstradition**	**Samtals-mönster**	**Trans-forma-tivt lärande**	**Kopp-ling mellan tanke och hand-ling**
1	4	handling och reflektion	synliggö-rande	emanci-pato-riskt	ja
2	2	hantverk	bekräftande	instru-mentellt	nej
3	2	hantverk	bekräftande	instru-mentellt	nej
4	3	hantverk	bekräftande	emanci-pato-riskt	nej
5	3-4	hantverk	bekräftande/ befästande	emanci-pato-riskt	nej
6	4	handling och reflektion	synliggö-rande	emanci-pato-riskt	ja
7	4	hantverk	bekräftande	emanci-pato-riskt	nej
8	4	hantverk	bekräftande	emanci-pato-riskt	nej
9	3	handling och reflektion	synliggö-rande	emanci-pato-riskt	ja
10	3-4	handling och reflektion	synliggö-rande	emanci-pato-riskt	ja

Tabell 3 Sammanfattande översikt av de 10 handledarnas lärande och agerande med utgångspunkt från de fem analysstegen.

Sett i relation till modellen över reflektionsnivåer har 8 av 10 handledare utvecklat en reflektionsförmåga som motsvarar nivå 3-4. En förklaring till detta kan vara att så gott som alla spelar in samtalen på band och att lyssna på inspelade samtal är ofta väldigt stödjande för reflektioner. Flera handledare beskriver också att de lärt sig mycket när de upptäcker de frågor som kunde ha ställts i samtalen, men som av någon anledning uteblev. Ännu tydligare blir bilden av handledarnas sätt att agera då de skriver ut delar av eller hela handledningssamtalen

Sett i relation till min egen klassificering av samtalsmönster har 4 av handledarna utvecklat förmågan till att fördjupa samtalen och kunnat bidra till att utveckla ett synliggörande samtalsmönster. I dessa fall förmår handledaren att genom nyfikna frågor få alla i arbetslaget att delta i samtalet. Allas tankar blir synliga och likheter och skillnader i sättet att tänka framträder. Handledaren ger inte råd och tips utan strävar efter att deltagarna i arbetslaget ska hitta egna lösningar. Ingen av dessa handledare kan emellertid åstadkomma ett kunskapande samtal, d v s ett samtal som bygger på att man i samtalet jämför likheter och skillnader, ser mönster och utifrån detta formulerar nya frågeställningar.

Av de övriga sex handledarna har fem hamnat i bekräftande samtal och en handledare har kombinationen av bekräftande och befästande samtal. Dessa samtal kännetecknas av att samtalen stannar i ett bekräftande av det som deltagarna i arbetslaget för fram eller ett befästande av att det inte går att genomföra några förändringar. I dessa fall vidareutvecklar handledaren inte samtalet genom att ställa fördjupande frågor.

Sett i relation till de olika handledningstraditionerna får vi ett mönster som överensstämmer med analyserna av samtalsmönstren. Fyra handledare handlar enligt modellen ”handling och reflektion” där de har en förmåga att genom frågor gör alla delaktiga och får igång pedagogernas reflektionsprocesser i samtalen.

Sex av handledarna handlar i enlighet med hantverkstraditionen, där de kommer med egna förslag, idéer och tips. I dessa fall går handledarna före och delger arbetslaget sina egna erfarenheter på ett normerande sätt, vilket leder till att handledaren hamnar i en expertroll. Endast i undantagsfall och i delar av samtal kan vi se att handledarna agerar utifrån terapimodellen.

Handledarnas lärande har jag i analysen försökt fånga utifrån Mezirows teori om transformativt lärande. Två av handledarna har utvecklat ett instrumentellt lärande som tar fokus på handledarens sätt att lösa sitt uppdrag. De är inriktade på problemlösning, reflekterar över vilka frågor som ska ställas och uppehåller sig främst vid formerna för samtalen, t ex att flera pratar samtidigt, det låga lyssnandet eller att vissa tar över samtalen genom att prata hela tiden.

Åtta av handledarna har utvecklat ett emancipatoriskt lärande, där de utvecklat en kritiskt reflekterande förmåga kring sig själva och sitt eget

lärande. Denna typ av lärande utvecklas ofta när man konfronteras med svårigheter och dilemman och då de börjar reflektera kring hur de kunde ha gjort annorlunda. Genom reflektion har handledarna omprövat sin tidigare förståelse och sitt sätt att handla.

Om resultaten ses ur ett kompetensutvecklingsperspektiv, där jag i avhandlingen valt att se kompetens som förmågan att omsätta kunskaper och erfarenheter i handling för att lösa en uppgift i ett visst sammanhang, framstår tydliga mönster. Fyra av handledarna har utvecklat en handledarkompetens som inte bara framträder i tanke utan också i handling. De omsätter sina kunskaper i handledningssamtalen, har fokus i samtalet och ställer fördjupande följdfrågor som belyser samtalsämnet ur olika perspektiv och där alla i arbetslaget deltar i samtalet och lyssnar på varandra. Att döma av handledningssamtalen har dessa handledare utvecklat en god handledarkompetens.

Sex av handledarna beskriver i intervjuer och reflektioner vad pedagogisk handledning kan vara, men i handledningssamtalen kan vi se att de ofta handlar på ett helt annat sätt. De har utvecklat vissa kunskaper, men har i de inspelade handledningssamtalen inte visat förmåga att kunna omsätta dem i handling, vilket tyder på att de vid tidpunkten för studierna ännu inte fullt ut utvecklat en god handledarkompetens enligt modellen ”handling och reflektion” och om alla teoriraster enligt figur 1 i kapitel 3 beaktas. Däremot kan de ge råd och tips i enlighet med hantverksmodellen. Fyra av dessa handledare, trots att de har ambitionen att arbeta i enlighet med modellen ”handling och reflektion” och uppnår en hög reflektionsnivå och ett emancipatoriskt lärande, stannar de ändå i bekräftande samtal där de ger råd och tips. Tänkbara förklaringar till detta kan vara t ex att de inte förmår att bjuda motstånd och fördjupa samtalen, eller förväntningar från ledning och arbetslag att de ska lösa konkreta problem och där handledarna gör bedömningen att det är bäst att arbeta på ett mentorsliknande sätt i den givna situationen och med de förutsättningar som finns. Andra tänkbara förklaringar kommer jag att återvända till i mina avslutande reflektioner i kapitel 8.

Kapitel 7 Sammanfattning och fördjupad analys av de båda studiernas resultat

I denna avhandling studeras hur pedagogiska handledare utvecklar sitt lärande och sin kompetens. Det empiriska materialet är hämtat från en typ av handledning, vars mål är att kunna handleda kollegor i det pedagogiska arbetet i syfte att tillsammans reflektera och utveckla en pedagogisk verksamhet. I avhandlingen redovisas två studier av pedagogisk handledning och handledares lärande. Den första studien genomfördes med 20 nyutbildade handledare och en andra uppföljande studie genomfördes med 10 av handledarna ca 5 år senare.

I detta kapitel sammanfattas de viktigaste resultaten från de båda studierna.

Studie 1

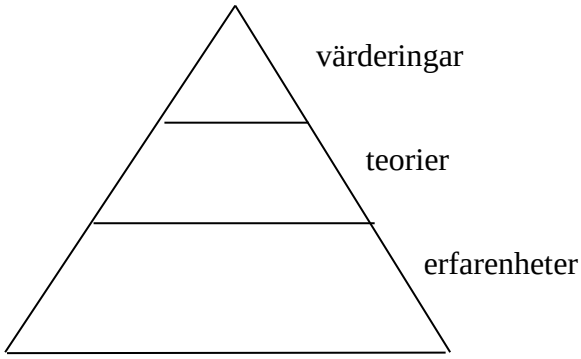
Analysen av det empiriska materialet i studie 1 visar att *ramarna* ofta har stor betydelse för handledarnas förmåga att leda handledningssamtalen. Olika ramar ger såväl möjligheter som begränsningar för handledningen. Ramarnas inverkan på samtalens förlopp och de samtalsmönster som utvecklas beror i hög grad på hur handledare och arbetslag handskas med de förutsättningar som ges i form av kontextuella förhållanden som ledningens förväntningar, lokalerna, arbetslagens storlek, arbetssituation och erfarenheter. De *lokalmässiga och rumsliga förutsättningarna* har betydelse inte minst vad gäller tillgången till lokaler eller platser där man kan sitta och samtala ostört utan att avbrytas av telefonsamtal, barn, kollegor eller andra. Att *tidsramen* har stort inflytande är uppenbart: antalet handledningstillfällen, den tid som avsätts vid varje tillfälle och den tid som sätts av mellan samtalen är faktorer som påverkar handledarnas möjligheter till fördjupande samtal. *Arbetslagets sammansättning och storlek* har också betydelse för samtalen (se bilaga 1 och 3). Att handleda arbetslag på 3 personer innebär oftast gynnsammare förutsättningar än om man handleder större arbetslag (jfr de tankar kring kollegahandledning som beskrivs av Lauvås m fl., 1977). I stora arbetslag är det svårare att lyssna

på alla och låta alla komma till tals, vilket innebär att man behöver sätta av längre tid för handledning. En annan faktor som har betydelse för handledningen är att den bygger på frivillighet, att deltagarna i arbetslaget själva önskar handledning.

De *samtalsmönster* som utvecklats i samband med handledningen kan beskrivas och analyseras utifrån olika utgångspunkter. I min analys har jag valt att utgå från *tre olika utgångspunkter*, vilka också är relaterade till de idéer och redskap för handledning som handledarna fått kännedom om och praktiserat under sin utbildning. En av utgångspunkterna handlar om (1) *formerna för samtalet*, där handledarna bl. a beskriver hur deras sätt att ställa frågor gradvis förändras i och med att man utvecklar sin förmåga att lämna sig själv och sina egna tankar och fokusera deltagarna och de processer som äger rum i arbetslaget. Detta leder ofta till att samtalsmönstret förändras – från att handledaren ställer frågor till var och en till ett samtal där alla bidrar och där deltagarna också ställer frågor till varandra. En annan bidragande orsak till att samtalsformerna förändras är att man som handledare utvecklar sin förmåga att lyssna aktivt, att skapa tid för eftertanke och utnyttja tystnaden som ett redskap i handledningen.

Ett annat sätt att analysera samtalen är att utgå från (2) *handledarnas beskrivningar av samtalens innehåll.* Här har jag försökt se i vad mån samtalen enbart handlar om erfarenhetsutbyte eller om man i samtalen förmår koppla konkreta erfarenheter till mer generella mönster och teorier eller egna värderingar. Att döma av handledarnas egna beskrivningar stannar många samtal, åtminstone till en början, i ett erfarenhetsutbyte där deltagarna relaterar till och bekräftar varandras beskrivningar genom att hänvisa till liknande erfarenheter och situationer som man själv upplevt. Man har svårt att urskilja det unika i situationen och refererar i stället till sin egen repertoar och de handlingsmönster som man själv känner igen (jfr Schön, 1983). Mot slutet av handledningsperioden blir det allt vanligare att man i samtalen - med hjälp av handledarens frågor - lyckas generalisera varandras erfarenheter, koppla dem till egna eller andras teorier samt egna värderingar. Samtalens innehåll ändrar karaktär: från erfarenhetsbaserade till syntetiserande. Därigenom börjar samtalen fördjupas.

En infallsvinkel på ett handledningssamtal, enligt min mening, är att det skär genom olika nivåer – det växlar mellan och försöker koppla samman erfarenheter, teorier och värderingar. Med nedanstående figur vill jag försöka illustrera de olika nivåerna i ett handledningssamtal.



Figur 6 Olika nivåer i ett handledningssamtal

Innehållet i figuren kan utgöra ett stöd för handledarna när de ska växla nivå i ett samtal. Om en pedagog som deltar i handledningssamtalet börjar med att beskriva en aktuell situation som känns angelägen, kanske de övriga ”adderar” ytterligare beskrivningar som nästan beskriver samma sak. Om handledaren då ställer frågan ”hur kommer det sig att ni väljer att göra som ni gör?” eller ”vad rättfärdigar att agera som ni gör idag?” kan samtalet öppna upp för reflektion som i sin tur medför att teorier och värderingar vävs in i samtalet.

Figuren är delvis inspirerad av Handal och Lauvås teorier kring lärares praktiska yrkesteori, vilken bygger på tre komponenter: personlig erfarenhet, teorier och värderingar. I detta sammanhang hänvisar de till Lovlies s.k. ”praxis-triangel”, där den pedagogiska praktiken illustreras med hjälp av en triangel uppdelad i tre nivåer: en handlingsnivå, en mental nivå (planering och reflektion) samt en etisk nivå (Handal & Lauvås, 1982).

I min analys av samtalsmönster har jag också undersökt (3) *i vilken riktning samtalen utvecklas* under handledningstillfällena, i vad mån de ändrar karaktär, fördjupas och leder till att handledaren utvecklar nya perspektiv och sätt att se på sin roll. För att ett samtal ska koppla samman tanke och handling måste man som handledare utmana deltagarnas tankar om och beskrivningar av praktiken genom frågor och följdfrågor. Handledarens frågor utgör på så sätt ett motstånd i samtalet. För att kunna ställa frågor som både utmanar och för samtalet vidare underlättar det om man är medveten om och har tagit ställning till hur man själv ser på barns lärande, pedagogrollen och förskolans uppdrag. Annars är risken stor att handledarens egen önskan att delta i samtalen färgar av sig på de frågor som ställs.

Jag kunde här urskilja i huvudsak fyra olika samtalsmönster, vilka jag benämner *bekräftande*, *befästande*, *synliggörande* och *kunskapande*. Ut-

vecklingen av de olika samtalsmönstren tycks i hög grad vara beroende av vilket motstånd man förmår att bjuda som handledare.

Till en början har samtalen ofta en *bekräftande* karaktär. Handledaren bekräftar, medvetet eller omedvetet, de tankar och idéer som kommer till uttryck genom att lyssna, nicka, ”humma” eller ge respons och framför allt bryter inte handledaren gruppens samstämmiga uttalanden med frågor som utmanar deras sätt att tänka. Pedagogerna i arbetslaget faller ofta in i varandras tal och ger uttryck för att de tycker likadant, känner igen sig, ser likheter etc. Detta mönster tycks visa sig i alla handledningssamtal, men den viktiga skillnaden är om mönstret blir bestående eller ej. För vissa handledare är det bara en övergående fas innan handledare och arbetslag lärt känna varandra och handledarna börjat ställa mer utmanande frågor.

I vissa fall kan denna typ av bekräftande samtalsmönster bestå: de pedagoger som handleds fortsätter att bekräfta varandra och handledaren har svårt att genom sina frågor ”bjuda motstånd” så att samtalet fördjupas och utvecklas. I detta mönster knyts inte erfarenheterna till teorier och värderingar, utan stannar vid ett beskrivande av erfarenheter. De bekräftande samtalen kan ibland gå över i ett mer *befästande* mönster med enkla konstateranden, vilket kan leda till att man odlar myter, söker hinder och enas om vissa ”olösliga” problem. När denna typ av mönster uppträder är varken handledarens frågande eller lyssnande särskilt utvecklat. I mitt empiriska material uppträder ett sådant mönster i några handledningssamtal, men inte särskilt ofta.

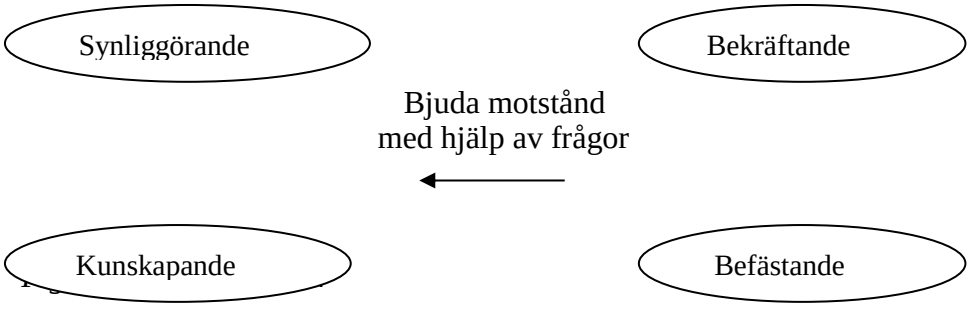
En svårighet som handledarna nämner är förmågan att ställa frågor och följdfrågor, att bjuda det motstånd som behövs för att samtalet ska utvecklas. Ett samtal som har till uppgift att få de som samtalar att sträva efter att förstå varandra och lära av varandra behöver ha ett moment av eftertänksamhet och stämning av positiv nyfikenhet på varandras tankar. Det gäller att som handledare ställa frågor som håller kvar ett fokus i samtalet, som väcker nyfikenhet och fördjupar pedagogernas intresse och som ifrågasätter och synliggör det man tagit för givet. Det handlar om frågor som inte har givna svar och som sätter igång reflektion.

Om handledaren förmår att bjuda motstånd genom frågor kring hur gruppen tänker, kan samtalet utvecklas till ett synliggörande av likheter och olikheter, av olika perspektiv, där allas tankar blir synliga. Analysen av det empiriska materialet visar att detta samtalsmönster utvecklas i vissa handledningssamtal, där handledaren förmår synliggöra hur olika eller lika pedagogerna i arbetslaget tänker t ex kring innebörden i olika begrepp, sitt sätt att handla eller kring utgångspunkterna för arbetet.

Om handledaren leder samtalet så att allas tankar blir en del av samtalet kan det så småningom utvecklas ett mer *kunskapande* mönster för samtalet, där man fokuserar nya frågeställningar, utvecklar nya sätt att tänka

och ser nya möjligheter för det praktiska handlandet. I studie 1 uppträdde denna typ av kunskapande mönster endast i ett fåtal samtal.

De olika samtalsmönstren sammanfattade jag enligt följande figur där de olika samtalens inriktning och utveckling illustreras.



I studie 1 har jag också försökt beskriva och analysera frågor kring *hur handledarens eget lärande utvecklas*. I analyserna av samtalsmönstren kan vi se hur handledarna fått insikt om frågandets och lyssnandets betydelse, om vikten av att låta alla komma till tals och om vikten av att som handledare ”bjuda motstånd” genom frågor som utmanar de tankar som kommer till uttryck i samtalen.

Flertalet handledare lyfter också fram ett par saker som man har gemensamt och som man anser haft stor betydelse för hur deras lärande utvecklas över tid: dokumentationen av handledningssamtalen genom att använda bandspelaren samt det egna skrivandet, som på olika sätt bidrar till eftertanke och reflektion.

Genom att i efterhand lyssna på de bandade handledningssamtalen får handledarna en klar bild av hur samtalen utvecklats. Detta gör att de också kan få syn på sitt eget lärande. Upplevelsen direkt efter en genomförd handledning kan säga en sak, men efter att ha lyssnat igenom samtalet en eller flera gånger så kan upplevelsen av samtalet besannas eller revideras i en eller annan riktning. Flera handledare lyfter fram att handledningssamtalen blir ännu tydligare när man skriver ut de bandade samtalen. När samtalen blir till text synliggörs t ex vilka frågor som ställts under samtalen, i vad man handledaren är lyhörd och i vilken grad pedagogerna i arbetslaget lyssnar på varandra. På så sätt kan handledarna utveckla sin reflektionsförmåga.

Dessa erfarenheter kan kopplas till van Manens (1990) tankar och teorier om hur skrivandet kan bidra till att skapa distans till de egna erfarenheterna och göra det möjligt att sätta ord på dessa.

Många handledare lyfter fram nya betydelsefulla insikter som de fått genom handledningen. För att med framgång kunna handleda ett arbetslag krävs det att man själv reflekterat över och blivit medveten om sin syn på barn lärande, pedagogrollen och uppdraget för att kunna ställa fördjupande frågor. En annan insikt är, att om ett arbetslag ska komma vidare och utvecklas i sitt tänkande, måste man som handledare ha fokus på deltagarnas lärande och börja där arbetslaget står. Jag vill här anknyta till Lauvås & Handal (1993), där de menar att en av de stora utmaningarna är att som handledare hitta fram till den punkt där den lärande befinner sig och börja där. Risken är att man annars tar sin utgångspunkt i vissa mål som man själv vill uppnå och börjar med dem, som om alla startade från samma punkt.

Studie 2

I mitt analysarbete och i samband med klassificeringen av det empiriska materialet har jag valt att följa hur varje handledares lärande utvecklats genom att analysera intervjuer, handledningssamtal och reflektioner. I analysen av det empiriska materialet från denna studie har jag läst empirin i flera omgångar och utifrån olika teoretiska perspektiv. I studie 2 har jag således beaktat alla de teoriraster som redovisas i figur 1 i kapitel 3.

Till skillnad från i studie 1, där ramarna ofta hade stor betydelse för de handledningsprocesser som utvecklades, visar det sig att vissa av ramarna inte har lika stor betydelse. De tidsmässiga förutsättningarna har emellertid inverkan på samtalen. Däremot visar det sig att problemet med t ex tillgången till lämpliga lokaler där man kan sitta ostört är löst eftersom det nu finns rum där man kan sitta och samtala under handledningen.

I studie 2 analyserades först handledarnas sätt att reflektera (Alexandersson, 1994c) och därefter vilka handledningstraditioner som handledarnas sätt att leda handledningssamtalen speglar – hantverkstraditionen, terapitraditionen eller modellen handling och reflektion (Lauvås & Handal, 1993).

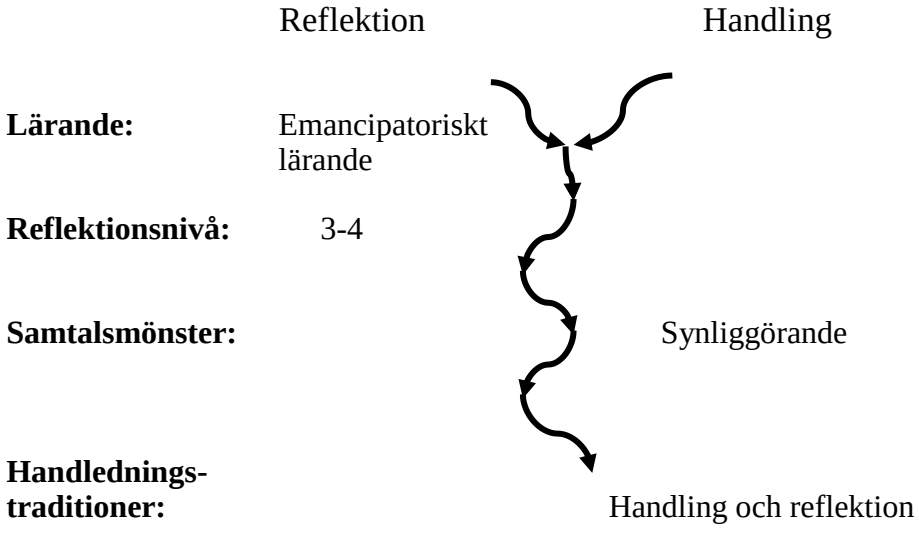
Därefter analyserades vilka samtalsmönster som utvecklats (befästande, bekräftande, synliggörande eller kunskapande) samt hur handledarnas eget lärande utvecklats enligt Mezirows teori om transformativt lärande Mezirow, 1991, 1996a, 1996b).

Beskrivningen av varje handledares lärande avslutades med en analys av vilken handledarkompetens som utvecklats, där glappet eller överensstämmelsen mellan tanke och handling är avgörande för bedömningen. Här görs en jämförelse mellan hur handledarna tänker med vad de faktiskt gör i konkret handling.

De tio ”handledarporträtten” som redovisas i studie 2 kan sammanfattas enligt följande:

Handledningsmönster 1

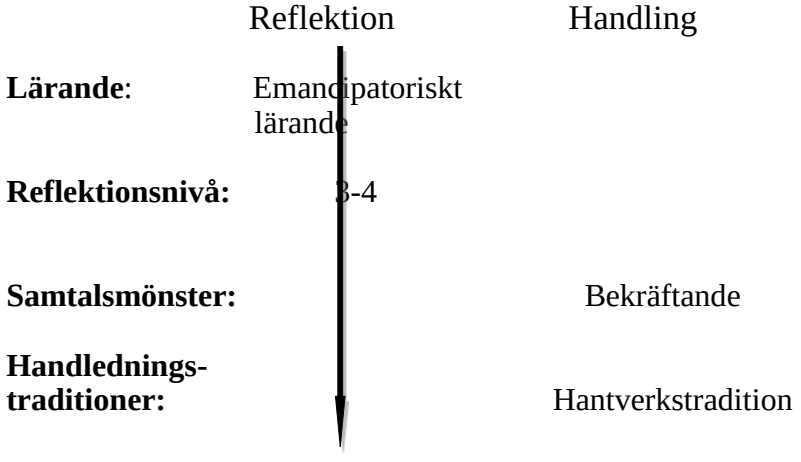
Det första mönstret omfattar fyra av handledarna. De har utvecklat ett kritiskt tänkande kring sig själva, sitt tänkande och handlande. De reflekterar på reflektionsnivå 3 eller 4 enligt Alexanderssons klassifikationsmodell. Handledarna leder samtalen på ett sätt som involverar alla i arbetslagen och deltagarnas tankar blir synliga för varandra. Handledarna lyssnar på deltagarnas inlägg och ur detta formuleras fördjupande frågor. Frågandet pendlar mellan och försöker knyta ihop tanke och handling. Handledarnas sätt att handleda följer handledningstraditionen ”handling och reflektion” och samtalsmönstren är synliggörande. Handledarna har i dessa fall utvecklat ett emancipatoriskt lärande där de reflekterar kritiskt över sitt sätt att leda samtalen. Handledarna har erövrat kunskaper och erfarenheter kring att leda pedagogisk handledning och kan omsätta detta kunskapskapital i handling. Enligt min mening uppvisar de således en god handledarkompetens.



Figur 8. Figuren vill visa hur vissa handledares lärande utvecklas genom förmågan att reflektera vilket harmoniserar med sättet att handla. Kopplingen mellan tanke och handling tyder på en god handledningskompetens.

Handledningsmönster 2

Det andra mönstret innefattar också fyra av handledarna. Även de har utvecklat ett kritiskt tänkande kring sig själva och sitt sätt att handleda. De uppnår reflektionsnivå 3 och 4 enligt Alexanderssons klassifikationsmodell. Men handledarna leder samtalen genom att ta exempel från sin egen erfarenhet och ger tips och idéer som inspiration till arbetslagen. Handledarnas sätt att handleda ligger därmed i linje med hantverkstraditionen och samtalen blir i huvudsak bekräftande. Genom att samtalen utvecklas till att mest likna en diskussion, där alla pratar samtidigt utan att lyssna på varandra och där samtalsämnena växlar ostrukturerat, har handledarna svårt att bryta och leda tillbaka samtalet till att fokusera på ett bestämt samtalsämne. Handledarnas sätt att reflektera tyder emellertid på att de är medvetna om glappet mellan tanke och handling. Denna medvetna reflektion över sig själv, sin självförståelse och sitt sätt att handleda leder till omtolkningar och en ny förståelse, vilket innebär att dessa handledare har utvecklat ett emancipatoriskt lärande. Handledarna är således medvetna om att de inte handleder på det sätt som de enligt sina reflektioner säger att de önskar och de visar i de inspelade samtalen, enligt min tolkning, inga tydliga tecken på att de ännu har utvecklat en god handledarkompetens enligt modellen ”handling och reflektion”. I min avslutande diskussion återkommer jag till tänkbara anledningar till att de agerar på detta sätt.



Figur 9. Figuren vill visa på hur vissa handledare lärt sig hur de ska agera men av olika skäl förmår de inte agera i enlighet med sitt lärande. Det finns här ett glapp mellan tanke och handling.

Handledningsmönster 3

Det tredje mönstret innefattar två handledare som utvecklat ett tänkande kring sina erfarenheter och handlingar. De reflekterar över konkreta situationer, handledningens genomförande och hur samtalen ska ledas. Ofta förbereder de noggrant vad samtalen ska handla om och vilka frågor de skall ställa. De reflekterar på ett sätt som ligger närmast reflektionsnivå 2 enligt Alexanderssons klassifikationsmodell. Handledarna leder samtalen genom att bekräfta deltagarnas bidrag och tar ofta exempel från sina egna erfarenheter. De ger tips och idéer i syfte att inspirera arbetslagen och handledarnas förslag leder till att samtalen får fokus på konkreta handlingar, vilket försvårar pendelrörelsen mellan tanke och handling. Ofta pratar både handledarna och pedagogerna samtidigt, vilket leder till att lyssnandet inte utvecklas. Det ställs få eller inga följdfrågor och samtalen präglas mer av ställningstaganden och tyckanden. Handledarnas sätt att handleda ligger i linje med hantverkstraditionen där handledarna går före och deras referensram blir överordnad. Handledarna har fokus på den praktiska verksamheten och hur man kan lösa olika problem, vilket tyder på att de utvecklat ett instrumentellt lärande. Dessa handledare har inte uppmärksammat glappet mellan tanke och handling och de inspelade samtalen ger inga tydliga tecken på att de utvecklat en god handledarkompetens.

	Reflektion	Handling
Lärande :	Instrumentellt lärande	
Reflektionsnivå:	2	
Samtalsmönster:		Bekräftande
Handlednings-traditioner:		Hantverkstradition

Figur 10. Figuren vill visa på hur vissa handledare lär och agerar där de varken uppmärksammar eller kopplar samman tanke och handling.

Sammantaget kan man se att de flesta av handledarna i intervjuer och reflektioner ger uttryck för ett kritiskt reflekterande förhållningsätt till handledarrollen och det egna sättet att handleda. Men det är bara vissa som, att döma av handledningssamtalen, förmår att omsätta tankarna i handling. De sistnämnda handledarnas insatser när det gäller att komma med råd och tips kan ha bidragit till att ge arbetslagen stöd att komma vidare i sitt handlande, men sättet att handleda samtalen ligger inte i linje med deras egna ambitioner och handledningsmodellen ”handling och reflektion”.

En intressant fråga är vad som ligger bakom skillnaden mellan handledningsmönster 1, 2 och 3. Först och främst handlar det om handledarnas förmåga att koppla ihop tanke och handling. Som en konsekvens av ett visst tänkande förväntas i regel en handling som stödjer detta tänkande, att nya tankar leder till ett förändrat handlande genom ett lärande, som en cirkulär process. Handledare som uppvisar handledningsmönster 1 och 2 söker efter ett lärande kopplat till handledningsuppdraget. De är öppna för lärandets förändringar vilket kräver mod att våga granska sina handlingar. Denna cirkulära process äger rum bland de handledare som uppvisar de båda första handledningsmönstren, men för handledare med mönster 2 kopplas inte tankar och reflektioner över till ett handlande. Trots många goda tankar om hur man egentligen ska agera uppvisar man inte en kompetens där tanke övergår till handling. Handledare med handledningsmönster 3 söker inte detta lärande och utvecklar därför inte en handledarkompetens enligt modellen handling och reflektion”. Dessa handledare kan fylla en annan funktion för arbetslagen som mer handlar om handfast vägledning, ett sorts mentorskap.

Kapitel 8 Avslutande reflektioner

I detta kapitel vill jag redovisa några egna reflektioner kring pedagogisk handledning och handledares lärande mot bakgrund av vad som framkommit i mina analyser. Jag vill också ta upp några möjliga förklaringar till varför handledningssamtalen utvecklats på ett visst sätt samt diskutera vad som skiljer pedagogisk handledning från vissa andra typer av samtal som återfinns i min empiri. Avslutningsvis presenteras några förslag till fortsatt forskning.

Syftet med mina studier har varit att bidra med fördjupad kunskap om pedagogiska handledares lärande och utveckling av handledarkompetens. Mitt intresse för pedagogisk handledning utvecklades under de år då jag arbetade med kompetensutveckling riktad till alla skolformer för kommuner på regional nivå. Kommunerna ville t ex utveckla kvaliteten inom förskolan genom ett reflekterande och vardagsnära arbetssätt. I detta sammanhang kom jag att intressera mig för hur pedagogiska handledningssamtal kunde genomföras, men framför allt för hur man leder sådana samtal och hur man lär sig att leda dem.

Uppläggningen av mina studier karaktäriseras av att de vuxit fram dynamiskt över tid. En fördel med att studierna vuxit fram under en längre tid är att pedagogisk handledning och andra former av kollegialt lärande har utvecklats forskningsmässigt både nationellt och internationellt och blivit ett erkänt sätt att utveckla verksamhetens kvalitet idag. Tidsrymden har också bidragit till att jag upptäckt för mig nya teoretiska raster för analysen av mitt empiriska material.

Genom att följa enskilda handledars lärande, har jag försökt belysa en mer generell problematik kring vilken kompetens pedagogiska handledare utvecklar när det gäller att leda kollegiala handledningssamtal enligt modellen handling och reflektion.

Reflektioner över resultaten

Handledarnas erfarenheter och lärande direkt efter avslutad utbildning, som analyserades i studie 1, fokuserade på den enskilde handledarens lärande, ett lärande som kan avläsas i olika sätt att leda handledningssam-

talen. Efter flera genomläsningar av empirin i studie 1 växte så småningom en modell över samtalsmönster fram, vilken utvecklades utifrån handledarens och arbetslagets sätt att tänka och agera i samtalen.

Denna klassificeringsmodell över samtalsmönster försöker åskådliggöra hur de samtal som ingår i mitt empiriska material skiljer sig från varandra. Den vill också förklara hur handledarnas olika sätt att agera får konsekvenser för hur samtalets riktning utvecklas och i vad mån samtalen fördjupas. Modellen kan även vara ett stöd för handledare för att under samtalets gång kunna förstå på vilket sätt som samtalet utvecklats. Handledarna kan då ställa sig frågor som: ”Kommer alla till tals?”, ”Vilka frågor ställs och vilka saknas?”, ”Lyssnar alla på varandra?”, ”Kan jag bjuda motstånd?” eller ”Pendlar samtalet mellan tanke och handling?”. Denna typ av frågor kan handledarna ställa till sig själva både under och efter samtalen för att få syn på sitt eget sätt att agera, som ett underlag för sin egen reflektion och som en förklaring till om och hur samtalen utvecklas.

Modellen kan också utgöra ett av flera underlag för att få syn på vilken kompetens som handledarna behöver utveckla och vad det fortsatta lärandet kan inriktas mot. Det fortsatta lärandet kan, enligt min erfarenhet, med fördel arrangeras i form av handledning på handledning, där en grupp handledare får handledning av en extern handledare i syfte att behålla och utveckla handledarkompetensen. En annan form för kompetensutveckling av handledarna är att de utvecklar ett kollegialt lärande genom att en reflektionspartner. Att få stöd och hjälp med sin egen reflektionsprocess och sitt lärande kan ses som en parallellprocess till det lärande som handledningssamtalen ska åstadkomma i arbetslaget. Handledarens lärande kring sitt uppdrag kan ses som ett sätt att kvalitetssäkra handledarnas kompetens.

Som framgår av kapitel 7 har jag i studie 2 identifierat tre olika handledningsmönster. Handledare som uppvisar mönster 1 agerar i enlighet med modellen ”handling och reflektion”, där de tydligt kopplar samman tanke och handling. Handledare som uppvisar mönster 2 uppnår en hög reflektionsnivå och har utvecklat ett emancipatoriskt lärande, men förmår i handledningssamtalen inte koppla samman tanke och handling. I en annan kontext med andra förväntningar eller med stöd av handledning på handledning, skulle en del av handledarna övervinna glappet mellan tanke och handling. Handledare som uppvisar mönster 3 har, även om de inte agerar enligt modellen ”handling och reflektion”, fyllt en viktig funktion för de arbetslag som behöver en mer handfast handledning i linje med hantverkstraditionen.

Utifrån empirin kan man, utöver de analyser som redovisats, också göra en jämförelse mellan studie 1 och 2 när det gäller handledarnas lärande. Denna jämförelse visar att det finns ett antal generella mönster och tre av dessa handlar om hur handledarna:

1) förbereder sig inför handledningsuppdrag
2) ställer frågor under samtalet
3) arbetar med sitt eget lärande efter ett handledningssamtal.

De flesta handledarna som ingick i studie 1 *förberedde sina samtal* genom att försöka föreställa sig samtalets innehåll i förväg och på sätt formulera relevanta frågor. I studie 2 har förberedelserna mer kommit att handla om att repetera innehållet i föregående samtal och att under samtalet aktivt lyssna på deltagarna för att formulera frågor.

I studie 1 ställer de flesta handledare *frågor* till deltagarna i en viss ordning, från den ena till den andra i syfte att få med alla i samtalet. I studie 2 kan man se att handledarna leder samtalet genom att lyssna mer och följsamt ställa frågor till pedagogerna så att alla kommer med i samtalet. Genom sättet att ställa frågor skapas också en process där pedagogerna i arbetslagen börjar ställa frågor till varandra, vilket gör att samtalen blir mer självgående.

I den första studien *spelade handledarna in samtalen* och transkriberade bandinspelningarna som underlag för sin reflektion och sitt lärande. I studie 2 spelade de flesta in och lyssnade av handledningssamtalen, men transkriberade endast vissa viktiga samtalssekvenser som stöd för sin reflektion och sitt lärande.

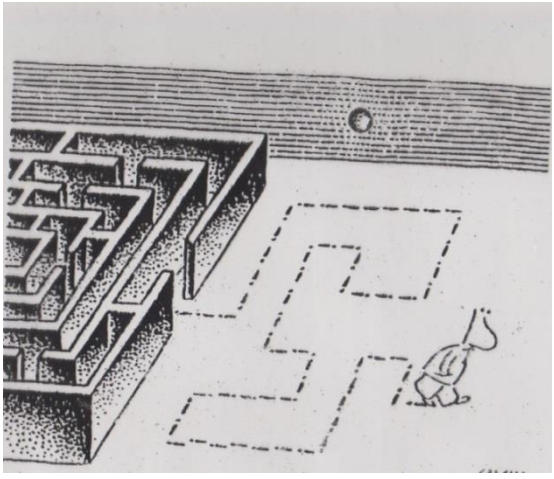
Som tidigare konstaterats kan vi se relativt många indikationer på ett emancipatoriskt lärande bland handledarna. Detta lärande förändrar emellertid inte vissa handledares sätt att agera i handledningssamtalen. De tänker på ett sätt och handlar på ett annat och vi kan således i det empiriska materialet se exempel på ett glapp mellan tanke och handling. Även om de tagit till sig att handledningssamtalen ska bygga på modellen ”handling och reflektion” så agerar många av handledarna enligt hantverkstraditionen.

Några möjliga förklaringar

En förklaring till att lärandet inte självklart får avtryck i handlandet kan vara att invanda sätt att agera i samtal sitter olika starkt fast i oss – den s.k. vanans makt.

Vanans makt kan illustreras med bilden nedan av en person som kommer ut ur vardagens labyrint och får möjlighet att gå vart och hur han vill, men fortsätter att gå på ett labyrintliknande sätt i det fria. Även om vi lärt oss något, t ex förstått hur farligt det är att röka är det inte per automatik att vanan bryts och att ett nytt handlande utvecklas. Man måste aktivt

vara ute efter att vilja lära om och förändra invanda handlingsmönster, såsom handledarna gör genom att pendla mellan tanke och handling.



Figur 11. Labyrint som illustrerar vanans makt.

En annan förklaring att samtalen inte utvecklas i enlighet med modellen handledning och reflektion kan vara att ledningen och/eller arbetslagen inte riktigt förstått vad pedagogisk handledning ska syfta till. Detta inträffade för flera handledare och både ledning och arbetslag förväntade sig att handledaren skulle komma med tips och idéer för att lösa konkreta problem. Just dessa förväntningar, att få snabba resultat i verksamheten, är särskilt svårt att stå emot och leder ofta till att det utspelar sig andra typer av samtal. Andra förväntningar som inte stämmer med idén om pedagogisk handledning enligt modellen ”handling och reflektion” handlar om behov av att fatta snabba beslut i en viss fråga, att få tillfälle att bara träffas och koppla av, att få tala ut om något som ligger långt ifrån det pedagogiska uppdraget eller ett behov av att få visa de övriga vem som faktiskt bestämmer i gruppen. Detta gör att, trots att handledarna är medvetna om vad pedagogisk handledning bör vara utspelar det sig ofta andra typer av samtal. Men det kan också förhålla sig på det sättet att några av handledarna gjort bedömningen att det var bäst att arbeta på detta sätt i den givna situationen och med de förutsättningar som fanns för handledningen.

Ytterligare en förklaring kan vara pedagogernas ovana vid att reflektera och att koppla samman tanke och handling eftersom förskolan av tradition präglats av en ”handlingskultur”, där pedagogerna hela tiden befinner

sig i ett görande tillsammans med barnen, medan handledningen syftar till att utveckla en ”reflektionskultur”.

Det finns också olika ramar och förutsättningar som begränsar handledarnas möjligheter, vilket i vissa fall kan vara en försvårande omständighet. Handledarnas lärande och deras sätt att handleda har i hög grad påverkats av förutsättningarna för handledningen. Till detta kommer att handledarna oftast arbetar med olika arbetslag i olika omgångar (ofta 8-10 gånger) för att sedan ta sig an andra arbetslag.

Det finns också flera möjliga förklaringar till att vissa handledare i samtalen *kopplar samman tanke och handling*. En förklaring kan vara att handledarna fått kontinuerliga handledningsuppdrag, där de successivt utvecklat sin handledarkompetens genom att skaffa sig erfarenheter – lärande genom erfarenheter. En annan förklaring kan vara att de systematiskt och noggrant arbetat med att analysera och reflektera över bandade handledningssamtal – lärande genom reflektion. En tredje förklaring kan vara att de fått syn på sitt sätt att tänka och handla genom egen handledning och i vissa fall att de redan fått handledning på handledning – lärande genom att pendla mellan tanke och handling.

Jag vill också betona att det som jag kommit fram till i mina två studier är kontextuellt bundet i tid och rum och min strävan att se generella mönster har naturligtvis sina begränsningar. Om studierna skulle göras om idag, då handledarna har ytterligare många års erfarenheter av att leda handledningssamtal, skulle kanske liknande generella mönster uppstå, men troligen med andra kombinationer av handledningsmönster vad gäller handledarnas reflektion, handlande, lärande och kompetens.

En jämförelse mellan pedagogisk handledning och andra typer av samtal

För att föra in ytterligare ett perspektiv på pedagogisk handledning ställde jag mig frågan: Vilka andra sorters samtal återfinns i mitt empiriska material? Genom att jämföra pedagogiska handledningssamtal med andra etablerade former av samtal framstod både likheter och skillnader. Dessa framstod tydligast kring vilka syften samtalen haft, samtalens behov av ledning samt förutsättningarna för att delta i samtalen.

De syften som de samtal som ingår i studie 1 och 2 haft kan sammanfattas enligt följande:

Relationsskapande samtal – strävan att lära känna och bekräfta varandra
Positionsskapande samtal – strävan efter ställningstaganden och lojaliteter.
Kunskapsproducerande samtal – strävan efter att lära av varandra

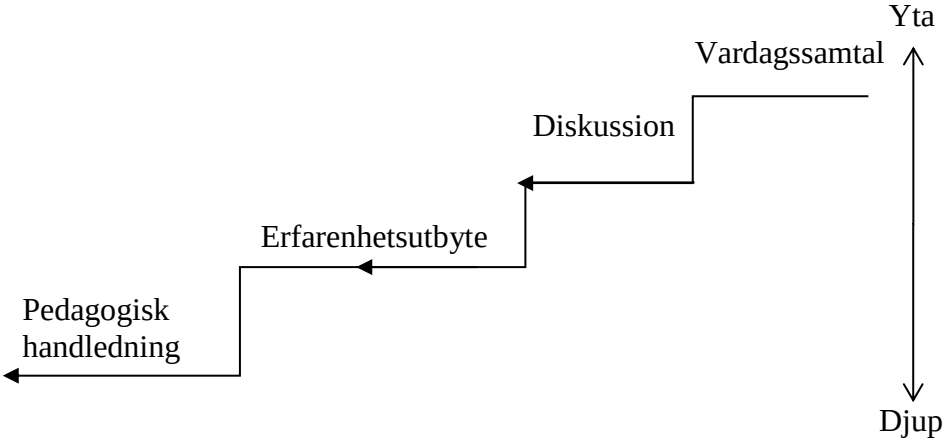
Alla samtal i de två studierna har haft ett övergripande syfte som handlat om kunskapsproduktion och att lära av varandras kunskaper och erfarenheter, men handledarnas reflektioner visar på att det även funnits underliggande syften som utvecklats och som kommit att bli styrande för samtalen. Dessa underliggande syften handlade om att lära känna varandra, att utveckla en vardaglig trivsel eller att söka avkoppling från en ansträngd arbetssituation.

Samtalens behov av ledning tydliggörs i syftet med samtalet – så fort som samtalsutrymmet behöver fördelas så att alla kan ges förutsättningar för att deltar i samtalet, behövs en ledning av samtalet. Åtminstone till dess att ett reflekterande samtalsmönster etablerats i gruppen.

Deltagaraktiviteten avgörs utifrån syftet med samtalet men också utifrån förväntningar på vad var och en i arbetslaget ska bidra med i samtalet. Om etablerade samtalsmönster består av att vissa pedagoger tar stort talutrymme och på så sätt blir normsättare för arbetslaget resulterar det ibland att vissa pedagoger avstår från att ta samtalsutrymme. Det uppstår då en obalans mellan pedagogernas bidrag in i samtalet och på så sätt förblir vissa delar av verksamheten oreflekterade. Om det däremot uttalas en förväntan på att alla pedagoger i arbetslaget ska bidra med sina tankar och utvecklar en kollegial nyfikenhet på varandras sätt at tänka ta uppnås en delaktighet. Denna nyfikenhet kan utveckla ett kollegialt stöd som grund för det mod som behövs för att gemensamt våga granska sina tankar och handlingar. Bodil Jönsson (2001) har myntat begreppet *tankerespekt*, vars innebörd jag tolkar passar för just denna nyfikenhet på och respekt för varandra.

Ett sätt att jämföra vad som skiljer samtalen åt - olika syfte, behov av ledning och olika deltagares bidrag in i samtalet är att använd en parameter som försöker fånga samtalens yta respektive djup. Ju närmare en ytlig nivå ett samtal befinner sig på, desto mindre uttalat är syftet och behovet av ledning och ju mer tillfälligt verkar det vara vilka som deltar i samtalet. Ju djupare samtalet förväntas vara ökar behovet av en uttalad ledning av samtalet, att alla i arbetslaget deltar och genom detta blir syftet med samtalet tydliggjort.

Följande samtalstrappa försöker gruppera samtalen och jag har här valt ut fyra vanligt förekommande samtalsformer i min empiri som syftar till att ge perspektiv på pedagogisk handledning.



Figur 12. Samtalstrappa

Samtalstrappan vill illustrera hur pedagogisk handledning skiljer sig från andra samtalsformer när det gäller hur man leder samtalen, syftet med samtalet och vilka som deltar i samtalet. För varje trappsteg som man tar nedåt i trappan fördjupas samtalet i den bemärkelsen att det ställs högre och högre krav såväl på syftet med samtalet, t ex att det ska leda till att deltagarnas lärande eller utbyte av samtalet utvecklas, som hur samtalet leds. Ett fördjupat samtal innebär också att deltagarna i samtalet, genom samtalsledarens sätt att agera och ställa frågor, får syn på och reflekterar kring hur lika eller olika deltagarna tänker. De olika samtalsformerna flyter i praktiken samman i vissa fall, inte minst när det gäller vardagssamtal, diskussion och erfarenhetsutbyte, men om man renodlar samtalsformerna kan man se följande särdrag:

Ett *vardagssamtal* kräver egentligen ingen ledning – det är ett viktigt samtal som oftast uppstår spontant i mötet mellan kollegor på en arbetsplats och som förenar och binder oss samman i olika grupper. I mitt material uppstod i vissa fall, dock inte så ofta, den typen av samtal även under de samtal som var organiserade som handledningssamtal.

En *diskussion* kräver i regel en ledning som har till uppgift att polarisera samtalet, tydliggöra och balansera olika åsikter och få fram skillnader i synsätt. Syftet är inte nödvändigtvis att låta alla komma till tals. I denna typ av samtal har deltagarna ofta fokus på sig själva och det man tycker. Man vill ofta övertyga andra om att ens ståndpunkt är det enda riktiga och vill vinna diskussionen. Ofta är inte lyssnandet så väl utvecklat, utan vid en inandning tas ordet ofta ifrån en. Det är vanligt att deltagarna talar samtidigt eller i munnen på varandra. Även denna typ av samtal förekommer i handledningssamtalen, men inte så ofta.

En vanlig samtalsform, som också förekommer relativt ofta i de analyserade handledningssamtalen, är *erfarenhetsutbyte*, en typ av samtal som man ofta bjuds in till. Samtalet leder inte alltid framåt, eftersom man även i detta samtal har fokus på att få berätta om alla sina egna erfarenheter. Resultatet kan lätt bli att man bara bollar erfarenheter mellan varandra. Om samtalet inte leds av någon på så sätt att likheter och skillnader synliggörs blir samtalet ganska platt. Vissa deltagare talar mer än andra och andra sitter tysta hela tiden.

Pedagogisk handledning är ett samtal som har ett fokus som alla ska bidra till genom sina inlägg, ett samtal som bygger på ett väl utvecklat lyssnande och på många undersökande frågor, vilket bidrar till att samtalet fördjupas och leder till eftertanke. Detta samtal leds av en handledare som har till uppgift att få fram hur lika eller olika man tänker och som synliggör kopplingen mellan tanke och handling.

En av slutsatserna i föreliggande studie är att det behövs samtal som pendlar mellan och kopplar samman tanke och handling och att det kan vara avgörande för hur en verksamhet ska kunna utvecklas.

Lärande samtal

Under 1990-talet, i samband med att grundskolan och förskolan fick nya läroplaner lyftes det kollegiala lärandet och pedagogers behov av gemensam reflektion fram som ett sätt att utveckla verksamheternas kvalitet. Jag arbetade vid denna tidpunkt med två olika nationella uppdrag med handledning som en form för lärande. I dessa uppdrag utvecklade jag en samtalsform som jag benämnde *lärande samtal*. Denna form av samtal skulle stödja lärares och pedagogers behov av reflektion som verktyg för verksamhetsutveckling och samtalsformen skulle ha fokus på det lärande som gruppen gemensamt skapade under samtalet, *ett lärande i samtalet* (Nordström, 1998, 1999, 2000).

Lärande samtal bygger på samma teorier och tankar som pedagogisk handledning, men med en annan form för samtalet. En skillnad mellan pedagogisk handledning och lärande samtal är att i lärande samtal kan deltagarna i samtalet variera från gång till gång. Det är samtalsämnet som styr vilka som bör delta i samtalen till skillnad från pedagogisk handledning där gruppen som handleds är klart definierad och samtalsämnena hämtas från gruppen eller handledaren. Lärande samtal kan antingen genomföras spontant eller planerat kring en fråga som en grupp kollegor vill undersöka.

Likheterna är att båda samtalsformerna leds av en samtalsledare eller handledare och som har fokus på lärandet i gruppen. Samtalsleda-

ren/handledaren ska se till att alla kommer till tals och att samtalens innehåll pendlar mellan tanke och handling. Ansvaret för att ett visst samtalsmönster utvecklas vilar på handledaren/ samtalsledaren och här kan vi se att samtalen har olika förutsättningar. Handledaren har en given grupp som träffas under en längre tidsperiod och kan därför successivt utveckla samtalsmönster i linje med ”handledning och reflektion”. Samtalsledaren i ett lärande samtal ska vid varje samtal ta ansvar för att detta samtalsmönster utvecklas. För att ge samtalsledaren redskap för att detta samtalsmönster utvecklas så innehåller ett lärande samtal alltid två samtal – först det samtal då någon fråga behandlas och därefter startar ett samtal om det samtal som just genomförts, ett samtal om samtalet. De frågor som då ställs har bäring på hur samtalet genomförts, t ex: Kom alla till tals? Lyssnade vi på varandra? Hade samtalet en röd tråd? Pendlade vi mellan tanke och handling? Prövade vi frågan utifrån olika perspektiv?

En pedagogisk handledare kan arbeta med att utveckla samtalsmönster under en längre tid – en samtalsledare gör detta vid varje samtal, därför avsätts en särskild tid för detta.

En annan likhet mellan dessa båda samtalsformer är att samtalen utvecklar kollegial styrka, det är samtal som undersöker allas förståelse av en viss fråga samt hur denna förståelse styr var och ens handlande. Gemensamt för pedagogisk handledning och lärande samtal är också på vilket sätt som samtalet kan fördjupas. Förmågan att lyssna, formulera frågor och följdfrågor som ger underlag för vidare reflektioner är centrala i dessa båda sammanhang. Som nämnts ovan kräver både pedagogisk handledning och lärande samtal också vissa förutsättningar som t ex tid för samtalet, viss regelbundenhet och lämpliga lokaler där man kan vara ostörda.

Enligt Hattie (2009, 2012) bör pedagogyrket kännetecknas av ett kontinuerligt och systematiskt lärande där man lär av varandra. En nyckelfråga är att stimulera pedagoger att systematiskt vidareutveckla former för professionsutveckling baserad på forskning och beprövad erfarenhet lokalt. Något som också måste byggas in i organisationen. För att åstadkomma detta måste det skapas en miljö på skolorna där pedagogerna kan prata om sin verksamhet, känna sig trygga att lära och lära om, samt vara öppna för att ge och ta emot tankar och synpunkter.

Även Timperley (2011a, 2011b) framhåller det kollegiala lärandets betydelse för kompetensutveckling. Kollegor behöver varandra i lärandeprocessen för att utvecklas i sitt professionella lärande. Kompetensutveckling är således inget som man som pedagog kan klara själv. Att diskutera tillsammans, gärna med stöd av extern expertis, och där man får möjlighet att kunskapa kring sitt uppdrag och blir utmanade i sina föreställningar, kan bidra till att man förnyar verksamheten.

Det finns ett antal olika metoder som skulle kunna samlas under termen kollegialt lärande, där kollegor genom strukturerat samarbete tillägnar sig

kunskaper och färdigheter. Kollegialt lärande betonar vägen fram till att lösa uppgifter, formulera problem och kritiskt granska inte bara andras utan även sitt eget arbete. Exempel på sådant kollegialt lärande är learning study, lesson study, auskultation med återkoppling och kollegial handledning (Andrew m fl., 2011; Carlgren, 2005, 2012; Holmqvist, 2006; Marton & Lo, 2007).

Avslutningsvis vill jag presentera några förslag till fortsatt forskning kring pedagogisk handledning, lärande samtal och kollegialt lärande.

Förslag till fortsatt forskning

Den problematik som behandlats i föreliggande arbete har lett fram till att nya frågor har genererats under arbetets gång. Flera av dessa frågor skulle det vara intressant att undersöka närmare. Mot bakgrund av mina studier och dess resultat, vill jag avslutningsvis skissera några områden för fortsatt forskning:

I avhandlingen intresserar jag mig främst för en viss aspekt av pedagogisk handledning – om hur handledarnas lärande och kompetens utvecklas i samband med handledning. Vilka faktiska effekter i verksamheten som handledningen har ligger utanför avhandlingens syfte. Detta innebär att arbetslagens lärande inte studeras i mina studier. I en fortsatt forskning skulle det också vara intressant att även studera arbetslagens lärande och samspelet mellan handledarnas och arbetslagens lärande.

En annan fråga som det skulle vara intressant att forska om är hur ”handledning på handledning” kan bidra till hur handledares lärande utvecklas.

Att undersöka vilka konsekvenser reflektion och lärande i arbetslagen får för barns och elevers lärande är ytterligare ett område som det skulle vara intressant forska om.

Likaså skulle det vara intressant att studera handledningens betydelse i relation till en lärande organisation, där ledningens ansvar och betydelse för hur erfarenheter och lärande från handledningen tas tillvara i organisationen fokuseras.

Slutligen skulle det också vara intressant att närmare undersöka olika samtalsformer som stödjer kollektivt lärande, t ex lärande samtal, och vilken betydelse dessa samtal har för en mer reflekterad praktik och för hur organisationen utvecklas.

English Summary

This thesis studies how pedagogical supervisors develop their mentoring skills over time. The empirical data is taken from group sessions aiming to enable preschool teachers to reflect and develop educational activities. The aim of the thesis is to investigate how a number of pedagogical supervisors developed their supervisory competence over a five-year period. In order to meet this objective two studies were made in which the following issues were important:

a) what sort of learning takes place among the supervisors?
b) in what ways have different frameworks and conditions been important for guiding the talks?
c) can the patterns of conversation be discerned during the sessions and how do these patterns reflect their learning and skills?

The thesis presents two studies of educational supervisors and tutor based earning which were carried out with an interval of about ten years. The first study was made with twenty newly trained supervisors and a second follow-up study about five years later was conducted with ten of the same supervisors. This chapter summarizes the key findings from the two studies. I will start with the results from study 1.

Study 1

The analysis of the empirical material of study 1 demonstrates that the frames often have a significant impact on the ability to lead group tutorial conversations. Various frameworks provide opportunities as well as limits for the session. The impact on the process and the patterns of conversation that develop depends largely on how supervisors and group participants deal with the conditions given in the form of the contextual conditions that the management expects, the facilities, the size of the groups, the work situation and experiences. The spatial conditions are of importance, not least as regards access to premises or site, if you can sit and converse privately without being interrupted by phone calls, children, colleagues or others. That the time frame has great influence is obvious:

the number of tutoring sessions, the time allotted at every opportunity and the length of time between sessions, are all factors that influence supervisors ' opportunities for in-depth talks. The group's composition and size is also important for talks (see Appendix 1 and 2). To supervise small groups of 3-4 people usually gives more favorable conditions than supervision of larger groups (cf. the thoughts on peer guidance as described by Lauvås and others 1977). In large groups it is more difficult to listen to all and let everyone be heard, which means you need to devote more time to tutoring. Another factor that has significance for the supervisor is that mentoring is based on free will, that the participants in the group themselves are willing to be tutored.

The pattern of conversation that developed in conjunction with the tutorials can be described and analyzed from different vantage points. In my analysis, I have chosen to assume three different starting points, which are also related to the ideas and tools for guidance that the supervisors have learned and practiced. One of the starting points concerns (1) the form of the conversation, as the supervisors, among other things, describe how the way they ask questions gradually changed through development of their ability to express their own thoughts, and focus on the participants and the processes taking place in the group. This often leads to conversational pattern change – from one in which the supervisor poses questions to each participant, to a conversation where everyone contributes and in which participants also ask questions of each other. Another contributing factor to changing the form of conversation is if supervisors develop their capacity to listen actively, creating time for reflection and using silence as a tool.

Another way to analyze the conversations is to start from (2) the supervisors ' descriptions of the content. I have tried to see to what extent the talking only concerns the exchange of experiences, or whether the participants are able to connect concrete experiences to more general patterns and theories or values. Judging by many supervisors' descriptions at least initially the conversations stop after participants relate to and acknowledge each other's descriptions by referring to their own similar experiences and situations. It is difficult for them to distinguish the uniqueness of the situation and refer instead to their own repertoire and the patterns that they recognize (cf. Schön, 1983). Towards the end of the series of sessions it becomes increasingly common in the talks - using the supervisor's questions – that they succeed in generalizing each other's experiences and connect them to their people's theories and their own values. The content changes character: from experience to synthesis. Thus the talks begin to deepen.

One approach to a mentor discussion is to see that it dissects different levels – it goes through and tries to link experiences, theories and values.

Using the figure below, I would like to try to illustrate the various levels in a session.

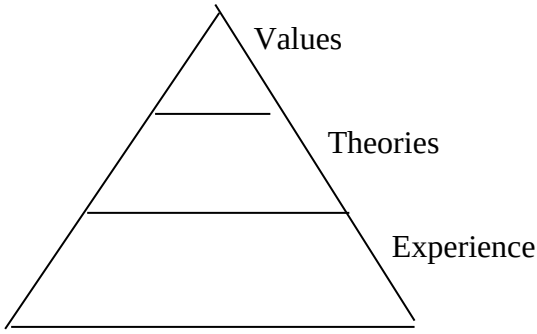


Figure 13. Different levels in a mentor session

The content of the figure helps supervisors when they switch levels in a conversation. If a supervisor involved in guiding the conversation begins with describing a situation that makes participants anxious, maybe others could "add" different input that almost describes the same thing. If the supervisor then asks the question "How is it that you choose to do as you do?" or "How do you know that the way you do today is the best way to act?" the conversation can open up for reflection, which in turn implies that the theories and values can be woven into the conversation.

The figure is partly inspired by Handal and Lauvås reasoning around teachers' practical vocational theory, which is based on three components: personal experience, theories and values. This context refers to the “practice-triangle" of Lovlie, in which educational practice is illustrated with the help of a triangle divided into three levels: an action level, a mental level (planning and reflection) and an ethical level (ethical considerations) (Lauvås & Handal, 1982).

In my analysis of conversational patterns, I have also tried to see (3) in which direction the talks evolve during mentor sessions, and to what extent they change character to deepen and lead the supervisors to develop new perspectives and ways of looking at their role. For a session to be able to integrate thought and action, the mentor must challenge the group’s thoughts about and descriptions of their practices by offering resistance. To be able to ask questions that are challenging and developing it helps if the supervisors are aware of and have taken a position on how they perceive children’s learning, teacher's roles and the purpose of the pre-school. Otherwise, there is great risk that the supervisor's own desire to participate in the conversation colors the questions posed.

The reflections of supervisors about the conversations have been divided into different categories based on how the talks developed. I have

been able to discern essentially four different conversational patterns, which I term *affirmation*, *consolidation*, *visibility* and *knowledge making*. The different patterns of conversation seem largely to depend on what kind of resistance the supervisor manages to exert.

Initially, the talks are often confirmatory in character. The supervisor confirms, consciously or unconsciously, the thoughts and ideas expressed by listening, nodding, humming or giving feedback. Above all the supervisor does not interrupt the consistent statements of the group with questions that challenge their way of thinking. The teachers in the group often interrupt each other and express that they think alike, recognize, see similarities, etc. As group participants come to know each other better, the supervisors begin to ask more challenging questions.

Sometimes this type of affirmation conversation persists. The teachers at the session continue to confirm each other and the supervisor has trouble in breaking through with resistance questions in order to deepen and develop the conversation. The affirmative pattern lacks coupling of experiences to theories and values, but stops at merely describing experiences. The confirmation conversations can sometimes convert into a pattern of consolidation consisting of simple observations, which may result in cultivating myths, finding obstacles and making agreement that some problems have no solution. When this pattern occurs, the supervisor's skeptical listening is not particularly developed. In my empirical study such a pattern appears in some sessions, but not very often.

A difficulty that most supervisors mention is how to ask questions so that opposition enters into the conversation. A call to get participants to strive to understand each other and learn from each other demands that they express a degree of consideration and positive curiosity about each other's thoughts. The supervisor who asks questions which maintain a focus inside the conversation can arouse curiosity among the participants and deepen their interest and enable them to question “established truths”. It deals with issues that lack clear answers and stimulates reflection.

If the supervisor succeeds in resisting through provocative questioning of how the group thinks, the conversation can make visible similarities and dissimilarities, different perspectives, enabling everyone's thoughts to become visible. The analysis of the empirical material demonstrates that this pattern of conversation evolves in some sessions, in which the supervisor manages to reveal how different participants think for example about the meaning of various concepts, the way the group acts or around the basic elements of work.

If the supervisor leads the conversation so that everyone's thoughts become part of the conversation, it may eventually develop into a more knowledge producing pattern, which focuses on new issues, develops new ways of thinking and sees new possibilities for practical action. In

study1, this type of knowledge making pattern appeared in only a few conversations.

The figure below attempts to illustrate the focus and development of the various types of conversation:

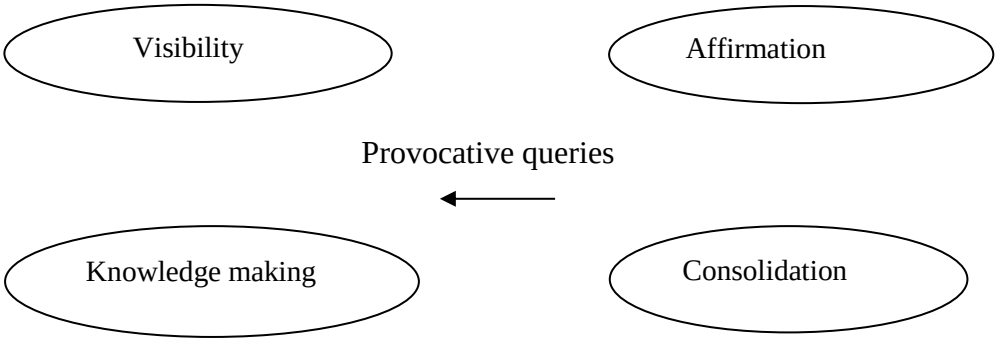


Figure 14. Different conversational patterns

In study 1, I have also tried to describe and analyze issues related to how the mentor's own learning is developed. In the analysis of conversational patterns, we can see how the supervisors received insight into questioning and listening, about the importance of letting everyone be heard, but also of the importance of that supervisor "resist" by trying to challenge the thoughts expressed by the group.

The supervisors´ own learning processes seem to follow different patterns. I spotted this in the analysis of the empirical data in study 1 and my interest was awakened to make a new study of how supervisors' learning evolves over time.

The majority of supervisors bring out a couple of things that they have in common and which had a significant impact on how their learning evolved over time: documentation of the tutorial talks by using tape recorders as well as their own notations, which in various ways contribute to reflection.

By subsequently listening to the taped conversations, the tutorial instructors get a clear picture of how the talks progressed. This means that they can also see their own learning. Experience right after a completed tutorial can say one thing, but having listened through the conversation the experience of the conversation comes true or can be reviewed in one or another direction. Several supervisors emphasize that the tutorial talks become even clearer when they write out the taped conversations. The text makes the conversation visible such as the questions that have been

raised during the talks, and shows how the supervisor responds, and the degree to which teachers in the group listen to each other. In this way, the supervisors develop their reflectivity, which is discussed in chapters 2 and 3.

These experiences can be linked to van Manens (1990) thoughts and theories about how written documentation can help create distance to their own experience and to make it possible to put experience into words.

Many supervisors emphasize that they gained new and important insights through the sessions. In order to successfully be able to mentor a group requires reflection over and awareness of his or her views on children's learning, the role of the teacher and the purpose of pre-schools. Another insight is that if a group is to move on and evolve in its thinking, the supervisor must focus on participants' learning and start where the group stands. I would like to link to Lauvås & Handal (1993), in which they argue that one of the major challenges is that a supervisor must locate the point where learning is necessary and start there. The risk is that otherwise the supervisor would start in some goals that the group declares it wants to achieve and start with them, as if all participants started from the same point.

Study 2

In my analytical work in connection with the classification of the empirical data, I have chosen to follow how each supervisor's learning progresses by analyzing the interviews, conversations and reflections. In order to analyze the empirical data from this study I have read the material several times and looked at the findings through different theoretical perspectives.

It begins with a short section about the significance of frames and environment for guiding the conversations and the learning of the groups. Unlike in study 1, where the frames often had great importance for the supervision processes, it turns out that some of the frames do not have the same importance. The temporal conditions still have a major impact on the conversations. A dimension that effects is if anyone in the group is missing. However, it turns out that the problem with the availability of suitable premises where one can sit undisturbed is solved because there is now room for conversation during the sessions. Study 2 analyzes first the supervisors' levels of reflection (Alexandersson, 1994c) and then the traditions reflected in the supervisors' way to lead session conversations – the pedagogical tradition, therapy tradition or tradition action and reflection. Then I analyzed the conversation patterns that emerge (consolidation, affirmation, visibility or knowledge-making), as well as how the

supervisor’s learning developed according to Mezirow’s theory of transformative learning (Mezirow, 1991, 1996a, 1996b).

The description of each supervisor's learning was completed with an analysis of what sort of supervisor competence developed (Lauvås & Handal, 1993) if there exists either gaps or conformity between thought and action, which is crucial to assessing how their supervisor competencies developed. There is a correlation between how supervisors think about themselves with what they actually do.

The message of the ten supervisor portraits presented in study 2 can be summarized as follows:

Supervisory pattern 1

Four of the supervisors are characterized by the first pattern. They have developed critical thinking about themselves, their thinking and behavior. They are on the reflection levels 3 or 4. These supervisors lead conversations in a way that involves everyone in the group and makes the participants' thoughts visible to each other. Supervisors listen to participants statements and formulate further and deeper concerns. Questioning goes back and forth and tries to tie together thought and action. The way supervisors follow a supervision tradition of action and reflection make conversation patterns visible. In these cases, the supervisors have developed an emancipatory form of learning and they reflect critically on their manner of leading the talks. The supervisors have gotten hold of knowledge and experience in order to lead the educational conversations and can translate this knowledge capital into action. They have thus developed a good supervisor competence.

Supervisory pattern 2

The second pattern characterizes four of the supervisors. They also have developed a critical thinking about themselves and their ways of supervising. They are on reflection of levels 3 and 4. These supervisors lead the conversations by taking examples from their own experience and give tips and ideas as inspiration to the group. Guiding the conversation focuses on action, which hinders shifts between thought and action. The way these supervisors mentor is in line with a tradition among teachers and the conversations will be largely confirmatory. The conversations mostly resemble a discussion, where all participants talk at the same time without listening to each other. The supervisors have a hard time to switch the unstructured conversation and lead it back to focus on a certain issue. Supervisors' way of thinking suggests that they are aware of

the gap between thought and action. This conscious reflection and self-understanding and the way to supervise leads to reinterpretations and new understanding. These supervisors have developed an emancipatory learning. But the supervisors are also aware that they are unable to supervise the way they want. There is thus a gap between thought and action and the supervisors have not yet developed good supervisor competence.

Supervisory pattern 3

The third pattern characterizes two supervisors who developed an approach to their experiences and actions. They reflect on concrete situations, implementation and how the conversations should best be headed. They often prepare carefully what the talks should deal with, and what questions they will ask. Their reflections are close to the reflection level 2. The supervisors lead the conversations in a way that confirms participants ' contributions and they often take examples from their own experiences. They provide tips and ideas in order to inspire groups. The supervisors' proposals lead the talks to focus on concrete actions and this hinders shifts between thought and action. Often the supervisors and teachers speak at the same time, with the result that listening is not developed. There are few or no follow-up questions and talks are marked by opinions. The supervisors' manner is in line with the tradition in which supervisors go before and their frame of reference dominates. The supervisors focus on practicalities and how to solve various problems, suggesting that they developed an instrumental learning. These supervisors have not paid attention to the gap between thought and action, and they have not yet developed good supervisor competence.

Overall, eight of the interviewed supervisors expressed a critical reflective approach to their supervision role and their way to lead sessions. Only four supervisors were capable of translating thoughts into action in a way so that one can consider their supervisor competence as good.

An interesting question is what lies behind the differences between pattern 1 and patterns 2 and 3. First and foremost is their ability to connect thought and action. As a consequence one can see that a certain thought as a rule leads to an action that supports this thought and new thoughts lead to a change in actions through a learning experience, as a circular process.

This circular process takes place among supervisors who developed the first pattern, but not among those characterized by pattern 2. Thoughts and reflections are not linked to action. Despite many good ideas on how to act there is no skill to put thought into action.

Supervisors with pattern 3 have not either developed such skills, but in these cases the supervisors do not seem to be aware of their inability to act in accordance with the goals of the supervision sessions.

A comparison between study 1 and 2 when it comes to supervisors' learning shows that several supervisors advanced towards an emancipatory learning, but rather many are trapped in the same pattern as before and confirm or consolidate the group because supervisors are unable to transform their knowledge into action. These supervisors still have difficulties after five years of grappling with the same problems, such as to keep the focus of the talks, to ask questions and to resist.

Referenser

Abrahamsson, K. (2002) Lärande i arbetsliv och vardag – en tvärvetenskaplig mötesplats? I Utbult, M. (red) *Lärande i arbetslivet: Tio års forskning och utveckling i backspegeln. Översikt av forskning och debatt.* Stockholm: FAS.

Alexander, R. (Ed) (2010) C*hildren, their World, their Education. Final report and recommendations of the Cambridge Primary Review.* London: Routledge Taylor and Francis Group.

Alexandersson, M. (1994a). *Metod och medvetande.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Alexandersson, M. (1994b). Fördjupad reflektion bland lärare - för ökat lärande. I Madsén, T (red) *Lärares lärande.* Lund: Studentlitteratur.

Alexandersson, M. (1994c) Profession och reflektion. I Alexandersson, M. m fl (red) *Lärarprofessionalism – om professionella lärare.* Stockholm: Lärarförbundet.

Alexandersson, M. (1999) Reflekterad praktik som styrform. I Alexandersson, M. (red) *Styrning på villovägar. Perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet.* Lund: Studentlitteratur.

Alnervik, K. & Karlsson, M. (1995) *Pedagogers pedagogik – synliggjord genom kollegial pedagogisk handledning.* Jönköping: Högskolan i Jönköping.

Alnervik, K. (2013) *Men så kan man ju också tänka! Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan.* Jönköping: Högskolan i Jönköping.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Lund: Studentlitteratur.

Andersson, E. (2007) *Reflektion gör sig icke självt.* Borås: Högsko
lan i Borås.

Andrew, V.; Bergqvist, M.; Carlsson, I-L.; Funnemark, D.G.: Hansson, H.& Wennerholm, S. (2011) *Learning study: undervisning gör skillnad.* Lund: Studentlitteratur.

Arfwedson, G. (1985) *School codes and teachers' work: Three studies on teachers' work context.* Malmö: Liber Förlag/Gleerup.

Bek, A. (2012) *Undervisning och reflektion. Om undervisning och förutsättningar för studenters reflektion mot bakgrund av teorier om erfarenhetslärande*. Umeå: Umeå universitet.

Bengtsson, J. (1994) Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrke och lärarutbildning. *Didaktisk Tidskrift*, nr 1-2, 1994, s 21-32.

Bernhard, L. (2005) *Psykodynamisk grupphandledning på tre utbildningsnivåer - erfarenhet av att handleda inom psykoterapi- och handledarutbildningar.* Stockholm: Psykologiska institutionen, Stockholms universitet.

Bernstein, B. & Lundgren, U.P. (1983) *Makt, kontroll och pedagogik*. Lund: Liber.

Bladini, K. (2004) H*andledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstads universitet.

Boalt-Boëtius, S. & Ögren, M-L. (2003) *Grupphandledning. Den lilla gruppen som forum för lärande.* Stockholm: Ericastiftelsen & Mareld.

Bronäs, A. (2013) Att bli en professionell lärare. I Ståhle, Y. & Bronäs, A. (red) *Mentorskap i skola och förskola*. Stockholm: Norstedts.

Brusling, C. (2007) Professionskvalificering och handledning. I Kroksmark, K. & Åberg, K. (red) *Handledning i pedagogiskt arbete.* Lund: Studentlitteratur.

Bryman, A. (2002) *Samhällsvetenskapliga metoder.* Stockholm: Liber.

Cardinal, M. (1982) *Med andra ord*. Stockholm: Trevi.

Carlgren, I. (2005) *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning.* Stockholm: Vetenskapsrådet.

Carlgren, I. (2012) The learning study as a approach for ”critical subject matter didactic research”. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, vol 1, Issue 2, p 126-139.

Carlgren, I. & Hörnqvist, B. (1999) *När ingen facit finns – om skolutvecklig i en decentraliserad skola.* Stockholm: Skolverket.

Clark, P.D. Reflecting on reflection in interprofessional education: Implications for theory and practice. *Journal of Interprofessional Care*, 23 (3), 213-223.

Cole, A.L. (1997) Impediments to reflective practice: toward a new agenda for research on teaching. Teachers and Teaching. *Theory and Practice;* volume 3, number 1, s 7-27.

Colnerud, G. & Granström; K. (1995). *Respekt för lärare. Om lärares professionella verktyg – yrkesspråk och yrkesetik.* Stockholm: HLS Förlag.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2001) *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan.* Stockholm: HLS Förlag.

Dahllöf, U. (1967) *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Dewey, J. (1904) The relation of theory to practice in education. I Borrowman, H-L. (ed) *Teacher education in Amerika. A documentary history*. New York: Teachers College.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Chicago: D.C. Heath.

Ds 2001:48. *Samverkande styrning. Om läroplanerna som styrdokument.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Döös, M. (2004) Arbetsplatsens relationik – om vardagens lärande och komptens i relationer. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 10 (2), s 77-93.

Döös, M. & Wilhelmson, L.(2005) Kollektivt lärande. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, nr 3-4, 2005, s 182-194.

Döös, M. (2007) Organizational learning. Competence-bearing relations and breakdowns of workplace relatonics. I Farell, L. & Fenwick, T. (eds) *World Year Book of Education 2007. Educating the global workforce. Knowledge, knowledge work and knowledge workers.* London: Routledge.

Ekstein, R. & Wallerstein, R.S. (1977) *Handledning och utbildning i psykoterapi.* Stockholm: Natur & Kultur.

Elfström, I. (2013) *Uppföljning och utvärdering för förändring – pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan.* Stockholm: Stockholms universitet.

Ellström, P-E. (1992) *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv.* Stockholm: Publica.

Eneroth, K. (1997) *Strategi och kompetensdynamik.* Lund: Lunds universitet.

Englund, T. (2000) *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar.* Stockholm: Skolverket.

Enö, M. (2005) *Att våga flyga. Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet.* Malmö: Malmö högskola.

Eriksson, M. (1998). *Kvalitetstänkande skola. Kunskaper, frågeställningar och metoder för kvalitetsarbete och kvalitetsredovisning.* Landskrona: GME Förlag AB.

Fullan, M. (1995) *School Development – the new Meaning of Educational Change.* London: l Educational Limited.

Fullan, M. (2001) *The new Meaning of Educational Change.* London: Routledge.

Gadamer, H-G. (1975) *Truth and Method.* London: Continuum International Publishing Group Ltd..

Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper. Ett systemteoretiskt perspektiv på handledning.* Lund: Studentlitteratur.

Gordon, K. (1992) *Psykoterapihandledning inom utbildning, i kliniskt arbete och på institution.* Stockholm: Natur och Kultur.

Granberg, O. & Ohlsson, J. (2005) Kollektivt lärande i team. Om utvecklingen av kollektiv handlingsrationalitet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, Årg 10, nr 3-4, 2005, s 227-243.

Granberg, O. (2009) *Lära eller läras – om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet.* Lund: Studentlitteratur.

Grant, C.A. & Zeichner, K.M. (1984) On Becoming a Reflective Teacher. I Grant, C.A. (red) *Preparing for Reflective Teaching.* Boston: Allyn Bacon.

Gursansky, D.; Quinn, D. & Le Seuer, E. (2010) Authenticity in Reflection: Building Refective Skills for Social Work. *Social Work Education*, oct 2010, vol 29 issue 7, 778-791.

Gustafsson, C. (1977) *Classroom interaction: A study of pedagogical roles in the teaching process.* Lund: Liber.

Gustavsson, B. (1998) *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället.* Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Habermas, J. (1988) *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle.* Göteborg: Daidalos.

Hammare, U. & Stenbacka, S. (2003) Socialt inriktade organisationer som arbetar mot missbruk. Vilka är de, vad gör de och vad vet forskarna? Stockholm: Socialstyrelsen.

Hammarström-Lewenhagen, B. & Ekström, S. (1999) *Det mångtydiga mötet. Ett försök att förstå komplexiteten i pedagogisk handledning med yrkesverksamma.* Stockholm: HLS Förlag.

Hammerén, M. (2002) Yrkeskunnande, berättelse och språk. *Dialoger*, nr 61.

Handal, G. (1994) *Att uppmuntra till en reflekterad praktik.* Bidrag till konferensen teori-praktik i lärarutbildningen, 5-6 oktober 1994, Lärarhögskolan i Stockholm.

Handal, G. (1996). Att stimulera till reflekterad praktik. Om handledningens roll i utveckling av yrkeskunnande och yrkeskvalificering. I Brusling, C. & Strömqvist, G. (red) *Reflektion och praktik i läraryrket.* Lund:Studentlitteratur.

Handal, G. & Lauvås, P. (1982). *En strategi för handledning - på egna villkor.* Lund: Studentlitteratur.

Hansson, H-I. (2007) *12 principer för kommunikation.* Malmö: Liber.

Hansson, J. (2005) *Kompetens som konkurrensfördel.* Stockholm: Norstedts.

Hargreaves, A. & Dave, R. (1990) Paths of professional development: contrived collegiality, collaborative culture and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6, 3, 227-241..

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012) *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School.* New York: Teachers College Press.

Hartman, S.G. & Lundgren, U.P. (1980). *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey.* Stockholm: Natur och Kultur.

Hattie, L. (2009) *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.* New York: Routledge.

Hattie, J. (2012) *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning.* New York: Routledge.

Hawkins, P. & Shohet, R. (2008) *Handledning inom behandlande yrken.* Lund: Studentlitteratur.

Henckel, B. (1990). *Förskollärare i tanke och handling. En studie kring begreppen arbete, lek och inlärning.* Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet.

Holmberg, U. (2000) *Handledning i praktiken. Om hur man skapar en lärande process*. Uppsala: Konsultförlaget

Holmqvist, M. (2006) *Lärande i skolan Learning study som skolutvecklingsmodell.* Lund: Studentlitteratur.

Höghielm, R. (2005) *Yrkesbaserat lärande.* Söderhamn: CFL, Centrum för flexibelt lärande.

Illeris, K. & Andersson, S. (2007) *Lärande.* Lund: Studentlitteratur.

Jansson, T. (2004) *Validering: att synliggöra individens resurser.* Malmö: Liber Ekonomi.

Johannesen, E.; Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010) *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiv og praksis (3.e uppl).* Oslo: Gyldendal akademisk.

Jonsson, M. & Ahlström, K.G. (1991) *Fri elevgruppering.* Lund: Studentlitteratur.

Jönsson, B. (2001) *Tankekraft – 144 sidor att tänka med.* Stockholm: Brombergs bokförlag.

Knutagård, H. (2003) *Introduktion till verksamhetsteori.* Lund: Studentlitteratur.

Kristensson Uggla, B. (1994) *Kommunikation på bristningsgränsen. En studie i Paul Ricoeurs projekt*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion AB.

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

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.

Larsson, M. & Lindén, J. (2005) *Handledningsperspektiv och erfarenheter.* Lund: Studentlitteratur.

Larsson, P. & Döös, M. (2008) *Den kompetenta arbetsplatsen.* Stockholm: VINNOVA.

Larsson, S. (2009) A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 2009, 32 (1), 25-38.

Lauvås, P.; Hofgaard Lycke, K. & Handal, G. (1997). *Kollegahandledning i skolan.* Lund: Studentlitteratur.

Lauvås, P. & Handal, G. (1993). *Handledning och praktisk yrkesteori.* Lund: Studentlitteratur.

Lauvås, P. & Handal, G. (2001) *Handledning och praktisk yrkesteori. 2:a upplagan*. Lund: Studentlitteratur.

Lendahls-Rosendahl, B.& Rönnerman, K. (2002) *Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma – en utmaning för skolan och högskolan.* Forskning i fokus, nr 4. Stockholm: Skolverket.

Lenz-Taguchi, H. (1997) *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag.

Lindblad, S; Linde, G. & Naeslund, L. (1999) Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk Forskning i Sverige,* nr 1, 1999, s 93-109.

Lindblad, S. & Sahlström, F. (1999) Gamla mönster och nya gränser. Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, nr 1, 1999, s 74-92.

Lindseth, A. (1991) Å sette livet i bevegelse. *Dyade,* nr 2, 1991.

Linell, P. (1982) *Människans språk.* Lund: Liber.

Livingstone, K. (2012) *Teachers Engaging in Peer-monotoring to Improve Pupil Learning.* CIDREE årsbok 2012.

Lowyck, J. (1990) Teacher Thinking Studies: Bridges Between Description, Prescription and Application. I Day, C., Pope, M. & Denicolo, P. (eds) *Insight into Teachers' Thinking and Practice.* Bristol, Pennsylvania: The Falmer Press.

Lpfö 98. Läroplan för förskolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Lundgren, U.P. (1972) *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and theory of teaching.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Lundgren, U.P. (1977) *Model analysis of pedagogical processes.* Lund: Liber.

Lundgren, U.P. (1979) *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori.* Stockholm: Liber Förlag.

Lundgren, U.P. (1984) Ramfaktorteorins historia. *Skeptron. Texter om läroplansteori och kulturreproduktion, 1.* Stockholm: Symposion; s 69-81.

Luttenberg, J. & Bergen, T. (2008) Teacher reflection: the development of a typology. *Teachers and Teaching,* oct-dec 2008, vol 14 issue 5/6, 543-566.

Löve, T. (2005) *Vejledning ansigt till ansigt: Teorier og metoder i den individuelle vejledning (2:a upplagan).* Fredensborg: Studie og Erhverv.

Löw, O. (2011) *Pedagogisk handledning.* Lund: Studentlitteratur.

Magnér, B. & Magnér, H. (1976) *Medveten människa: En metod att utforska förhållandet mellan individ och samhälle.* Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Magnusson, G.E. (2008) *Forskning om reflektion kring kompetens och lärande med utgångspunkt från nio doktorsavhandlingar.* Stockholm: Stockholms stad, USK, Forsknings- och utvecklingsenheten.

Marton, F. & Lo, M.L. (2007) Learning from "The Learning Study.", *Tidskrift för lärarutbildning och forskning,* 14 (1). Umeå: Umeå universitet.

Mezirow, J. (1990) (Ed) F*ostering Critical Reflection in Adulthood.* San Fransisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning.* San Fransisco and Oxford: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1996a) Toward a Learning Theory of Adult Litracy. *Adult Basic Education*. 6.3. pp 115-126.

Mezirow, J. (1996b) Contemporary Paradigm of Learning. *Adult Education Quarterly*. 46.3. pp 158-172.

Mezirow, J. (1997) Transformative learning: *Theory to practice. New Directions for Adult and Continuing Education*, summer (74), 5-12.

Mezirow, J. (2000) Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. I Mezirow, J. (red) *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress.* San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2005) Att laerat taenke som voksen. I Illeris, K. & Berni, S. (red) *Tekster om voksenlaering.* Köpenhamn: Roskilde Universitetsforlag.

Molander, B. (1993). *Kunskap i handling.* Göteborg: Daidalos.

Mollberger Hedqvist, G. (2006) *Samtal för förståelse. Hur utvecklas yrkeskunnande genom samtal?* Stockholm: HLS Förlag.

Moon, J. (2004) *A handbook of reflective and experimental learning. Theory and practice.* London: Routledge Falmer.

Nilsson, I. (2006) *Grundskollärares tankar om kompetensutveckling.* Lund: Lunds universitet.

Nordström, E. (1998) *Reflektion – ett sätt att utveckla den pedagogiska kompetensen.* Stockholm: Kommunförbundet Stockholms län.

Nordström, E. (1999) *Lärande samtal som redskap i handledning - några tankar och erfarenheter i anslutning till ITiS. Studiematerial från delegationen för IT i skolan.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Nordström, E. (2000) *Tankar och teorier kring lärande samtal.* Stockholm: Kommunförbundet Stockholms län.

Nordström, E. (2002) *Pedagogisk handledning. En studie av lärande samtal kring lärares uppdrag.* Licentiatuppsats. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

Normell, M. (2002) *Pedagog i en förändrad tid.* Lund: Studentlitteratur.

Näslund, J. (2004) *Insyn i grupphandledning. Ett bidrag till förståelsen av de människobehandlande yrkenas hjälpredskap.* Linköping: Linköpings universitet.

Ohlsson, J. (1996) *Kollektivt lärande. Lärande i arbetsgrupper inom barnomsorgen.* Rapport nr 26. Seminariet för miljöpedagogik och kunskapsbildning. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Olsson Benyamin, U. (2007) *Struktur och processer kring handledning.* Stockholm: Psykologiska institutionen, Stockholms universitet.

Persson, S. (1999) *Utveckling genom handledning.* Rapporter om utbildning, nr 3/1999. Lärarutbildningen. Malmö Högskola.

Pettersson, S. & Åsén, G. (1989) B*ildundervisningen och det pedagogiska rummet.* Stockholm: HLS Förlag.

Pettersson, S. & Åsén, G. (2003) På återbesök i det pedagogiska rummet. I Forsberg, E. (red) *Skolan och tusenårsskiftet. En vänbok till Ulf P. Lundgren.* Studies in Educational Policy and Educational Philosophy. Research Reports 2003:2. Uppsala: Uppsala universitet.

Pramling Samuelsson, I.; Asplund Carlsson, M.; Olsson, B.; Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2008) *Konsten att lära barn estetik.* Stockholm: Norstedts Akademiska.

Ribeiro Pedro, E. (1981) *Social stratification and classroom discourse: A sociolinguistic analysis of classroom practice.* Stockholm: CWK Gleerup.

Ricoeur, P. (1988) *Från text till handling.* Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB.

Rinaldi, C. (2001) Documentation and assessment: What is the relationship? In Guidici, C; Rinaldi, C. & Krechevsky, M. (Eds) M*aking learning visible. Children as individual and group learners.* Reggio Emilia: Reggio Children.

Rinaldi, C. (2006) *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning*. Oxon: Routledge.

Sahlin, B. (2005) U*tmaning och omtanke. En analys av handledning som en utvidgad specialpedagogisk funktion i skolan med utgångspunkt i tio pionjärers berättelser.* Stockholm: HLS Förlag.

Sandberg, J. & Targama, A. (1998) *Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner.* San Fransisco & London: Jossey-Bass Publishers.

Skolverket (2004) *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2008) *Tio år efter förskolereformen. Nationell utvärdering av förskolan.* Stockholm: Skolverket.

Smith, E. (2011) Teaching critical reflection. *Teaching in Higher Education,* 16:2, 211-223.

Stake, R. (1995) *Art of Case Study Research.* London: Sage Publications Inc.

Sundqvist, C. (2012) *Perspektivmöten i skola och handledning. Lärares tankar om specialpedagogisk handledning.* Åbo: Åbo Akademi.

Svensson, L., Brulin, G., Ellström, P-E & Widegren, Ö. (red) (2002) I*nteraktiv forskning – för utveckling av teori och praktik.* Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Säljö, R. (1996). Samtal som kunskapsform. I Brusling, C. & Strömqvist, G. (red) *Reflektion och praktik i läraryrket.* Lund: Studentlitteratur.

Tiller, T. (1991). Den kompetente laerer – den gode skoles forutsetning. I Monsen, L. & Tiller, T. (red) *Effektive skoler.* Oslo: Gyldendals.

Timperley, H. (2011a) *The Power of Professional Learning.* New York: Open University Press.

Timperley, H. (2011b) *Realizing the Power of Professional Learning.* Berkeley: Mc Graw-Hill Education.

Todd, S. (2008) *Att lära av den Andre. Levinas, psykoanalys och etiska möjligheter i undervisning och utbildning.* Lund: Studentlitteratur.

van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 3, 205-228.

van Manen, M. (1990). *Researching lived experiences: human science for an action sensitive pedagogy.* London: Althouse.

van Manen, M. (1991) Reflectivity and the pedagogical moment. The normativity of pedagogical thinking and acting. *Journal of Curriculum Studies,* 23,6, 507-536.

van Woerkoem, M. (2010) Critical Reflection as a Rationalistic Ideal. *Adult Education Quarterly*, 60 (4), 339-356.

Vetenskapsrådet (2013) *Codex – regler och riktlinjer för forskning.* www.codex.vr.se.

Warhurst, R. (2008) Reflections on reflective learning in professional formation. *Studies in the Education of Adults*, vol. 40 Issue 2, 176-191.

Wahlström, G.O. (1996) *Handledning och samverkan i pedagogernas värld.* Malmö: Runa förlag.

Wilhelmson, L. (1998) *Lärande dialog. Samtalsmönster, perspektivförändring och lärande i gruppsamtal.* Stockholm: Pedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet.

Zeichner, K. & Liston, D.P. (1990) Traditions of Reforms in U.S. Teacher Education. *Journal of Teacher Education,* nr 2, 1990.

Zeichner, K. (1995). Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. I Carlgren, I. m fl (Eds) T*eachers´ minds and actions. Research on Teachers Thinking and Practice.* London: The Falmer Press.

Åberg, A. & Lenz-Taguchi, H. (2005) *Lyssnandet pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete.* Stockholm: Liber.

Åberg, K. (2007) Handledda lärargrupper – för vad och vem? I Kroksmark, T. & Åberg, K. (red) (2007) *Handledning i pedagogiskt arbete.* Lund: Studentlitteratur.

Åberg, K. (2009) *Anledning till handledning. Skolledares perspektiv på grupphandledning.* Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Åsén, G. & Vallberg Roth, A-C (2012) *Utvärdering i förskolan – en forskningsöversikt.* Stockholm: Vetenskapsrådet.

Åsén, G. (2013) *Forskning om skolreformer och deras genomslag.* Skolverkets aktuella analyser 2013. Stockholm: Skolverket.

Ödman, P-J. (2007) *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik* (2:a upplagan). Stockholm: Norstedts.

Bilagor

Bilaga 1. Översikt över de handledare som ingår i studie 1, de arbetslag som handletts samt några viktiga ramar för handledningen

Handledare	**Arbetslagets storlek och sammansättning**	**Övrigt**
A. Kvinna, förskollärare, förskolechef sedan 10 år tillbaka	3 pers: 2 förskollärare 1 barnskötare	Förskola i villaområde; ej arbetat länge tillsammans
B. Kvinna, lärare och skolledare, 30 års erfarenhet	6 pers: 3 lärare 1 fritidspedagog 1 förskollärare 1 barnskötare	Skola; arbetslag (”spår”) för år 1-3; Stor åldersspridning, har ej arbetat tillsammans tidigare
C. Kvinna, lärare, 25 års erfarenhet	5 pers: 5 lärare	Skola; nyutexaminerade och nyanställda lärare, åk 1-7 på egna skolan; ”väl mående medel-klassområde”
D. Kvinna, förskollärare, 12 års rfarenhet	3 pers: 2 förskollärare 1 barnskötare	Förskola i villaområde, arbetslag som arbetat länge tillsammans
E. Kvinna, lärare, 20 års erfarenhet	5 pers: 5 lärare	Skol; småhusområde, lärare i år 1-3 med varierande erfarenhet, ej arbetat länge tillsammans
F. Kvinna, förskollärare, 12 års erfarenhet	2 pers: 1 förskollärare 1 barnskötare	Förskola, blandad bebyggelse, arbetat tillsammans kort tid
G. Kvinna, förskollärare, 23 års erfarenhet	3 pers: 2 förskollärare 1 barnskötare	Förskola, hyreshusområde, nybildat arbetslag
H. Man, fritidspedagog, 9 års erfarenhet	4 pers: 2 förskollärare 2 barnskötare	Förskola, mångkulturellt område, tre personer i arbetslaget arbetat tillsammans i 7 år
I. Kvinna, förskollärare, pedagogkonsult, 17 års erfarenhet	4 pers: 2 förskollärare 2 barnskötare	Förskola, blandad bebyggelse, tre personer arbetat tillsammans i 6 år
J. Kvinna, förskollärare, 11 års erfarenhet	3 pers: 1 förskollärare 1 barnskötare 1 outbildad vikarie	Förskola, blandad bebyggelse; två i arbetslaget arbetat länge tillsammans
K. Kvinna, förskollärare, 25 års erfarenhet	3 pers: 2 förskollärare 1 barnskötare	Förskola, radhusområde, nybildat arbetslag

L. Kvinna, förskollärare, 14 års erfarenhet	3 pers: 2 förskollärare 1 barnskötare	Förskola, flerfamiljshus, mångkulturellt område
M. Kvinna, förskollärare och förskolechef, 20 års erfarenhet	3 pers: 2 förskollärare 1 barnskötare	Förskola, blandad bebyggelse
N. Kvinna, förskollärare, 13 års erfarenhet	3 pers: 3 förskollärare	Förskola, villaområde
O. Kvinna, förskollärare och pedagogkonsulent, 24 års erfarenhet	4 pers: 2 förskollärare 2 barnskötare	Förskola, blandad bebyggelse, tre personer arbetat tillsammans i 6 år
P. Kvinna, förskollärare, 14 års erfarenhet	3 pers: 1 förskollärare 2 barnskötare	Förskola, flerfamiljshus, arbetat tillsammans 10 år
Q. Kvinna, förskollärare, 20 års erfarenhet	3 pers: 2 förskollärare 1 barnskötare	Förskola, villaområde, arbetat tillsammans 1 år
R. Man, förskollärare och förskolechef, 16 års erfarenhet	3 pers: 2 förskollärare 1 barnskötare	Förskola, stadsbebyggelse, arbetat tillsammans 2 år
S. Kvinna, förskollärare, 5 års erfarenhet	3 pers: 2 förskollärare 1 barnskötare	Förskola, blandad bebyggelse, arbetat tillsammans 3 år
T. Kvinna, förskollärare och förskolechef, 22 års erfarenhet	4 pers: 2 förskollärare 2 barnskötare	Förskola, villaområde, nybildat arbetslag

Bilaga 2. Uppsatsernas struktur och innehåll

I samband med utbildningen av pedagogiska handledare fick alla deltagare som avslutning skriva en uppsatts där de fick beskriva och analysera följande:

- Den egna bakgrunden och anledningen till att de ville genomgå utbildningen till pedagogiska handledare
- En beskrivning och analys av de fyra handledningstillfällena med exempel från de inspelade handledningssamtalen
- En beskrivning av det handledda arbetslagets pedagogiska grundsyn
- Reflektioner över den egna rollen som handledare
- Avslutande reflektioner kring handledningen

Bilaga 3. Översikt över de handledare som ingår i studie 2, de arbetslag som handletts i studien samt några viktiga ramar för handledningen

Handledare	**Arbetslagets storlek och sammansättning**	**Övrigt**
1. Kvinna, förskollärare, 20 års erfarenhet	3 pers: 2 förskollärare 1 barnskötare	Förskola i villaområde; arbetslag som arbetat länge tillsammans
2. Kvinna, förskollärare 25 års erfarenhet	3 pers: 2 förskollärare 1 barnskötare	Förskola i villaområde, arbetslag som arbetat tillsammans kort tid
3. Kvinna, förskollärare, 17 års erfarenhet	3 pers: 2 förskollärare 1 barnskötare	Förskola, blandad bebyggelse, arbetslag som arbetat tillsammans kort tid
4. Kvinna, förskollärare, 26 års erfarenhet	3 pers: 2 förskollärare 1 barnskötare	Förskola, hyreshusområde, nybildat arbetslag
5. Kvinna, förskollärare, 28 års erfarenhet	3 pers: 2 förskollärare 1 barnskötare	Förskola, villaområde, nybildat arbetslag
6. Kvinna; förskollärare, 25 års erfarenhet	3 pers: 2 förskollärare 1 barnskötare	Förskola, villaområde, tre personer arbetat tillsammans i 11 år
7. Kvinna, förskollärare, 23 års erfarenhet	3 pers: 2 förskollärare 1 barnskötare	Förskola, villaområdemråde, arbetslag som arbetat länge tillsammans
8. Kvinna; förskollärare och förskolechef, 27 års arfarenhet	3 pers: 2 förskollärare 1 barnskötare	Förskola, blandad bebyggelse, arbetslag som arbetat länge tillsammans
9. Kvinna, förskollärare, 30 års erfarenhet	3 pers: 2 förskollärare 1 barnskötare	Förskola, villaområde, arbetslag som arbetat länge tillsammans
10. Kvinna; Förskollärare, 25 års erfarenhet	3 pers: 2 förskollärare 1 barnskötare	Förskola, villaområde, arbetslag som arbetat lång tid tillsammans

Bilaga 4. Intervju 1, studie 2

Hur länge har du arbetat som förskollärare?

Vilket år gick du handledarutbildningen och vilka erfarenheter har du av handledning efter utbildningen?

Hur ofta har du haft handledningsuppdrag?

Hur många arbetslag har du handlett?

Var är förskolan belägen? Typ av område?

Beskrivning av arbetslaget?

Hur länge har de arbetat tillsammans?

Vad kom utbildningen i pedagogisk handledning av betyda för dig?

Vad är pedagogisk handledning för dig?

Kan du beskriva lite närmare hur du lägger upp ett handledningsuppdrag?

Vilka ”verktyg” använder du i handledningen?

Hur ser du på möjligheterna med pedagogisk handledning?

Vad är de största svårigheterna med pedagogisk handledning?

Vad är ett resultat av pedagogisk handledning?

Bilaga 5. Intervju 2, studie 2

Vilka förväntningar möttes du av från ledningen respektive arbetslaget?

Vilka handledningsstrategier använde du i din handledning?

Hur lyckades du?

Vad blev svårt i handledningssamtalen?

Vad gick bra i handledningssamtalen?

Hur gick det att bjuda motstånd?

Vilka samtalsmönster utvecklades?

Hur gick det att i handledningssamtalen koppla samman tanke och handling?

Hur ser du på din egen funktion i handledningssamtalen?