

2005:3 - *Pedagogik*



Pedagogisk handledning, utmaning eller bekräftelse

en studie kring handledningssamtalet

Rapport från Institutionen för
Hälso- och Beteendevetenskap
Högskolan i Kalmar
ISSN 1652-2206
ISBN 91-89584-39-2

Marianne Dahl



Pedagogik 61 – 80 poäng

Pedagogisk handledning, utmaning eller bekräftelse

En studie kring handledningssamtalet

Marianne Dahl

Högskolan i Kalmar
Institutionen för hälso- och beteendevetenskap

Arbetets art: Rapport inom ramen för Pedagogik allmän kurs,
61-80 poäng

Titel: Pedagogisk handledning, utmaning eller bekräftelse.
En studie kring handledningssamtalet.

Författare: Marianne Dahl

Handledare: Anne-Mari Folkesson

ABSTRAKT

Syftet med föreliggande studie är att undersöka handledningssamtalet utifrån ett lärandeperspektiv i två utvalda handledningsgrupper på en förskola. Frågeställningarna behandlar vilka förutsättningar som finns för ett lärande samtal med dialog och symmetri, på vilket sätt samtalet växlar mellan egna erfarenheter, teoretiska kunskaper och värderingar, vilken kunskap som utvecklas i samtalet, vilken form av reflektion som förekommer i samtalet, samt på vilket sätt handledaren blir en medskapare till det lärande samtalet. Data består av observation med bandupptagning, enkät och loggboksanteckningar. Studiens resultat visar att en rad grundförutsättningar, som krävs för att ett lärande samtal ska bli möjligt är tillgodosedda, på den arbetsplats som ingår i undersökningen. Handledningssamtalet tar sin utgångspunkt i en praktisk handling, man kopplar i en del fall till läroplan, men det förekommer ingen hänvisning till vedertagna teorier.Handledningsdeltagarna framhåller att de använder ”egna teorier”. Kunskap utvecklas i samtalet och ger förutsättningar för ett kollektivt lärande då man lyssnar på varandras berättelser och gemensamma idéer skapas. Den form av reflektion som förekommer i samtalet är när deltagarna uttrycker sig språkligt om erfarenheter och i vissa fall sker även systematiska reflektioner. Någon fördjupad form av reflektion eller självreflektion förekommer inte i samtalet. Handledaren blir en medskapare till det lärande samtalet genom att utgå ifrån ett barnperspektiv och skapa en trygg atmosfär och ett tillåtande samtalsklimat. Huruvida handledaren utmanar, ger motstånd, och konfronterar i samtalet är mer tveksamt.

INNEHÅLL

1	INTRODUKTION	1
2	TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	3
2.1	Förutsättningar för ett lärande samtal	3
2.1.1	Den kollegiala dialogen	4
2.1.2	Lärande dialog	5
2.1.3	Sammanfattning och reflektion	6
2.2	Tyst kunskap och praktisk yrkesteori	6
2.2.1	Praxis	6
2.2.2	Den tysta kunskapen	6
2.2.3	Den praktiska yrkesteorin	7
2.2.4	Sammanfattning och reflektion	10
2.3	Gemensamt lärande	10
2.3.1	Skilda perspektiv på lärande	10
2.3.2	Individens och arbetsgruppens lärande	11
2.3.3	Sammanfattning och reflektion	14
2.4	Reflektion	15
2.4.1	Reflektionens begreppsliga innebörder	15
2.4.2	Reflektion över handling	19
2.4.3	Sammanfattning och reflektion	21
2.5	Handledning som reflektion över handling	21
2.5.1	Handledning inom olika områden	22
2.5.2	Handlings- och tankemodeller för handledning	22
2.5.3	Olika synsätt på handledaruppdraget	23
2.5.4	Sammanfattning och reflektion	24
3	SYFTE	26
4	METOD	27
4.1	Vetenskapsteoretiska överväganden	27
4.2	Metodologiskt val	28
4.2.1	Abduktion	28
4.3	Förförståelse	30
4.4	Urvalsstrategier	30
4.5	Undersökningens upplägg och genomförande	31
4.5.1	Genomförande	32
4.5.2	Datainsamling och databearbetning	32
4.5.3	Datamaterial och databearbetning	34
4.6	Giltighet och trovärdighet	35
4.7	Etiskt hänsynstagande	36
5	RESULTAT OCH ANALYS	37
5.1	Förutsättningar för ett lärande samtal	37
5.1.1	Samtal 1	37
5.1.2	Samtal 2	38
5.1.3	På vilket sätt blir handledaren en medskapare till det lärande samtalet	40
5.1.4	Sammanfattning av förutsättningar för ett lärande samtal	42

5.2	Samtalet som växlar mellan egna erfarenheter, kunskap och värderingar	43
5.2.1	Samtal 3	43
5.2.2	Samtal 4	45
5.2.3	Samtal 5	47
5.2.4	På vilket sätt blir handledaren en medskapare till det lärande samtalet	49
5.2.5	Sammanfattning av samtalet som växlar mellan egna erfarenheter, kunskap och värderingar	51
5.3	Vilken kunskap utvecklas i samtalet då deltagarna i gruppen kommunicerar och försöker förstå varandra	51
5.3.1	Samtal 6	51
5.3.2	Samtal 7	53
5.3.3	Samtal 8	55
5.3.4	På vilket sätt blir handledaren en medskapare till det lärande samtalet	56
5.3.5	Sammanfattning kring kunskap som utvecklas i samtalet då deltagarna kommunicerar och försöker förstå varandra	57
5.4	Vilken form av reflektion förekommer i samtalet	59
5.4.1	Samtal 9	59
5.4.2	Samtal 10	61
5.4.3	Samtal 11	62
5.4.4	På vilket sätt blir handledaren en medskapare till det lärande samtalet	65
5.4.5	Sammanfattning av vilken form av reflektion som förekommer i samtalet	67
6	DISKUSSION	
6.1	Förutsättningar för ett lärande samtal	69
6.2	Samtalet som växlar mellan egna erfarenheter, kunskap och värderingar	70
6.3	Vilken kunskap utvecklas i samtalet då deltagarna i gruppen kommunicerar och försöker förstå varandra	71
6.4	Vilken form av reflektion förekommer i samtalet	72
6.5	Handledaren som medskapare till det lärande samtalet	74
6.6	Möjligheter i handledningssamtalet	76
6.7	Fortsatt forskning	77
	REFERENSLISTA	78
	BILAGA 1	
	BILAGA 2	

1 INTRODUKTION

Pedagogisk handledning för yrkesverksamma har blivit en form av kompetensutveckling under 1990-talet. Madsén (1994) beskriver hur man tidigare såg på fortbildning som något som fanns utanför skolan och måste tillföras av andra, istället för att betrakta den systematiska vardagsreflektionen som en läroprocess. Idag ställs höga krav på lång formell utbildning samtidigt som arbetsplatsen betraktas som en viktig miljö för arbetstagaren. Det livslånga lärandet och betydelsen av att skapa lärande organisationer har aktualiserats under 1990-talet. Kravet på den enskildes yrkeskompetens har ökat eftersom man i allt större utsträckning än tidigare arbetar efter målstyrning i decentraliserade organisationer. Att vara professionell kan definieras som att ta sitt yrkesansvar i olika former av samarbete (Hammarström Lewenhagen & Ekström, 2002).

Vidare framhåller Hammarström Lewenhagen och Ekström att ett ökat intresse för handledning inom omsorgs- och utbildningssektorn också kan hänga ihop med de besparingar som har skett inom den offentliga sektorn under senare år, samtidigt som krav på kvalitetssäkring har ökat. Därmed kan man enligt författarna anta att personalinskränkningar inte behöver betyda att kvaliteten på verksamheten blir sämre om kompetensen är hög hos de anställda.

Handledning som begrepp används idag i flera sammanhang och omfattar många olika former. Handal och Lauvås (2001) talar om olika traditioner som handledning lutar sig emot. Vilken form och vilket syfte handledningen har är viktiga utgångspunkter för handledningsprocessen. Hammarström Lewenhagen och Ekström (2002) skriver:

”Handledning innebär som vi ser det bl.a. en serie komplexa möten med individer, i vårt fall oftast i grupp. Handledning i grupp är användbart och lämpligt inom de verksamhetsfält som i sig rymmer lagarbete och krav på samverkan. Vi vill uppmärksamma att handledningen bedrivs i en bestämd kultur och kontext och att det är nödvändigt att anpassa handledarstrategin till det kunskapsfält inom vilket den ska utövas – men inte underordnas.”
(s 16)

Under våren 1999 avslutade jag arbetet med min C-uppsats med titeln, ”*Hela jag fick tänka på ett annat vis*”- *Vad påverkar pedagogisk handledning och vilka effekter har den inom förskola och skola?* Med uppsatsens titel ville jag då spegla hur man som pedagog kan beskriva att handledning kan visa på alternativa sätt att tänka omkring sitt arbete. Begreppet pedagogisk handledning hade jag mött vid en föreläsning som ingick i en högskolekurs som jag gick 1996. Denna föreläsning gjorde intryck på mig personligen och intresset för ämnet väcktes. Att få reflektera över sitt arbete tillsammans med kollegor verkade för mig vara ett sätt att nå svaret på det jag själv och många med mig verkligen sökte. Frågan är om det är en självklarhet inom pedagogiska yrken, enligt min erfarenhet var det inte det. Kanske är det emellertid så att reflektionskulturen har lyst med sin frånvaro på många arbetsplatser av flera olika skäl. För mig väcktes trots allt hopp om att äntligen få möjlighet att diskutera grundläggande pedagogiska frågor och reflektera, som ett led i kompetensutveckling, över yrkesroll och arbetssätt på arbetstid. Det visade sig snart att pedagogisk handledning faktiskt blev allt vanligare. Framförallt blev det tydligt inom förskolan i den kommun där jag arbetade. I skolan, där jag själv då var verksam, var det inte lika vanligt.

Under arbetet med min C-uppsats fick jag möjlighet att själv delta i en pedagogisk handledarutbildning. När jag började fungera som pedagogisk handledare i några arbetslag inom förskolan fick jag pröva mina nyvunna kunskaper. Jag blev snart medveten om att uppdraget inte var enkelt. Nya frågor väcktes om innehållet i den pedagogiska handledningen, och om rollen som handledare. Lauvås och Handal (2001) talar om att en av målsättningarna med pedagogisk handledning innebär att få deltagarna att se nya möjligheter ur flera synvinklar. Samtidigt hävdar Alexandersson (1994) att inte all reflektion leder till detta. Min ständiga undran om det verkligen blev ett lärande samtal för alla i handledningsgruppen och vilken betydelse handledaren hade i samtalet, gjorde att jag bestämde mig för en fördjupning i ämnet då det blev aktuellt med ämnesval inför D-uppsatsen. Ämnets aktualitet kvarstår fortfarande enligt min bedömning och ambitionen är nu att fokusera på flera skilda delar i den pedagogiska handledningen.

Dels ställer jag frågan om vilken form av lärande samtal som pågår i handledningsgrupperna utifrån ett antal frågeställningar, dels hur en reflektionskultur fungerar i praktiken för att ett lärande samtal ska äga rum och vilka förutsättningar som krävs. Växlar samtalet mellan egna erfarenheter, teoretiska kunskaper och värderingar, som Handal och Lauvås (2001) skriver om i sin tankemodell med hjälp av praxistriangeln? Vad är det i så fall för slags kunskap som utvecklas i samtalet, och vilken form av reflektion förekommer? En ytterligare fråga som jag ställer är på vilket sätt handledaren blir en medskapare till det lärande samtalet.

Min förhoppning är att den här studien kan klarlägga och belysa vad en reflekterad praktik i en förskola av idag kan betyda.

Begreppsdefinition

Teori är ett begrepp som förekommer på flera ställen i den här studien. Begreppet teori definieras i Egidius (2000) *Termllexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi* som ”tankekonstruktion som används för att beskriva och förklara observerade företeelser (data eller lagbundenheter).” Men begreppet har mer än en innebörd i detta arbete. Ibland används *vedertagna teorier* och ibland *egna teorier*. Med vedertagna teorier avses systematiserade och generaliserade erfarenheter som har sitt ursprung från empirisk forskning och bildar en ram för att förstå, förklara eller förutse en verklighet. Ett annat uttryck kan vara vetenskaplig teori. Egna teorier definierar pedagoger i det här arbetet som egna erfarenheter som har gjorts och bildar en ram för att förstå den verksamhet man arbetar i. Praktisk yrkest teori förekommer också som begrepp men beskrivs vidare under (avsnitt 2.2.3).

2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

2.1 Förutsättningar för ett lärande samtal, reflektionskultur

Följande avsnitt behandlar de förutsättningar som bör råda för att en reflektionskultur ska bli möjlig. Två viktiga delar är den kollegiala och lärande dialogen.

Madsén (1994) redogör för hur man tidigare såg på fortbildning som något som fanns utanför skolan och måste tillföras av andra, istället för att se den systematiska vardagsreflektionen som en läroprocess. Forskningen på senare år är också överens om att lärares professionella utveckling sker i samspel med andra och är kontextbunden (Carlgren, 1999). Det innebär att utvecklingsmöjligheterna kan se olika ut och variera mellan förskolor och skolor. Utvecklingsklimatet som råder på arbetsplatsen får betydelse för lärares lärande och utveckling.

Alexandersson (1994) beskriver vikten av att skapa kunskapssökande allianser som en väg till lärares professionella utveckling. Allianser uppstår där man känner behov av att utvecklas och kan exempelvis föregås av ett gemensamt undervisningsproblem. Dessa allianser kan många gånger vara mer utvecklande än annan organiserad kompetensutveckling. Begreppet har Alexandersson hämtat från Bushe och Shami (1991). De framhåller det gemensamma lärandets betydelse, ”parallel learning structures”, vilket innebär att det gemensamma lärandet blir mer konstruktivt än om lärande sker individuellt. Det gemensamma lärandet sker i en miljö där ”The key thing about parallel structures is that they create a bounded space and time for thinking, talking, deciding, and acting differently than normally takes place at work” (a.a s 10). Svårigheten består i att skapa denna kultur enligt författarna. Likt Dewey (1933) som jag återkommer till senare, påtalar Alexandersson (1994) vikten av att det råder öppenhet och respekt gentemot varandra i de kunskapssökande allianserna. Ett öppet förhållningssätt där man vågar se och ifrågasätta sitt eget tänkande kring det man tar för givet i sitt eget vardagsarbete. Han framhåller vidare att det är viktigt att våga gå emot rådande uppfattning; att endast acceptera gällande normer i skolan kan leda till ett minskat intresse för att våga pröva nya vägar och att lära nytt, då risktagande skapar osäkerhet.

I Lauvås och Handal (2001) är en av slutsatserna att det är arbetsgivarens ansvar att göra det attraktivt för de anställda att vara med om att skapa en reflektionskultur. Hur möjliggörs då denna reflektionskultur där det öppna förhållningssättet blir rådande?

Alexandersson (1994) ställer sig frågande till vilka förutsättningar som måste uppfyllas för att dialogen ska bli ett verktyg i en didaktisk process och vilken grad av frihet som behövs för att en dialog där man granskar sin egen verksamhet ska utvecklas.

Handal (1996) anser att det måste finnas vissa förutsättningar för att en kollektiv reflektion ska äga rum: ett visst mått av lagarbete, tid, rum och en organisation för gemensam handling och reflektion. Han framhåller också vikten av ett professionellt språk som inte skiljer sig så mycket åt mellan deltagarna. Vidare krävs kvalifikationer för att kunna utföra en yrkesmässig diskussion där stöd och stimulans ges.

2.1.1 Den kollegiala dialogen

Vad är det som karaktäriserar en dialog och hur skapas ett klimat där alla kommer till tals och det finns samtalsutrymme för alla?

Den kollegiala dialogen är enligt Lindö (1996) öppen. Den tar sin utgångspunkt i vardagsprat liksom den sokratiska dialogen. Wächter (2001) beskriver dialogen på följande sätt: när två eller flera samtalar med varandra och framhåller att vi ofta inte skiljer på begreppet och själva innehållet, men en ”dialog kan vara lika monologisk till sitt innehåll som en föreläsning eller en annan envägskommunikation.” (s 114) Tillsammans med flera författare (Molander 1993; Bengtsson 1994) framhåller han den sokratiska dialogen som ett föredöme för hur man ska möta de man talar med. Sokrates metod var att genom filosofiska samtal få den han samtalade med att själv finna lösningen på problemet. ”Att ställa frågor utifrån denna position av icke vetande men också att inse att jag aldrig kommer att veta, utan att frågandet i sig är en process som skapar ny mening och förståelse och som aldrig blir färdig,” (a.a., s 116) symboliserar denna handling. Förhållningssättet handlar om att man tar parti för alla, vilket underförstått betyder inte för någon. I den sokratiska dialogen handlar det inte om att försvara sina egna åsikter och ifrågasätta vad andra människor tror. Målet med dialogen är att komma till klarhet kring sig själv och därigenom komma till klarhet om andra, menar Wächter. Om någon tar på sig rollen som expert kan dialogen förvandlas till monolog. Sokrates beskrivs som en barnmorska som förlöste kunskap. ”Kunskapen finns inte utanför oss i form av fakta eller teorier utan inom oss, i form av intryck som aldrig uttryckts” (s 117) framhåller Wächter. Syftet med dialogen och dess ”inre väsen” består av upptäckten ”att man inte vet” men samtidigt att man vet mer än vad man tror sig veta. Det är i denna upptäckt av att inte veta som man blir öppen för att upptäcka och utmanas av det okända. Enligt författaren är det en av förutsättningarna i samtalet då man önskar förnyelse.

Molander talar om att ”en viktig sida av dialogen är att vara tillsammans med eller utan ord” (1993, s 87). Dialogen handlar om gemenskap och är något som är betydelsefullt ur mänsklig existens. Men gemenskapen kan ta slut och monologen ta över. Tillsammans med Wächter (2001) och Bengtsson (1994) lyfter även Molander fram den sokratiska dialogen och framhåller att dess mål är att hitta kunskap och insikt hos dialogdeltagaren som han redan har men inte är medveten om att han har. Genom frågor, svar och reflektion ska oreflekterad kunskap göras tillgänglig. Men för att nå kunskap måste man vara en person som vill veta genom att ställa frågor och observera. Dialogen startar alltid i en konkret situation där människor delger varandra sina erfarenheter, det handlar inte om ”ren teori” hävdar Molander vilket innebär att dialogens frågor och argument tar sin utgångspunkt i en konkret situation ur livet. Genom det kritiska frågandet som Sokrates använde sig av var avsikten att hjälpa deltagaren att bli ”fri från felaktiga uppfattningar och inställningar” (1993, s 95) och inte att förstöra någons kunskap. Den sokratiska dialogen handlar inte om att försvara sina åsikter och kritisera andra människors uppfattning.

”Det väsentliga är att *komma till klarhet om sig själv*, sina tankar, sin kunskap, okunskap osv. tillsammans med andra och då också *komma till klarhet om andra*. Det är en ömsesidig upplysnings- och reningsprocess, samtidigt som förståelsegemenskap befästs.” (a.a., s 96)

Dialogen är betydelsefull i samtalet, genom att växla perspektiv kan man se sin undervisning i nytt dagsljus framhåller Bengtsson (1994). Han nämner distansering som en metod där man frigör sig från ”den naturliga inställningen.” Mitt i den pågående verksamheten hinner man

inte stanna upp för att reflektera över sina handlingar, snarare handlar vi i många situationer spontant och kan inte alltid sätta ord på den kunskap som handlingen utgår från. Schön (1983) beskriver också denna handling som jag kommer att återkomma till. Det är i dialogen denna kunskap kan synliggöras i ett erfarenhetsutbyte mellan minst två personer menar Lindö (1996) och beskriver distanseringen i tre olika nivåer:

”Den första distanseringen sker, när vi försöker att uttrycka våra erfarenheter på ett begripligt sätt och försöker sätta ord på ”den tysta kunskapen”.
Den andra distanseringen sker när vi lyssnar till vår kollega och försöker förstå hennes eller hans erfarenheter i ljuset av våra egna.
Den tredje distanseringsnivån möjliggör perspektivbyte genom att båda parter i dialogen utgår från en gemensam undervisningssituation, den ena som aktör och den andra som observatör.” (a.a., s 34)

Normell (2002) framhåller ytterligare en aspekt vid samtal som innebär att handledningsgruppen måste våga utsätta sig för det oplanerade. Ingen i gruppen, vare sig handledare eller de handledda, vet hur samtalen kommer att bli vilket inger plats för det spontana och oväntade. Handledningsgruppen behöver också utrymme för det lekfulla. En annan del som författaren pekar på är ”berättelsens befriande och läkande kraft”. Genom att lyssna på varandras berättelse och upptäcka att de liknar varandra ger handledningen möjlighet till bekräftelse.

2.1.2 Lärande dialog

Vid studier av samtal inriktar man sig ofta på att studera samtalets karaktär av symmetri och asymmetri. Oftast sker detta mellan två personer. Däremot finns det få studier (Wilhelmsson, 1998) där man tittar på gruppssamtal som har dialog och symmetri som målsättning.

I en studie av Wilhelmsson, *Lärande dialog* (1998) har författaren följt olika gruppers samtal. Grupperna bestod av föräldrar, politiker, kommunala tjänstemän, chefer och personal i barnomsorgsverksamhet. Samtalen handlade om att få ny kunskap. Wilhelmsson har funnit att dialogen i asymmetriska grupper inte fungerar, vilket innebär att någon dominerar med sitt synsätt. Den som dominerar lär sig inget nytt och andra personer kan fara illa. Motsatsen är det symmetriska samtalet. Här tillåts många dimensioner samtidigt, vilket innebär att det finns mer att lära för alla.

Wilhelmsson (1998; Nordenstam 1996) framhåller att då kön uppmärksammas i samtalsanalyser framkommer skillnader mellan män och kvinnor. Kvinnor talar i större utsträckning som ett kollektiv och männens dialog har fler drag av individualism, vilket består av långa monologer och tävlingsinriktade samtal. Skillnaderna visar att kvinnors tal är mer dialogiskt och mäns mer monologiskt både då det gäller vardagliga sammanhang och institutionella. Det dialogiska förhållningssättet är inriktat mot gruppen, att samtala blir en kollektiv handling där vars och ens förmåga att lyssna och bidra till det gemensamma meningsskapandet övas upp. Men det monologiska förhållningssättet verkar bli motsatsen, att samtala blir då individuella handlingar där argumentationen är viktig och individens förmåga att hävda sig övas upp. Kvinnors sätt att samtala (med varandra) skulle kunna ses som exempel på hur den ideala dialogen bör gå till skriver Wilhelmsson. Nordenstam talar om en kvinnlig samtalsstil (1987) som utmärks av dialogform och samarbete, den är relationsorienterad och social till sin inriktning. Denna kvinnliga samtalsstil utgörs av gott

lyssnarskap och starkt engagemang, kvinnorna visar större spontanitet och intresse för att samtala än männen i dessa vardagliga samtalssituationer.

2.1.3 Sammanfattning och reflektion

För att nå en reflektionskultur på arbetsplatsen där de kunskapssökande allianserna kan uppstå är det flera förutsättningar som krävs enligt Alexandersson (1994), Bushe och Shami (1991), Lauvås och Handal (2001) och Handal (1996). Det handlar dels om organisation i form av lagarbete, tid och dels om ett professionellt språk där det råder en yrkesmässig diskussion. Men för att dialogen ska infinna sig och bli utvecklande, krävs en öppenhet och trygghet mellan deltagarna. Den sokratiska dialogen framhålls som förebild av flera författare, men att den ska komma till stånd av sig själv verkar tveksamt. Dock ges exempel på den ideala dialogen där man tar kvinnors sätt att samtala som förebild, där samtalsstilen utmärks av gott lyssnarskap och engagemang. Frågan är om denna samtalsstil passar både män och kvinnor i den pedagogiska handledningen. Kan man som man underordna sig en samtalsstil som utmärks av dialog och samarbete? I handledningssammanhang bör den sokratiska dialogen vara ett föredöme, men frågan kvarstår om man som handledare kan leda samtal utan kunskap om verksamheten? Sokrates metod var att han låtsades vara okunnig för att få de han samtalade med att komma till egen insikt. Vad som krävs för att åstadkomma ett liknande förhållningssätt är teoretiska kunskaper om tillvägagångssätt vid samtal och förmodligen även insikt i den verksamhet man handleder kring.

2.2 Tyst kunskap och praktisk yrkesteori

Avsnittet behandlar teorier om den kunskap som yrkesverksamma besitter och som ligger till grund för hur utveckling av den egna yrkesverksamheten kan bli möjlig.

2.2.1 Praxis

Praxisbegreppet förekommer i sammanhang som rör det praktiska yrkeslivet. Enligt Egidius *Termlexikon* (2000) betyder det handling styrd av teoretisk reflektion, reflekterad handling, handling på grundval av värderingar. I *Svenska Akademiens ordlista* (2000) kan man läsa om praxis som: vedertaget bruk, rättsvänja, praktik. Praxisteorin består enligt Lauvås och Handal (2001) av "...en sådan konstruktion som omfattar egna erfarenheter, andras systematiserade erfarenheter (teori) som de själva har tolkat dessa samt egna värderingar." (a.a., s 187) Praxisteorin innebär en konstruktivistisk syn på lärande, där kunskap är något som konstrueras på egen hand och inte övertas från någon annan. Med denna praxisteori som utgångspunkt startar handledningen i en personlig historia, där man med hjälp av handledaren ökar sina möjligheter till reflektion och eftertanke kring frågor som rör yrkesprofessionen.

2.2.2 Den tysta kunskapen

Tyst kunskap är inget nytt begrepp utan har ett historiskt förflutet som tar sin utgångspunkt i två olika traditioner. Dessa är Polanyi och Wittgensteintraditionen. Rolf (1990) hävdar att man kan skilja mellan tre uppfattningar angående tyst kunskap. Den ena relaterar till tyst kunskap och dess uppkomst, den andra till dess innehåll och den tredje till dess funktion.

Den första uppfattningen utgår ifrån att tyst kunskap är något som förmedlas i mästare lärling förhållanden. Uppfattningen som relaterar tyst kunskap till dess innehåll tillhör Wittgensteintraditionen och innebär att en del av vår kunskap inte går att verbalisera. Tyst kunskap enligt Polanyis uppfattning handlar om att tyst kunskap är något som fungerar i det tysta och vi kan lita på denna kunskap då vi gör något annat. Enligt Rolf (1990) kan det vara bättre att benämna tyst kunskap som tyst kompetens då begreppet även refererar till känslor, attityder och värderingar. Lauvås och Handal (2001) föreslår uttrycket ”införstådd kunskap” då vi står så nära denna form av kunskap rent kroppsligt, att vi knappast vet om att vi besitter den själva.

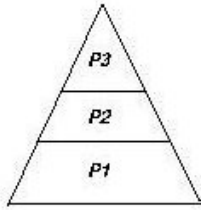
Som professionell praktiker har man ofta större kunskap än vad man kan uttrycka. Enligt Schön (1983) som presenteras längre fram i texten är denna handlingskunskap eller kunskap-i-praktik en slags tyst kunskap som uppkommer genom reflektion-i-handling. Den tysta kunskapen är den kunskap som bland annat styr våra handlingar även i de fall som vi använder oss av vedertagna teorier och tekniker. Det är denna intuitiva kunskap som hjälper oss att se nya lösningar i reflektionens ögonblick. Men denna handlingskunskap räcker inte till i alla situationer som uppstår för en professionell praktiker.

Claesson (2002) talar om att förtrogenhetskunskapen är beroende av sitt sammanhang. Om man lär sig att utföra något i ett visst sammanhang är det inte säkert att man kan bemästra det i ett annat sammanhang. ”De kunskaper som är av förtrogenhetskaraktär är alltså i viss mån bundna till det sammanhang, den tradition, där de utvecklades.” (s 93) Det betyder att om förtrogenhetskunskaper består av fördomar är det svårt att offentliggöra dem beroende på att de är tysta. Kunskaperna är självklara och förgivettagna, vilket innebär att vi inte diskuterar dem. Det vi samtalar med andra människor om är det vi kan sätta ord på.

Molander (1993) ger som exempel på tyst kunskap att kunna cykla. Det är ingen som kan ge en klar beskrivning över hur man kan cykla och därefter få någon som kan utföra denna handling och lyckas väl. Men goda beskrivningar i form av råd (trampa, bromsa) är viktiga. Med denna liknelse menar Molander att ingen verksamhet är helt tyst, utan ord behövs. Alla aktiviteter ingår i olika meningsfulla verksamheter där de tjänar sitt syfte. När det gäller yrkeskunskaper spelar språket en viktig roll för kunskapsbildning inom respektive område. Det förekommer råd och beskrivningar som kan ha olika betydelse hos olika personer. Molander konstaterar att det inte ”...finns något tyst handlande, därmed heller ingen rent ”tyst” kunskap” och slutsatsen består av: Det tysta är överallt och ingenstans.” (s 46)

2.2.3 Den praktiska yrkesteorin

I Lauvås och Handal (2001) redogörs för praxistriangeln utifrån Lövlies analys av praxis. Triangeln är en tankemodell som rymmer tre nivåer. Nivåerna är *handlingsnivån*, *den teoribaserade nivån*, samt *etisk legitimitet*.



Figur 2.1 Praxistriangeln (Lauvås & Handal, 2001).

Handlingsnivån som betecknas *P1* symboliserar den breda bottenplattan av triangeln och beskriver hur vi handlar i olika situationer eller hur vi planerar att handla. Många av våra handlingar är bestämda utifrån respektive uppdrag. Men på handlingsnivån finns också ett friutrymme som kan variera mellan olika yrkestagare. På *P2 nivån* som är nästa steg i triangeln motiverar vi våra handlingar utifrån den erfarenhet och teoretiska kunskap som vi förfogar över. *P3 nivån* är den översta delen i triangeln och handlar om etisk legitimitet, vilket innebär ett etiskt rättfärdigande av de handlingar som utförs i vårt arbete.

Det är handledningens främsta uppgift att få den handledde att koppla ihop de tre nivåerna i praxistriangeln.Handledningssamtalet tar sin utgångspunkt i *P1-nivån* med exempel från den praktiska verkligheten, men handledningen berör de två övre nivåerna i praxistriangeln till lika stor del. Den kunskap, erfarenhet och de värderingar som ligger till grund för våra handlingar har betydelse och kallas för den *praktiska yrkesteorin* (*P2- och P3-nivåerna*).

Den praktiska yrkesteorin är ett teoretiskt begrepp enligt Handal och Lauvås (2001) och står för "...den enskildes föreställningar om praktiken och om den samlade handlingsberedskapen för den praktiska verksamheten." (a.a., s 206)

"Varje lärare har en "praktisk teori" om undervisning, och denna teori är subjektivt sett den starkaste faktorn för lärarens egen pedagogiska praktik.Handledning med lärare måste följaktligen utgå från den enskilda lärarens praktiska teori och försöka få läraren att medvetet formulera och utveckla den, för att därigenom göra den mottaglig för förändringar." (a.a., 2000, s 45)

Lauvås och Handal skriver att bilden av den praktiska yrkesteorin förmodligen är en idealiserad bild i många fall och ofta är den både oklar, motsägelsefull och införstådd hos arbetstagaren. I begreppet praktisk yrkest teori innefattas flera olika kunskapsformer som "tyst kunskap," där förtrogenhetskunskap över praxisområdet är en del. Påståendekunskap, vilket innebär systematiskt uppbyggda påståenden inom ett visst område, det vi ofta kallar teorier är en annan del. Hur omfattande denna del är ställer sig författarna frågande inför, då den inte kommer till nytta om den inte ingår som en naturlig del i den praktiska yrkesteorin.

Enligt Johannesson (1990) behöver vi förtrogenhetskunskap för att tillgodogöra oss påståendekunskapen. Den tysta kunskapen är personlig där både påståendekunskap och förtrogenhetskunskap är beroende av varandra och spelar många gånger en viktigare roll än den kunskap som verbaliseras. Som exempel nämns specifik yrkeskunskap och estetisk kunskap.

Lauvås och Handal (2001) menar att problemet för många är att denna teori ofta ligger dold sedan utbildningen och förblir det vi kallar "skolkunskap" och har inte kopplats samman med den praktiska verksamheten. Då den förvärvades var det dessutom utifrån ett elevperspektiv

och inte som yrkesutövare. Först då man har prövat sin egen yrkesroll i det verkliga arbetslivet finns det möjlighet för den införstådda kunskapen att utvecklas hävdar författarna. Vidare menar de att man i handledningen strävar efter att höja reflektionsnivån kring sin egen *praktiska yrkest teori* för att koppla nya erfarenheter och teori till den. På *P2 nivån* samtalar vi om vad vi anser är lämpligt och effektivt utifrån praktiska och teoretiska utgångspunkter. Det vi grundar våra antaganden på är egna och andras erfarenheter samt teoretiska insikter.

Den etiska legitimering som omfattar *P3 nivån* utgår från värderingar där vi gör bedömningar utifrån vad som är rätt eller fel. Detta är subjektiva bedömningar och det kan många gånger vara svårt att förklara varför vi har handlat på detta sätt. Säljö (1996) framhåller att den kunskap som skapas i sociala kontexter inte är värderingsfri. Våra värderingar är de som skapar engagemang och lust i arbetet och handlar inte om effektivitet. Vi gör det vi anser rätt och försvarbart oavsett krav på effektivitet.

Lauvås och Handal (2001) framhåller att vi alla har ett tveksamt förhållande till vår *praktiska yrkest teori*. När vi svarar på frågan om någon undrar hur vi utför våra handlingar, är det med all säkerhet vår skolkunskap som vi redogör för och inte vardagskunskap. Den har inte lika hög status och det är omöjligt att artikulera hela sin yrkest teori. Författarna framhåller dock att "...det innebär inte att det inte tjänar något till att arbeta aktivt för att ta reda på vad vi faktiskt vet - men som vi inte vet om att vi inte vet." (a.a., s 211)

Den praktiska yrkest teorin i många yrken har utvecklats i tidig ålder. Detta kan gälla praktisk sjukvårdsteori och ledaregenskaper.

"Skillnaden mellan värderingar, erfarenheter och kunskaper är av analytiskt slag. I praktiken är de olika elementen hoptrasslade som ett garnnystan, ett virrvarv av allt det vi sugit åt oss av impulser från det vi var små." (a.a., s 211)

Vissa delar finns i oss sedan tidig primärsocialisering och är känslomässigt djupt rotad. Varje yrkest teori är en individuell konstruktion även om det kan finnas flera gemensamma drag i ett arbetslag. Det är omöjligt att exakt veta hur denna yrkest teori ser ut för någon annan, den är ett individuellt fenomen. Men den formas och utvecklas i ett samspel med andra människor. Praktiska yrkest teorier har sin utgångspunkt i kön, social tillhörighet och sociala erfarenheter. Det är en viktig funktion i handledningen att den ska hjälpa varje enskild utövare att bli mer medveten om sin praktiska yrkest teori, att därifrån göra den tillgänglig för analys och kritik för individen själv, men även i mötet med yrkesgruppens normer för att kunna förändra och utveckla den. Det är här handledningen har sin största uppgift och enligt författarna brister detta i de flesta yrkesutbildningar, frågan är om det sker någon förändring i yrkeslivet.

En av de frågor som förts fram under senare delen av 1990-talet har handlat om att skapa förutsättningar för ett reflekterande förhållningssätt i verksamheten, där det ges tid och möjlighet för eftertanke (Madsén, 1994). Skälen till detta har varit flera, men ett av dem är syftet att öka den gemensamma kunskapsbasen för yrket, och att skilja på det som är värdefullt samt det som kan förändras i verksamheten.

Lidholt (1999) ställer sig dock kritisk till att man på senare år inom offentlig verksamhet sett kollegiala samtal som den enda vägen till effektivisering och utveckling av verksamheten. Enligt författaren har man inte uppmärksammat de hinder och förutsättningar som krävs för ett lagarbete och kollegial reflektion vilket Lidholt efterlyser.

I en studie av Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2000), *Dilemmafyllda möten*, pekar författarna på en rad dilemman som innefattas i den pedagogiska handledningen. Bland annat ställer man frågan om hur de egna lärarrösterna och erfarenheterna blir hörda i lärarlaget och om det uppstår ett kollektivt lärande som leder till djupa insikter.

2.2.4 Sammanfattning och reflektion

Lauvås och Handals (2001) huvudtes handlar om vikten av att den praktiska yrkesteorin hos den enskilde läraren formuleras för att därigenom utvecklas och förändras. Den praktiska yrkesteorin består av flera kunskapsformer bland annat av den tysta kunskapen. Tyst kunskap finns hos oss utan att vi tänker på den. Med hjälp av praxistriangeln kan en del av den tysta kunskapen ventileras. Genom att motivera en handling utifrån erfarenhet och teoretiska kunskaper samt att ta ställning för vilka värderingar som ligger bakom våra handlingar, kan förgivettagna föreställningar utmanas hos handledningsdeltagarna. Det betyder att traditioner och föreställningar kan komma upp till ytan och ventileras. Den teoretiska modellen som Lauvås och Handal förespråkar har varit känd sedan flera år tillbaka men frågan kan ställas hur medvetet man har arbetat efter denna teori i olika handledningssammanhang. Ansvaret vilar på handledaren.

2.3 Gemensamt lärande

Gemensamt och kollektivt lärande är begrepp som används i texten för att beskriva lärande som sker i interaktion med andra. I följande avsnitt avser jag att beskriva skillnaden mellan individens och gruppens lärande.

2.3.1 Skilda perspektiv på lärande

Flera tankar om lärande i grupp tar sin utgångspunkt i Berger och Luckmans (1979) teorier om social konstruktionism. En annan utgångspunkt när det gäller teorier om lärande är Vygotsky (Carlgren 1999) som kan ses som en förbindelselänk mellan olika teorier om lärande. Ett perspektiv som utgår från Vygotsky benämns social konstruktivism och framhåller vikten av gruppens lärande. Utifrån det sociokulturella perspektivet studeras också tankar om hur gruppen lär. En ytterligare inriktning som finns nämnd i texten är miljöpedagogik som delvis används som begreppsram för en studie kring kollektivt lärande som den här studien refererar till. Även inom organisationsforskning pekar man på ett kollektivt lärande och vikten av kommunikation mellan deltagarna.

Berger och Luckman (1979) beskriver förhållandet mellan individens handlingar och utvecklingen av samhälliga strukturer. Samspelet mellan individ- och samhällsnivå kallar de social konstruktion. Berger och Luckman framhåller ett dialektiskt förhållande mellan individen och samhället. Processerna internalisering och externalisering sker i ett ständigt samspel. Det betyder att man som individ externaliserar sig i samhället, genom sitt sätt att vara och handla. Människan blir medlem i samhället genom socialisation. Kunskap i form av regler och normer tar man till sig genom samspel med sin omgivning. Internaliseringen av det sociala kunskapsförrådet sker genom den tidiga primärsocialiseringen som barn och därefter vid den senare sekundärsocialiseringen t ex som nyanställd vid arbetsplatsen. Som samhällsmedlem ingår man i det som är samhälligt accepterat i form av kunskap, tänkande

och handling. Man är en del av samhällets uppbyggnad och ingår i den sociala konstruktionen av kunskap.

I en del av senare forskning, där man framhåller social konstruktionism ur ett postmodernistiskt perspektiv, anser man att det inte finns någon absolut kunskap. Det finns ingen absolut verklighet som väntar på att bli upptäckt, någon universell förståelse som existerar vid sidan av historien eller samhället. Det är vår värld som förstås och konstrueras av oss själva, därav är kunskapen alltid kontextbunden och utmanar tron på en vetenskaplig sanning och objektivitet. Det postmoderna består av många verklighetsperspektiv och kunskapen är provisorisk och föränderlig (Dahlberg, Moss & Pence, 2002).

Carlgren (1999) menar att det är framförallt i Vygotskys teorier som en realistisk konstruktivism framhålls. Det innebär att människor konstruerar kunskap utifrån den kulturella verklighet som är rådande i samhället och mot en social konstruktivism. Genom att delta i gemensamma aktiviteter, lär man sig tillsammans med andra i en social förhandlingsprocess. De pedagogiska konsekvenserna enligt Carlgren är att Vygotskys socialkonstruktivistiska perspektiv innebär en utveckling av kollektiva lärandesituationer där alla deltagare "bidrar" till allas förståelse.

Enligt Säljö (2003) som framhåller det sociokulturella perspektivet, sker lärande i all mänsklig verksamhet. I de flesta situationer finns det möjlighet att lära något som både individ och grupp kan använda sig av i någon framtida situation. Samspelet mellan individen och kollektivet står i fokus i detta perspektiv och de kommunikativa processerna mellan människor anses centrala. Genom kommunikation blir individen delaktig i kunskaper och färdigheter och det vardagliga samtalet är den viktigaste delen i vår kunskapsbildning. I det vardagliga samtalet tar man till sig kunskaper som man inte alltid är medveten om och i ett sociokulturellt perspektiv kan man inte undvika att lära, frågan handlar om vad vi lär i olika situationer.

2.3.2 Individens och arbetsgruppens lärande

Ohlsson (1996) använder Berger och Luckmans begreppsram i en studie för att förstå individens och arbetsgruppens lärande i gruppsammanhang. De tre arbetsgrupperna som studerades visade att det är tre delar som tillsammans utgör en begreppsram som möjliggör förståelsen av gruppmedlemmarnas lärande som ett kollektivt lärande. Det innebär att specifika erfarenheter generaliseras, privata idéer görs offentliga och den enskilda individens sätt att förstå och handla görs gemensamt för flera gruppmedlemmar. Ett kollektivt lärande innebär att gruppmedlemmarna lär av varandra och tillsammans med varandra när de utvecklar gemensamma uppgifter och gemensamma strategier för hur de ska handla. "I deras samspel formas de läroprocesser genom vilka de enskilda gruppmedlemmarnas lärande relateras till arbetsgruppens." (a.a., s 139)

Olsson (1996) och Löfberg (1990, 1991) nämner det miljöpedagogiska perspektivet som en inriktning där man ser på människans samspel och interaktion med andra i en speciell kontext som en viktig del i lärandet. Lärande är det vi uppfattar som en förändring av det vi tidigare har tänkt och har förstått kring de uppgifter vi arbetar med och då vi reflekterar över våra handlingar. Säljö (1979) visar i en av sina studier att människans föreställningar om kunskap och lärande i princip uppfattas på två olika sätt. Dels som något som finns utanför individen och överförs i samband med att den reproduceras. Eller något som den lärande konstruerar

tillsammans med andra. Marton (1993) har med utgångspunkt från Säljös resultat kategoriserat sex olika uppfattningar om hur den lärande ser på sitt kunskapsinhämtande. Den största skillnaden enligt Marton mellan de olika uppfattningarna ligger i om den lärande ser sig själv som en aktiv medskapare till kunskap eller inte. Studien omfattar studenter under utbildning. Det miljöpedagogiska perspektivet (Löfberg 1990) pekar på sammanhanget som individen ingår i, lärande sker i den kontext som omger individen. Miljöpedagogik handlar om att skapa miljövillkor som underlättar människors möjlighet till lärande. I bästa fall finns det utrymme för handling och reflektion, men möjligheterna till lärande kan också vara begränsade på arbetsplatsen. Som nyanställd uppfattar man inte samma handlingsutrymme som en mer erfaren inom ett arbete. Även Wilhelmsson (1998) pekar i sin studie *Lärande dialog* på betydelsen av den vuxnes inställning till hur man ser på sitt eget lärande. Med andra ord är det flera delar som har betydelse för lärande, sammanhang och egen inställning.

Som enskild utför man arbetsuppgifter och hittar nya strategier för att utveckla dem. Ohlsson (1996) menar att lärande innebär en utveckling av strategierna som i sin tur leder till en utökad kompetens. Strategier i detta sammanhang liknas vid "...handlande i specifika situationer." (a.a., s 37) Strategierna kan dels innebära att:

- arbetstagaren begreppsmässigt kan ge uttryck för olika handlingsalternativ (reflection-on-action)
men likaväl kan det innebära:
- att man handlar intuitivt och inte kan sätta ord på sina handlingar vid själva handlingstillfället som Schön (1983) benämner som tyst kunskap

Handlingsprinciper, vilka Ohlsson (1996) benämner som strategier, utvecklas av den enskilde i ett samspel med regler och normer som finns i den specifika kontexten, arbetsplatsen och arbetsgruppen. Denna kontext innefattar inte bara fysiska aspekter utan även andra människor till exempel arbetslaget och erfarenheter som har gjorts inom organisationen. Arbetsuppgifterna uppfattas olika beroende på vilken ställning man har i organisationen och arbetsuppgiftens innebörd. Härav kan lärande enligt Löfberg (1990) inte uppfattas som något individuellt, utan som en del av den sociala konstruktionen av kunskap. När vi ska förstå gruppens möjligheter till att lära är det viktigt att beakta att lärande sker mellan människor. Berger och Luckman (1979) skriver att människor skapar kunskap mellan varandra genom att benämna den. I samma ögonblick som erfarenheter förvandlas till ord och accepteras av sin omgivning skapas kunskap om verkligheten som får en objektiv ställning.

Ohlsson (1996) ställer sig frågande till hur vi kan förstå en arbetsgrupps lärande utifrån det som förklaras angående individens lärande. Att framhålla att det individuella lärandet sker i samspel med andra människor skiljer sig från att förklara en grups lärande. Arbetsgruppen består av ett antal personer som är innesluta i relationer till varandra och i sitt arbete interagerar med varandra. Gruppen kan betraktas som ett system där aktiviteter med varandra utifrån gemensamma mål är öppna mot sin omgivning. Men även individerna relaterar till denna omgivning. Synsättet innebär att gruppen är uppbyggd av relationer som består av människorna som ingår i gruppen. Då någon av individerna inte längre är en del av gruppen påverkar det hela gruppens relationer och sätt att fungera. Ohlssons synsätt innebär att "...gruppens kunnande är annorlunda än om man tänker sig summan av de enskilda individernas kunnande." (a.a., s 39) Wilhelmsson (1998) uttrycker sig på liknande sätt, att det är individen som lär men i interaktion med andra och "...där kunskap konstrueras kollektivt utifrån de olika individernas olika kunskap och erfarenheter, på ett sätt som ingen hade kunnat göra själv." (s 248)

Kommunikation och interaktion mellan gruppdeltagarna får olika betydelse för de enskilda individerna då det gäller att förstå sin uppgift och de strategier som behövs för att lösa dem, menar Ohlsson (1996). Det är gruppmedlemmarna som skapar ordning i sitt arbete genom att klargöra för varandra vilka uppgifter man har i sitt arbete och hur de ska lösas. Nya gruppmedlemmar tas in i den rådande ordningen genom kommunikation mellan gruppdeltagarna. Den gemensamma förståelsen konstrueras och rekonstrueras genom dialogen som uttrycks genom gemensamma regler. Som exempel nämner författaren att två pedagoger kan tycka lika om ett barns handlande och på vilket sätt man ska bemöta barnet, men det är inte säkert att man förstår barnets handlande på samma sätt. För att man ska få en gemensam förståelse krävs att man har en tolknings- och begreppsram som möjliggör en gemensam förståelse av barnets handlande. Den gemensamma förståelsen kommer i uttryck i gemensamma regler men också i de begrepp som arbetstagarna använder i sina vardagliga berättelser när de beskriver erfarenheter för varandra. Handal (1996) betonar vikten av ett professionellt språk som inte skiljer sig så mycket åt mellan deltagarna som en utav de förutsättningar som är viktiga i en yrkesmässig diskussion.

Enligt Ohlsson (1996) förde gruppmedlemmarna återkommande samtal med varandra där de berättade om sina personliga erfarenheter av möten med barnen och om hur de hanterade vissa situationer. De kommenterade varandras berättelser på ett reflekterande sätt vilket innebar att de gick in i varandras sätt att tänka och förstå det barnen gjorde och hur arbetstagarnas arbetsuppgifter var förenade med handlingen. Arbetsgruppen utvecklade en medvetenhet om varandras sätt att förstå arbetsuppgifter och barn samt lämpliga tillvägagångssätt i sitt arbete. Men studien visar också att gruppmedlemmarnas individuella upptäckter sällan görs offentliga. Flera saker som sker i arbetet betraktas som självklara och behandlas aldrig i diskussion, det kan gälla generella strategier som bygger på principer eller värderingar. I arbetsgrupperna förekom också skilda grupperingar mellan gruppdeltagarna där några i gruppen förstod varandra bättre än andra och då kunde utveckla en mer gemensam förståelse när det gällde vissa barn eller över vad som var viktigt i arbetet. Det kunde också förekomma att vissa gruppdeltagare blockerade kommunikationen genom att hänvisa till erfarenheter som inte delades utav alla. Enligt författaren leder det till att medlemmarna är "...inbegripna i olika kommunikationssammanhang där inte alla medverkar eller förstår varandra." (1996, s 135)

I dialogen där den enskilde individen redogör för erfarenheter och gruppmedlemmarna reflekterar över dem skapas gemensamma idéer som ger förutsättningar för lärande. Men det är inte så att man alltid lär sig något genom andras berättelse menar Ohlsson (1996), perspektiven blir i bästa fall tillgängliga för alla genom samtalen. När perspektiven blir offentliggjorda ges det "...möjlighet för gruppmedlemmarna att formas och låta sig formas av varandras tänkande." (a.a., s 136) Härav kan det leda till att man förändrar sitt sätt att förstå och handla. Dialogen innebär att man kan utveckla perspektiv på både uppgifter och strategier som inte annars skulle utvecklas. Enligt Alexandersson (1994) innebär inte ett gemensamt lärande att alla tar till sig samma sak lika ingående, det handlar snarare om att olika lärare tar till sig olika saker. Ohlsson menar att arbetsgruppens lärande består av vad medlemmarna i gruppen gör till gemensamma uppgifter och strategier, hur de talar med varandra och var, i vilka sammanhang samtalen sker. Men förutsättningarna för en reflektionskultur spelar en viktig roll; ifall man bygger in reflektion över arbetet eller ifall det råder ett klimat av vanetänkande och icke-reflektion. Även Wilhelmsson (1988) pekar på betydelsen av problematisering där man ifrågasätter det förgivettagna. Författaren varnar för "avproblematisering" vilket leder till slutenhet och att någons åsikt blir den dominerande.

”Det väsentliga för lärandet verkar inte vara att man är överens eller har gemensam förståelse, snarare tycks det väsentliga vara att var och en offentliggör sina perspektiv och att man i gruppen reflekterar gemensamt över erfarenheter. Lärande sker i den pågående aktiviteten. I det sammanhanget kan understrykas att de reflekterande samtalen inte är självklart förekommande i arbetsgrupperna. Av central betydelse för lärandet är att någon i gruppen tar initiativ och att han eller hon lyckas få dessa samtal till stånd.” (Ohlsson, 1996 s 138)

Kollektivt tänkande

Inom organisationsforskning har man använt olika begrepp för att beskriva det som tycks utgöra ett kollektivt tänkande i organisationen. Ett sätt att göra detta är att beskriva den kultur som råder på arbetsplatsen. Ohlsson (1996) beskriver kultur som ”...en kollektiv kunskapsbas som bärs upp av medlemmarna i organisationen eller arbetsgruppen.” (a.a., s 39) Men menar dock att kulturbegreppet har en bred innebörd och kan vara svårt att hantera.

Dixon (1994) är organisationsforskare och behandlar kommunikation som en förutsättning för gemensamt lärande och som en viktig och avgörande faktor i vad som kallas kollektivt lärande. För Dixon handlar kollektivt lärande om att utvidga de tillgängliga och kollektiva meningsstrukturerna. Genom att vi tar emot sinnesintryck från miljön och tolkar dem skapar vi meningsstrukturer. Meningsstrukturerna enligt Dixon skiljer sig mellan privata, tillgängliga och kollektiva. Privata meningsstrukturer är de vi håller för oss själva. Tillgängliga meningsstrukturer är de som vi delar med oss av och som är öppna för intryck från andra. De kollektiva meningsstrukturerna är de som är tillgängliga för alla och kan delas av alla i en organisation. I en del fall består de kollektiva meningsstrukturerna av strategier eller policyn medan andra är tysta förgivettaganden som kan bestå av oskrivna regler i form av sociala och kulturella normer. De senare meningsstrukturerna kan motverka lärande i en organisation då de aldrig görs offentliga utan är tysta överenskommelser som ingen har kommit överens om eller diskuterat. I vilken omfattning meningsstrukturerna gör sig gällande beror både på individen och på den omgivande kontexten. Individen själv är inte alltid medveten om meningsstrukturerna men de kan göras tydliga för individen och bli tillgängliga för andra i gruppen eller i organisationen. Ohlsson (1996) fann grupperingar i sin studie där en del meningsstrukturer var tillgängliga för en del och inte för andra. I en organisation där kulturen inte gynnas av en ständig diskussion motverkas läroprocessen och de kollektiva meningsstrukturerna låter sig inte utvidgas vilket tyder på vikten av ett organiserat tillfälle för reflektion.

2.3.3 Sammanfattning och reflektion

Ovanstående text visar att det pågår ett lärande mellan människor i grupp utifrån skilda perspektiv. Människor konstruerar kunskap i interaktion med varandra där det finns möjlighet till dialog. Men den kontext som omger individen i form av arbetskamrater och organisation samt egen inställning kan underlätta läroprocessen. Dels handlar det om att alla måste komma till tals och offentliggöra sina perspektiv men det handlar även om egen inställning till lärande och att låta sig utmanas i form av reflektion. Att alla skulle ta till sig samma sak på samma sätt är uteslutet då tolkning och begreppsramar sällan är de samma mellan deltagarna. I den pedagogiska handledningen finns förutsättningarna för att en dialog ska komma till stånd,

men att samtalet utmanar deltagarna tillräckligt och utvidgar de offentliga meningsstrukturerna kan vi inte ta för givet. Det sker inte med automatik.

2.4 Reflektion

I följande avsnitt behandlas reflektion, som under senare år har framhållits som en viktig del i skolans utvecklingsarbete och i diskussionen om lärarutbildning och läraryrket (Lauvås & Handal 2001; Alexandersson 1994). Men vad innebär begreppet reflektion och vilka förutsättningar krävs för att denna process ska bli möjlig?

2.4.1 Reflektionens begreppsliga innebörder

Flera beskrivningar av begreppet reflektion tar sin utgångspunkt i Deweys teorier. För Dewey är tänkandet en konst, vilket innebär att lära sig, är att lära sig tänka. Tänkandet ser han som något som ständigt återkommer och som kräver aktivitet. För att detta ska ske förutsätts ett öppet förhållningssätt mellan deltagarna. Även Alexandersson (1994) omnämner det öppna förhållningssättet som en viktig förutsättning för ett lärande samtal. Dewey hävdar att elever som fostras till icke reflekterande fostras till slavar. Enligt hans definition innebär reflektion att man inte tar första bästa lösning utan tänker kritiskt. Dewey menar att reflektionen som uppkommer i en upplevd situation lockar oss till undran och det är behovet av att kunna bemästra svårlösliga situationer som driver oss till att reflektera. (Dewey, 1933)

I allt vad Dewey skriver framträder den dialektiska tanken, vilket innebär att man ställer olika begrepp mot varandra för att visa de möjligheter som ett växelspel mellan motsatserna kan ge. Det kan vara barnet gentemot läroplanen, skola i förhållande till samhälle osv. Som pragmatiker arbetade Dewey i första hand med att utreda de praktiska följderna av olika idéer och fenomen. (Hartman & Lundgren, 1980)

Ordet reflektera betyder återkasta, återspegla enligt *Bonniers Svenska Ordbok*, (1991). I *Svenska Akademiens ordlista* (1998) tar man även upp som betydelse: tänka, eftersinna. Bengtsson (1994) framhåller att intresset för reflektion har vuxit lavinartat senare år och då framförallt i de anglosaxiska länderna. Men problemet menar han är att "reflektion" många gånger används på ett oreflekterat sätt. Det förekommer en rad uttryck där reflektion, reflektera, reflektiv ingår och det framgår av uttrycken att begreppet kan förstås på flera olika sätt.

Reflektion kommer från det latinska verbet "reflectere" och betyder böja eller vända "flectere" bakåt, tillbaka eller åter. Termen har sitt ursprung inom optiken. Man talar om ljusets återkastande mot vattenytan eller i en spegel. Bengtsson (1994) framhåller vidare att det inte räcker med att förklara innebörden av reflektion i bokstavlig betydelse när det gäller mänskliga sammanhang och pekar på tre skäl. Människan speglar sig inte passivt i spegeln utan är aktiv i denna handling. Det behövs ingen spegel för att människan ska vända sig mot sig själv i reflektion med hjälp av något yttre. Samt, det som återspeglas är inte något fysiskt utan människan upptäcker sig själv som person både psykiskt, andligt och existentiellt. Frågan är hur man blir medveten om denna process?

Reflektion används också i en annan betydelse enligt Bengtsson (1994) och då som begrundan och som en tänkande aktivitet. I detta fall handlar det om att något görs till föremål för

eftertanke och reflektion. Det man reflekterar över kan antingen bestå av den egna yrkesverksamheten men det kan lika väl vara över vad som helst, till exempel jordens uppkomst. En reflektion över det egna yrkesutövandet kan handla om den egna verksamheten såväl som om mer övergripande delar av ett yrkesområde som historiska och framtida möjligheter.

Bengtsson (1994) skiljer mellan *reflektion som självreflektion* och *reflektion som tänkande* och framhåller att de inte har så mycket gemensamt med varandra. När det handlar om att begrunda något föremål där det *saknas någon bakre referens till den som reflekterar*, vill han *inte* betrakta detta som *en egentlig reflektion*, utan mer som en begrundan eller tanke. Men när det handlar om den egna yrkesverksamheten är det inte alltid säkert att den leder fram till en självupptäckt och är i så fall ingen äkta reflektion. Den äkta reflektionen består av längre eftertanke, där tanken uppehåller sig vid aktiviteten eller föremålet för att en djupare förståelse ska uppstå, vilket skiljer sig från en allmän reflektion.

Molander (1993) anser att *reflektion är att ta ett steg tillbaka* för att se på sitt eget handlande och då få perspektiv över situationen. För att "spegla" situationen för mig själv, kan jag inte vara helt upptagen av handlingen menar han. Då reflektionen ska vara möjlig krävs en överblick och ett lugn utan någon press på handling. Det bör finnas ett avstånd till det som ska göras härnäst. "I reflektionen strävar jag efter att vara fri i förhållande till olika teorier, att komma *bort från teorier* – målet är att jag ska *nå ett omedelbart förhållande* till en situation, det som har hänt, mig själv." (a.a., s 151) Molander framhåller vidare att reflektionen inte förutsätter någon verbalisering även om den ibland kan vara till nytta.

I *Reflektionens didaktik* definierar Selander (1992) reflektion enligt följande: "Reflektion innebär att man med utgångspunkt i en livssituation med hjälp av tolkning och analysinstrument klagör livssituationer, prövar, granskar kritiskt, tar ställning, omprövar och eventuellt tar ny ställning." (s 6)

Alexandersson (1994) beskriver reflektion som ett led i en cirkulär process. "Reflektionen blir en brygga mellan våra tidigare erfarenheter och vår strävan efter att utveckla och forma framtiden." (s 164) Det handlar om att *sortera* och *systematisera* sina erfarenheter som då blir möjliga att reflektera över, som leder till att man kan dra *slutsatser* om hur erfarenheterna hänger samman. Alexandersson stödjer sig på Dewey (1933) vars mening innebar att inte ta första bästa lösning utan att tänka kritiskt. De erfarenheter som har uppstått genom reflektion menar Alexandersson förvandlas till kunskaper och möjliggör vårt sätt att handla mer insiktsfullt.

Enligt Alexandersson (1994) förekommer begreppet reflektion ofta i sammanhang som handlar om både människans tänkande och kunskapssökande. Tänkandet i sig själv har inget mål eller syfte och kan inte uppvisa något resultat. Kunskapssökandet däremot handlar om att organisera och uttrycka vetande som har ett bestämt mål. När målet är uppnått är kunskapsprocessen färdig. Författaren undrar om läraren avsiktligt söker kunskap om vilket resultat ett visst undervisningsätt får eller om det är så att man som lärare tänker om sin undervisning. Beroende av hur denna fråga besvaras, ges reflektionen olika innehåll vilket har betydelse vid fortbildningens början. Om man menar att reflektion innebär kunskapssökande och att sätta ord på sina erfarenheter samt granska dem kritiskt, kan reflektionen göra det möjligt för individen att både se och utveckla med ord vad som händer i undervisningen. Svårigheten är att se att det som händer kanske inte är det som är önskvärt. Att våga granska sig själv kritiskt kräver mod.

Reflektionsnivåer

Ett sätt att beskriva reflektion kan vara att dela i den i olika nivåer. van Manen (1991) har gjort en indelning av reflektionens fyra nivåer, men menar att avgränsningen mellan de olika nivåerna kan upplevas mer som teoretisk än praktisk då nivåerna går in i varandra.

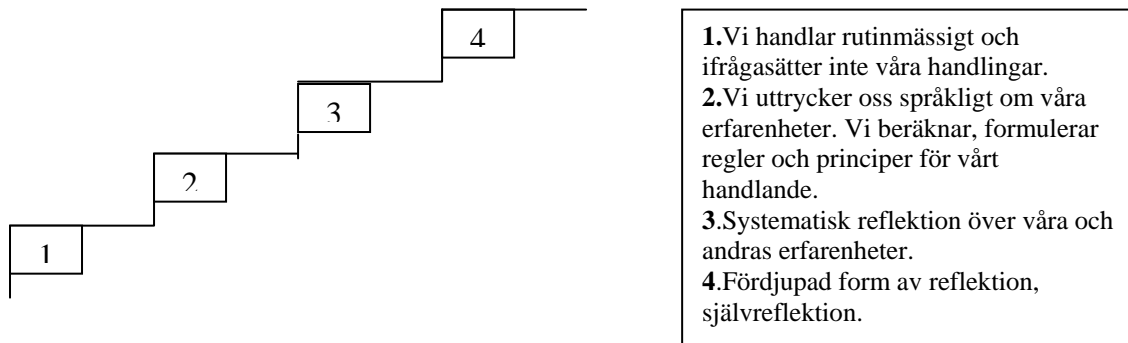
Den första reflektionsnivån är den som praktiker gör varje dag när man agerar i sin verksamhet. Den kan definieras som en grundläggande reflektionsnivå. Flera avväganden i vårt handlande sker delvis reflekterat och delvis oreflekterat. Här ifrågasätter vi inte vårt handlande utan det sker oftast rutinmässigt.

Den andra reflektionsnivån innebär att vi uttrycker oss språkligt om våra erfarenheter. Vi beräknar, formulerar regler och praktiska principer för vårt handlande, ställer frågor som handlar om hur vi kan utveckla vår undervisning med utgångspunkt utifrån ”andra bestämda” kunskaper och färdigheter.

van Manen menar att de två första reflektionsnivåerna i större utsträckning befäster än ifrågasätter det traditionella sättet att undervisa. Det betyder att man söker snabba svar på sitt tillvägagångssätt när det gäller undervisningen, istället för att kritiskt granska verksamheten. Enligt Bengtsson (1994) är det inte en äkta reflektion och det Dewey (1933) betraktade som en yttlig form av reflektion.

Vid den tredje reflektionsnivån reflekterar vi mer systematiskt över våra och andras erfarenheter, i sikte att utveckla teoretisk förståelse och kritisk insikt i våra dagliga handlanden. Det är det som Alexandersson (1994) liknar vid att sortera och systematisera för att dra slutsatser. På denna nivå använder vi existerande teorier för att förstå fenomen. Det kan handla om olika synsätt på barn och hur vi handlar olika beroende på vilket synsätt vi företräder. Det här skiljer sig mot Molanders (1993) uppfattning som är att man i reflektionen bör sträva efter att vara fri i förhållande till teorier och istället nå ett omedelbart förhållande till den aktuella situationen.

När det gäller den fjärde nivån kan vi betrakta den som en fördjupad form av reflektion. Här reflekterar vi över hur vi reflekterar över våra teorier, för att komma till insikt om en mer självreflekterande förståelse av kunskap och hur vi kan förstå den i vår praktiska handling. Det är viktigt för lärare att inte bara agera eftertänksamt och reflekterande, utan även förstå betydelsen av reflekterade erfarenheter och vilken typ av kunskap som används samt att man ifrågasätter sina egna antaganden.



Figur 2.2 Reflektionens fyra nivåer (Dahl, 2003, fritt efter van Manen).

Kritik av reflektionsnivåer

Alexandersson (1994) menar att det finns en svag länk när det gäller reflektionsnivåerna. Reflektionen i sig behöver inte leda till ett aktivt handlande. För att nå en fördjupad reflektion krävs erfarenhet av att kunna handha olika undervisningssituationer där man har haft möjlighet att reflektera över sitt handlande. Det kan ta tid och i bästa fall kan det leda till nya sätt att tänka och handla i sin praktik. Frågan blir enligt Alexandersson vilka villkor som måste gälla för att nå ett reflekterande förhållningssätt som i sin tur leder till en förändring när det gäller det egna handlandet och en professionalisering av verksamheten. Författaren anser att man måste skapa organiserade tillfällen där det ges möjlighet för reflektion. Det kan ske i kompetensutveckling och fortbildning inom den lärande organisationen. Genom reflektion görs handlingarna synliga och genom att beskriva dem blir en variation synlig.

”Den rationella människan analyserar och värderar utifrån egna kunskaper och erfarenheter, vilka olika handlingsalternativ som hör hemma i situationen, och väljer den som säkrast leder till framgång. Utrymmet för målinriktat handlande begränsas både av våra kunskaper och erfarenheter samt av de yttre sammanhang där handlingen äger rum. Handlingen bestäms således i samspelet mellan de kunskapsmässiga och erfarenhetsgrundade möjligheterna och de yttre betingelserna för dessa.” (Alexandersson, 1994 s 169)

Det är en skillnad mellan reflektion och när man är i aktion enligt van Manen (1991). Schön (1983) benämner det som *reflection in action* och *reflection on action*, vilket beskrivs längre fram i texten. När vi undervisar barn hinner vi sällan att stanna upp och fundera över hur vi handlar. Reflektionen blir möjlig i de ögonblick när vi hinner tänka efter omkring våra erfarenheter, om vad vi gjorde och hur vi borde ha gjort och vad vi bör göra härnäst. Bengtsson (1994) delar van Manens uppfattning och framhåller att reflektion aldrig är ett normaltillstånd hos människan. Vårt liv består inte bara utav tänkande, förhoppningsvis är tänkandet något ständigt återkommande men som lärare är man framåtriktad och engagerad i det som händer i nuet, klassen, gruppen och sin undervisning.

Både Alexandersson (1994) och van Manen (1991) gör en skillnad mellan reflektion över erfarenheter och reflektion över villkoren som skapar våra undervisningsformer. Om skolan skall utvecklas bör reflektionen hos lärarna inte stanna på de två första reflektionsnivåerna. En lärare bör givetvis ta hänsyn till tekniska och praktiska undervisningsproblem men det måste också vara möjligt för läraren att ”pröva och ompröva” både villkoren för undervisningen och de egna tankarna om sin praktik. Den didaktiska reflektionen handlar om hur vi reflekterar

och ger mening till egna teorier om vår praktik. Den didaktiska reflektionen ger svar på den egna undervisningspraktiken kring vad som är möjligt eller inte möjligt att genomföra utifrån elevens behov.

Vi har en naturlig distans till det som händer i världen men inte till oss själva, enligt Bengtsson (1994). Med hjälp av reflektion kan man införa distans till sig själv och sitt arbete och därigenom få syn på sig själv. Författaren hävdar dock att vi inte kan få reda på allt om oss själva och vår yrkesverksamhet genom reflektion som en enda utväg. En väg kan vara genom dialog med kolleger och genom forskning men självreflektionen är en annan väg i en yrkesutveckling. Även Molander (1993) framhåller vikten av lugn och ro samt eftertanke för att en reflektionsprocess ska vara möjlig. Det räcker inte bara med en konfrontation, det är viktigt att konversationen blir en process där de deltagande ”växlar mellan inlevelse och distans”. Han hävdar också likt Alexandersson (1994) och Dewey (1933) att i all reflektion pågår en växling mellan del och helhet samt att man behöver tid, vilket sällan finns i yrkesverksamheten. En ytterligare förutsättning för ett reflekterande samtal, som omnämns av Dewey och Alexandersson, är ett öppet förhållningssätt mellan deltagarna.

2.4.2 Reflektion över handling

Donald Schön är en amerikansk filosof vars forskning har haft stor betydelse kring frågor som rör lärares praktik och lärarutbildningen. Med sina empiriska studier bakom sig hävdar han att den professionella praktikerns kunskap har störst utvecklingspotential om den är tydliggjord för läraren själv. I en av sina böcker, *The Reflective Practitioner- How Professionals Think in Action* (Schön, 1983) presenterar författaren ett antal begrepp som fungerar som analytiska verktyg för att beskriva det som sker i en praktikers verksamhet. Jag kommer framförallt att uppehålla mig vid reflektionsbegreppet. Ett av dessa begrepp är handlingskunskap (*knowing-in-action*) som kännetecknas av följande:

- ”There are actions, recognitions, and judgements which we know how to carry out spontaneously; we do not have to think about them prior to or during their performance.
- We are often unaware of having learned to do these things; we simply find ourselves doing them.
- In some cases, we were once aware of understandings which were subsequently internalised in our feeling for the stuff of action. In other cases, we may never have been aware of them. In both cases, however, we are usually unable to describe the knowing which our action reveals.” (a.a., s 54)

Schön menar att det finns tillfällen då vi vet hur vi ska handla och gör det spontant. Vi behöver inte tänka över villkor eller utförande. Ofta är vi omedvetna om att vi har lärt oss de här sakerna, vi bara gör dem. I en del fall har vi varit medvetna om vår förståelse. I andra fall har vi inte varit medvetna om dem. I båda fallen kan vi vanligtvis inte beskriva den kunskap som våra handlingar visar på.

Den vetenskapliga kunskapen är inte direkt överförbar i den praktiska verksamheten enligt Schön (1983), då den vetenskapliga kunskapen alltid strävar efter att pröva bestämda modellers giltighet. Praktikerns kunskap existerar i andra miljöer och sammanhang där de etablerade teorierna sällan stämmer överens i det enskilda fallet med den praktiska verkligheten. Den professionella praktikerns kunskap framträder när det sker en reflektion

över de egna handlingarna i det ögonblick då handlingen äger rum, vilket Schön benämner *reflection-in-action*. Eller då reflektionen äger rum vid ett senare tillfälle, *reflection-on-action*. I dessa reflektionsformer finns en strävan hos praktikern att skapa mening och förståelse kring något som uppfattas som problematiskt i en bestämd situation. Genom att uppmärksamma och problematisera ett givet tillfälle kan alternativa synsätt bli möjliga och praktikern utveckla en handlingsberedskap. Schön (1983) anser att när man ser på praktiken ur ett tekniskt rationellt perspektiv, tar man inte hänsyn till själva problemlösningsprocessen. Expertkunskap är producerad av andra än de som utför arbetet och de problem som uppstår i sociala situationer är konstruerade av de människor och de sammanhang som existerar där. Dessa problem kan grunda sig i olika syn på hur man vill utföra sitt arbete. Hur man väljer att se på problemen, som hot eller som möjlighet, har betydelse för lösningen av problemet.

”The process we define the decision to be made, the ends to be achieved, the means which may be chosen. In real-world practice, problems do not present themselves to the practitioner as given. They must be constructed from the materials of problematic situations which are puzzling, troubling and uncertain.”
(Schön, 1983, s 40)

Den reflekterande praktikern blir enligt Schön medveten om att det finns alternativa valmöjligheter att ”rama in” sin praktik med. Genom en konversation med situationen möjliggörs förmågan att se en ny och tänkbar lösning av problemet då en ny teori kan uppstå.

Kritik av Schöns reflektionsbegrepp

Kritik har framkommit från flera håll när det gäller Schöns reflektionsbegrepp bland annat då det gäller tid till reflektion i klassrummet. van Manen (1997) ställer frågan om reflektionens djup då läraren är engagerad tillsammans med barnen och något plötsligt inträffar. I dessa fall krävs omedelbar handling och tid för eftertanke har ingen plats. Carlgren (1999) framhåller dock att lärares arbete idag inte enbart sker i klassrummet utan en stor del av lärares praktik pågår utanför klassrummet. Författaren liknar läraren vid både arkitekt, byggmästare och vicevärd med uppgifter som består av att tolka, utveckla och organisera mål och verksamhet i skolan. Schön benämner det som läraren i det virtuella klassrummet där arbetet består av att formulera hypoteser och pröva dem utifrån skilda erfarenheter och kunskaper.

Bengtsson (1994) framhåller dock att det finns flera tolkningsmöjligheter kring begreppet ”reflektion i handling” och då Schön (1983) benämner ”reflektion i handling” kan det tolkas som ”reflektion över handling”. Enligt Bengtsson är det inte samma sak att reagera eller interagera i en situation som att reflektera över den. Bengtsson anser att både ”självreflektion” och ”tänkande” (som är hans tolkning av reflektion) innebär en reflektion över något och ger tre exempel där tänkandet kan kopplas till lärares handlingar. ”(1) Man kan tänka före handlandet, till exempel planera en lektion. (2) Man kan tänka efter handlandet, t. ex. utvärdera en kurs. (3) Man kan avbryta handlandet och tänka när problem uppstår.” (a.a., s 31) Men författaren tillägger att det inte i något av fallen behöver innebära att handlandet tematiseras, vilket enligt Bengtsson är en förutsättning för att tänkandet ska ”föregås av en självreflektion.” (a.a., s 31)

Molander (1993) ställer sig likt Bengtsson (1994) frågande till ovan nämnda begrepp. Han menar att Schöns språkbruk är missledande och syftar då på begreppen kunskap-i-handling och reflektion-i-handling. När det gäller kunskap-i-handling kan man se det som att praktikern

har en rad av exempel (bilder, tolkningar och händelser) i sin repertoar och i en ny situation hänvisar man till denna repertoar. Detta ska inte ses som någon teknisk tillämpning utan det finns alltid, ett visst nyskapande i dessa situationer som i sig är unika. Denna gräns mellan det som är känt och det som överraskar oss är hårfin anser Molander (1993) och det behöver inte innebära en reflektion även om överraskningsmomentet är stort:

”En överraskning kan bero på ett *förbiseende*, som man omedelbart upptäcker utan spår av reflektion. Och omvänt, reflektion kan påkallas av många olika omständigheter, de behöver inte vara överraskande. Reflektion kan vara ett svar på alla möjliga *förändringar av uppmärksamheten*. Man kan ha fått en fråga. Eller man har sett någon göra på ett annat sätt än man själv, med gott resultat.”
(a.a., 1993, s 151)

Härmed konstaterar Molander att reflektion kan vara möjlig i handling men det är ingen självklarhet.

2.4.3 Sammanfattning och reflektion

Reflektionens väg är ingen enkelspårig sträcka och begreppets innebörd har ett djup som inte alltid framkommer. Jag ansluter mig till Dewey (1933) som hävdade att det är en konst att tänka och att det kräver aktivitet. Men det handlar även om att medvetandegöra sig själv och nå en självinsikt enligt Bengtsson (1994). För att nå självinsikt måste man upptäcka sina egna ”tolkningsramar” och vara medveten om varför man tänker som man gör. Det kan närmast liknas vid metakognition, vilket innebär en insikt om hur jag lär. Alexandersson (1994) hävdar dock att det tar tid att nå hit, det krävs erfarenhet från den praktiska yrkesverksamheten. Frågan kvarstår dock om man med hjälp av van Manens reflektionsnivåer kan bli medveten om sin egen reflektion och vilken reflektionsnivå den pedagogiska handledningen når fram till. Schön (1983) pekar på det många upplever som ett problem under yrkesutbildningen och som nyexaminerad lärare. Man har svårt att överföra de teoretiska kunskaperna i praktiken. Schön vill att yrkesutövare ska reflektera när de utför sitt yrke, ”reflection in action”. Men det kan vara svårt för lärare att reflektera samtidigt som undervisning pågår. Det verkar rimligare att följa Schöns idé om ”reflection on action” vilket innebär att reflektera efter det att undervisningen är genomförd. För att nå fram till reflektion krävs tid som det inte alltid ges utrymme för i verksamheten, det är dessutom inte alltid lätt att minnas allt som har hänt under en arbetsdag. Här behöver vi hjälp av andra verktyg, dokumentation kan vara ett, loggboksskrivande ett annat.

2.5 Handledning som reflektion över handling

Begreppet handledning används i många sammanhang och inrymmer olika former. Handledning som reflektion över handling, handlar om att bli medveten om sin yrkeskunskap, och har inte samma tradition att luta sig mot som till exempel lärlingsmodellen. Jag kommer att avgränsa mig till traditionen handledning som reflektion över handling. Avsnittet behandlar även de ramar och modeller som styr handledningen samt olika synsätt på handledaruppdraget.

2.5.1Handledning inom olika områden

Lauvås och Handal (2001) gör en avgränsning mellan handledning inom olika områden vilka beskrivs enligt följande:

- yrkesteoretisk handledning som sker inom yrkesutbildningen
- uppgiftsinriktad handledning, vilken förekommer vid skriftlig framställning som ex p uppsatser
- studie och yrkeshandledning till studenter i yrkesval
- personlig handledning och rådgivning när det gäller hjälp till kollegor och elever i svårigheter

Enligt Lauvås och Handal (2001) skiljer sig inte handledning under utbildning och handledning i yrket sig åt. Det som karaktäriserar den yrkesteoretiska handledningen beskrivs enligt följande:

- den försiggår mellan två eller ett fåtal personer
- den ingår i en professionellt präglad utbildning eller yrkespraktik
- den tar upp förhållandet mellan teori och praktik
- den knyter an till elevens eller yrkesutövarens egen verksamhet
- den syftar till att utveckla den handleddes ”praktiska yrkesteori”
- den bedrivs i en samtalsform som präglas av reflektion över praxis och som delvis är frikopplad från handlingstvånget

Lauvås och Handal anser att de fyra första kriterierna representerar en vanlig beskrivning av yrkesmässig handledning, medan de två sistnämnda borde gälla för denna form av handledning, men det finns inget krav på att det måste ingå. Inom flera yrken finns en medvetenhet om att handledning mellan kollegor är ett viktigt instrument för utveckling, förnyelse och psykisk hälsa och det är ledningens ansvar att det skapas utrymme även för denna form av handledning (Madsén, 1994; SOU 1997:157).

2.5.2 Handlings- och tankemodeller för handledning

Handledning är ett av flera redskap för att tillvarata och utveckla kompetens och då framförallt i verksamheter där man arbetar med människor. Lauvås och Handal (2001) skiljer mellan handlingsmodell och tankemodell och menar att en handlingsmodell anger hur man ska gå till väga. En tankemodell däremot har inte några precisa råd utan kan användas med egna omformuleringar utifrån den verksamhet som avses. Författarna betonar vikten av att använda sig av tankemodeller i olika handledningssammanhang men hävdar samtidigt att det är viktigt att konkretisera tankemodellerna. Det förekommer dock flera olika modeller som förebild vid handledning mellan kollegor och en gränsdragning kan vara mellan psykologisk handledning och pedagogisk. Lauvås och Handal vänder sig mot begreppet ”pedagogisk” och menar att det är en förutsättning att all handledning är pedagogisk. Som jämförelse kan nämnas dokumentation som också omnämns i arbetet, det är först efter ett gemensamt reflektionsarbete som en dokumentation blir pedagogisk (Taguchi, 1998).

Gjems (1997) beskriver en handledningsmodell med systemteoretisk inriktning. Den berör relationer mellan människor och deras omgivning och målet är att tillvarata och utveckla kompetens hos deltagarna som i sin tur ger spår i verksamheten. En annan

handledningsmodell kan vara kollegial handledning, som enligt Lauvås, Hofgard Lycke och Handal (1997) handlar om att den enskilde läraren får hjälp av kollegor att vidareutveckla sin praktiska yrkesteorikring undervisning. Den innebär också att man som yrkesgrupp utvecklar en gemensam yrkeskunskap som ett led i att stärka yrkesprofessionen. Hammarström Lewenhagen och Ekström (2002) framhåller däremot handledning som en pedagogisk metod. Men tillsammans med Lauvås och Handal (2001) är syftet enligt dem att öka den egna förståelsen kring det egna handlandet i en teori och praktik som står i en ständig växelverkan. Författarna framhåller också att handledning innebär möjlighet att utveckla metakognitiv kunskap hos deltagaren. Genom att få syn på "...den egna kunskapsprocessen och kunskapen" ökar möjligheten till "...att den kan fungera som verktyg för att förstå och hantera liknande situationer i en framtida praktik utan handledning." (2002, s 25) Tillsammans med samtliga nämnda författare enligt ovan pekar de även på att handledningssituationen är en del i att framställa ny kunskap inom yrkesfältet.

Lauvås och Handal (2001) talar om ramar för handledningen och syftar då på den sociala och organisatoriska kontext som omger handledningen. Det är viktigt att känna till de samhälliga ramar som den pedagogiska verksamheten verkar inom och veta hur skilda samhällsfaktorer påverkar verksamheten för dem som ingår i den. Författarna lägger vikt vid att man alltid som arbetstagare bör förstå och hålla sig kritisk till de ramar som man arbetar inom men också att det finns ramar som man inte kan påverka. Även Alexandersson (1994) pekar (avsnitt 2.1) på vikten av att våga gå emot rådande uppfattning om av vad som betraktas som norm i skolan. Normell (2002) benämner också ramar för handledningen men använder sig av begreppet ramverk och menar att det är en viktig grundförutsättning kring handledningsgruppen. Ramverket innebär rent organisatoriska delar med en fast struktur som återkommer vid varje handledningstillfälle, vilket blir en trygghetsfaktor hos handledningsdeltagarna. Det Normell benämner som ramverk består av: rummet, tiden, inga beslut, sekretess, gruppen och handledaren. Samtliga faktorer är viktiga delar då det gäller handledningen men författaren tar också upp betydelsen av att deltagarna vågar ta plats med sitt inlägg i handledningsgruppen. Av tradition är man ovan att berätta i detalj vad man tänker om sitt arbete, möjligtvis görs det under någon kort rast. "Men att ta sig tid att berätta och reflektera tillsammans över det som sagts med utrymme för det icke färdigtänkta, det undersökande, vaga och intuitiva är inte så vanligt i skolvärlden" (s 80) framhåller författaren.

2.5.3 Olika synsätt på handledaruppdraget

Lauvås och Handal (2001) ställer frågan om vem som bör inta handledarrollen. Enligt författarna är det svårt att handleda inom ett område om man saknar teoribakgrund och praktiska erfarenheter från verksamheten. Gjems (1997) hävdar att handledningen är en inlärningsprocess mellan jämlika och instämmer med Lauvås och Handal att handledaren bör ha kunskap om handledning, både teoretisk och erfarenhetsgrundad. En annan egenskap som Lauvås och Handal nämner är kravet på legitimitet och ger exempel från skolans värld, där lärarna behöver "...ha tilltro till vederbörandes kompetens" (s 335) när det gäller innehållet i handledningen. Relationen mellan handledare och handled i egenskap av chef och anställd kan också bli problematisk, då chefen har en överordnad ställning i förhållande till den anställde som är underordnad. Enligt Gjems bör man ha samma utbildningsbakgrund som deltagarna i gruppen och helst samma tjänsteställning. I så fall kan handledningen bli en inlärningsprocess mellan jämlikar, en horisontell relation mellan handledare och deltagare. Motsatsen till horisontell är en vertikal relation, då experten med längre utbildning och mera statusfylld position kommer in som handledare. Men Hammarström Lewenhagen och

Ekström (2002) menar att det alltid ligger en ojämlik relation mellan handledare och handledd och det är viktigt att hantera den maktobalans som finns i relationen. Man behöver även som handledare vara lyhörd för det maktspel som pågår i en grupp. Rollen som handledare kopplas ofta ihop med att vara ”expert”, att vara mer kompetent än den som handleds. Gjems (1997) menar att oavsett hur god handledare experten är, uppfattas lättare expertens råd som rätta lösningar än om det sägs av en jämbördig kollega. Förväntningarna på handledaren handlar om att bidra med goda råd och lösningar på problemen. Enligt Lauvås, Hofgard Lycke och Handal (1997) passar inte det rollmönstret ihop med handledning mellan kollegor, där det är likvärdiga yrkesutövare som handleder varandra. I kollegahandledning fungerar ofta en av lärarna i gruppen som handledare medan en annan är observatör. Rollen som observatör är att bidra med feedback till gruppen om hur handledningen gått till.

I reflekterande handledning är det viktigt att handledaren kan hjälpa till med att ställa frågor och att se till att man tänker omkring det dagliga arbetet i nya banor, utifrån olika infallsvinklar. Hammarström Lewenhagen och Ekström (2002) lyfter fram betydelsen av samtalskompetens som en viktig del i handledarskapet.Handledningssamtalet kan ses som ett betydelsefullt verktyg i handledningen och det är handledarens ansvar att ge struktur åt samtalet. Författarna vill även betona ”distanseringens och objektiviseringens värde” (s 144). Det innebär förmågan att kunna växla mellan sig själv och andra både som objekt och subjekt och samtidigt behålla ett helhetsperspektiv på sig själv, handledningsgruppen och sammanhanget. Författarna lyfter även fram svårigheten mellan att styra och inte styra i handledningssamtalen. Det handlar om att hitta en balans mellan aktivitet och passivitet i handledarrollen. De framhåller en aktiv handledarhållning där deltagarna får det stöd och den trygghet som behövs för att ”...våga förändra/förändras och pröva nya vägar” (s152). Men man varnar också för en handledarroll där handledaren har egna mål med sin verksamhet som då hindrar gruppen från att nå sina mål.

Normell (2002) talar om vikten av att handledaren upprättar en överenskommelse om innehållet i handledningen tillsammans med handledningsdeltagarna. Som handledare framhåller författaren konsten att komma till handledningsgruppen ”utan begär.” (s 126) Det betyder att handledaren med öppet sinne lyssnar aktivt på deltagarna och tar emot det nya och aktuella i situationen. Normell framhåller tillsammans med Hammarström Lewenhagen och Ekström (2002) trygghetsfaktorn som en viktig egenskap hos handledaren. För att en handledare ska kunna göra ett bra jobb kan det vara nödvändigt att handledaren får handledning på sin handledning.

2.5.4 Sammanfattning och reflektion

Handledningstraditionen handledning som reflektion över handling är ny som företeelse gentemot lärlingstraditionen som har en äldre historia att luta sig emot. Handledning som reflektion över handling syftar till att utveckla den handleddes ”praktiska yrkesteorin” samt att stärka yrkesprofessionen. De mål och modeller som styr en handledares handledning kan vara av varierande slag. Handal och Lauvås (2001) framhåller dock att man använder sig av en tankemodell i handledning framför handlingsmodell. När det gäller tankemodell kan den användas med egna omformuleringar utifrån den verksamhet som avses. Det finns flera ramfaktorer som har betydelse för handledningens resultat, både samhälliga och organisatoriska. När det gäller handledarrollen är det viktigt att ha kunskap om handledning. Det råder olika uppfattningar kring utbildningsbakgrund för handledare. Flera handledaregenskaper omnämns, samtalskompetens är en viktig egenskap. Den kan ses som ett

verktyg och det är handledarens ansvar att inte utöva makt i handledningsgruppen. Att skapa trygghet är en viktig del i handledningen för att handledningsdeltagarna ska våga berätta om hur och varför man handlar som man gör i sitt arbete. Som handledare kan det vara svårt att uppfylla alla de krav som ställs enligt litteraturen. Det krävs många år av beprövad erfarenhet för att bli en god handledare. Men för att nå dit är kunskap om handledning samt erfarenhet av verksamhetsområdet en förutsättning för att lyckas i det svåra arbetet.

3 SYFTE

På senare år förekommer pedagogisk handledning som en del i arbetet för anställda inom förskola och skola. Ett mål med pedagogisk handledning är möjligheten till reflektion över sitt arbete. Därigenom formuleras den ”tysta” yrkeskunskapen så att omgivningen kan ta del av den. Ett annat mål är att få deltagarna att se sitt arbete ur fler synvinklar och därmed upptäcka nya möjligheter.

”När jag talar med dig tänker jag inte färdigt först och talar sen. Jag tänker i och genom vårt samtal! Det du säger och det jag säger är ett råmaterial i en tankeprocess som äger rum mitt emellan oss.” (Cardinal, 1997)

Det är det här råmaterialet jag undrar över, vad är det som händer i samtalet mellan deltagarna och vilka förutsättningar krävs för att nå ett lärande samtal.

Syftet med föreliggande studie är tvåfaldigt. Ett syfte är att undersöka handledningssamtalet utifrån ett lärandeperspektiv. Ett annat syfte är att undersöka vilken roll handledaren har som medskapare till det lärande samtalet. Syftet avgränsas på följande sätt:

Vilken form av lärande samtal pågår i handledningsgrupperna avseende följande frågeställningar:

- Vilka förutsättningar finns för att ett lärande samtal ska äga rum i form av dialog och symmetri i samtalet?
 - På vilket sätt växlar samtalet mellan egna erfarenheter, teoretiska kunskaper och värderingar?
 - Vilken kunskap utvecklas i samtalet då deltagarna i gruppen kommunicerar och försöker förstå varandra?
 - Vilken form av reflektion förekommer i samtalet?
-
- På vilket sätt blir handledaren en medskapare till det lärande samtalet?

4 METOD

Undersökningens uppläggning och genomförande

Följande avsnitt innehåller klarlägganden av förutsättningar och tillvägagångssätt som används i syfte att besvara uppsatsens frågeställningar.

4.1 Vetenskapsteoretiska överväganden

Åsberg (2003) menar att forskaren alltid måste utgå från sitt *à priori* antagande, ett ställningstagande som man inte kan bevisa men som man anser som "rätt", vilket är en förutsättning för kunskapsproducerande. I mitt fall har det alltid funnits en drivkraft och en nyfikenhet att förstå och komma närmare det som omger människan i hennes vardag. Framförallt handlar det om att bli delaktig och kunna påverka sin egen situation både privat och i sitt arbete. Det är tillsammans med andra vi kan skapa möjligheter till att försöka förändra och utveckla vårt arbete. Samtidigt som jag dock är väl medveten om att den verklighet som omger oss här och nu ofta har begränsade ramar och resurser.

Enligt Åsberg (2001) är det viktigt att dela in det vetenskapsteoretiska fältet i nivåer, eftersom det lätt uppstår en begreppsförvirring kring de frågeställningar och fastställanden som är aktuella för forskaren. Författarens förslag innebär att det bör finnas fyra nivåer för att underlätta de olika ställningstaganden som uppstår i forskningsprocessen. Nivåerna kan inte ses som absoluta eftersom en del filosofiska utgångspunkter kan betraktas utifrån både epistemologiska och ontologiska ställningstaganden. Men nivåerna kan ändå leda till klarhet och visa hur mina frågor bäst kan besvaras. På den första nivån placeras *ontologi*, frågan om vilken uppfattning vi har om vår världsbild. En *ontologisk* hållning i denna studie vilar på en dialektisk syn på människan och samhället. Ett dialektiskt tänkande handlar om att ställa argument mot argument i syfte att nå en fördjupad insikt om verkligheten. Enligt Dewey (1933) ökar möjligheterna till reflektion i ett ständigt växelspel mellan motsatser. Även Berger och Luckman (1979), som omnämns i denna studie, framhåller betydelsen av ett dialektiskt förhållande mellan individen och samhället. Individen är en del av samhällets uppbyggnad och ingår i en social kontext, samtidigt som individen bygger samhället. Det finns ingen objektiv verklighet som är stabil över tid och rum.Handledningsdeltagarna är en del i handledningssamtalet tillsammans med handledaren och de påverkar varandra i ett ömsesidigt förhållande.

Den andra nivån berör frågor om *epistemologi*, då kunskap och dess giltighet behandlas. Ett *epistemologiskt* ställningstagande kan kopplas till hur man tror att kunskap införlivas. Merriam (1994) hävdar att "...forskning som inriktar sig på upptäckt, insikt och förståelse utifrån hur människor uppfattar världen ger de bästa möjligheterna för en utveckling av kunskap inom det pedagogiska området." (s 19) Den här studien belyser pedagogisk handledning i två arbetslag i en förskola, och är ett exempel där upptäckt, insikt och förståelse får stå för det som kan ge handledningsdeltagarna både större insikt och förståelse i det pedagogiska arbetet och i bästa fall bidra till yrkesutveckling. Avsikten är att spegla vilken form av lärande samtal som pågår i handledningsgrupperna, samt på vilket sätt handledaren blir en medskapare till det lärande samtalet utifrån den kontext som de verkar inom. Min utgångspunkt handlar om att kunskap konstrueras tillsammans med andra i det sammanhang

vi befinner oss i och att det finns inte någon absolut kunskap. I en annan tid och ett annat sammanhang blir handledningssamtalet något annat.

På den tredje nivån finner vi *metodologi* som behandlar de olika tillvägagångssätt som används vid vetenskapliga undersökningar med avsikt att producera vetenskaplig kunskap. Här avgörs enligt Åsberg (2001), om vi har ett idiografiskt angreppssätt, då man ”söker det unika i enskilda fall” (a.a., s 272), eller om det finns ett nomotetiskt angreppssätt, då forskaren söker allmängiltiga lagar och samband. Frågor som även hör hemma på denna nivå, är om undersökningen har en induktiv, deduktiv eller abduktiv karaktär, eller om undersökningen är deskriptiv, hypotes eller teoriprovande. Under avdelningen för metodologi placeras även frågor om metod där undersökaren beskriver hur man har gått tillväga vid insamling av data i form av exempelvis intervju eller enkät. Mitt *metodologiska* angreppssätt kan beskrivas som idiografiskt. Det är det unika i handledningssamtalet på den här förskolan som speglas. Ett handledningssamtal på en annan arbetsplats ser annorlunda ut. Dock kan säkert delar ge förståelse och inspiration även för andra handledningssamtal. Ytterligare metodologiska val som har gjorts är ett abduktivt tillvägagångssätt som beskrivs under nästa avsnitt (4.2).

Nivå fyra betraktar Åsberg (2001) som *datanivån* och här finner vi indelningar av hård eller mjukdata, numerisk eller icke numerisk data. Det är först på denna nivå, enligt Åsberg, som data kan benämnas kvantitativ eller kvalitativ. Vid *datainsamlade* förfaringsätt har flera tekniker använts vilka redovisas under 4.5. Då svar på frågeställningar, som har angetts, inte är mätbara i numerisk form redovisas data som icke numerisk, i form av ord, vilket även kan uttryckas som kvalitativa data och redovisas i det följande.

4.2 Metodologiskt val

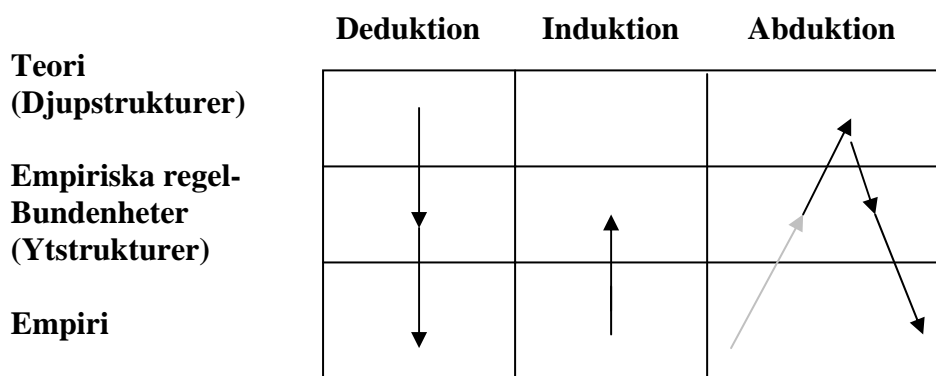
Avsikten med den här studien är att tränga på djupet i problemområdet och försöka belysa och ta hänsyn till den kontextuella situationen, i vilken undersökningen genomförts. Härav har jag gjort följande metodologiska val, ett abduktivt förfarande.

4.2.1 Abduktion

Ett steg för att förstå forskningsprocessen kan vara att luta sig mot Alvesson och Sköldbergs (1994) beskrivning av abduktion. Enligt dessa författare brukar man i förklaringsmodeller skilja mellan induktion och deduktion. Författarna påpekar att induktion och deduktion ibland inom forskning betraktas som uteslutande alternativ och framhåller istället abduktion, vilket de anser vara vanligt förekommande vid fallstudiebaserade undersökningar. Abduktion, som tidigare nämnts som en metodologisk utgångspunkt, innebär en slags kombination av induktion och deduktion.

Starrin (1994) pekar också på att kvalitativ analys inte bara handlar om induktion, som ofta görs gällande. Författaren liknar abduktionen vid en ”...ständig och mycket snabb växelverkan mellan observationer och idéer och mellan delar och den framväxande helheten.” (a.a., s 26) För min egen del innebar arbetet med min studie ett ständig sökande efter koppling mellan data från bandupptagning, enkät och loggboksanteckningar till teorier om lärande samtal. Ohlsson (1996) framhåller att abduktionen innebär en rad av tankar där det iakttagna ställs i relation till tidigare erfarenheter, som framkallar en idé eller hypotes, om hur det observerade fenomenet ska uppfattas och förklaras. Alvesson och Sköldberg (1994) beskriver

analysarbetet vid abduktionen som "...inspirationskälla för upptäckt av mönster som ger förståelse." (a.a., s 42)



Figur 4.1 Deduktion, induktion och abduktion (Alverson & Sköldberg, 1994, s 45).

Ovan nämnda författare anger att enligt ett hermeneutiskt synsätt kan abduktionen liknas vid en spiral, i vilken man tolkar fakta som inrymmer en viss förförståelse. Inom hermeneutiken liknas denna spiral ibland även vid en cirkel, där delen endast kan förstås ur helheten och helheten endast ur delarna. Enligt Alverson och Sköldberg finns det inte någon uttalad koppling mellan abduktivt tänkande och hermeneutik, trots dess likhet.

Upplägget av den här studien har inneburit att min tidigare förförståelse av pedagogisk handledning medförde att jag påbörjade min forskning i tidigare teorier, dels egna, dels vedertagna, för att därefter söka data i empirin. Utifrån de iakttagelser som gjordes väcktes nya frågor som innebar en ständig pendling mellan teori och empiri. Aspelin (1999) skriver om sitt metodologiska förhållningssätt i *Klassrummets mikrovärld*:

”När tyngdpunkten försköts åt det deduktiva hållet distanserades jag i allt för hög grad från de individer som observerades; jag fångades i en teoretisk föreställningsvärld och min mottaglighet för nyanserna i den pågående processen minskade. I de situationer tyngdpunkten försköts åt det induktiva hållet och åt förutsättningslöst betraktande av lektionsförloppet blev flödet av intryck för stort och jag sökte efter en tolkningsram som kunde hjälpa mig att sovra bland all information.” (1999, s 26)

För min egen del har forskningsprocessen kommit att handla om en balansgång mellan teori och praktik. Gustavsson (2002) hänvisar till ett klassiskt uttryck som kan likställas med skillnaden mellan praktisk och teoretisk kunskap, "...empiri utan begrepp är blind kunskap och begrepp utan empiri är tom kunskap." (a.a., s 78) Med hjälp av ett antal begrepp från teorin har jag försökt att förstå mitt material på ett nytt sätt. Abduktionen kännetecknas av att forskaren pendlar mellan iakttagelser av sociala händelser och tolkningar och analyser av vad dessa händelser betyder. Starrin (1994) jämför den abduktiva processen, där människor gör nya upptäckter eller får ny förståelse av ett fenomen, med den deduktiva metoden. I den finns inte det oväntade; i en hypotesprövande studie måste slutsatserna ingå i premisserna. Drivkraften i min egen arbetsprocess har varit att jag har lockats av att möta det oväntade.

4.3 Förförståelse

Enligt Larsson (1994) handlar redovisning av förförståelse om ett kvalitetskrav. Att presentera vilket perspektiv man företräder underlättar tolkningsprocessen för läsaren. Men att redovisa all sin förförståelse är en omöjlighet och Alvesson och Sköldberg (1994) menar att forskare bara redovisar en del av det man bär med sig in av sin förförståelse i en studie. Vidare diskuterar författarna om risken för att vara alltför insatta i sitt ämne, att det i sig skulle bidra till en avtagande grad av kreativitet hos forskaren. Alvesson och Sköldberg framhåller att djärvheten i tolkningsprocessen kan öka om man inte är "förläst" inom det som tidigare har gjorts i ett specifikt forskningsområde och då speciellt om man väljer en abduktiv stil framför en induktiv. Dock poängterar man att det kan innebära en nackdel att vara allt för lite insatt i forskningsfältet, vilket kan leda till att man hamnar i en "naiv empirism" och "common sense" tolkning. Som forskare måste man alltid ställa sig frågan eller förvissa sig om att "hjulet inte är uppfunnit", innan man påbörjar sitt arbete. Strävan i det här arbetet har varit att belysa en verksamhet som delvis var känd för mig, men som ändå omfattade många obesvarade frågor. Ämnet har behandlats av mig i en tidigare C-uppsats (Dahl, 1999) och jag har även provat på handledaruppdraget. Vidare har jag deltagit i en utbildning där handledare har reflekterat tillsammans med en professionell handledare som beskrivs under (avsnitt 4.5.3). Min förhoppning har varit att närma mig svaren på forskningsfrågorna, som kan leda till en djupare insikt och förståelse samt verka för en vidare diskussion kring handledningssamtalets betydelse inom förskola och skola.

4.4 Urvalsstrategier

Hartman (1998) nämner ändamålsenliga urval som betydelsefulla då "...man inte är intresserad av att belägga samband mellan några variabler genom att undersöka en stor mängd individer, utan att finna individer som kan ge den information man är ute efter." (a.a., s 255) Enligt Cohen och Manion (1994) beskriver de urvalsförfaranden som "purposeful sample" där forskaren utgår från bestämda kriterier som svarar mot undersökningsgruppen. En ytterligare benämning kan vara *urval som utgår från det unika*. Merriam (1999) har lånat uttrycket från Goetz och LeComptes (1984). Urvalet baseras på någon ovanlig egenskap som finns i en viss grupp. Det kan röra sig om annorlunda undervisningsformer, eller kombination av personer. Hartman (1998) betonar att urvalet måste vara noga genomtänkt och beroende på hur man går till väga handlar det om vilken kunskap man är ute efter och vilka praktiska förutsättningar man som forskare har.

Handledningssamtalet är ett exempel som lutar sig mot traditionen handling som reflektion över handling och kan betraktas som en företeelse som har varit allt mer vanligt förekommande under senare delen av 1900-talet i vårt samhälle, vid lärares lärande. Det finns andra traditioner att luta sig emot kring hur man "lär i yrket" dels i vårt eget samhälle men även i andra kulturer och som inte behandlas i denna studie.

Då urvalskriterier i den här studien innebar att undersöka en förskola där handledningskulturen skulle vara etablerad, föll valet på en enhet där pedagogisk handledning framhålls som en naturlig del i verksamheten.

Bland de personer som ingick i de två handledningsgrupperna fanns en viss spridning av ålder och arbetslivserfarenhet. Åldern på deltagarna i handledningsgrupperna varierade mellan 26 och 50 år. Arbetslivserfarenheten bland deltagarna varierade mellan 1 till 29 år. Alla

deltagarna hade förskolläraryrket. I en av handledningsgrupperna fanns en student närvarande. I den totala undersökningen ingick två pedagogiska handledare.

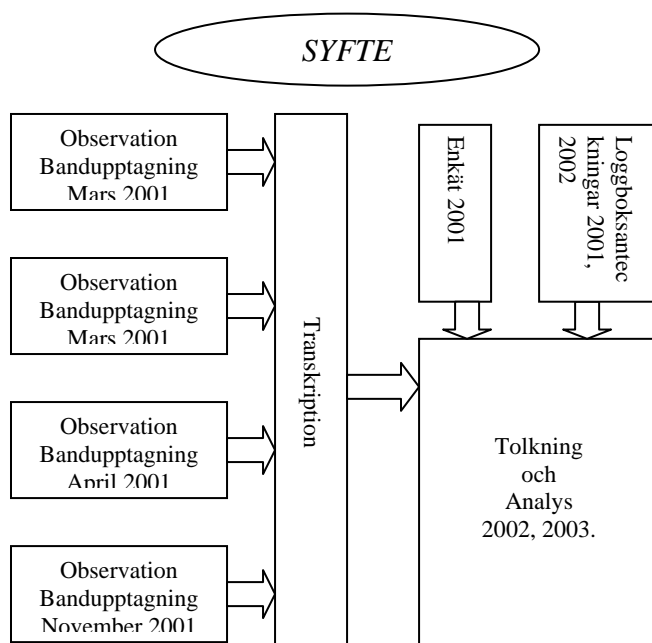
Tabell 4.1 Urvalsgruppen

Arbetslag					Arbetslag				
Personer	Anna	Berit	Cilla	Doris	Eva	Fanny	Gun	Hedvig	Student
År i yrket	17 år	14år	29år	1år	9år	15år	28år	16år	0år
Handledare 1					Handledare 2				

Urvalet av de episoder som har granskats och finns med i detta material valdes ut med utgångspunkt från studiens syfte och belyser frågeställningen i respektive resultatavsnitt. Genom att läsa det transkriberade materialet och söka efter tydliga exempel utifrån studiens syfte har följande delar valts ut. Två exempel belyser *förutsättningar för det lärande samtalet*. Det är flera villkor som bör råda för att ett lärande samtal ska äga rum. Samtal 1 och 2 visar exempel på några av de förutsättningarna. Tre exempel speglar *samtalet som växlar mellan egna erfarenheter, kunskap och värderingar*. I samtal 3, 4 och 5 prövas Lauvås och Handlas (2001) praxistriangel som en tankemodell för att se om ett samtal består av handling, teori och etisk legitimitet. Tre exempel visar *vilken kunskap som utvecklas i samtalet*. Det är samtal 6, 7 och 8 som belyser delar av det som kan betraktas som ett gemensamt lärande i ett samtal. Ytterligare tre exempel visar *vilken reflektion som förekommer i samtalet*. I samtal 9, 10 och 11 används van Manens tankemodell om reflektionsnivåer för att se vilken form av reflektion som förekommer i samtalet. Vidare har redan angivna samtalssekvenser genomgått en ytterligare läsning utifrån frågeställningen på *vilket sätt handledaren blir en medskapare till det lärande samtalet* (avsnitt 4.5.3).

4.5 Undersökningens upplägg och genomförande

Ett antal olika datainsamlingsmetoder och bearbetningsinstrument har använts. Under följande avsnitt presenteras genomförande, datainsamling och databearbetning. Upplägget presenteras i följande figur.



Figur 4.2 Undersökningens upplägg.

4.5.1 Genomförande

Tidpunkten för denna studie började i mars 2001 och pågick till och med januari 2002. Under 2002 och 2003 har materialet bearbetats vidare. Observationerna genomfördes i mars 2001, april 2001 och november 2001. Enkät sändes ut i december 2001.

Handledningssamtalen spelades in vid fyra olika tillfällen på bandspelare. Varje handledningstillfälle varade ca 2 timmar. Totalt finns 8 timmars inspelat material.

Vid handledningssamtal i mars 2001 observerades de två arbetslagen vid två skilda handledningstillfällen, där handledare 1 var verksam.

Vid handledningssamtal i april 2001 deltog de två arbetslagen tillsammans med samma handledare enligt ovan.

Vid handledningssamtal i november 2001 deltog ett av arbetslagen samt en ny deltagare. Gruppens handledare vid nuvarande tillfälle var handledare 2 då arbetslaget hade bytt handledare.

Observation med bandupptagning genomfördes i förskolans egna lokaler där dokumentationer kring förskolans verksamhet var lättillgängliga.

Enkäter sändes ut i december 2001 till dem som då ingått i arbetslagen under alla handledningstillfällen (dock ej till student och den nya arbetstagaren som inte deltog vid de två första handledningstillfällena). Syftet med enkäten var att respondenterna skulle ta hänsyn till den handledning de hade under våren 2001 samt även till nuvarande handledning, som då var annorlunda för ett av arbetslagen. I januari 2002 fanns samtliga enkäter tillhanda.

4.5.2 Datainsamling och databearbetning

Observation med bandupptagning

Cohen och Manion (1994) anger att forskaren observerar det som är karaktäristiskt för en individuell enhet, ett barn, en klass och så vidare. Observation handlar om att tränga in på djupet och förstå socialt komplexa fenomen. Framförallt är observation användbar när det gäller att samla information inom forskningsområden som berör beteenden och skeenden i naturliga situationer. Som metod har observation flera innebörder, Holme och Solvang (1991) skiljer mellan deltagande observation, fältobservation, kvalitativ observation, direkt observation och fältundersökning. Vidare anges att observation som metod ställer stora etiska krav på forskaren som även måste ta ställning till olika förhållningssätt i sin roll som observatör.

Den ursprungliga avsikten i den här studien var att göra videoobservationer av handledningstillfällena. Men då deltagarna avböjde, valdes istället observation med bandupptagning som metod. Min uppfattning var att det hade varit en omöjlighet att fånga hela samtalet med hjälp av bara anteckningar. Observationen i denna studie kan betraktas som ostrukturerad, vilket enligt Hartman (1998) innebär att forskaren inte använder sig av ett redan uppgjort observationsschema. Min avsikt var att parallellt med bandinspelning registrera allt som hände under samtalet. Holme och Solvang (1991) omnämner

fältanteckningar i samband med observation där anteckningarna är en viktig del i analysarbetet och ett stöd för att komma ihåg observationstillfället. Anteckningarna görs i form av stickord som sedan omvandlas till sammanhållen text direkt efter observationen. Rollen som observatör kan betraktas som icke deltagande. Patel (1987) ser fler fördelar när det gäller rollen som icke deltagande observatör, då den icke deltagande observatören är med i observationssituationen och rollen kan betraktas som tydlig. Närvaron kan möjligtvis påverka de övriga deltagarna att bete sig annorlunda, men efterhand som deltagarna vänjer sig vid observatörens närvaro återgår snart situationen till det ursprungliga. I min roll som icke deltagande observatör där observationen har varit ostrukturerad, har jag skött bandspelaren och fört löpande anteckningar. Givetvis kan min närvaro ha påverkat till en viss grad då jag inte deltog i samtalet, men troligtvis endast till en början.

Transkribering

Kvale (1994) talar om transkription vid analys av texter vilket innebär att transformera, ändra från en form till en annan. Författaren framhåller dock att utskriften vid en sociolingvistisk analys återges i ordagrann form vilket kan ge en bild av ett lösryckt och förkortat tal. Vid publicering bör man överväga att återge textmassan i en renare skriftform. Folkesson (1998) betonar att allmänna krav på transkriptionen innebär att den skall vara läsbar men ändå bygga på talspråk. Vidare framhålls att transkriptionen "inte är materialet" utan en tolkning av den som har skrivit ut det inspelade. Därav måste analysen utgå både från lyssnande och det utskrivna. I transkriptionen i den här studien har jag skrivit ut det inspelade materialet enligt följande; jag har markerat hm ljud, skratt och instämmande hos deltagarna. Jag har inte noterat klocktider och pauser i transkriptionen. Följande redigeringar har jag valt att göra; markeringen /.../ används då något av det som har sagts har uteslutits. Det kan vara upprepning av ord, otydlighet från bandupptagningen, talspråksuttryck som va, liksom, alltså. Min strävan har varit att materialet ska likna originalet utan att informanterna ska uppleva att de har uttryckt sig på ett ofullständigt sätt. Markeringen har också används där en del repliker uteslutits då jag har bedömt att de saknar relevans utifrån frågeställningen. Ytterligare en markering finns med i materialet nämligen "..." punkterna anger att personen blir avbruten.

Enkät

För att komma åt pedagogernas uppfattning valde jag en ytterligare teknik för att samla information. Valet föll på en enkät med öppna svarsalternativ till deltagarna i de två arbetslagen. Detta val kunde likaväl ha bestått av intervju, vilket valdes bort, då möjligheten att uttrycka sig i skrift framstod som ett bra alternativ och man kunde även vara anonym. Enkäten bestod av åtta påståenden (se bilaga 1) där respondenterna fick ge uttryck för hur de uppfattade det lärande samtalet i handledningssituationen. Frågorna syftade då på både tidigare och pågående handledning som handledningsdeltagarna ingick i.

Enkäten utformades enligt vad Patel (1987) vill likna vid en standardiserad enkät där svarsutrymmet hade låg grad av strukturering. Då intervjun och enkäten bygger på respondentens villighet att svara på frågor kan det många gånger bli ett problem för forskaren. Enkäten sändes ut till de sju deltagare som ingick under mina första bandupptagningar. När svaren dröjde gjordes en ny påminnelse och jag fick in tre enkäter, men saknade fortfarande fyra stycken. Vid en ytterligare påminnelse fick jag in samtliga enkäter. Dröjsmålet kan delvis

bero på enkätens utformning då respondenten förväntas att skriva ned sina svarsalternativ vilket tar tid och kanske inte prioriteras av alla i första hand.

Enkäterna har sammanställts och tolkats (se bilaga 2) och har sedan används som tolkningsinstrument vid analys av samtal (avsnitt *Analys av samtal*) vilket redovisas nedan.

Analys av samtal

Norrby (1996) skriver om samtalsforskning och menar att det råder en begreppsförvirring inom ämnet. Samtalsanalys, konversationsanalys och diskursanalys är begrepp som ofta blandas ihop. Vid analys av samtal kan termen samtalsanalys användas där det inte råder någon speciell skolbildning som utgår från en given teoretisk eller metodisk utgångspunkt. I denna studie har samtalssekvenser valts ut och analyserats på följande sätt. Genom att läsa samtalsutskriften noggrant upprepade gånger med syftessatserna som teoretiska glasögon, har jag valt ut de delar som enligt mig säger mest och passar in under respektive frågeställning. Givetvis har flera delar valts bort på grund av arbetets omfång. Analysen består av att förstå den utvalda samtalssekvensens innerbörd utifrån den angivna frågeställningen. Med hjälp av teorier från teoretisk bakgrund, intervjuer av pedagoger (bilaga 2) samt nyckelbegrepp från loggboksanteckningar (avsnitt 4.5.3) har materialet tolkats och analyserats enligt ett abduktivt tillvägagångssätt.

4.5.3 Datamaterial och databearbetning

Som underlag för tolkning innehåller följande avsnitt loggboksanteckningar som genomförts under en utbildning där jag tillsammans med andra handledare reflekterat kring handledningstillfället och handledarrollen i samband med den aktuella studien.

Loggboksanteckningar

Som ett stöd för tolkning och analysarbete har jag tagit hjälp av loggboksanteckningar. Merriam (1994) framhåller att personliga dokument visserligen är tillförlitliga men subjektiva, då det är författaren som väljer ut det som man betraktar som viktigt i sin text. Rönnerman (1998) menar att skrivande kan ske på flera sätt. Dels handlar det om att man ber informanter skriva om något som man sedan tillsammans reflekterar över, dels kan man själv skriva ned egna anteckningar om vad man har iakttagit under speciella tillfällen. Dagboksanteckningar kan både vara en privat angelägenhet men också underlag för vidare reflektion. Vid aktionsforskning ses denna form som ett användbart verktyg. Inom etnografin använder forskaren fältnotiser vid sina observationer. Anteckningar som sammanställs till en tätare beskrivning betraktas som loggböcker.

Parallellt med uppsatsarbetet har jag deltagit i en utbildning där kommunala handledare har fått handledning av en professionell handledare. Vid sammankomsterna har handledarna fått berätta om sin egen roll som handledare och lyfta fram olika frågor som berör handledningstillfället samt handledarrollen.Handledningsträffarna kan ses dels som reflektion kring handledarrollen och handledningstillfället men också som "undervisning" om handledning. Min egen roll vid dessa tillfällen har varit den samma som för övriga handledare i gruppen, då jag tidigare har arbetat som pedagogisk handledare inom kommunen. De

anteckningar som förts av mig vid utbildningstillfällena ligger till grund för det jag benämner vid loggboksanteckningar. I mitt analysarbete har jag sammanställt dem och enligt fenomenologisk tradition (Henriksson, 2022) bearbetat dem selektivt. Det innebär att jag har strukit under de meningar som enligt mig ”säger mest” och ständigt återkommer i anteckningarna. Underlaget bildar nyckelbegrepp för att ge vidare möjligheter att söka svar på vilket sätt handledaren blir en medskapare till det lärande samtalet.

Loggboksanteckningarna bildar nyckelbegrepp enligt följande:

Att vi själva befinner oss i ett lärande och är nyfikna över hur andra pedagoger och barn lär. Ställa oss frågan hur något framstår för barnen.

Att skapa en reflektionskultur där man utmanar, ger motstånd, bekräftelse och konfronterar.

Kunna koppla mellan teori och praktik.

Genom dokumentation väcks frågor både kring barnen och pedagogen.

Hur går man tillväga när man utmanar?

Med hjälp av ovannämnda formuleringar söker jag svar på hur en handledares handledning kommer till uttryck. Samt på vilket sätt handledaren blir en medskapare till det lärande samtalet vid en ny läsning av de samtalsutdrag (kap 5) där handledaren är representerad.

4.6 Giltighet och trovärdighet

Merriam (1994) hävdar att all ”...forskning stävar efter att producera giltiga och hållbara resultat på ett etiskt godtagbart sätt.” (a.a., s 174) Kvale (1997) framhåller att forskaren hela tiden måste pröva sina upptäckter och utsätta dem för kontroll för att avgöra giltigheten eller sanningshalten kring det som har studerats. Vidare anges tre olika aspekter av validering, nämligen ”...kontroll, ifrågasättande och teoretisering av den kunskap som produceras.” (a.a., s 218). Forskaren bör kontrollera och inta en kritisk ställning till de egna forskningsresultaten. Frågorna vad och varför i undersökningens syfte måste besvaras och ifrågasättas av forskaren. Undersökaren bör även ha en teoretisk uppfattning om det som ska undersökas, för att kunna besvara frågan, om man med hjälp av metoden har undersökt det som man hade för avsikt att undersöka. Larsson (1994) menar att det råder olika uppfattningar om särskilda kvalitetskriterier bör gälla för kvantitativ respektive kvalitativ forskning. Författarens uppfattning är att kriterierna även kan skilja sig åt mellan ansatser av kvalitativ art. Larsson anger som validitetskriterier; *diskuskriteriet*, *heuristiskt värde*, *empirisk förankring*, *konsistenskriteriet* och *pragmatiskt kriterium*. Beroende på studiens art visar sig en del av kriterierna mer användbara än andra.

Diskuskriteriet handlar om hur undersökningens resultat står sig emot invändningar och motsatt argumentation. Samtidigt måste man vara medveten om att det alltid råder olika uppfattningar. Argument som skulle kunna motsäga mina resultat är den uppfattning som Zichner (1996) företräder. Han är kritisk till att flera forskare ständigt konstaterar svårigheter med att yrkesverksamma inte utvecklar högre nivåer av reflektion och förespråkar betydelsen av olika former av reflektionsområden istället för att bara framhålla den kritiska reflektionen. Även den här studien ger samma resultat när man använder van Manens (1991) indelning av reflektionsnivåer. Samtidigt framhåller handledningsdeltagarna att de reflekterar vilket visar att det handlar om hur vi definierar begreppet.

Heuristiskt värde är det samma som att upptäcka ny kunskap vilket är ett krav som gäller all forskning. Men det handlar om att beskriva något som framträder som ett nytt perspektiv när det gäller att se på verkligheten. Då det inte är brukligt att generalisera vid ett ideografiskt angreppssätt bör man ändå ha i åtanke att det som har visat sig genom resultaten kan ha betydelse för en vidare förståelse av ett fenomen. En strävan att uppfylla kriteriet om *heuristiskt värde* i denna studie innebär att resultaten kan betraktas som infallsvinklar i diskussionen kring reflektion över arbetet.

Empirisk förankring betyder att det råder en samstämmighet mellan verklighet och hur tolkning sker. Larsson (1994) nämner här "respondent validation" där en tolkning av materialet lämnas till informanterna för bedömning av rimlighet. Genom att informanterna har tagit del av min tolkning av resultat där jag har fått synpunkter på materialet har en *respondent validering* skett. Dock skedde denna validering i ett tidigt skede av analysprocessen. Svensson (1996) påpekar att det kan vara en fördel att inhämta synpunkter i den senare delen av analysprocessen då resultaten bedöms som mer rimliga och presentationen är tydligare och mer systematisk. En yttre kontroll i form av medbedömare har också skett när det gäller loggboksanteckningar. En medbedömare som ingått i gruppen av handledare har bedömt anteckningarnas rimlighet.

Konsistenskriteriet innebär att varje del behövs för att förstå dess helhet. Larsson (1994) varnar för att det kan finnas en risk att man bortser från vissa delar för att det skall bli en helhet och att det råder en spänning mellan krav på "konsistens och empirisk förankring". En strävan hos forskaren måste bli att ta hänsyn till båda kriterierna. *Konsistenskriteriet* i den här studien handlar om ett abduktivt förfarande, där en pendling mellan delar och den "framväxande" helheten har skett. Samtalssekvenser som till exempel visar högre form av reflektion har inte valts bort.

Pragmatiskt kriterium innefattar resultatets trovärdighet och hur dess betydelse kan förmedlas till andra. Ett *pragmatiskt värde* kan denna studie ha både ur ett pedagog- och arbetsgivarperspektiv. Kunskap om det lärande samtalet under arbetstid borde vara av gemensamt intresse. Det är även viktigt att få syn på svårigheter kring förutsättningar för det lärande samtalet, reflektionens art, koppling mellan teori och praktik och handledarens roll.

4.7 Etiskt hänsynstagande

Frågan om etiskt hänsynstagande ingår som en del i forskningsarbetet. Merriam (1994) menar att "...en bra självkännet som utgör det riktmärke man behöver för att kunna genomföra en etiskt acceptabel undersökning." (a.a., s 194) Det är viktigt att ta ställning etiskt, dels under datainsamlingen och dels när resultaten skall publiceras. "Vetenskaplig hederlighet" omnämner Larsson (1994) som ett kvalitetskrav. Det betyder dels att visa hänsyn till dem som ingått i undersökningen och att redovisning av resultat är sanna. Vid observation med bandupptagning har alla som ingått i handledningsgruppen samt handledare varit informerade innan och gett sin tillåtelse. Som tidigare nämnts avböjde man videobeskrivning. Enkäten som ingick i undersökningen var anonym. Vid transkribering har namn bytts ut till fingerade men urvalet är otydligt beskrivet av etiska skäl. Individer och förskola är inte intressanta då man i denna studie inte generaliserar. Jag bedömer därför att deltagarnas identitet är väl skyddad.

5 RESULTAT OCH ANALYS

5.1 Förutsättningar för ett lärande samtal

I följande avsnitt visas två exempel på dialog och symmetri i samtalet som är viktiga delar för att ett lärande samtal ska ha möjlighet att äga rum. Samt en ny läsning av samtal 1 och 2 på vilket sätt handledaren blir en medskapare till det lärande samtalet.

5.1.1 Samtal 1

Upprinnelsen till samtalet handlar om att handledaren konstaterar att man har valt att arbeta med samma tema på flera avdelningar på förskolan. Handledaren undrar varför och Cilla börjar berätta.

Cilla:	Det kom i höstas i början på hösten när de satt här. Vi jobbade med stenar gjorde vi och de började bygga stenmurar. Då hörde jag i samtalet, de pratade om att de hade varit på slottet. Och där fanns ju stora murar och allt det här de hade varit i sommar då, så där kom det.
Anna:	Fast vi var ju inte inne på att vi skulle, vi var ju inte alls inne på det. Det var ju du som sade; Varför kan vi inte hålla på allihop sade ju du vid något tillfälle. Och då jag tänkte vi till, ja varför kanske inte?
Handledaren:	Det kan ju ge mera, jag tror det kan också vara en del i den här öppningen kanske, och prata mer och öppna. Att man har samma, för det är en viktig skillnad om den ena har himmelen och den andra har vattentornet den tredje har slottet och att man har sådana där udda saker.
Anna:	Ja jag tycker det har blivit mer diskussioner.
Cilla:	Ja hu ja.
Anna:	Man vet det liksom, ja det är ju det man kan ta till sig på ett annat sätt.
Cilla:	Mm
Handledaren:	Och även barnet?
Anna:	Javisst precis.
Berit:	Och sedan kan man ju hitta det om man har något specifikt liksom som man tycker är intressant och kollar det. Kan man ju hitta inom det i alla fall.
Handledaren:	Precis.
Berit:	I alla fall.
Cilla:	Sedan tycker jag att barnen får mycket mera lugn när de jobbar, för de är i grupper. Vi är ju en jättestor grupp här på 27 barn. Här har vi verkligen fått små arbetsgrupper och de fungerar bra själva. Dom kan känna att de kan få ta ansvar och allt det här. Så jag tycker att det känns mycket bättre. Det gör det tycker jag.
Handledaren:	Vad skönt.
Cilla:	Ja.
Doris:	Det känns nästan som det fungerar bättre när man inte är där och man sitter och jobbar.
Berit:	Ja det också.
Doris:	Ja så fort man inte är där går de verkligen in för det, när man är där är det lätt att de frågar hur skall jag göra det här och sådär.
Handledaren:	Ja det är ju härligt att höra.

Analys och tolkning av samtal 1

Samtalet beskriver hur pedagogerna motiverar inför handledaren att de numera har valt att arbeta med samma tema på hela förskolan. Cilla berättar att det var när barnen pratade om att

de hade varit på slottet under sitt sommarlov, som hon föreslog att de skulle arbeta med slottet som tema i hela huset. Anna säger att de andra pedagogerna bestämde sig för att följa Cillas förslag efter att ”tänkt till lite”. Handledaren betonar att det handlar om ”en del i den här öppningen /.../ och prata mer” och menar att man har mer gemensamt nu än om någon jobbar med vattentornet och någon annan har slottet som tema. Alexandersson (1994) talar om kunskapssökande allianser som en väg till lärares professionella utveckling. Allianserna skulle uppstå när man känner behov av att utvecklas vilket kan vara kring ett gemensamt undervisningsproblem. På förskolan upplever pedagogerna större inspiration och gemenskap då de arbetar med samma tema på alla avdelningarna. Anna framhåller under samtalet att det har blivit fler diskussioner än tidigare bland pedagogerna vilket även Cilla intygar.

Handledaren ställer frågan om det även gäller bland barnen och syftar då på om deras samarbete har ökat. Anna svarar att det har gjort det och Cilla intygar också att barnen har fått mera lugn när de arbetar tillsammans då de numera arbetar i mindre grupper kring sitt tema. (Barnen arbetade med sitt tema tillsammans över avdelningarna). Enligt Doris kan det ibland fungera bättre när det inte är någon vuxen med i gruppen och hon menar att barnen går mer in för uppgiften då det inte finns någon vuxen att fråga i närheten. Det betyder i sin tur att även barnen arbetar bättre tillsammans kring det gemensamma temat. Handledaren intygar med att säga ”det var härligt att höra”. I samtalet råder symmetri vilket innebär att det är en relativt jämn fördelning av inlägg mellan pedagogerna, det är Doris och Berit som inte tar lika stor plats i samtalssekvensen. Man är dessutom rörande överens om innehållet vilket skulle kunna vara ett bra exempel på den ideala dialogen där man lyssnar och bekräftar varandra. Pedagogerna beskriver själva att det är när någon berättar varför man handlar och tänker som man gör och verkligen lyssnar som man kan förstå, diskutera, stödja och lyfta varandras utveckling. I den sokratiska dialogen (Molander, 1993) finns en ton av gemenskap men den handlar också om att kunskap måste göras tillgänglig genom frågor, svar och reflektion, för att oreflekterad kunskap ska bli tillgänglig. Exemplet saknar utmaningar av den karaktären, men den visar på ett samförstånd mellan deltagarna och delar av det Handal (1994) pekar på som förutsättningar för att en kollektiv reflektion ska äga rum. Det innebär en organisation för gemensam handling och reflektion och möjlighet att mötas kring frågor som handlar om den praktik man verkar inom. Pedagogerna framhåller själva i sin enkät att tidigare blev diskussionerna hängande i luften, nu finns det ett forum där det är legitimt att diskutera sitt arbete. Grundförutsättningarna är tillgodosedda, men frågan är om det räcker.

5.1.2 Samtal 2

Handledaren inleder med att berätta om ett instrument som handledaren vill att pedagogerna i handledningsgruppen ska pröva och kallar det för att ”sammanfattningstänka”. Idén kommer från erfarenhet av vad det är för aspekter som man har lärt sig under åren inom handledningssammanhang för att ”titta på ett jobb”. Handledaren säger att man kan använda instrumentet för att ställa sig själv frågor om den verksamhet man verkar inom. Det handlar inte om någon prestation utan snarare om ett sätt att tänka. Men det förutsätter enligt handledaren att man har kommit till en slags ”utmanade handledning”. Det betyder att man bör vara införstådd med vad man menar med pedagogik och begrepp som exempelvis bredvidtänkande. Annars finns det en risk med att instrumentet blir en metod. Handledaren fortsätter med att fråga om hur tiden ska fördelas idag under handledningstillfället och betonar att man måste fördela tiden mellan deltagarna samt att det handlar om ett rättviseperspektiv. Idag finns det tre ”olika jobb” och handledaren ställer frågan om vilka pedagoger som vill börja berätta.

Gun:	Jag vet inte riktigt, därför du menar tiden så, för annars är det ju samma jobb som vi jobbar med.
Handledare:	Men så förstår jag, men jag menar mera. Det är ju någonting som du är inblandad i, i ditt arbetslag och dina barn. Det är en sak och vi tänker om det. Sedan tar vi och tittar på ditt och så gör vi det. Tittar vi på det. Bara att vi fördelar det så. Så det blir lite rättvist. För förra gången tänkte jag då hann vi inte riktigt så mycket som du...
Hedvig:	Det är ju att jag pratar om båda mina grupper. Jag känner att vi började med det ena så hann vi inte så mycket med det andra, med mitt egna då. Men det som jag tycker, vi har ju gått vidare på det. Vi jobbar ju så man reflekterar ju tillsammans och det gav ju oss jättemycket. Och det kom i rätt tid för allt /.../ och det kändes bra.
Handledare:	Mm
Hedvig:	Och det kom i rätt tid för allt vårt det kändes bra.
Handledare:	Jag har en idé om att vi skulle börja där.
Gun:	Jag ska bara säga en sak. Att i alla fall jag har tänkt så här. Det är inte så viktigt med rättvisa, jag tror inte att det är det i denna gruppen som vi sitter i nu. Alltså det är inte ett dugg viktigt. Alltså det gör inte mig ett dugg om jag inte berättar mitt arbete idag därför att jag får precis lika mycket ut, eftersom vi arbetar med samma sak, så får jag precis lika mycket ut av att reflektera kring andras arbete.
Eva:	Så känner jag också.
Hedvig:	Mm ja precis. Ja även om vi inte har pratat om mitt så mycket så känner jag. Jag har tagit till mig jättemycket som jag har kunnat delge mina...
Handledare:	Vi kan ju stöta på det problemet. När vi har en timma per /.../ att vi har svårt att hinna med lika mycket.
Gun:	Ja, precis.
Handledare:	Med varje individ. Men ändå om vi försöker ha den här sammanfattande grejen. Hur menar vi titta tillbaka ända till början och försöka titta på det här. Vad är det som är det lärande som har funnits här och vilka hinder. Mitt förslag är ändå att vi skulle börja med dig idag (nickar åt Hedvig).
Hedvig:	Mm
Handledare:	Skulle man kunna tänka att fortsätta med dig och så tar vi dig.
Gun:	Jag tycker tvärtom.
Handledare:	Tycker du tvärtom?
Gun:	Jag tycker tvärtom om vi nu ska prata om rättvisa (säger något otydligt om det förra tillfället).
Handledare:	Ok. För då kan man säga här att. Ett annat sätt att säga är ju: Vem av er behöver verkligen?
Eva:	Fast för mig är det inte att vi ska kolla. Sammanfattning var vi står i projektet och då handlar det inte om någon egentligen utan det handlar om var vi står i vårt projekt alltså vårt tema.
Handledare:	Alltså så som ni arbetar med barnen i ert tema.
Eva:	Ja.
Gun:	Men börja ni så pratar vi i mun på varandra (<i>skratt</i>).

Analys och tolkning av samtal 2

Gun inleder med att fråga lite undrande om vad handledaren menar med "tiden" då det egentligen handlar om samma jobb och menar att de arbetar med samma tema över avdelningarna på förskolan. Handledaren förtydligar att de trots ett gemensamt projekt väl ändå arbetar med olika barngrupper och på det sättet vill ta upp var och en sin del. Vid det förra tillfället upplevde handledaren att inte alla fick samma utrymme vid handledningstillfället. Normell (2002) pekar på en viktig aspekt i samtalet. Det handlar om att våga utsätta sig för det oplanerade, då ingen i gruppen inte ens handledaren vet hur samtalet

kommer att bli, vilket ger plats för det spontana och oväntade. Men det betyder ändå att handledaren bör ha ett övergripande ansvar för att samtalstillfället blir dialogiskt där allas röster kommer till tals och i det här fallet verkar det som handledaren inte är riktigt nöjd med det förra handledningstillfället. Gun pekar på att det inte har någon betydelse för hennes del när det gäller vem som får samtalsutrymme under handledningen. Hon menar att det ändå är så lärorikt att lyssna på varandra.

Även i pedagogernas enkät pekar man på att det är lika viktigt att ta del av varandras tankar som att framhålla sina egna. Exemplet skulle kunna visa det dialogiska förhållningssättet där samtalet är en kollektiv handling och det gemensamma meningsskapandet övas upp. Wilhelmsson (1998) och Nordenstam (1996) menar att kvinnor i större utsträckning än män använder den här samtalsstilen både när det gäller vardagliga samtal som institutionella. Hedvig var en av dem som inte upplevde att hon fick ta upp allt hon ville vid det förra tillfället. Men hon intygar ändå att man kunde arbeta vidare med egna reflektioner kring sitt arbete och att de kom i "rätt tid" samt att hon har kunnat "delge mina". Vad hon förmodligen menar är att hon kunde gå vidare i reflektionerna och dela detta med sina arbetskamrater på hennes avdelning (Hedvigs arbetskamrater ingår inte i denna handledningsgrupp). Det tyder på att samtalet som startar i handledningsgruppen även fortsätter i verksamheten. Handledaren säger att det kan vara ett problem med att alla inte får lika mycket tid i handledningen. Men framhåller samtidigt att man med hjälp av instrumentet ("sammanfattande grejen") kan ställa frågor kring vilka gemensamma läroprocesser och eventuella hinder som kan tydas av projektet. Därav kan man dra gemensamma slutsatser, oavsett vilken barngrupp man har talat om. Instrumentet skulle kunna liknas vid det Bengtsson (1994) nämner som distansering och Schön (1983) som "reflection on action". Med hjälp av frågor kan en reflektion över handlingar ske och då komma i ny dager. Pedagogerna sätter ord på sina handlingar (den tysta kunskapen), man lyssnar på varandras erfarenheter och jämför dem med sina egna och ett perspektivbyte kan ske där jag förändrar min rådande uppfattning. Då handledaren föreslår ordningen på vem som ska börja samtalet nickar han åt Hedvig, Gun tar ordet igen och säger att hon tycker tvärtom. Det verkar förvåna handledaren som menar att ett annat sätt kan vara att säga "vem av er behöver verkligen" börja samtalet. Eva betonar återigen att det handlar om en gemensam frågeställning, var man står i projektet och inte om "någon egentligen". Vad Gun egentligen menade med "tvärtom" förblir en gåta. Var det så att hon ändå tyckte att det hade betydelse att få plats och tid med sin egen berättelse, var hon orolig att hennes frågor inte fick tillräckligt med utrymme? Samtalet fortsätter med att Hedvig startar och berättar om var hon befinner sig i projektet.

5.1.3 På vilket sätt blir handledaren en medskapare till det lärande samtalet

I följande avsnitt behandlas *samtal 1* och *samtal 2* utifrån en ny läsning och då med fokus på handledarens roll i samtalet. Frågeställningen utgår från *på vilket sätt blir handledaren en medskapare till det lärande samtalet?* Till grund för analysarbetet har loggboksanteckningar använts (avsnitt 4.5.3). Loggboksanteckningarna bildar nyckelbegrepp enligt följande; *Att vi själva befinner oss i ett lärande och är nyfikna över hur andra pedagoger och barn lär. Ställa oss frågan hur något framstår för barnen? Att skapa en reflektionskultur där man utmanar, ger motstånd, bekräftelse och konfronterar. Kunna koppla mellan teori och praktik. Genom dokumentation väcks frågor både kring barnen och pedagogen. Hur går man tillväga när man utmanar?* Med hjälp av ovannämnda påståenden söker jag svar på hur en handledares handledning kommer till uttryck och på vilket sätt handledaren blir en medskapare till det lärande samtalet.

Analys och tolkning av samtal 1

I samtalssekvensen öppnar handledaren samtalsituationen med en fråga om varför man har valt att arbeta med samma tema på flera avdelningar på förskolan. Cilla berättar hur det gick till och handledaren konstaterar att man kan se det som ett led i en öppning mellan avdelningarna varpå alla deltagare instämmer. När pedagogerna nämner att det har inneburit att det har blivit fler diskussioner emellan undrar handledaren om det även gäller barnen. Exemplet får stå för *att vi själva befinner oss i ett lärande och är nyfikna över hur andra pedagoger och barn lär och ställer oss frågan hur något framstår för barnen*. Handledarens fraser blir i resten av handledningssekvensen mest av bekräftande karaktär, ”Precis”, ”Vad skönt” och ”Ja det är ju härligt att höra”. Med andra ord förekommer ingen *utmaning*. Handal och Lauvås (2001) ställer frågan om vem som bör inta handledarrollen. Ofta lägger man tonvikt vid praktisk erfarenhet inom området. Men det är även viktigt att ha kunskap om handledning och framförallt på att kunna formulera frågor av utmanande karaktär. Pedagogerna själva betonar i sina enkäter, vikten av en handledare som är neutral, håller fokus och kommer utifrån. Det betyder att man blir ödmjukare mot varandra, lyssnar och låter alla tala till punkt. Hammarström Lewenhagen och Ekström (2002) lyfter fram en aktiv handledarhållning där deltagarna får stöd och trygghet som behövs för att ”våga förändra/förändras och pröva nya vägar”. (a.a., s 152) Konsten att ge utmanade frågor och samtidigt inge deltagarna trygghet blir en betydelsefull kompetens i handledarskapet. Det finns ingen koppling *mellan teori och praktik* i det här exemplet och *dokumentationen* exemplifieras inte i denna samtalssekvens. Svaret på frågan om hur handledaren blir en medskapare till det lärande samtalet lämnar oss med ett tomrum. Skiljer sig samtalet här åt gentemot andra samtal som förs mellan bara pedagoger?

Analys och tolkning av samtal 2

Samtalssekvensen som bland annat handlar om vem som ska börja berätta vid handledningstillfället exemplifierar en handledare som inleder samtalet med att berätta om ett instrument som kan användas för att ställa frågor när man tittar på ett ”jobb”. Uttrycket jobb står för ett projekt bland barnen som ofta åskådliggjorts genom någon form av *dokumentation*. Handledaren säger att det förutsätter att man har kommit till en slags ”utmanande handledning”, vilket innebär att man är införstådd med pedagogik och begrepp som exempelvis bredvidtänkande. Instrumentet leder till att *koppling mellan teori och praktik* kan bli möjlig. Lauvås och Handal (2001) pekar på att syftet med handledning är att öka den egna förståelsen kring det egna handlandet i en teori och praktik som står i en ständig växelverkan. Begreppet handledning och reflektion över handling är också benämningen på den tradition som Lauvås och Handal lutar sig emot. Vad handledaren menar med ”utmanande handledning” bör väl vara *att skapa en reflektionskultur där man utmanar, ger motstånd, bekräftelse och konfronterar*. Det betyder också att handledaren syftar på att det finns andra former av handledning som inte är av utmanande karaktär. När handledaren beskriver ”har kommit till” kan det uppfattas som att man går igenom olika stadier av handledning, och där skulle ett instrument av den här sorten lätt bli en metod vilket handledaren varnar för.

En av pedagogerna uppger i sin enkät att ”två olika sorters handledning har fått mig att förändra mitt sätt att tänka”, vilket betyder att handledningen blir olika vilket säkert kan bero både på handledare och på handledningsdeltagare. Handledaren menar att man med hjälp av instrumentet kan ställa frågor om vad det är som är lärande och vad det är som är ett hinder i arbetet bland barnen. Det betyder att frågorna *att vi själva befinner oss i ett lärande och är*

nyfikna över hur andra pedagoger och barn lär blir giltiga. Genom att fördela tiden mellan de olika deltagarnas berättelse visar handledaren att det är viktigt med en struktur på samtalet. Normell (2002) använder begreppet ramverk som en viktig grundförutsättning kring handledningsgruppen. Det innebär att man använder sig av en fast struktur som återkommer vid varje handledningstillfälle vilket sker i det här fallet när man startar med att diskutera om hur tiden ska fördelas mellan deltagarna. Handledaren tar emot synpunkter från pedagogerna men när Gun säger att hon tycker tvärtom mot handledarens förslag menar handledaren att man kan vända på begreppet och ställa frågan, vem behöver samtala först. Normell (2002) pekar också på att handledaren bör komma överens med deltagarna om innehållet i handledningen samt att handledaren bör komma till handledningsgruppen "utan begär". Det betyder att handledaren kan lyssna med "öppet sinne" och ta emot det nya och aktuella i situationen. Som handledare kan det därför vara svårt att förbereda sig och att hålla tiden, därför blev det en fråga om rättvisetänkande som kom upp i den aktuella handledningssekvensen. Ibland håller inte tidsplaneringen, Hedvig fick inte berätta färdigt vid det förra tillfället, men nu får hon möjlighet att börja berätta.

Exemplet visar en handledare som strävar efter att bli en medskapare till det lärande samtalet och med hjälp av ett instrument kan man sammanfatta pedagogernas arbete genom att både se lärandeprocesser och det som hindrar till lärande. Instrumentet ger också möjlighet till att "sammanfattningstänka" över allas arbeten vilket även pedagogerna intygar som en viktig del när man arbetar med samma projekt på alla avdelningar. Vidare steg skulle kunna bli det Lauvås och Handal (2001) betonar som en viktig del, att få syn på sin egen kunskapsprocess, som i sin tur ökar möjligheterna till att förstå och möta liknande situationer i sitt framtida yrke.

5.1.4 Sammanfattning av förutsättningar för ett lärande samtal

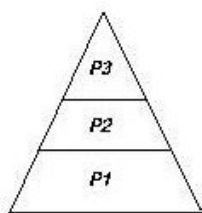
I de två exemplen visas förutsättningar för att ett lärande samtal ska äga rum. Pedagogerna har något som förenar dem, ett gemensamt "undervisningsproblem" vilket Alexandersson (1994) menar är en av förutsättningarna till "lärares professionella utveckling". I de nämnda exemplen handlar det om att en hel förskola bestämmer sig för att arbeta med ett gemensamt tema/projekt som förenar pedagogerna i en gemensam diskussion. Dessutom upplever man en större inspiration i sitt arbete än då man arbetar var för sig med olika teman/projekt. Handledningstillfällena finns inbyggda i organisationen som en naturlig del i pedagogernas reflektionsarbete. I de kunskapssökande allianserna som Alexandersson (1994) hämtat från Bushe och Shami (1991) talas det om en bunden tid där det finns tid för att tänka, ställa frågor och komma fram till beslut. Man framhåller även vikten av ett öppet förhållningssätt där man vågar ifrågasätta sina egna antaganden i vardagsarbetet. Även Handal (1994) omnämner att det måste finnas vissa förutsättningar för att en kollektiv reflektion ska äga rum.

Grundförutsättningarna tycks råda på den aktuella förskolan. I det första exemplet *samtal 1*, råder en samstämmighet mellan deltagarna där samtalsutrymmet är relativt jämt fördelat. Däremot saknas "kritiska frågor" som enligt Molander (1993) också bör finnas i den kollektiva dialogen om oreflekterad kunskap ska kunna göras tillgänglig hos deltagaren. I det andra exemplet *samtal 2*, finns också en ton av samstämmighet mellan deltagarna men det förekommer fler kritiska frågor både från handledaren och från pedagogerna. Gun och Eva tycker inte att det är så viktigt med att alla får lika mycket samtalstid, de framhåller att man lär av reflektionerna kring andras arbeten i lika hög grad. Det är också något pedagogerna framhåller själva i sin enkät. Handledaren ger förslag på att man kan använda ett verktyg som

möjliggör att man kan sammanfattningstänka kring allas arbeten, men menar samtidigt att man bör sträva efter att fördela samtalstiden jämt mellan deltagarna i handledningsgruppen. Ramverket kring handledningen betonas som Normell (2002) förespråkar. I det första exemplet medverkar inte handledaren till en medskapare av det lärande samtalet genom att ge utmanande frågor eller att koppla mellan teori och praktik. Däremot intar handledaren en lyssnande och bekräftande roll som säkert ger trygghet i gruppen. I *samtal 2* medverkar handledaren i större utsträckning till en medskapare av det lärande samtalet i samband med att presentera ett instrument som kan leda till en reflektionskultur där man får syn på sitt eget lärande.

5.2 Samtalet som växlar mellan erfarenhet, kunskap och egna värderingar

I följande avsnitt visar tre exempel hur handledningssamtalet växlar mellan tre nivåer enligt en tankemodell som kallas praxistriangeln. (Lauvås & Handal, 2001) Nivåerna är *handlingsnivån*, *den teoribaserade nivån* och *etisk legitimitet*. De utvalda exemplen samtal 3, 4 och 5 behandlas utifrån en ytterligare läsning på vilket sätt handledaren blir en medskapare till det lärande samtalet.



Figur 5.1 Praxistriangeln (Lauvås & Handal, 1982).

5.2.1 Samtal 3

Det första samtalet handlar om hur ett nytt projektarbete har presenterats i barngruppen. Beroende på vilka strategier pedagogerna väljer i sitt tillvägagångssätt ställs de alltid inför olika val. Det kan vara hur projektet ska presenteras, om barnen ska arbeta i grupp eller enskilt. Handledaren frågar om hur barnens val gick till vid det här tillfället och pedagogerna berättar att de diskuterade olika tillvägagångssätt innan projektet startade. Vid det här tillfället valde pedagogerna att de skulle fråga barnen i grupp under en samling. Pedagogerna Anna, Berit och Cilla diskuterar hur de ska få veta vad barnen vill arbeta med kring sitt projekt som handlar om slottet.

Handledaren:	Ja vad tror ni om det?
Berit:	Det är ju också en sak som man diskuterade när man skulle bestämma vilka /.../ grupper man skulle ha, hur skall vi fråga dem när vi frågar dem?
Handledaren:	Mm
Berit:	Skall vi fråga dem en och en eller skall vi fråga dem i stor grupp? Vilket de vill välja /.../ för att då resonerar man ju så att den risken finns ju då att de väljer efter vad kompiserna har valt då /.../. Men just nu i detta skede bestämde i alla fall vi /.../ Anna och jag då om att dom ska välja i den stora gruppen. Och det är möjligt liksom att det påverkade, det vet man ju inte.
<i>Samtliga röster hörs instämmande.</i>	
Anna:	Nej det gjorde det säkert. Vi gjorde ju det valet ändå för att...
Berit:	Ja precis
Handledaren:	Ja jämför man ju olika...
Berit:	Det kan bli för mycket det här med att man intervjuar en och en. Det tar ju ganska mycket tid och man kan ju göra lite olika.
Handledaren:	Och det kan också hävda vad ger den gruppen det här barnen då när man gör det så här? Och en annan gång i ett annat jobb lägger man upp ett annat sätt.
Anna:	Då ser man ju på det på ett annat...
Berit:	Jo sen kan det ju bli så också sitter man där i den stora gruppen och väljer någonting och man kanske inte väljer utefter sin egen åsikt egentligen. Då får ju ändå se att så här blev det, nu valde jag så här och jag valde för att den personen, att man tar konsekvenserna utav det också.
Cilla:	Ja
Handledaren:	Precis, så det är ju olika mål med det hela
Anna:	Ja det är det ju
Handledaren:	Det kan jag känna är viktigt ju.
Anna:	Ja det är ju inget som är rätt eller fel
Handledaren:	Nej
Berit:	Nej

Analys och tolkning av samtal 3

Samtalet tar sin utgångspunkt från en praktisk händelse från vardagen, *handlingsnivån* (avsnitt 2.2). Här beskriver vi hur vi handlar i olika situationer eller hur vi planerar att handla. Handledaren ställer frågan på vilka grunder barnen har gjort sina val. Berit framhåller att hon och Anna har diskuterat frågan innan projektets start. Diskussionen har handlat om hur man ska gå tillväga när man frågar barnen om vilka val de ska göra. Frågorna som man ställde sig var följande; Ska man fråga barnen en och en eller ska man fråga dem i grupp. Berit berättar att de tillsammans bestämde att den här gången skulle de intervju barnen när de var i hela gruppen. I den *teoribaserade nivån* motiveras handlingen utifrån den erfarenhet och den teoretiska kunskap som vi förfogar över. Anna och Berit vet att det finns en risk när barnen väljer i grupp, en del barn väljer inte efter eget val utan efter vad kamraten väljer. Trots detta står de ändå fast vid sitt val. Berit motiverar handlingen med att det kan bli lite för mycket med att alltid intervjua individuellt inför ett projektarbete. En av anledningarna är att det tar tid men hon framhåller också att det är bra att variera sina tillvägagångssätt. Handledaren ger sitt samtycke om att man kan göra på olika sätt i olika grupper vid skilda tillfällen. Berit berättar vidare att det här sättet att gå till väga kan innebära att barnen får ta konsekvenser av sina val. Hon menar att barnen själva måste inse att nu blev det så här, när jag valde precis som min kamrat valde. Genom ett *etiskt rättfärdigande* försvarar hon tillvägagångssättet. Övriga deltagare i handledningsgruppen samtycker men Anna tillägger att det ena sättet att gå till väga är inte mer rätt än det andra.

Enligt Lauvås och Handal (2001) tar samtalet sin utgångspunkt i en praktisk situation från vardagen vilket vi kan se i exemplet, även kallad *P1 nivån*. I den *teoribaserade nivån P2* motiveras handlingen utifrån tidigare erfarenheter. Erfarenheter som innebär att pedagogerna har prövat olika tillvägagångssätt när det gäller introduktion av nya projektarbeten. Att göra intervjuer individuellt eller i grupp får givetvis olika följder när det gäller barnens val. *P2 nivån* tillsammans med *P3 nivån* utgör tillsammans det vi kallar den praktiska yrkesteorin. Enligt Lauvås och Handal är det ett teoretiskt begrepp för "...den enskildes föreställningar om praktiken och om den samlade handlingsberedskapen för den praktiska verksamheten." (a.a., s 206) Den *praktiska yrkesteorin* består av olika kunskapsformer där förtrogenhetskunskap (tyst kunskap) är en del och påståendekunskap (teorier) är en annan del. I exemplet ovan får vi ta del av pedagogernas erfarenheter av beprövad tillämpning, vad som utgörs av förtrogenhetskunskap i det här fallet är svårt att säga då den är tyst och outtalad. Claesson (2002) menar att förtrogenhetskunskapen i viss mån är beroende av sitt sammanhang och den tradition där den utvecklas. Om förtrogenhetskunskapen består av fördomar är det svårt att lyfta upp den till ytan då den är outtalad. Det finns flera handlingar som är förgivettagna och aldrig diskuteras. Här spelar handledningssamtalet en viktig roll. När det gäller påståendekunskap hänvisar inte pedagogerna till teoretiska insikter utan till egna erfarenheter. Lauvås och Handal (2001) menar att denna kunskap ofta ligger dold sedan utbildningen och har inte kopplats ihop med den praktiska verksamheten. I exemplet ovan är det svårt att uttala sig om vilka kunskaper som härstammar från tidigare studier. Det är inget som framhålls. Men när pedagogerna uttrycker sig skriftligt om handledningen pekar de på att de är "dåliga" på att koppla sitt praktiska arbete till teorier. De ger i stället uttryck för att de har skapat många egna teorier som synliggörs genom dokumentation. Teorierna från utbildningen som då var en sanning enligt pedagogerna upplevs idag som "uttunnande", men de omprövas hela tiden. Lauvås och Handal menar att de här teorierna ligger dolda sedan utbildningen och förblir aldrig något annat än "skolkunskap" om de inte sammanförs med den praktiska verksamheten. Det är först då man har praktisk erfarenhet ifrån det praktiska yrkeslivet som den införstådda kunskapen kan utvecklas. *P3 nivån* i det här fallet grundar sig på ett ställningsstagande, en värdering att barn lär sig av gjorda misstag. En uppfattning som finns i vårt samhälle men säkert inte delas av alla. På den etiska nivån görs subjektiva bedömningar utifrån vad som vi anser vara rätt eller fel.

Den praktiska yrkesteorin är som redan tidigare nämnts en individuell konstruktion men den formas och utvecklas i ett samspel med andra. Frågan är hur pedagogerna utmanade eller lät sig utmanas i denna samtalssekvens kring den praktiska yrkesteorin. Frågor om barn verkligen lär av misstag kunde ha fördjupat samtalet ytterligare.

5.2.2 Samtal 4

Samtalet handlar om hur man utmanar eller inspirerar barnen i sin verksamhet. Beroende på hur vi vuxna förhåller oss och hur vi organiserar vår verksamhet i form av miljö och antal barn och vuxna i gruppen, påverkas vår verksamhet. Samtalet berör även fostran ur ett könsperspektiv kopplat till Lpfö 98 och de mål som förskolan arbetar efter.

Fanny, Gun och Eva diskuterar hur de ska gå tillväga när de utmanar barnen i sin lek. Fanny och Gun arbetar i samma arbetslag men även Eva ingår i handledningsgruppen.

Fanny:	Nej men det var ju /.../ nu pratar vi mycket om vårt projekt /.../ ja precis, men jag tycker att våran bygg, det är ju som du säger /.../ att väldigt mycket, tror jag är ren fostran sak när det gäller bygg. Alltså miljön /.../ kopplat till läroplan /.../ fostran och då menar jag /.../ att man ger /.../ dom utmaningarna, så tar man en kille och tjej och säger till: Nu ska ni göra det tillsammans, för dom /.../ man är ju tjejer och killar på en avdelning och på jorden och i samhället. Man måste lära dom att samarbeta det är ingenting att välja på. Och det får man göra i utmaningar. Och sedan /.../ i och med att de har varit med hela tiden, nu i projektet i utmaningar och lyssnat på vad de har gjort och...
Eva:	Fast det är ju inte utmaningar som stjälper dom utan det är ju utmaningar som stärker dom.
Fanny:	Jo
Eva:	Att det finns vuxna som /.../ tror på att de klarar en utmaning
Fanny:	Förhoppningsvis
Eva:	Inte för att ge dem en massa utmaningar för att de skall misslyckas utan snarare...
Gun:	Utsätta dom menar du?

Analys och tolkning av samtal 4

Samtalet tar sin utgångspunkt i en praktisk situation *handlingsnivån*. Avdelningen har koncentrerat sitt arbete omkring ett projekt. Genom att "utmana" barnen inför olika uppgifter stärks de enligt pedagogerna i sin utveckling. Ibland får både pojkar och flickor arbeta tillsammans utan att de själva får välja sin arbetskamrat. På den *teoribaserade nivån* hänvisar Fanny till egna erfarenheter om hur de går tillväga i sitt arbete med utmaningar. Men hon hänvisar också till det Lpfö skriver om samarbete och jämställdhet mellan könen. Vidare framhåller hon vikten av miljön som en pedagogisk aspekt i verksamheten. Fanny motiverar sina handlingar med att det är en "fostran sak" att lära barn att samarbeta, både pojkar och flickor och då som blivande samhällsmedlemmar. Hon menar att det ligger i linje med det Lpfö säger och då i den miljö och det sammanhang som finns på förskolan. Eva hävdar att det är utmaningar som stärker barnen och att de vuxna tror på att barnen klarar av att bli utmanade. Fanny berättar att de har lyssnat på barnen när de har berättat vad de har gjort. Ett *etiskt rättfärdigande* för denna handling innebär en tro på barnet och en övertygelse om att fostra barn till att samarbeta oavsett kön ur ett samhällsperspektiv. Genom Fannys uttalande "man är ju tjejer och killar på en avdelning och på jorden och i samhället, man måste lära dem att samarbeta det är ingenting att välja på", visar hon ett ställningstagande utifrån vad hon anser som rätt och fel.

Enligt Lauvås och Handal (2001) är det svårt att skilja mellan värderingar, erfarenheter och kunskaper. I praktiken är dessa element ihoptrasslade som ett garnnystan. Vi har tagit åt oss olika delar i vår praktiska yrkestheori sedan vi var små. Men exemplet visar också hur pedagoger har tagit till sig måldokumentet i sitt pedagogiska arbete. Pedagogerna visar att de är eniga om att ge barnen utmaningar och att det är viktigt att man har ett förhållningssätt som visar en tro på att barn kan. Det här är något som framkommer när man uttrycker sig skriftligt om handledningen. Dokumentationen är en hjälp att se det barn kan och genom att diskutera med andra får man bekräftelse på sin "barnsyn". En syn på barn som kompetenta och inte en syn på barn som är präglade av behov. Samtalet berör de tre nivåerna i praxistriangeln, pedagogerna sätter ord på sina handlingar, frågan är hur pedagogerna kan utmanas ytterligare i sitt resonemang?

5.2.3 Samtal 5

Handledningssamtalet tar sin utgångspunkt i ett samtal om barnen ska ha bestämda platser att hänga upp sina ytterkläder på, i entrén på förskolan. Samtalet leder vidare in på vad ordet trygghet betyder. Är man trygg om man har en bestämd plats att hänga upp sina kläder på eller kan man skapa trygghet på andra sätt? Eva och Fanny berättar för Gun att barnen på deras avdelning inte har bestämda platser i entrén på förskolan.

Eva:	Det är ju en sådan sak som du får barnen att öppna ögonen alltså det här att sätta sig i relation till vad man håller på med.
Fanny:	Precis
Eva:	Det är ju många barn som går igenom livet och bara äh, jag vet inte, så /.../ man har inte en aning om...
Fanny:	Tryggheten kan ju inte vara i en viss plats det är liksom en grundtanke vi har /.../
Gun:	Det kan vara tryggheten för någon i och för sig...
Fanny:	Ja fast vi vill fostra dem att inte ha den...
Gun:	Ja ja
Eva:	Tryggheten är ju mer att...
Fanny:	Tryggheten måste vara att...
Gun:	Ja självklart
Fanny:	Tryggheten måste vara hur du tänker och vad du har för något och tillsammans med dina kompisar i stället /.../
Gun:	Ja det är en önskan
Fanny:	Eller med gruppen eller att man kan skifta...
Eva:	Ja men sedan är det ju viktigt återigen det här med att som vuxna /.../ Om man gör så att de inte har egna platser då får man se till att alla regnkläder inte ska hänga där, dom får man ha på ett annat ställe. /.../ man måste göra det enkelt för barnen att kunna hitta sina kläder, så att det inte hänger tio ombyten och /.../ sådana saker och det är ju upp till oss att fixa. Det är ju inte barnens sak.
Fanny:	Nej
Eva:	Alltså att säga till barnen att era extrakläder ska ligga i lådan ni har /.../
Fanny:	Fast det är materialet i sig självt va?
Eva:	Ja
Fanny:	Det som är inne på avdelningen det är ju liksom tryggheten och veta allting finns...om jag skulle vilja va
Handledaren:	Men låda måste vara deras egen ju ?

Gun ger exempel från sin avdelning där barnen har bestämda platser att hänga upp sina kläder på.

Eva:	Ja det är det
Fanny:	Lådan är deras egen ja
Handledaren:	Ja då har de ju ändå en.
Gun:	Men hör ni jag måste fråga /.../ för våra barn de har ju nu /.../ hos oss är det så att de har ju varsin hängare, det hänger ju där och de har varsin låda med namn på och de har varsin krok och hänga handdukar med namn på. Det är ju bara det att de byter hela tiden för de tycker det är jättekäckt så vi vet inte riktigt vem som /.../ har sina kläder i vilken låda eller...
Fanny:	Byter de kläder också?
Gun:	Då kan ju inte det vara någon trygghet
Eva:	Nej inte ett smack

Samtalet fortsätter.

Eva:	Men däremot jag tror att det handlar om vi ska koppla till detta igen, att hitta en öppenhet och respekt eller solidaritet, ett ansvar /.../ att det står så här, att förskolans skall sträva efter att varje barn utvecklar öppenhet, respekt, solidaritet och ansvar. /.../ genom att man ger dem ansvar så tar de ansvar. Vi har gett dem ansvaret att de ska hitta /.../ veta vad de har för kläder på sig /.../ det är en rättighet som barn har rätt att kunna. Så behöver inte mamma stå och klä på dem när de är sju år /.../ det är en rättighet för barnen att slippa det.
Gun:	Mm, hur gör ni när mamma gör det i alla fall, säger ni till att de ska låta bli då eller?
Eva:	Jag kan tala om att de kan klä på sig själva.
Fanny:	Jo nej, ja.
Eva:	Nej lite fint kan jag säga så där.

Gun hänvisar till att föräldrarna har en avsikt i tanke när det gäller att klä på sina barn.

Gun:	Jag tror att varje förälder vet att de kan klä på sig.
Fanny:	Ja de är jättemedvetna.
Gun:	Det handlar om en mys stund man har på något vis när man kommer efter dagen.
Eva:	Fast det kan också vara ett beteende.
Fanny:	Det kan hämma vissa barn.
Eva:	Som man inte tänker på.
Gun:	Ja det kanske att man bara.
Fanny:	Eller bortskämda småpojkar som kan vara så där.
Eva:	Ja det handlar om det.
Fanny:	Fy fan!!
Eva:	/.../ Det är att man tror att de här små pojkarna inte kan hitta själva. Och får de inte heller försöka att hitta själva kommer de aldrig att göra det.
Fanny:	Nej men man fostrar, det är lite av en fostrans sak, det är kulturellt alltså. Ja, därför att flickorna ska klara av det, pojkarna ska inte klara av kläderna.

Analys och tolkning av samtal 5

Samtalet tar sin utgångspunkt i en praktisk *handlingsnivå*. Eva och Fanny berättar att deras barn inte har bestämda platser att hänga upp sina kläder på i förskolans entré. Handlingen motiveras utifrån den *teoribaserade nivån* där man framhåller betydelsen av trygghet. Vi förknippar ofta trygghet med att låta barnen ha bestämda platser menar Eva och Fanny, men man kan skapa trygghet på andra sätt. Det är viktigare att man är trygg med kamrater och på sin avdelning, än att hålla på bestämda platser hävdar Fanny. Gun motiverar att trygghet för en del kan vara att ha bestämda platser. Handledaren pekar dock på att barnen bör ha en egen låda. Gun hänvisar till en parallell på sin egen avdelning där barnen har bestämda platser men ständigt byter plats med varandra. Tillsammans konstaterar man att trygghet inte behöver handla om bestämda platser. Eva fortsätter att motivera handlingen utifrån förskolans mål om att lära barnen att ta ansvar. Dessutom hävdar hon att det handlar om rättigheter, vilket innebär att de har gett barnen ansvar att själva hitta sina kläder och att klä på sig, då de är sju år. Gun betonar att för föräldrar kan det innebära en mys stund att få klä på sitt barn när man hämtar det från förskolan, trots att barnet är sju år. Exemplet visar på hur man *etiskt rättfärdigar* sina handlingar och det ter sig olika. Eva menar att det är en omedveten handling från föräldrarna och Fanny samtycker och pekar på att pojkar får mer hjälp än flickor när det

gäller att klä på sig själva. Hon hävdar att det är ett led i uppfostran och kulturellt betingat. Ur ett könsmissigt perspektiv är det inte bra menar både Eva och Fanny.

Samtalet växlar mellan olika nivåer i praxistriangeln. Den *teoribaserade nivån* som innehåller olika slags kunskaper, hämtar exempel från erfarenheter kring händelsen med egna platser att hänga upp kläder på i entrén. Men man hänvisar även till förskolans läroplan, vad som aldrig kommer fram i samtalet är andras systematiserade kunskaper i form av teorier om exempelvis trygghet. Frågan är om de ligger djupt nerbäddade sedan utbildningen och tillhör det Lauvås och Handal (2001) kallar skolkunskap. Exemplet visar också på att pedagoger skiljer sig i uppfattning och i den aktuella situationen handlar det om synen på hur föräldrar ”hjälper sina barn med påklädning”. Genom att synliggöra olika uppfattningar visar man på likheter och olikheter. Enligt pedagogerna är det något som framhålls i verksamheten men man säger samtidigt att den ständiga frågan handlar om hur olika man kan få vara. Säljö (1996) framhåller att kunskap som skapas i sociala kontexter inte är värderingsfri. Och det är våra värderingar som skapar engagemang och lust i vårt arbete. Som tidigare nämnts är skillnaden mellan värderingar, erfarenheter och kunskaper av analytiskt slag (Lauvås & Handal, 2001). Vissa delar finns i oss sedan långt tillbaka och de är djupt rotade. En viktig del i handledningen är att hjälpa varje enskild utövare att bli medveten om sin egen praktiska yrkesteorier. När den blir tillgänglig för analys och kritik för individen själv i mötet med arbetsgruppens normer möjliggörs förutsättningarna för att kunna förändra och utveckla den. Frågan är om det är det här som pedagogerna menar när de beskriver i sina enkäter att de hittar ”andra vägar” genom diskussionerna De uttrycker också att genom övning blir man bättre på att ta kritik från kollegor och mer kritisk och ifrågasättande i sitt arbete.

5.2.4 På vilket sätt blir handledaren en medskapare till det lärande samtalet

I följande avsnitt behandlas frågeställningen på vilket sätt handledaren blir en medskapare till det lärande samtalet utifrån en ny läsning av samtal 4, 5 och 6. Till grund för analysarbetet har loggboksanteckningar använts (avsnitt 4.5.3). Loggboksanteckningarna bildar nyckelbegrepp enligt följande; *Att vi själva befinner oss i ett lärande och är nyfikna över hur andra pedagoger och barn lär. Ställa oss frågan hur något framstår för barnen? Att skapa en reflektionskultur där man utmanar, ger motstånd, bekräftelse och konfronterar. Kunna koppla mellan teori och praktik. Genom dokumentation väcks frågor både kring barnen och pedagogen. Hur går man tillväga när man utmanar?* Med hjälp av ovannämnda påståenden och frågor söker jag svar på hur en handledares handledning kommer till uttryck och på vilket sätt handledaren blir en medskapare till det lärande samtalet.

Analys och tolkning av samtal 3

I samtal 3 gör handledaren ett antal inlägg. Till att börja med frågar handledaren gruppen vad de tror om det tillvägagångssätt pedagogerna har valt då deras barn skulle välja vem de ville arbeta med under ett projektarbete. Anna och Berit har berättat hur de diskuterade olika tillvägagångssätt om hur de skulle fråga barnen om vem de ville arbeta tillsammans med och att de vid det här tillfället valde att fråga barnen i grupp. Handledarens fråga kan betraktas som en öppningsfras vilket i sin tur leder pedagogerna till att berätta om hur man har gått tillväga i det enskilda fallet. Genom att handledaren frågar och visar intresse över hur något förhåller sig kan exemplet tolkas som om att *vi själva befinner oss i ett lärande och är nyfikna över hur pedagoger och barn lär*. Samtidigt som pedagogerna uppmanas till att fundera över

handlingar som annars kan ske oreflekterat. Handledaren fortsätter med att inta ett instämmande och bekräftande förhållningssätt i samtalet. När handledaren säger att man kan gå tillväga på ett sätt i en situation och på ett annat i en annan situation bekräftar handledaren pedagogernas tillvägagångssätt och fortsätter med att säga att ”det är ju olika mål med det hela”. Uttalandet skulle kunna tolkas som att det är målet med vårt arbete som är det viktigaste, men det finns olika sätt att ta sig fram till målet. Handledaren förtydligar återigen vikten av att ha målet klart för sig vilket även Anna bekräftar med att säga att ”det är inget som är rätt eller fel”. Men var finns motståndet från handledaren? Handledaren bekräftar med instämmande inlägg men ger inte pedagogerna något motstånd eller konfrontation. Det förkommer heller *ingen koppling mellan teori och praktik i exemplet*. En möjlig koppling kunde ha varit barns läroprocesser i grupp som hade fördjupat samtalet. Hammarström Lewenhagen och Ekström (2002) skriver om samtalskompetens som ett viktigt verktyg för handledaren som bland annat handlar om att styra och inte styra handledningssamtalen. Författarna framhåller vikten av att hitta en balans mellan en aktiv och en passiv handledarroll där man ger stöd och trygghet. I exemplet får pedagogerna stöd och *bekräftelse* av sin handledare, något som pedagogerna själva betonar i sin enkät som en viktig egenskap hos handledaren. Men i gengäld blir det inget samtal *där man utmanar, ger motstånd och konfronterar* som kan möjliggöra en djupare nivå på samtalet. Någon *dokumentation* ligger inte till grund för den här samtalssekvensen. Hur handledaren blir en medskapare till det lärande samtalet blir i det här exemplet endast genom att bekräfta och lyssna, frågan är om det räcker?

Analys och tolkning av samtal 4

I det ovannämnda exemplet som är ett kort utdrag av en samtalssekvens finns inte handledaren representerad, det är Eva som driver samtalet framåt tillsammans med Fanny.

Analys och tolkning av samtal 5

Exemplet behandlar hur pedagogerna samtalar om vad begreppet trygghet står för. Det är Eva, Gun och Fanny som växelvis gör inlägg i samtalet. Handledaren ställer en fråga om barnen inte har en egen låda och får bekräftelse på att de har det, frågan kan inte betraktas som särskilt *utmanande*. I exemplet intar handledaren en lyssnande attityd och frågan är varför. Är det så att pedagogerna avlöser varandra med inlägg som gör det omöjligt för handledaren att ställa några ytterligare frågor eller anser handledaren att samtalet drivs framåt på ett positivt sätt utan handledarinlägg? Hur hade det sett ut om handledaren hade *utmanat och konfronterat* pedagogerna ytterligare? Kunde definition om begreppet trygghet och fostran förtydligats med återkoppling till läroplanen? I det här exemplet lyser handledaren med sin frånvaro och det är svårt att peka på vilket sätt handledaren blir en medskapare till det lärande samtalet. Det verkar däremot som pedagogerna själva driver samtalet framåt och är oberoende av sin handledare. Exemplet kan närmast liknas vid kollegial handledning som Lauvås, Hofgard Lycke och Handal (1997) beskriver där kollegor bedriver handledningen själva. Samtalet utgick inte från någon synlig *dokumentation*.

5.2.5 Sammanfattning av samtalet som växlar mellan egna erfarenheter, kunskap och värderingar

De tre exemplen visar att samtalet växlar mellan kunskap, egna erfarenheter och värderingar. Genom att använda praxistriangeln som en tankemodell kan vi se de tre nivåerna, *handlingsnivå*, *teoribaserad nivå* och *etisk legitimitet*. Det är de två senare nivåerna som definieras som *praktisk yrkesteori*.Handledningens främsta syfte enligt Lauvås och Handal (2001) handlar om att få handledningsdeltagaren att koppla ihop de tre nivåerna. Genom att synliggöra sina föreställningar om varför man handlar på ett visst sätt och vara medveten om varför man gör det, ökar möjligheterna till att man höjer reflektionsnivån kring sin egen praktiska yrkesteori. I de tre exemplen tar samtalet sin utgångspunkt i en praktisk handling. Det handlar om hur man ska introducera ett projektarbete för barnen, hur man utmanar eller inspirerar barnen i sin verksamhet samt ett samtal om vad trygghet kan betyda för barn. Pedagogerna beskriver och motiverar sin handling och hänvisar till praktiska erfarenheter i de tre exemplen. I de två senare exemplen kopplar man till läroplanen men det förekommer inte någon hänvisning till vedertagna teorier i någon av de utvalda samtalssekvenserna. I alla exemplen framkommer värderingar om vad pedagogerna anser vara rätt eller fel. Frågan kvarstår om hur de handledda kan utmanas ytterligare i sina handlingar utifrån andra teorier och motsägande frågor. Vi får inte veta något om hur respektive pedagog blir medveten om sin praktiska yrkesteori men det finns förutsättningar. När man har berättat om hur och varför man har gått tillväga på ett speciellt sätt i sin verksamhet och kollegor eller handledare kan ifrågasätta handlingssättet, öppnas möjligheter för att få syn på sin egen praktiska yrkesteori. Men medvetenheten hos pedagogen själv om den praktiska yrkesteorin är med all säkerhet också en viktig del i handledningsprocessen och givetvis gäller det även för handledaren. På vilket sätt handledaren blir en medskapare till det lärande samtalet i samtal 3, 4 och 5 är inte i egenskap av en handledare som utmanar ger motstånd eller konfrontation. Istället är det en handledare som intar ett instämmande och bekräftande förhållningssätt i samtalet. Det förekommer heller ingen koppling mellan teori och praktik.

5.3 Vilken kunskap utvecklas i samtalet då deltagarna i gruppen kommunicerar och försöker förstå varandra

Följande avsnitt visar tre exempel på vilken kunskap som utvecklas i samtalet när handledningsgruppen diskuterar sitt arbete. De tre exemplen visar olika samtalssituationer där den första handlar om konstruktion av en vindbrygga i samband med ett temaarbete, det andra om materialets betydelse vid ett projektarbete samt den tredje som visar hur vi inspireras av varandra i samtalet.

5.3.1 Samtal 6

Pedagogerna diskuterar kring det valda temat som handlar om slottet och hur man kan lösa konstruktionen av en vindbrygga. Anna och Berit har diskuterat tidigare med varandra om hur man konstruerar en vindbrygga och i samtalet bestämmer man sig för att återvända till slottet för att studera vindbryggan mer ingående. Handledaren instämmer tillsammans med Cilla att det inte är så lätt att konstruera en vindbrygga. Berit framhåller att man måste tänka bort från en exakt kopia av vindbryggan, det är konstruktionen i sig som är det viktiga och att man kan använda vilket material som helst.

Handledaren:	Vad ska ni göra med den när den är färdig? Spela upp den för andra?
Anna:	Jag vi får väl se och sedan är vi inne /.../ på, det har vi diskuterat (<i>skratt</i>) Berit och jag hade en diskussion om det här med konstruktion. Hur man konstruerar vindbrygga.
Cilla:	Det är ju inte lätt.
Anna:	Nej och hur.
Berit:	Själva konstruktionen fungerar liksom.
	<i>Flera röster hörs samtidigt</i>
Doris:	Upp och ned då?
Cilla:	Ja just det.
Handledare :	Allt...vitsen med en vindbrygga är ju att den går att fälla.
Anna:	Ja visst är det...
Handledare:	Det är ju det som är den stora tyngdpunkten med en vind...så den biten är ju spännande.
Anna:	Ja, jo det är det.
Handledare:	Att jobba med.
Anna:	Ja precis. Så vi funderar på att vi skall åka till slottet en gång till och undersöka den här vindbryggan lite mer då. Skissa och rita av den /.../.
Cilla:	Man kan tänka sig att fienden kommer där ifrån fastlandet.
Anna:	Ja visst.
Cilla:	Så bara fälls ner plupp.
Anna:	Och sedan konstruera ihop den på något sätt.
Handledare:	Det blir inte lätt, det blir inte lätt Berit med ett vindspel (<i>skratt</i>) eller ja.
Anna:	Ja.
Berit:	Fast man kan ju /.../ det är just det, det diskuterade vi /.../ att det är nog rätt viktigt och komma ifrån /.../ jag vet inte, men man kan ju göra det i alla fall att det inte behöver vara den här brädan och det här trädet och den här kedjan. Att man kan tänka sig och kunna tänka kring konstruktionen i andra material.
Handledare:	Ja.
Berit:	Liksom att man tex kartong eller papper och snören liksom...
Cilla:	Ja precis.
Berit:	Eller någonting sånt där att man hittar andra...
Anna:	Tejp.
Berit:	Och tejp precis som gångjärn eller vad som helst då. Att man hittar annat material, bara för att komma åt själva konstruktionen. Inte liksom.....
Handledare:	Själva byggandet.
Berit:	Det faktiska byggandet för det är inte det som är det som är viktigt.
Cilla:	Precis det.

Analys och tolkning av samtal 6

Ohlsson (1996) redogör för det kollektiva lärandet där gruppmedlemmar lär av varandra och tillsammans med varandra när de utvecklar strategier för hur de ska handla i sin verksamhet. I samtalssekvensen konstaterar pedagogerna att det kan vara problematiskt att konstruera en vindbrygga. Anna säger att hon och Berit ”funderar på att åka till slottet en gång till”. Genom att berätta för varandra om hur man ska gå till väga i temaarbetet och lösa speciella uppgifter gör man varandra medvetna om olika tillvägagångssätt. Det miljöpedagogiska perspektivet som Ohlsson framhåller pekar på vikten av sammanhanget som individen ingår i, att lärandet sker i den kontext som omger individen. I det här sammanhanget är det legitimt att ge varandra råd om hur man ska gå till väga. I handledningssituationen pågår ett engagerat samtal kring ett gemensamt problem som ska lösas. Pedagogerna har möjlighet att ge uttryck för olika handlingsalternativ. Berit betonar att det inte handlar om vilket material man

använder utan att det är själva konstruktionen som är viktig oavsett vilket material man använder. Hon säger att "det är nog rätt viktigt att komma ifrån" ett speciellt material och får stöd utav handledare och Cilla. Det här exemplet kan innebära att Berits inlägg inspirerar övriga i gruppen att tänka annorlunda kring konstruktion och att det inte handlar om att återskapa en exakt kopia av slottet och vindbryggan när man arbetar vidare med temat. Det är processen som är viktig när barnen funderar kring hur de ska lösa sin temauppgift kring slottet. Alexandersson (1994) framhåller att ett gemensamt lärande inte behöver innebära att alla tar till sig samma saker utan att olika personer tar till sig olika delar. Vi kan konstatera att det finns förutsättningar i gruppen för ett gemensamt lärande, men vi vet inte vem som tog till sig *vad* i den här situationen.

5.3.2 Samtal 7

Samtalssituationen handlar om lego som byggmaterial. Eva framhåller att det har betydelse vilket material man som pedagog placerar främst inför barnen när det gäller deras byggande. Hennes råd är att lego med fördel inte behöver ställas i barnens blickfång då materialet gärna tar överhand. Gun undrar vad som menas med "sidan om" då hon har uppfattat att de har gjort så på hennes avdelning.

- | | |
|------|---|
| Eva: | För lego är ett material som hämmar /.../ det är så stelt material att de andra materialen får inget utbyte av det. Däremot om du vänder på det. Ta bort allt lego och låter dem bygga med allt annat och låter legot stå vid sidan, så kan de använda legot för att göra detaljer i det de håller på med. Men så länge legot är där så tar det överhand och de andra materialen går inte använda till det. |
| Gun: | Hur tänker du med att stå åt sidan? För det har ju vi trott att det här har gjort när det har stått här. Men det är för nära ändå alltså? |
| Eva: | Mm |
| Gun: | Det borde stå i ett annat jaaaa... |
| Eva: | Där legot är så att säga. Sedan när legot används ihop med det andra då gör de trappor och fönster och de har gjort hissar, ja vattentornet använde de ju och gjorde trappstegen till då, men när legot tar över...
<i>(Fanny hörs instämmande)</i>
För legot är ett sådant material som det är svårt att ta kort på. Det är svårt att se vad som egentligen är gjort. Så legot kunde stå överallt och då var det ingen som var där inne. Och sedan börjar man att rensa och då håller de sig vid det bordet och det andra byggmaterialet kommer fram. Så händer det massa saker. |
| Gun: | Men tror du alltså att vi skulle flytta alltså...alltså på något vis, det var ju så innan att här stod bordet eller det stod där. Då kan man säga men det var ju precis i anslutning till byggen ändå, bara en liten /.../ precis bredvid så och så var alla de andra klossarna. Och /.../ här borta /.../ använde de kaplastavarna och legot men aldrig de stora som de ju borde tycker jag, kunna de haft nytta av då, men det gjorde de inte. |
| Eva: | Stora? |
| Gun: | Alltså stora rejäla tråklossar sådana byggklossar, de var helt ointressanta. |
| Eva: | Fast vad är det för klossar, är det bra klossar? |
| Gun: | Ja det är faktiskt bra de är bättre än kaplarna för de är utslitna men de använder dem ändå. |
| Eva: | Mm, för våra kapla används sådär tycker jag. Det är inte så bra funktion på dem längre om man vill bygga högt, då bara rasar det. |
| Gun: | Eller skulle man ju ta bort legot helt och hållet. Men då skulle de nog bli väldigt besvikna tror jag om man skulle plocka bort dem. |

Samtalet fortsätter

Eva:	Men det finns ju ingen anledning tycker inte jag /.../. Alltså vi har ju gjort mycket så där att vi har gått in som vuxna och satt ljus på vissa bord och /.../ man belyser där.
Gun:	Mm
Eva:	Lagt cellofan har vi lagt, så man kan använda cellofan och lägga ut så att det blir liksom rum.
Gun:	Mm
Eva:	Men /.../ ska ni ha legot kvar så tycker jag att ni ska gå in och ge utmaningar i det. Lägga fram andra saker som kan utmana med det de håller på med. Det här genomskinliga cellofanet eller cellofanet i olika färger. Nu har de ju plockat in och byggt på ljusbordet och nu har de använt det på byggborden och då bygger de upp rum med hjälp av lego. För lego är ändå ett material som man kan bygga bostäder...
Gun:	Mm, och så sitter det fast.
Eva:	Detaljer precis.
Gun:	Och så sitter det ju fast och håller sig stilla precis när man har byggt ihop det. (<i>här hörs flera röster instämmande</i>)

Analys och tolkning av samtal 7

Samtalssekvensen visar på ett samtal där två pedagoger för en dialog om byggmaterial. Det är framförallt Eva och Gun som offentliggör för varandra om sin syn på lekmaterialets placering. Eva säger till Gun; ”så länge legot är där så tar det överhand och de andra materialen går inte att använda till det”. Men enligt Gun har legot på hennes avdelning placerats en bit åt sidan. Ohlsson (1996) menar att det väsentliga för ett gemensamt lärande inte är att man är överens eller har en gemensam förståelse kring något. Det viktiga är att man delger varandra sina perspektiv och reflekterar gemensamt över dem. Gun tar emot råd från sin kollega och kan med hjälp av Evas erfarenheter få nya intryck att använda sig av i konstruktionsleken. Hon intar ett ödmjukt förhållningssätt gentemot sin kollega om hur man kan gå tillväga med byggmaterialet. När Eva beskriver hur hon tänker om materialets placering sätter hon ord på sina handlingar och söker samtidigt bekräftelse på sitt eget arbete. Slutligen enas de om att lego som material ändå har sina fördelar. Pedagogerna anger själva i enkäten att handledningen handlar om att hitta nya möjligheter i arbetet och ur fler synvinklar. Genom att delge varandra olika tillvägagångssätt när det gäller synen på material, kan man utvecklas i sitt arbete. Man framhåller vidare att det är lyssnandet som är viktigt vilket gör att man kan se saker från andra håll. Någon uttrycker att man har blivit mer ödmjuk för andras tankar och tydligare i sina egna. Den ödmjukheten visas i exemplet bland annat när Gun uttrycker ”Men tror du alltså att vi skulle flytta”/.../ ”Eller skulle man ta bort legot helt och hållet.” I enkäten ger pedagogerna uttryck för att det är en egen läroprocess och att det är lika viktigt att ta del av andras tankar som att framhålla sina egna. Kanske är det därför Gun intar det här förhållningssättet. Enligt Ohlsson (1994) handlar arbetsgruppens lärande bland annat om vad medlemmarna i gruppen gör till gemensamma uppgifter och strategier för hur de skall gå till väga i sitt arbete. Det är tillsammans med andra i en gemensam kontext som en stor del av lärande sker. Enligt Ohlsson innebär lärande en utveckling av strategier som i sin tur leder till en utökad kompetens. I handledningsgruppen ges möjlighet att problematisera kring projekt som är en naturlig del i sammanhanget på den här förskolan. Exemplet visar att det finns förutsättningar för att pedagogerna i fortsättningen förhåller sig mer kritiska när det gäller lekmaterialets placering i samband med konstruktionsleken. Materialets betydelse har diskuterats och förhoppningsvis kommer det att visa sig i verksamheten.

5.3.3 Samtal 8

Handledaren ställer frågan till Doris hur hon tänker gå vidare i temaarbetet. Doris berättar att hon har blivit inspirerad av de övrigas berättelser och att hon nu har bestämt sig för att låta barnen rita en bild tillsammans. Genom det här tillvägagångssättet kan hon få veta hur barnen har uppfattat arbetet med kanonerna och se hur hon ska gå vidare i temaarbetet. Cilla finns också med i samtalet.

Handledare	Det är spännande det här..hur ska ni fortsätta? Jo du ska åka in sade du nu...vi lyssnade aldrig färdigt på dig.
Doris:	Nej just det.
Handledare	Du sade att..
Doris:	Ja har tänkt börja prata med dem.
Handledare:	Och så kom det.
Doris:	Och så blev jag lite inspirerad och så kom den ja och så blev jag lite inspirerad när jag såg det här idag med konstruktion och hur det funkar och det var intressant. Och nu höra hur killarna diskuterar kring det. För de har fått bygga varsin kanon i lera.
Handledare:	Ja.
Doris:	Och jag tänkte i morgon att de skulle få rita en bild tillsammans. För att på något sätt samla upp dem och se hur mycket detaljkunskap de har och hur de ser på en kanon allihopa.
Handledare:	Tillsammans.
Doris:	Tillsammans och sedan även då se hur de resonerar kring hur den fungerar.
Handledare:	Mm.
Doris:	Och så nästa vecka så tänkte jag att vi skulle åka till slottet en gång till och ta med lite papper så man kan rita av den och även ta med lite saker.
Cilla:	Precis.
Doris:	Mm.
Cilla:	Så har du tänkt kanske att jobba hela nästa vecka med det.
Doris:	Mm.

Analys och tolkning av samtal 8

Under samtalet visar Doris att hon har låtit sig inspireras av sina kollegor. Hon berättar att då hon fick höra hur de andra hade gått tillväga i temaarbetet bestämde hon sig för att; ”höra hur killarna diskuterar kring det”. I det här fallet skulle barnen få rita en bild av kanonen. Hon motiverar sin handling med följande; ”samla upp dem och se hur mycket detaljkunskap de har och hur de ser på en kanon allihopa”. Vidare kommer hon att åka till slottet ytterligare en gång till. I den kultur som Doris arbetar i ges möjlighet till offentliganden av tillvägagångssätt som man kan ta del av och låta sig inspireras av. Dixon (1994) talar om kollektivt lärande, men för att det gemensamma lärandet ska uppstå är det viktigt att det råder kommunikation mellan arbetstagarna. I en handledningssituation kan vi förutsätta kommunikation. Enligt Dixon skiljer man mellan privata, tillgängliga och kollektiva meningsstrukturer. De kollektiva meningsstrukturerna är som namnet anger offentliga och är tillgängliga för alla på en arbetsplats. I en del fall består de kollektiva meningsstrukturerna av gemensamma tillvägagångssätt men också av tysta förgivettaganden med oskrivna regler. (Schön,1983) De kollektiva meningsstrukturerna kan motverkas på en arbetsplats om de inte offentliggörs. På den nämnda arbetsplatsen har man inrättat handledningstillfällen där det finns plats att ge utrymme för de kollektiva meningsstrukturerna. Enligt Olsson (1996) motverkas läroprocesser där det inte råder en ständig diskussion och de kollektiva meningsstrukturerna

hos individen inte får möjlighet att utvidgas. Exemplet ovan visar hur Doris får tillgänglighet till gemensam kunskap av sina kollegor under handledningssamtalet. Därigenom bestämmer hon sig för att handla på ett annat sätt än det hon hade tänkt tidigare i sitt temaarbete med barnen. Det vi inte vet är om den här samtalssekvensen skulle ha uppstått utanför handledningen, vi kan bara konstatera att handledningssamtalet i det här fallet innebär ett tillfälle för gemensamt lärande.

5.3.4 På vilket sätt blir handledaren en medskapare till det lärande samtalet

I följande avsnitt behandlas frågeställningen på vilket sätt handledaren blir en medskapare till det lärande samtalet utifrån en ny läsning av samtal 6, 7 och 8. Till grund för analysarbetet har loggboksanteckningar använts. Loggboksanteckningarna bildar nyckelbegrepp enligt (avsnitt 4.5.3). Med hjälp av ovannämnda påståenden söker jag svar på hur en handledares handledning kommer till uttryck och på vilket sätt handledaren blir en medskapare till det lärande samtalet.

Analys och tolkning av samtal 6

Handledaren öppnar samtalssekvensen med en öppen frågeställning och undrar vad pedagogerna ska göra med temat när de är färdiga. Till grund för samtalet finns *dokumentation* av barns bilder som de har ritat vid sina besök på slottet. I exemplet leder handledarens inledande fråga till att pedagogerna berättar om hur de tänker gå till väga i sitt tema. Pedagogerna berättar om hur man bland annat kan tänka kring konstruktion av en vindbrygga omkring ett tema som handlar om slottet. Handledaren konstaterar att ”vitsen med en vindbrygga är ju att den går att fälla” och tillägger att det är ett spännande projekt de har framför sig. Det förekommer en ton av *nyfikenhet över vad pedagoger och barn lär och hur frågan om något framstår för barnen*. Samtidigt säger handledaren att det inte blir så lätt och skrattar. Berit förtydligar att det handlar om konstruktionen och att det inte behöver vara en exakt kopia av vindbryggan, handledaren ger sitt stöd och *bekräftar* med ett ja och förtydligar senare Berits uttalande med att säga ”själva byggandet”. Hänvisning mellan *teori och praktik* förekommer inte trots att man belyser att det är processen i barnens arbete som är viktigare än produkten. Handal och Lauvås (2001) framhåller vikten av att kunna formulera frågor och därigenom få handledningsgruppen att problematisera omkring sitt arbete. Enligt pedagogerna själva handlar handledarrollen mer om stöd och att hålla fokus i samtalet, men man säger samtidigt att det är genom diskussioner man hittar andra vägar i sitt arbete. Frågor kring barns läroprocesser kunde ha fördjupat samtalet ytterligare. Samtalssekvensen visar att handledaren intar en lyssnande roll och ger inte pedagogerna några frågor av *utmanande* karaktär.

Analys och tolkning av samtal 7

I samtal 7 får vi ta del av en samtalssekvens kring byggmaterial. Handledarinlägg saknas vilket kan bero på att pedagogerna driver samtalet framåt utan handledaren och att det är en medveten handling från handledarens sida. Eller är det så att handledaren inte kommer till tals för att pedagogerna själva tar så stort samtalsutrymme och inte låter sig utmanas av handledare.

Analys och tolkning av samtal 8

I samtalssekvensen får vi ta del av när handledaren ställer frågan till Doris om hur hon tänker fortsätta med sitt projekt. Handledaren lotsar Doris in i samtalet med att säga "Du sade att..." och "Och så kom det." Härefter berättar Doris om att hon blev inspirerad av att höra sina kollegor berätta under handledningssamtalet med utgångspunkt från *dokumentation* av barns bilder. I barnens bilder fann pedagogerna spår av hur de hade uppfattat temat kring slottet. Nu har Doris fått nya idéer om hur hon tänker arbeta då hon är *nyfiken över hur något framstår för barnen*. Handledaren lyssnar och *bekräftas* med korta instämmande ord "Ja...Tillsammans...Mm". I samtalssekvensen intar handledaren en ledande attityd, det kan bero på att Doris är nyanställd och inte tar så stor plats som de övriga pedagogerna i handledningssamtalet. Handledaren blir lotsande och *bekräftande, utmaning och konfrontation* lyser med sin frånvaro. Frågan är vad som hade hänt om handledaren hade ställt frågor av utmanade karaktär till Doris. Kan det bero på att handledaren värnar om trygghetsfaktorn i samtalsgruppen då Doris är nyanställd och inte är lika van som de övriga pedagogerna i handledningsgruppen vid handledningssamtal? Enligt Ohlsson (1996) uppfattar inte en nyanställd på en arbetsplats samma handlingsutrymme som en erfaren arbetstagare. Kanske är det också så att man som handledare möter en nyanställd på ett annorlunda sätt. Hammarström Lewenhagen och Ekström (2002) betonar stöd och trygghet för att deltagarna ska våga pröva nya vägar i sitt arbete, det kanske var det enda rätta i den här situationen. Koppling mellan *teori och praktik* saknas under samtalet. Frågan är om exemplet visar en handledare som blir en medskapare till det lärande samtalet eller en handledare som endast lotsar pedagogen igenom samtalet.

5.3.5 Sammanfattning kring kunskap som utvecklas i samtalet då deltagarna i gruppen kommunicerar och försöker förstå varandra

I de tre exemplen enligt ovan får vi ta del av samtalssekvenser där handledningsgruppen kommunicerar och försöker förstå varandra. Men vilken kunskap är det som utvecklas i samtalet? Enligt Ohlsson (1996) är det tre delar som tillsammans utgör en begreppsram när man försöker förstå gruppmedlemmars lärande som ett kollektivt lärande. Det är när *olika erfarenheter görs allmänna för gruppen, privata idéer görs offentliga* och *den enskilda individens sätt att förstå görs gemensamt för de övriga i gruppen*. Det kollektiva lärandet innebär att gruppmedlemmarna lär av varandra och tillsammans med varandra när de planerar hur de ska gå till väga i arbetet med barnen. I de tre exemplen kan vi konstatera att genom att berätta *hur man har handlat och tänker handla i arbetet med barnen*, blir övriga i gruppen *medvetna om varandras erfarenheter* (både gemensamma och privata) och *olika idéer*. Samt på vilket sätt *man tar till sig budskapet*. Anna och Berit visar i det första exemplet att de inser svårigheter med själva konstruktionen av vindbryggan för de barn som har valt att arbeta med den i temat. De övriga i handledningsgruppen instämmer och utgår då från egna erfarenheter. Det här betyder att man bestämmer sig för att återvända till slottet för att ge barnen ytterligare möjlighet till att få se hur vindbryggan ser ut och föreställa sig hur den fungerar. Berit är tydlig med att framhålla att det inte handlar om att göra en exakt kopia av vindbryggan utan att den kan framställas i andra material. Hon säger att man måste "tänka kring konstruktion i andra material" och att det gäller att "komma åt själva konstruktionen". Hon ger uttryck för privata idéer. Det man vill uppnå i temaarbetet är hur barn löser olika uppgifter. Hur individens sätt att förstå görs gemensamt är svårt att peka på i det första exemplet.

I nästa exempel som handlar om val av material berättar Eva om sina erfarenheter då man låter lego ta överhand i byggleken. Hon menar att ”lego är ett material som hämmar” och ”de andra materialen får inget utbyte av det.” Gun tar emot goda råd och idéer från sin kollega om hur man kan utmana barnen i sin bygglek. I exemplet får vi ta del av att privata idéer görs offentliga. Tillsammans enas de om att legot har sina fördelar om det används på rätt sätt. Frågan är om man kan tolka det som ett uttryck för att man har tagit till sig ett nytt budskap, och är det i så fall Gun som har gjort det.

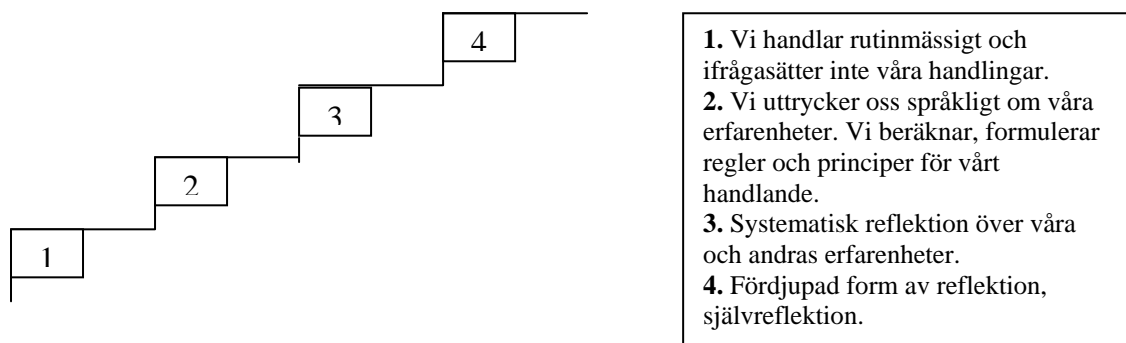
I det tredje exemplet visar Doris hur hon ändrar riktning i sitt temaarbete när hon har lyssnat på sina kollegor som har berättat om hur några barn konstruerar en kanon i lera. Hon säger att ”så blev jag lite inspirerad när jag såg det här idag med konstruktion och hur det funkar och det var intressant”. Hon bestämmer sig för att ta reda på hur hennes barn har uppfattat arbetet med kanonen. Genom att låta barnen rita och resonera kring en gemensam bild av en kanon kan hon se vilka detaljkunskaper de har. Därefter planerar hon att åka tillsammans med barnen till slottet en gång till för att studera kanonerna närmare. Doris är den som tydligast ger uttryck för när individens sätt att förstå görs gemensamt, i de tre exemplen. Kunskapen som pedagogerna tillgodogör sig möjliggör det som har betydelse i arbetet med barnens läroprocesser och i uppdraget som pedagog enligt Lpfö. I handledningssamtalet finns möjligheten till att mitt sätt att tänka och förstå kan förändras, när jag tar del av andras tankar. Men det har också betydelse om pedagogerna delar samma tolknings- och begreppsram kring barnens handlande menar Ohlsson (1996). Genom att ständigt diskutera tillvägagångssätt i sitt temaarbete slipas en gemensam begrepps och tolkningsram.

Enligt ett miljöpedagogiskt perspektiv betonas vikten av sammanhanget som individen ingår i, lärande sker i den kontext som omger individen. Det betyder att den kunskap som utvecklas mellan gruppdeltagarna i denna kontext, *hur barn konstruerar, materialets betydelse vid bygglek och tillvägagångssätt vid temaarbete* i en handledningsgrupp på en förskola, inte är den samma i en annan kontext på en annan arbetsplats. Genom att göra det möjligt för gruppdeltagarna att diskutera olika tillvägagångssätt skapar man miljövillkor som underlättar människors möjlighet till lärande (Löfberg 1990, 1991). Men det är inte säkert att alla kommer till tals och ger uttryck för de kollektiva meningsstrukturerna som Dixon (1994) beskriver. Det beror på individen och den omgivande kontexten. I de tre exemplen enligt ovan vet vi inte hur de olika deltagarna kommer att handla i liknande situationer i sitt kommande arbete. En del påverkas av samtalet och andra är inte mottagliga vid tillfället vilket beror på kommunikationssammanhanget. Pedagogerna anger själva att de är medvetna om sina egna läroprocesser och att det är lika viktigt att ta del av andras tankar som att framhålla sina egna. Min undran kvarstår hur diskussionen ytterligare kunde ha fördjupats med hjälp av teorier kring barns läroprocesser i de olika situationerna i temaarbetet. Men vi kan ändå konstatera att här finns ”möjlighet för gruppmedlemmarna att formas och låta sig formas av varandras tänkande”. (Ohlsson 1996, s 136)

Handledaren blir en medskapare till det lärande samtalet genom att visa nyfikenhet över pedagogerna och barnens läroprocesser i de samtalssekvenser där handledaren finns med. Vi får också ta del av en handledare som är lotsande och bekräftande och inte utmanar eller konfronterar i samtalet. I samtal 8 finns en nyanställd handledningsdeltagare vilket kan ha inverkat på handledarens agerande. I samma exempel framgår att samtalet har tagit sin utgångspunkt i en dokumentation av barns bilder. Någon koppling mellan teori och praktik förekommer inte.

5.4 Vilken form av reflektion förekommer i samtalet

Följande avsnitt visar tre exempel på vad som kan betraktas som någon form av reflektion som förekommer i samtalet när deltagarna i handledningsgruppen diskuterar med varandra. van Manens reflektionsnivåer 2.4.1 *figur 5.2*. används delvis som modell för att se vilken reflektion som förekommer i samtalet.



Figur 5.2 Reflektionens fyra nivåer (Dahl, 2003, fritt efter van Manen).

5.4.1 Samtal 9

Gun visar ett foto för de övriga i handledningsgruppen över hur avdelningens bygglek ser ut. När hon beskriver hur barnen sysselsätter sig i byggleken startar ett samtal om vad som innefattas i begreppet lek. I samtalssekvensen möter vi även Eva och Inger (som är lärarstuderande).

- | | |
|--------|---|
| Gun: | Här sitter dom två kanske tre åt gången för de får inte plats fler. Så är det hos oss just nu. Jag kan se här har vi fantasi, vi har samarbete, vi har flickor och pojkar. Vi har ändå konstruktion eftersom det är lego och det är ju också konstruktion här och sedan ren alltså lek mitt i alltihopa, om jag får kalla det för lek på ett sådant sätt? |
| Eva: | Fast är inte allting lek egentligen? |
| Gun: | Nej, ja det är det kanske men de här som sitter med smålego de leker aldrig med sina saker. De bara konstruerar |
| Eva: | Är du säker? Har du suttit och lyssnat på dem? |
| Gun: | Jag kan fråga Inger som har suttit med dem ganska mycket. Leker de med sakerna? |
| Inger: | Ahh, inte mycket, de kommer och berättar bara vad de har byggt för någonting och att det kan vara polismannen som bor inuti, har fått en säng på sin bil och sådär. Det är liksom inget mer. |
| Gun: | De visar alla sina olika detaljer vad det är för någonting. Nej jag har aldrig sett dem leka, utan sedan ställer de undan det och sedan påbörjar de en ny konstruktion. Och sedan kan de ge varandra. Titta här har jag fått av Kalle! Har de fått någon bil eller båt eller någonting och så ställer de undan det på hyllan igen. |

Gun:	Mm
Eva:	Även om de inte leker så att du hör det och jag hör det. Så håller de på väldigt mycket tillsammans, de samarbetar, men det är ändå en lek som pågår mellan dem.
Gun:	Mm, det är nog vad vi lägger i ordet lek också.
Eva:	Ja.
Gun:	För jag har nog ett tänk att en lek det är liksom när man går in i roller och leker och kör och här bor jag och här bor du och så här. Det är liksom lek för mig kanske.
Eva:	Mm.

Analys och tolkning av samtal 9

Situationen visar hur Gun och Eva har skilda uppfattningar omkring begreppet lek. Gun skiljer mellan konstruktion och lek, hon säger; "...de här som sitter med sina smålego de leker aldrig med sina saker. De bara konstruerar." För Eva är konstruktion det samma som lek och hon ställer frågan till Gun om hon verkligen har suttit ner och lyssnat på barnen. Gun frågar sin student som också intygar att det handlar mer om en berättelse mellan barnen än lek. Eva vidhåller att hon ändå anser att det är en sorts lek och hon säger att det pågår ett "tyst språk" mellan barnen där de förstår varandra. Gun redogör för vad hon alltid har betraktat som lek och Eva lyssnar instämmande. Reflektionen uppkommer i en upplevd situation som lockar oss till undran enligt Dewey (1933). Det är behovet av att bemästra svårlösliga situationer som driver oss till reflektion. Situationen i sig kan inte betraktas som svårlös men de två pedagogerna visar att de problematiserar en vardagshändelse ur sin verksamhet där de inte har en gemensam uppfattning. Enligt Dewey handlar reflektionen om att inte ta första bästa lösning utan att tänka kritiskt. När man sorterar och systematiserar sina erfarenheter blir de enligt Alexandersson (1994) möjliga att reflektera över. Det leder i sin tur till att man kan dra slutsatser om hur erfarenheterna hänger samman.

Vad händelsen inte avslöjar är om de båda pedagogerna bestämde sig för en gemensam uppfattning, eller om de väljer att stå fast vid sin egen uppfattning i fortsättningen. Situationen kan också leda till en omprövning av begreppet lek för både Eva, Gun och Inger. Enligt de fyra reflektionsnivåerna som van Manen (1991) pekar på kan reflektionen placeras in vid den andra nivån. På den här nivån uttrycker vi oss språkligt om våra erfarenheter samt formulerar regler och principer för vårt handlande. Men pedagogerna uppfyller delvis kriterierna även för den tredje nivån. Eva ger uttryck för att de medvetet har gått in och "kollat" på barnens sätt att använda smågubbarna och då har upptäckt att det är en form av lek. Vad pedagogerna inte uppfyller helt vid den tredje nivån är att använda sig av existerande teorier för att förstå fenomen. När Eva talar om barnens tysta språk dem emellan kunde hon ha tagit ytterligare hjälp av teorier om barns språkutveckling. Även teorier och definition om vad som innefattas i begreppet lek saknas i samtalet. Pedagogerna framhåller själva i sina enkätsvar att de har varit dåliga på att koppla sitt praktiska arbete till vetenskapliga teorier då de upplever att teorierna är "uttunnande" och behöver omprövas. I samtalssekvensen skulle en definition av begreppet lek ha fördjupat samtalet ytterligare. van Manens reflektionsnivåer kan visa att det vi uppfattar som reflektion behöver utmanas och problematiseras om vi vill nå en djupare form av reflektion.

5.4.2 Samtal 10

Handledaren frågar pedagogerna i handledningsgruppen om de anser att det finns någon skillnad i flickor och pojkars konstruktionslek. I samtalssekvensen ingår Eva och Fanny som arbetar tillsammans i en barngrupp och Gun som arbetar i en annan barngrupp.

Eva:	Det finns ingen, just nu tycker jag.
Fanny:	Nej inte om man använder liksom byggmaterialet på ett visst sätt. Då blir det inte så stor skillnad. Om man släpper det fritt alltså på fria leken och sådant då kan jag ibland tycka.
Eva:	Alltså inte, det beror på vad du menar, vad menar du?
Handledaren:	Jag tänker så här. Jag har valt bort drama i regel så är det ju så här att flickor är mer att använder konstruktionen i en dramalek eller förstår du hur jag menar, i en lek?
Fanny:	Rollek.
Handledaren:	En annan slags lek.
Eva:	Fast jag tycker inte att det är så här.
Handledaren:	Nej jag bara frågar.
Fanny:	Nej.
Gun:	Är det någon skillnad på material för det kan jag se tydligt alltså i byggen. Här kan jag se på smålegot där är det mest pojkar. När vi har klossarna framme då var det både pojkar och flickor, därmed var det helt jämspelt.
Eva:	Jag tycker inte att det är någon skillnad i det heller, däremot för ett år sedan var det skillnad. För då använde killarna ett visst och tjejerna ett annat. Men det som hänt nu, det är att de inspirerar varandra oerhört mycket.
Fanny o Gun:	Jo.
Eva:	Och sedan har vi ju, vi har ju inte så många grabbar. Men som de här tjejerna använder ju jättemycket det här med dockskåp, vi har ju dockmöblerna i byggen. Där de bygger upp sina dockskåp.
Gun:	Ja just det.
Eva:	Men det använder killarna också idag, helt likadant.
Fanny:	Ja jag tror det.
Eva:	När jag började skriva på det här byggprojektet så har jag skrivit att pojkarna gör det och flickorna gör det. Det är ingenting som stämmer längre.
Gun:	Nej.
Eva:	Alltså de har inspirerats av varandra och ett annat sätt, så det handlar ju om andra saker då va.
Fanny:	Mm precis.
Eva:	Som de bygger till och det är ju deras gubbar och deras bilar och så men de använder samma material som tjejerna. Och tjejerna har med sig andra saker men de använder samma sak som killarna fast de bygger till sina figurer då eller bilar eller gubbar.
Gun:	Ja, ja.
Eva:	Eller vad det nu är. Men samspelet dom emellan är ju precis.
Gun:	Mm
Eva:	Alltså liknande.
Gun:	Inspirerar varandra gör de här också kan jag se men killarna har nog inte lyckats att inspirera tjejerna så mycket med smålegot. Men däremot har tjejerna inspirerat killarna mer eller dom har stort intresse av det här med dockorna och storlegot.
Eva:	Mm
Gun:	Där möts dom, men dom möts inte där.

Analys och tolkning av samtal 10

I samtalet får vi tal del av skilda uppfattningar om hur flickor och pojkar använder materialet i byggleken. Samtalssekvensen kan betraktas som ett exempel där pedagoger problematiserar och försöker förstå det barnen gör i verksamheten. I van Manens (1991) beskrivning av de fyra reflektionsnivåerna betraktas den första nivån som en grundläggande reflektionsnivå. På den här nivån sker ofta handlingar rutinmässigt och exemplet kring samtalet om skillnader i flickor och pojkars konstruktionslek kan betraktas som något utöver en rutinmässig handling. Vid den andra reflektionsnivån enligt van Manen uttrycker man sig språkligt om sina erfarenheter. Det visar Gun när hon ger uttryck för att pojkarna använder sig mer av smålego än flickorna. "När vi har klossarna framme då var det både pojkar och flickor" säger Gun och säger att det är mer jämställt mellan könen när de använder klossar som byggmaterial. Eva svarar Gun att hon inte tycker att det är någon skillnad längre; "däremot för ett år sedan var det skillnad". Nu upplever hon att både flickor och pojkar inspirerar varandra när det gäller byggmaterialet. Eva motiverar sitt ställningstagande med att peka på att när hon ser tillbaka på sina tidigare systematiserade (noterade) erfarenheter, såg hon att flickorna använde ett material och pojkarna ett annat. Idag upplever hon att det inte "stämmer längre". Hon drar slutsatsen att både pojkar och flickor har inspirerat varandra. Evas uttalande skulle kunna placeras på den tredje reflektionsnivån enligt van Manen. Den visar att Eva har reflekterat systematiskt över egna erfarenheter för att utveckla förståelse och kritisk insikt i sin dagliga verksamhet. Pedagogerna har skilda erfarenheter vilket dels kan bero på att de arbetar i olika barngrupper samt hur noga man har följt barnens sätt att använda materialet. Det som inte uppfyller reflektionen till den tredje reflektionsnivån helt är koppling till existerande teorier för att förstå fenomen. Någon koppling till vedertagna teorier finns inte i exemplet.

Alexandersson (1994) talar om den didaktiska reflektionen som handlar om hur vi reflekterar och ger mening till egna teorier om vår praktik. Eva och Gun behandlar det som förekommer i deras praktik och genom att berätta för varandra om skilda erfarenheter utvecklar de "egna teorier". Schön (1983) ifrågasätter den vetenskapliga kunskapen som direkt överförbar i den praktiska verksamheten. Han menar att praktikens kunskap existerar i andra miljöer och sammanhang och att de etablerade teorierna sällan stämmer överens i det enskilda fallet. Pedagogerna säger själva i enkäten att de genom egen och gemensam reflektion tillsammans med kollegor upplever att arbetet har blivit mer medvetet. Med "medvetet" menar de att man kan se verksamheten ur flera synvinklar. Man säger att man "får reflektioner på sina tankar och förslag på hur man kunde ha gjort i stället". Vidare kan man genom diskussioner hitta andra vägar genom att problematisera och visa skillnader i en gemensam reflektion omkring vardagshändelser. För pedagogerna innebär begreppet reflektion att man diskuterar sin verksamhet genom att berätta för varandra vad man har lagt märke till men nödvändigtvis inte alltid har samma uppfattning. Schön (1983) pekar på att den reflekterande praktikern blir medveten om att det finns alternativa möjligheter att rama in sin praktik med om man diskuterar kring en uppkommen situation. För Eva och Gun kan det öppnas nya möjligheter att se och förstå hur flickor och pojkar använder byggmaterial även om de har skilda erfarenheter av sin verksamhet.

5.4.3 Samtal 11

Handledningssekvensen handlar om ett samtal kring Hedvigs projekt med treåringar och om en flicka som inte är lika delaktig i gruppen som de övriga barnen. Hedvig söker stöd i

handledningsgruppen och ger exempel från sin verksamhet. Hon berättar om att barnen på hennes avdelning ger uttryck för att en flicka är i vägen för de övriga barnen när de ska lösa en uppgift. Frågan Hedvig undrar över behandlar, om det inte är bäst för flickan att byta grupp.

Hedvig:	Ja det är ju när hon inte förstår. /.../ Men just det där när vi pratade om vägar. Ja vi pratade om vägar, cykelvägar och vilka vägar och massa runtomkring. Sedan fick de i uppgift att bygga en väg. Så skulle de ha parkeringsplatsen över byggbordet och ner till andra sidan och då skulle/.../ de skulle inte kunna flyga utan att köra upp och hur de löste det tillsammans. Då kom ju /.../ den här flickan och var ju inte alls delaktig, så hon gick ju därifrån och åkte rutschkana och lite annat och dom... nu är ju hon här inne och stör när vi håller på och pratar om detta/.../ och så /.../ dom grejerna då, då förstår hon inte, är hon och stör. Lyssnar och hon inte är med och nu åker hon rutschkana här /.../ Men annars är hon ju väldigt alltså (höjer rösten) alla gillar ju att leka med henne och så.
Handledare:	Det här kan man tänka att hon har kommit fram till vad Vygotsky skulle säga "tidigt kan inte problem". Hon kan inte det här, hon är inte, hon har inte ett /.../ ett språk. Det är för svårt. Man kan inte bara säga det kommer nog. Det kanske du måste helt enkelt hitta en strategi, där du försöker undvika sådana här konflikter om det nu inte uppstår i andra situationer. Det här kanske är någonting som är för ambitiöst för barnen, om du förstår vad jag menar. Du har skapat en situation som inte är bra för de andra. Det är bra om du kan hitta någonting i väntan på att du hittar en strategi för henne.
Hedvig:	Först sade jag så här hon kanske /.../ leker väldigt mycket med tvååringarna som är födda väldigt sent på året också. Hon kanske ska gå i den gruppen för två-åringarna istället? Då är man ju så här /.../ ja hur gör man nu då....

Hedvig får råd från de övriga i handledningsgruppen som tycker att man ska tala med föräldrarna i stället för att låta flickan byta grupp.

Eva:	Kan man inte se det som en delaktivitetsgrej alltså om man tänker barnet, hela barnet. Alltså /.../ en del uppgifter är väldigt viktigt som man vill göra. Då finns ju möjlighet att prata med föräldrarna och förklara.
Hedvig:	Ja, ja
Eva:	Förklara, idag har vi tänkt göra det. Skulle inte du kunna förklara det eftersom vi känner att hon förstår inte riktigt svenskan och vi tycker att det är viktigt för vi vill att hon ska vara med i detta. Att man plockar in föräldrarna där ...som tolk alltså
Hedvig:	Ja det är
Handledare:	Inte som någonting som innebär att hon hamnar i konflikt
Eva:	(höjer rösten) Tvärtom, tvärtom
Handledare:	Utan mer säga, vi håller på med någonting
Eva:	Ja det här är viktigt att hon är med och vi känner att vi inte riktigt behärskar att nå henne i det
Hedvig:	Men vore det helt fel att få henne att byta grupp?
Handledare:	Vad tror du själv?
Fanny:	Till tvååringar?
Handledare:	Säg vad du tycker.
Hedvig:	Alltså till dom här äldre som /.../ har det språket. /.../ det ser man ju, hon förstår ju dom mer. Skapar man problem av det här själv, alltså det här med åldern att man komplicerar det här med att hon är 98, alltså jag vet inte? /.../
Eva:	Då är det att se olikheten hos barnet tycker jag.

Handledaren ger synpunkter på att man kan tänka annorlunda kring hur man organiserar grupper i verksamheten.

Handledare: Det som jag får som en tanke, det är att det problem som du har är att du har låst grupperna så tvärt. Det är det som är bekymret att det är inte hennes problem utan det är snarare/...../så man skulle kunna tänka sig att några begränsningsområden, där den ena gruppen och den andra gruppen. Och då skulle det här lösa sig kemiskt, automatiskt och då skulle hon kanske dra sig till sysselsättningar som var hennes. Då skulle det inte bli/.../flyttad från en grupp till en annan.

Handledaren frågar Hedvig vilka problem hon själv får, om hon har några personliga problem med att flickan åker rutschbana. Hedvig tvekar lite grann. Handledaren undrar vad som är det egentliga problemet och fortsätter med att peka på något i vår tradition som kallas för bredvidlekande och varnar för att övertolka situationen.

Handledare: Det finns ett sådant där som heter bredvidlekande i våran tradition /.../ och i det här fallet tycker jag det verkar som det finns rätt mycket fog för det här/.../ typen att man inte tolkar det för mycket. Det kanske helt enkelt är så att /.../ gå och vila sig från allt det här språket /.../ allt det här som hon inte förstår.
Hedvig: Jamen visst.
Handledare: Det skulle inte hjälpa dig att gå till en tvåårsgrupp heller.

Hedvig kan ändå inte släppa tanken på vad som skulle hända om flickan fick tillhöra tvåårsgruppen istället.

Hedvig: Men samtidigt känner jag. Hon har kanske mer utav då hon inte har språket och begreppen. Jag menar att tvååringar gör ju mycket mer språkligt rim och ramsor. De gör ju andra saker rörelser som är bra för språket ja och träna och det är precis det hon behöver. Men de andra har ju så väl utvecklat allihopa, de är precis klara med...

Avslutningsvis formulerar handledaren tre förslag som Hedvig bör tänka på. De handlar om att prata med föräldrarna, arbeta med rim och ramsor, ta reda på var det är "flödig" där flickan leker och mår bra för att stimuleras där.

Analys och tolkning av samtal 11

Hedvig har en fråga som hon vill lyfta under handledningssamtalet. Frågan som hon har funderat över handlar om en flicka som inte är lika delaktig som de övriga barnen i hennes grupp. Man skulle kunna betrakta Hedvigs tanke som en undran som är uppkommen ur en upplevd situation och enligt Dewey (1933) driver henne vidare till reflektion. Hon är inte beredd till att ta första bästa lösning. Handledaren försöker lyfta problemet ytterligare och ger uttryck för att man skulle kunna koppla det som händer flickan till det Vygotsky säger och kallar det för "tidigt kan inte problem". Handledaren menar med sitt uttryck att det finns situationer som helt enkelt är för svåra för ett barn och i det här fallet syftar handledaren på språket som är för svårt för flickan. Enligt handledaren kan man inte nöja sig med att säga när det gäller språket "det kommer nog" utan uppmanar Hedvig att hitta en strategi där hon undviker att det uppstår konflikter med flickan. Enligt van Manens (1991) reflektionsnivåer kan samtalssekvensen visa att reflektionen är något utöver den första nivån där vi inte ifrågasätter våra handlingar utan arbetet sker rutinmässigt. På den andra nivån uttrycker vi oss

språkligt om våra erfarenheter och ställer frågor om vår praktik. Men enligt van Manen granskar man inte sin verksamhet kritiskt vid den första och andra nivån utan befäster mer än ifrågasätter sin ”undervisning”. Pedagogerna ifrågasätter sin verksamhet i arbetet med hur man arbetar med barngruppen och exemplet skulle kunna visa på det van Manen framhåller kring den tredje reflektionsnivån. Ett försök görs till att lyfta in teorier för att förstå ett barns handlingar när något är för svårt för dem. Det skulle kunna tolkas som att man på denna nivå använder existerande teorier för att förstå fenomen. Handledaren hänvisar till Vygotsky och ”bredvidlekande” även om det inte utvecklas så vidlyftigt i resonemanget. Pedagogerna reflekterar, vilket innebär att de försöker se flickans situation från olika håll genom att ta del av varandras erfarenheter.

Evas förslag innebär att ta in föräldrarna, hon betonar att det handlar om ett synsätt på hela barnet. Målet är att försöka hitta en lösning som gör det möjligt för flickan att utvecklas i sitt språk och bli lika delaktig i verksamheten som de övriga barnen. Evas uttalande ”att se olikheten hos barn” är ett uttryck för det van Manen menar med ett uttalat synsätt på barn som verksamheten företräder. I pedagogernas enkät framkommer att man framhåller olikhet som en viktig del i arbetet. Man säger att handledningen visar exempel på likheter och olikheter i arbetet. Hedvig försöker motivera sina tankar för de andra i gruppen och menar att de äldre tvååringarna har ungefär samma språk som flickan men ifrågasätter samtidigt sig själv och undrar om det är hon själv som ”skapar problem” kring åldern. När Hedvig frågar handledningsdeltagarna om de tycker att det är fel att flickan byter grupp bollar handledaren tillbaka frågan till Hedvig. Handledaren menar att hon ”har låst grupperna så tvärt” så det blir omöjligt att se andra lösningar. Handledaren pekar på något som finns i vår tradition och kallas för bredvidlekande och menar att vi får akta oss för att övertolka situationen. Flickan kanske vill vila sig från språket och det måste hon få. Hedvig konstaterar trots kommentarerna från sina kollegor att när det gäller verksamheten för tvååringar vänder den sig mer till barnen med rim och ramsor och övningar som hjälper barnet i sin språkutveckling. Avslutningsvis ger handledaren henne tre råd. Frågan är om Hedvigs egna tankar om hur hon ska förhålla sig i arbetet med flickan ger henne det Alexandersson (1994) uttrycker vid att; reflektion förvandlas till kunskaper och möjliggör vårt sätt att handla mer insiktsfullt. Hedvig har fått möjlighet att lyfta sin fråga kring flickan och har inte fått ett givet svar av handledningsgruppen. Nu är det upp till henne själv att ta med sig de råd och tankar som har kommit fram under samtalet och nå fram till en egen självupptäckt som enligt Bengtsson (1994) krävs för en äkta reflektion.

5.4.4 På vilket sätt blir handledaren en medskapare till det lärande samtalet

I följande avsnitt behandlas frågeställningen på vilket sätt handledaren blir en medskapare till det lärande samtalet utifrån en ny läsning av samtal 9, 10 och 11. Till grund för analysarbetet har loggboksanteckningar använts. Loggboksanteckningarna bildar nyckelbegrepp enligt (avsnitt 4.5.3). Med hjälp av ovannämnda påståenden söker jag svar på hur en handledares handledning kommer till uttryck och på vilket sätt handledaren blir en medskapare till det lärande samtalet.

Analys och tolkning av samtal 9

Samtalssekvensen kring samtal 9 ger inget exempel på hur handledaren blir en medskapare till det lärande samtalet. Samtalet drivs framåt av pedagogerna själva med hjälp av *dokumentation* från ett antal foton, utan några handledarinlägg.

Analys och tolkning av samtal 10

Handledaren inleder samtalet med att fråga om pedagogerna upplever någon skillnad på flickor och pojkars konstruktionslek. Frågan representerar att *vi själva befinner oss i ett lärande och är nyfikna över hur andra pedagoger och barn lär*. Eva och Fanny svarar med att de inte tycker att det är så stor skillnad och handledaren försöker förtydliga sin frågeställning. Men pedagogerna menar att skillnaderna kan variera av olika slag och handledaren ursäktar sig lite grann med att säga ”Nej jag bara frågar”. Kan det här tolkas som *motstånd* från pedagogerna gentemot handledaren istället för tvärtom? Pedagogerna avlöser varandra i ett samtal om skillnader mellan pojkar och flickors konstruktionslek och samtalssekvensen avslutas med att man konstaterar var flickor och pojkar möts i leken. Frågan om hur något *framstår för barnen* kommer fram i samtalet då man diskuterar hur flickor och pojkar agerar i leken men samtalet saknar koppling mellan *teori och praktik* i form av teorier om till exempel lek eller kön. Handledarens fråga startade ett samtal som fortsätter av sig själv utan handledarens inverkan. Hammarström, Lewenhagen och Ekström (2002) lyfter fram svårigheten för handledaren att styra och inte styra handledningssamtalet, exemplet visar en samtalssekvens som saknar styrning från handledaren. Utmanade pedagogerna varandra tillräckligt utan ytterligare inblandning av handledaren? Då det gäller *dokumentation* som utgångspunkt för samtalet hänvisar Eva till ett dokument som hon har skrivit om byggprojekt men om det var känt för alla pedagogerna i samtalsgruppen är tveksamt. Handledaren som en medskapare till det lärande samtalet i det ovannämnda exemplet blir inte synlig.

Analys och tolkning av samtal 11

Hedvig har ett problem och vill ha synpunkter från sin handledningsgrupp. Samtalssekvensen tar inte sin utgångspunkt i någon färdigställd *dokumentation* men däremot utifrån observation av en flicka som finns i barngruppen. När Hedvig har gett ett exempel hur de övriga barnen i gruppen förhåller sig till flickan tar handledaren ordet och gör en *koppling mellan teori och praktik*. Handledaren hänvisar till Vygotsky och framhåller att flickan visar tydligt att hon inte förstår språket och kommer inte in i leken på ett naturligt sätt. Hedvig får direkta råd av handledaren om hur hon måste ”hitta en strategi” för hur hon ska undvika konflikter mellan flickan och de övriga barnen i gruppen. Övriga pedagoger i handledningsgruppen ger synpunkter om hur man kan gå till väga för att lösa det Hedvig upplever som problematiskt. Handledaren gör inlägg som förtydligar samtalet med att hålla fokus på att flickan inte ska hamna i konflikt. När Hedvig ställer frågan om det skulle vara bättre att flickan fick byta grupp svarar handledaren med ”Vad tror du själv?” och uppmanar ytterligare Hedvig till att säga vad hon tycker. Exemplet visar hur handledaren *utmanar* Hedvig med sin fråga. Lite senare under samtalet ger handledaren ytterligare råd till Hedvig angående hur man kan hitta en lösning utan att flickan behöver byta grupp. Handledaren *utmanar* återigen Hedvig med en fråga om det är ett eget problem för henne att flickan åker rutschkana istället för att vara med de andra barnen och leka. Hedvig svarar tveksamt och handledaren fortsätter samtalet med att hänvisa till något i vår tradition som kallas bredvidlekande och menar att man ska akta sig för

att övertolka situationen. Exemplet visar ett försök till att *koppla teori med praktik*. Handledaren tar tydligt ställning för att det inte skulle hjälpa att flytta flickan till en tvåårsgrupp. Hedvig konstaterar trots de råd hon har fått att i tvåårsgruppen riktar de sin verksamhet tydligare när det gäller språket, vilket flickan behöver. Avslutningsvis formulerar handledaren tre förslag till Hedvig som hon behöver tänka på.Handledningssekvensen pendlar mellan goda råd och undervisning, i samtalet visar handledaren aktivitet genom att ständigt ställa *frågor, bekräfta och delvis utmana*. Hammarström, Lewenhagen och Ekström (2002) betonar balansen mellan aktivitet och passivitet i handledarrollen. Samt att handledaren i den reflekterande handledningen lyfter fram vikten av att man tänker omkring det dagliga arbetet i nya banor utifrån olika infallsvinklar. Frågan om hur handledaren blir en medskapare till det lärande samtalet blir i det här exemplet genom att försöka se flickans situation på mer än ett sätt, utifrån olika infallsvinklar.

5.4.5 Sammanfattning av vilken form av reflektion som förekommer i samtalet

De tre exemplen vill visa vilken form av reflektion som finns i handledningssamtalet. Det är bland annat van Manens (1991) exempel av reflektionsnivåer som fungerar som en modell över samtalssekvensen. Avgränsningen mellan de olika nivåerna är inte exakta och går in i varandra. I de fall som presenteras handlar det om en reflektion över erfarenhet, enligt Schöns (1983) begrepp *reflection on action*. Handledningssituationen utgår från en händelse som har skett tidigare i praktiken och reflektionen äger rum vid ett senare tillfälle. I *samtal 9* visas exempel på att reflektionen kan placeras in både vid den andra och delvis vid den tredje nivån. Pedagogerna uttrycker sig språkligt om sina erfarenheter när de berättar om vad de menar med begreppet lek, vilket kan placeras på den andra reflektionsnivån. Men i samtalet framkommer även exempel där pedagogerna reflekterar systematiskt över erfarenheter vilket är ett kriterier för den tredje reflektionsnivån. Det gör man när man uttrycker att man har studerat barnens sätt att använda "smågubbarna" och då har upptäckt att det är en form av lek.

I *samtal 10* finns också exempel på att pedagogernas reflektioner kan placeras både vid den första och andra reflektionsnivån. Genom att delge varandra egna erfarenheter kring pojkars och flickors konstruktionslek uppnås den andra reflektionsnivån. Men i exemplet förekommer också systematiska reflektioner över hur barn har använt byggmaterialet över en längre tid och kan då placeras på den tredje reflektionsnivån. De reflektioner som förekommer i samtalssekvenserna i de två exemplen är på väg mot den tredje reflektionsnivån, men det är inte fullt ut då existerande teorier inte används för att förstå fenomen som är ett krav vid den tredje reflektionsnivån. I *samtal 11* visar samtalssekvensen att den kan placeras både vid den andra och tredje reflektionsnivån. Men enligt van Manen skulle de två första reflektionsnivåerna mer befästa än ifrågasätta ett traditionellt sätt att arbeta i verksamheten. På de här nivåerna saknas en kritisk eftertanke och är enligt Bengtsson (1994) och Dewey (1933) inte en äkta eller djup form av reflektion. Pedagogen ifrågasätter sitt sätt att arbeta med barngruppen vilket betyder att exemplet kan placeras vid den tredje reflektionsnivån. Därutöver förekommer koppling till existerande teorier än om i liten utsträckning. Handledaren hänvisar till Vygotsky och talar också om bredvidlekande som ett allmänt fenomen. Men vi kan samtidigt konstatera att pedagogerna själva inte använder existerande teorier som modell. I exemplet förekommer dessutom hänvisning till att man företräder ett speciellt synsätt på barn, det handlar om att se olikheter som en tillgång. Enligt Alexandersson (1994) behöver inte reflektionen leda till ett aktivt handlande men handledningssekvenserna visar exempel på att situationer i arbetet med barnen problematiseras och synliggörs. Det förekommer reflektion i olika grad och enligt van Manens olika reflektionsnivåer befinner sig

reflektionerna mellan den andra och tredje nivån. I exemplen ovan får vi inte syn på den fjärde reflektionsnivån, den fördjupade formen av reflektion där vi reflekterar över hur vi reflekterar.

Handledaren blir en medskapare till det lärande samtalet genom att visa nyfikenhet och intresse över vad pedagogerna uttalar om barns lek i samtal 10. Men handledaren får inte något utrymme i den senare delen av samtalssekvensen. I samtal 11 får vi ta del av en medskapare till det lärande samtalet genom att handledaren kopplar mellan teori och praktik för att förstå situationen som diskuteras utifrån flera perspektiv. Hedvig får råd av handledaren men även utmanade frågor där det inte finns ett givet svar.

6 DISKUSSION

I ett avslutande kapitel diskuteras slutsatser utifrån uppsatsens syfte och resultat av den genomförda undersökningen. Avslutningsvis redovisas tankar omkring hur handledningssamtalet kan bli ett verktyg för pedagoger i den praktiska verksamheten, samt förslag till fortsatt forskning.

Studiens resultat visar att en rad grundförutsättningar, som krävs för att ett lärande samtal ska bli möjlig på arbetsplatsen, är tillgodosedda på den förskola som ingår i undersökningen. Samtalet i handledningen tar sin utgångspunkt i en praktisk handling som motiveras utifrån läroplan och ”egna teorier”, men aldrig i form av vedertagna teorier. Handledningsdeltagarna ger uttryck för värderingar om vad de anser rätt och fel i sitt arbete. Kunskap utvecklas i samtalet och ger förutsättningar för ett kollektivt lärande då man lyssnar på varandras berättelser och gemensamma idéer skapas. Den form av reflektion som förekommer i samtalet är när deltagarna uttrycker sig språkligt om sina erfarenheter och i vissa fall sker även systematiska reflektioner. Någon fördjupad form av reflektion eller självreflektion förekommer inte i samtalet. Handledaren blir en medskapare till det lärande samtalet genom att utgå från ett barnperspektiv och skapa trygg atmosfär och ett tillåtande samtalsklimat. På vilket sätt handledaren utmanar, ger motstånd och konfronterar i samtalet är mer tveksamt. Det saknas tydliga exempel där samtalet tar sin utgångspunkt i dokumentationer, vilket är en strävan hos handledningsdeltagarna.

6.1 Förutsättningar för ett lärande samtal

Grundförutsättningar som möjliggör det lärande samtalet på den arbetsplats som ingår i undersökningen är tillfredställda. Först och främst handlar det om organisatoriska faktorer i form av en avsatt tid där samma grupp tillsammans med en handledare träffas kontinuerligt. Men den undersökta arbetsplatsen är även ett forum där det finns möjlighet att diskutera ett gemensamt undervisningsproblem som förenar pedagogerna i ett tema eller projekt. På förskolan råder ett utvecklingsklimat som enligt Alexandersson (1994); Carlgren (1999); och Handal (1996) kan få betydelse för lärares lärande. De handledda kommer till tals kring gemensamma projekt, som upplevs angelägna att diskutera, och det professionella språket skiljer dem inte nämnvärt åt. Men har det inte alltid varit så i förskolan? Vad är det för skillnad på informella samtal i kafferummet och samtalet under handledningstillfället? Enligt Hammarström Lewenhagen och Ekström (2002) är kriteriet för handledningssamtalet att det skiljer sig från konversation i allmänhet. Ohlsson (1996) menar att det förekommer en rad olika kommunikationssammanhang på en arbetsplats där inte alla arbetstagare är inbegripna. Det betyder att en del av arbetstagarnas individuella upptäckter sällan görs offentliga eller, att händelser i arbetet betraktas som självklara och inte tas upp till diskussion. Härav kan handledningssamtalet även betraktas ur demokratisynpunkt. Det är även ett forum där det finns möjlighet att gemensamma uppgifter görs offentliga för att problematiseras kring vidare.

I dag talas det allt mer om bristande tid i organisationen och tid för planering kommer på undantag. I det hänseendet borde organiserade samtalssituationer vara en bra investering för de anställda i verksamheten. Det gynnar i sin tur både barn och yrkesutveckling. Hammarström Lewenhagen och Ekström (2002) ser den reflekterande handledningen som ett viktigt verktyg när det gäller kompetensutveckling i det livslånga lärandet. Men det är av vikt att ställa frågan vilken sorts handledning som stimulerar till en reflekterad praktik och vilka villkor som behövs för att nå dit. Handledningsdeltagarna anger i sin enkät att det har blivit

fler diskussioner både bland personal och bland barnen på grund av handledningen, vilket är ett ytterligare argument som bör lyftas fram.

Frågan är om vi då kan nöja oss med att de organisatoriska ramarna är tillfredsställda. Riktigt så enkelt är det inte; även om de kunskapssökande allianserna finns, bör det enligt Alexandersson (1994) råda ett öppet förhållningssätt i samtalet. Det betyder att man vågar ifrågasätta varandra. Det handlar både om att våga ifrågasätta sitt eget tänkande om det man tar för givet i sin verksamhet och att våga gå emot det som betraktas som norm på arbetsplatsen. I de samtalssekvenser som ingår i undersökningen finns inga tydliga exempel på att man ifrågasätter det senare, men jag vill påstå att pedagogerna ändå problematiserar kring företeelser som inte alltid ifrågasätts i en verksamhet. När pedagogerna ifrågasätter om barns trygghet handlar om bestämda platser, eller vad man betraktar som lek, är två exempel som inte alltid tas upp till diskussion som visar att man är på väg att ifrågasätta det som av andra kan betraktas som givet.

Den kollegiala dialogen där samtalet är jämt fördelat kan förknippas med en kvinnlig samtalsstil som är relationsinriktad enligt Nordenstam (1996). Dock varnar Wilhelmsson (1998) för att någon dominerar med sitt synsätt i samtalet och dialogen övergår till monolog. Både den som dominerar och de övriga lär sig inget nytt. En kvinnlig samtalsstil som utmärks av dialog och samarbete och är relationsinriktad kan också innebära att handledningsdeltagarna inte vågar utmana varandra då man vill vara överens. Kanske är det det som ger sig till känna i en del av de samtalssekvenser som ingår i studien. Man vågar inte komma med kritiska frågor av rädsla för att skada den inbördes relationen. Det krävs både mod och trygghet för att våga utmana varandra i ett samtal. Är det så att handledningsdeltagarna borde medvetandegöras kring betydelsen av de här delarna i samtalet istället för att man tar för givet att det inte behövs några förkunskaper för att ingå i en handledningsgrupp?

6.2 Samtalet som växlar mellan egna erfarenheter, kunskap och värderingar

De samtalssekvenser som har analyserats i denna studie har alltid tagit sin utgångspunkt i en praktisk handling. Genom att använda Lauvås och Handals (2001) tankemodell om praxistriangeln som ett raster kan man pröva att se de tre nivåerna i samtalet, *handlingsnivån*, *den teoribaserade nivån* och *etisk legitimitet*. Syftet med handledningen är att få deltagarna att koppla ihop de tre nivåerna i praxistriangeln för att höja reflektionsnivån kring sin praktiska yrkesteorin, som utgörs av de två övre nivåerna i triangeln. Begreppet praktisk yrkesteorin består av olika kunskapsformer, där förtrogenhetskunskap är en del och påståendekunskap en annan del. Enligt Claesson (2002) är förtrogenhetskunskapen beroende av sitt sammanhang och av den tradition som råder på arbetsplatsen. Skulle förtrogenhetskunskap bestå av fördomar som tas för givet i ett sammanhang är det inte säkert att de offentliggörs då de är tysta. Den praktiska yrkesteorin, som är en individuell konstruktion enligt Lauvås och Handal, är ofta en idealiserad bild och i många fall både oklar, motsägelsefull och införstådd hos arbetstagaren. De menar att när man blir ombedd att redovisa varför vi gör som vi gör i vårt arbete är det ofta vår skolkunskap som vi redogör för och inte vår vardagskunskap. Enligt författarna beror det på att vardagskunskapen inte har lika hög status och vår förtrogenhetskunskap kan vara svårformulerad. Det vi kallar ”skolkunskap” har inte kopplats samman med den praktiska verksamheten och enligt författarna behöver man pröva sin egen yrkesroll innan den införstådda kunskapen kan utvecklas. Johannessen (1988) uttrycker sig på liknande sätt, att vi behöver förtrogenhetskunskap för att tillgodogöra oss påståendekunskapen.

I den här studien uttrycker pedagogerna i sin enkät att deras teorier har uttunnats med åren men att de i stället har skapat egna teorier. Frågan är om pedagogernas teorier består av skolkunskap eller vardagskunskap när de ska redogöra för dem. Uttalandet visar att det råder oklarhet kring vad som menas med teorier. När det gäller de etablerade teorierna ställer sig Schön (1983) kritisk till att de inte är direkt överförbara i den praktiska verksamheten. Förmodligen är det inte någon som lanserar den tanken idag, men när det gäller grundutbildningen tycks det vara en brist att man inte har lyckats få forskollärare att bli mer förtrogna med teorier och se dem som användbara. Kanske måste man hitta andra vägar än de som tidigare har använts både inom utbildning och inom kompetensutveckling, för att förstå hur teorier kan användas som inspiration och hjälp i den praktiska verksamheten. I de exempel som förekommer i den här studien är hänvisning till etablerade teorier en bristvara och frågan är om det är en rådande norm i den här typen av handledningssamtal. Pedagogerna uttrycker att de egna teorierna syns genom dokumentationerna, vilket skulle kunna vara en tydligare utgångspunkt i handledningen än den som visar sig i de här exemplen. Frågor som hur vi kommer åt den tysta kunskapen och blir förtrogna med att formulera delar av vår förtrogenhetskunskap är viktigt att ställa runt handledningen. På vilket sätt gör vi förtrogenhetskunskap tillgänglig för analys och kritik? Trots att det är en individuell konstruktion, formas och utvecklas den i ett samspel med andra och blir då även en gemensam angelägenhet för att förändra och utveckla gemensamma delar i arbetet. Med andra ord är den både individuell och kollektiv.

Hammarström Lewenhagen och Ekström (2002) vänder sig emot att den tysta kunskapen ibland betraktas som enbart ”god kunskap” inom förskolan, när man hävdar att man måste bli bättre på att uttrycka sin yrkeskompetens. Författarna menar att all tyst kunskap kanske inte kan räknas som kunskap med risk för att istället vara okunskap. De lutar sig mot Molander (1993) som menar att begreppet ”tyst kunskap” inte får förknippas med dold ”okunskap” där felaktiga föreställningar framhålls. Hammarström Lewenhagen och Ekströms förslag är att undvika begreppet ”tyst kunskap” i handledningssammanhang och förespråkar istället ”färdighets och förtrogenhetskunskap. (a.a., s 38) Lauvås och Handals (2001) förslag på alternativ benämning är ”införstådd kunskap”. Min uppfattning är att teorier enligt ovan är viktig kunskap både för grundutbildning och för handledningsdeltagare om man ska kunna höja reflektionsnivån kring den praktiska yrkesteorin.

6.3 Vilken kunskap utvecklas i samtalet då deltagarna i gruppen kommunicerar och försöker förstå varandra

Vad är det då för kunskap man tillgodogör sig i handledningen? Svaret på den frågan beror på ur vilket perspektiv man väljer att se på begreppet kunskap. Väljer vi att betrakta kunskapsbegreppet ur ett konstruktivistiskt perspektiv handlar det om kunskap som konstrueras mellan människor. När deltagarna i handledningsgrupperna berättar för varandra om olika erfarenheter utvecklas kollektiv kunskap där alla bidrar till allas förståelse. Men vad är det man lär sig?

Ohlsson (1996) menar att när arbetsgrupper delger varandra sina olika erfarenheter, möjliggörs en förståelse av meningskonstruktioner och den enskilda individen kan tillgodogöra sig flera perspektiv än bara sitt eget. Ett kollektivt lärande innebär att gruppmedlemmarna lär av varandra och tillsammans med varandra när de berättar hur de tänker omkring sitt arbete. Säljö (2003) pekar på betydelsen av tänkandet som äger rum mellan människor, konversationen där vi efter vissa spelregler för ett samtal mellan varandra

och kommer fram till en gemensam slutsats. Författaren menar dock att en liknande konversation kan ske inom en individ. Vid en närmare beskrivning av vad den enskilda handledningsdeltagaren lär sig hamnar vi lätt i bryderi. En allmän definition kring lärande är det som den enskilda individen uppfattar som en förändring av det man tidigare har tänkt. Vem som inspirerar vem i samtalet om vilket material som är bäst att använda vid konstruktion av en vindbrygga är svårt att uttala sig om, då vi inte vet vilka insikter som individen bär på sedan. Alexandersson (1994) menar att ett gemensamt lärande inte behöver betyda att alla lär sig samma saker och så är ju aldrig fallet då vår förförståelse kan variera i stor grad. Men både det miljöpedagogiska och det sociokulturella perspektivet (Löfberg 1990, 1991; Säljö 2003) betonar sammanhangets betydelse. Den kontext som individen ingår i har stor betydelse och om arbetsplatsen ger utrymme för handling och reflektion borde det finnas stora möjligheter till lärande och utveckling av yrkeskompetensen. Miljöpedagogik handlar om att skapa miljövillkor för att underlätta människors möjlighet till lärande. Enligt mig är handledningssamtalet ett led i den satsningen.

Samtidigt är det viktigt att framhålla att möjligheter till lärande också kan vara begränsad på arbetsplatsen. Kommunikation och interaktion har betydelse för gruppdeltagarnas lärande. I handledningssamtalet kan man medvetet styra att alla deltagarna kommer till tals genom att gå laget runt, då det förväntas att alla deltagare formulerar sig. Men en gemensam förståelse kräver också en tolknings- och begreppsram som är identisk. Givetvis är det så att även den låter sig formas av deltagarna i den kontext man verkar inom. Det är det som Ohlsson menar med "vad arbetsgruppen gör till gemensamma uppgifter." I exempel från studien betonar pedagogerna att man vill ge barnen utmaningar i verksamheten, "utmaningar i sin miljö som stärker barnen." Man talar också om att se olikheten som en tillgång, det betyder att man inte ser barns olikheter som hinder utan som en möjlighet. För en nyanställd medarbetare tar det säkert tid att ta till sig de tolknings och begreppsramar som är rådande på arbetsplatsen. Men handledningstillfället borde vara ett bra forum för en nyanställd att bli medveten om vilka normer som är rådande i verksamheten. Pedagogerna anger själva i sin enkät att de är medvetna om sina egna läroprocesser och att det är lika viktigt att ta del av andras tankar som att framhålla sina egna. Även om samtal 2 visar att det trots allt handlar om en rättvisefråga där alla får lika mycket tid att berätta om sitt "projekt" är det viktigt med respekten inför varandras tankar och att det inte blir som Wilhelmsson (1998) varnar för, nämligen att ingen lär sig något nytt när någon dominerar med sitt synsätt i samtalet.

Det är omöjligt att exakt återge vad handledningsdeltagarna lär sig. Men när Doris som är nyanställd uttrycker att hon har ändrat sina planer i sitt arbete på grund av de övrigas berättelse, visar dialogen att gruppmedlemmar påverkas av innehållet i samtalet och gemensamma idéer skapas som ger förutsättningar för lärande.

6.4 Vilken form av reflektion förekommer i samtalet

Som tidigare nämnts är reflektion ett välanvänt begrepp där innerbördens djup inte alltid framkommer. Flera författare har genom tiderna diskuterat kring begreppet, som verkar lika aktuellt idag. Men kanske är det så att reflektion över begreppet *reflektion* alltid kommer att sysselsätta människans nyfikenhet, då vi ständigt söker svar på mysteriet omkring människans tänkande.

För att pröva reflektionsbegreppets innerbörd i handledningssamtalet har bland annat van Manens (1991) tankemodell kring fyra nivåer används. Det har framkommit olika synpunkter

på om man överhuvudtaget kan dela in reflektionen i nivåer. Men min nyfikenhet över begreppets innerbörd grundade sig på den lite slitna användningen. Vi talar ständigt om att *vi reflekterar*. Att använda sig av begreppet reflektion i handledningssammanhang handlar om *reflektion över handling*, då reflektionen sker vid ett senare tillfälle. Schön (1983) menar att det ofta är det som förvånar oss i vår praktik, som utmanar oss till reflektion. Dewey (1933) uttryckte att reflektion handlar om att inte ta första bästa lösning utan att tänka kritiskt och Bengtsson (1994) betonar att reflektion är en längre eftertanke som leder till självupptäckt. Hammarström Lewenhagen och Ekström (2002) definierar reflektion enligt följande; ”Att snabbt se sammanhang i tid och rum, att se det generella i det specifika och tvärtom, samt att kunna växla mellan olika perspektiv.” (a.a., s 100)

Hur ser då reflektionen ut i ett handledningssamtal om vi använder oss av van Manens (1991) tankemodell? Kan man tala om olika former av reflektion? I de exempel som visas i denna studie över vilken reflektion som förekommer i samtalet, hamnar reflektionen oftast på den andra och delvis den tredje nivån, enligt van Manens (1991) tankemodell. På den andra reflektionsnivån uttrycker vi oss språkligt om våra erfarenheter, till skillnad mot den första nivån där handlingar delvis sker oreflekterat. Men vid de två första nivåerna befäster man mer än ifrågasätter sin verksamhet enligt van Manen. I något av exemplen kan vi finna att reflektionen befinner sig även på den tredje nivån, där man mer systematiskt reflekterar över våra och andras erfarenheter. Existerande teorier används om än i liten utsträckning. Vad vi kan konstatera när det gäller reflektionens art i handledningssamtalet är att deltagarna berättar om sina erfarenheter för varandra och i vissa fall med hänvisning till andras systematiserade erfarenheter. Men man använder inte teorier i form av tankemodeller eller aktuell forskning som en hjälp för att förstå sin verksamhet.

Den äkta reflektionen enligt Bengtsson (1994) kräver mer än en tanke och begrundan över något, den leder till en självupptäckt. Det motsvarar van Manens (1991) fjärde reflektionsnivå, som handlar om självinsikt, där vi reflekterar över hur vi reflekterar över våra teorier. Alexandersson (1994) menar att det kan ta tid att nå fram till en fördjupad form av reflektion och man behöver ha erfarenhet i sitt arbete. Allt tyder på att det tar tid att lära sig att reflektera och nå fram till självkänedom och en fördjupad form av reflektion. Kan handledningssamtalet vara ett bra forum för att träna tanken att nå dit? Ja, säkert finns det möjlighet att utveckla den förmågan i ett lärande samtal. Alexandersson menar att förmågan att reflektera över egen praxis har en central betydelse i en professionell kompetens och för att kunna reflektera tillsammans med arbetskamrater är det viktigt med fungerande samtal. Frågan är hur man utvecklar reflektionsfärdighet i samtal. Är det bara handledarens ansvar att stimulera sina deltagare i gruppen till reflektion?

Zeichner (1996) är en av dem som kritiserar andra forskare för att dela in reflektionen i olika nivåer, som brukar sammanfattas i tre reflektionsnivåer, nämligen *teknisk reflektion*, *praktisk reflektion* och *kritisk reflektion*. Författaren menar att nästan alla forskare påtalar svårigheten med att yrkesverksamma lärare inte utvecklar högre nivåer av reflektion. Och han förespråkar *teknisk*, *praktisk* och *kritisk reflektion* för områden i stället för nivåer. Zeichners uppfattning innebär att alla reflektionsområden är lika viktiga. Jag delar Hammarström Lewenhagen och Ekströms (2002) uppfattning att det är en fara med att enbart lovord den kritiska reflektionen. ”Det är det dialektiska samspelet mellan reflektion och handling som vi menar är grunden i ett lärande med stöd av handledning.” (a.a., s 139) Det är en förutsättning i handledningssamtalet att utgå från handling i den praktiska verksamheten. Men det handlar också om att det är en utmaning att göra den kritiska reflektionen vanligare i förskolans och skolans värld. Här har både grundutbildning och den egna arbetsplatsen ett gemensamt

ansvar. Målet bör ju vara att teorin ska göra praktiken förståelig. Förmodligen är det lika viktigt att utbilda eller medvetandegöra deltagarna i handledningsgruppen kring de här frågorna som handledaren.

6.5 Handledaren som medskapare till det lärande samtalet

När handledarrollen behandlas utifrån en ny läsning av samtalssekvenserna är utgångspunkten ett antal nyckelbegrepp som bildats från loggboksanteckningar i anslutning till "handledning på handledning". Svaret på frågan om handledaren blir en medskapare till det lärande samtalet kommer att diskuteras utifrån några av de påståenden som jag anser värdefulla att lyfta fram.

Ställa oss frågan över hur något framstår för barnen

Då samtalet tar sin utgångspunkt utifrån handling kan svaret på den här frågan besvaras med ett ja. I de exempel som angivits i denna studie visar pedagogernas diskussioner att man intar ett barnperspektiv.

Att skapa en reflektionskultur där man utmanar, ger motstånd, bekräftelse och konfronterar

På arbetsplatsen råder en reflektionskultur, en organisation som möjliggör reflektion under arbetstid för de anställda. En del av handledarens ansvar ligger i att skapa en trygg atmosfär och ett tillåtande klimat för att handledningsdeltagarna ska våga pröva sina tankar i gruppen. Den atmosfär som råder i en handledningsgrupp eller den samtalsform som används kan vara svår att mäta och varierar under samtalets gång. Men enligt min uppfattning har klimatet upplevts övervägande positivt där deltagarna visat både nyfikenhet och respekt inför varandras tankar.

Men på vilket sätt handledaren utmanar, ger motstånd, bekräftelse och konfronterar i samtalet är mer tveksamt. I flera exempel från bandupptagningen intar handledaren en bekräftande roll där utmaningar saknas. Varför räcker det inte med att bekräfta och lyssna i ett samtal som handledare? Hammarström Lewenhagen och Ekström (2002) talar om att det kan vara svårt att hitta balansen mellan "grad av aktivitet och passivitet i handledarrollen." (a.a., s 152) Det kan alltid finnas en risk i handledarskapet när det gäller graden av styrning men därtill att bara bekräfta borde vara föga utmanande för de handledda. Konsten att ge utmanande frågor och samtidigt inge trygghet är en betydelsefull kompetens i handledarskapet. I handledningen är det viktigt att handledaren har kompetens i att ställa frågor men också en förmåga till att problematisera ur olika perspektiv samt att stimulera till reflektion. "Vi ser reflektions- och analysförmåga i *nuet* som en betydelsefull byggsten i handledarkompetensen." /.../ Ett av handledningens kännetecken är just ett påtagligt här och nu-perspektiv." (a.a., s 28) Förmågan till närhet handlar om det Normell (2002) också uttrycker, att komma till handledningsgruppen utan "begär", att kunna ta emot det nya och aktuella i situationen. Enligt Hammarström Lewenhagen och Ekström handlar det om handledarens reflektion- i-handling, en form av närhetsreflektion där man som handledare måste sortera sina tankar mitt i ett pågående samtal och veta vad man lägger åt sidan. Lika mycket handlar handledaruppdraget om distansreflektion i reflektion-över-handling, en form av efterarbete över en händelse eller hur samtalet gestaltade sig. Det är flera delar som ingår i en samtalskompetens vilken kan

betraktas som ett av de viktigare verktygen i handledningssamtalet. En kompetens som kräver teoretiska grunder omkring samtalets betydelse.

Ibland drivs samtalet framåt utan handledarens inverkan, det är de handledda som själva håller i samtalet. Att avsäga sig ledarskapet är inget som rekommenderas som handledare. Frågan är om de handledda i det här fallet lika väl kunde ha varit utan handledare. När de handledda själva uttalar sig om handledaregenskaper i sin enkät framhåller de vikten av en handledare som är neutral och håller fokus i samtalet. De säger vidare att om någon utifrån ger stöd i samtalet blir man ödmjukare mot varandra, lyssnar och låter alla tala till punkt. Varför blir handledarens röst inte tydligare? Hur påverkar denna samtalsform gruppen?

Att utveckla handledarkompetensen är en viktig fråga men Lauvås och Handal (2001) varnar för att se handledning som en handlingsmodell och förordar istället en tankemodell. Författarna vänder sig emot att se handledning som något med fasta metodtips och förespråkar istället att man anpassar handledningen utifrån den verksamhet som avses. De handledda i den här undersökningen ger uttryck för att de har erfarenhet av olika typer av handledning och att den kan se olika ut. Man menar att i den handledning som pågår just nu fokuserar man mer på läroprocesser både hos sig själv och hos barnen än i den tidigare handledningen. I ett av exemplen presenterar handledaren ett instrument och uttrycker att idén bygger på tidigare erfarenheter av handledningsarbete, om ”hur man tittar på ett jobb”. Handledaren betonar att man bör ha kommit till en form av utmanande handledning innan man kan tillgodogöra sig ”instrumentet”. Med andra ord manar handledaren till någon form av kritisk reflektion. Men vi får inte ta del av någon sådan under samtalet. Förmodligen tar det tid att utveckla en handledarkompetens där stöd i form av handledning på handledning också är en viktig del i handledarskapet. Hammarström Lewenhagen och Ekström (2002) skriver om vikten av att en ”god handledare” innehar ”god social och kommunikativ kompetens,” (a.a., s 47) vilket står för att det inte bara räcker med att lyssna och vara engagerad som handledare. De handledda måste uppleva att engagemanget är äkta hos handledaren.

Kunna koppla mellan teori och praktik

Vad innebär det att som handledare kunna koppla mellan teori och praktik? I den här studien finns det inte så många exempel som visar några direkta kopplingar till teorier. Likt Lauvås och Handals (2001) uppfattning ligger ofta denna kunskap dold sedan utbildningen och förblir aldrig något annat än skolkunskap om den inte kopplas samman med den praktiska verksamheten. Det finns ingen garanti för att handledningen lyckas med det, inte heller i de här exemplen. Även Schön (1983) får rätt när han ger uttryck för att de etablerade teorierna inte stämmer överens med den praktiska verksamheten då praktikerns kunskap existerar i andra miljöer och sammanhang. I den praktiska verksamheten, som vi får ta del av i denna studie, förekommer ”egna teorier” enligt handledningsdeltagarna, men de uttalas aldrig. Det är en utmaning både för handledningsdeltagarna och för handledaren att ge sig i kast med den praktiska nyttan av ”teorier”.

Genom dokumentation väcks frågor både kring barnen och pedagogen

En dokumentation över barns lärande kan vara en utgångspunkt för handledningssamtalet. Den blir pedagogisk först när det uppstår en reflektion kring dokumentationen. Pedagogerna säger själva att de med hjälp av dokumentationerna sätter andra ord på erfarenhet, kunskap

och värderingar. När man får möjlighet att berätta för andra vad man ser i dokumentationen och de övriga i gruppen ger synpunkter, öppnar man ”andra ögon och får syn på det man inte har sett själv”. Det blir med andra ord tydliggjort att man kan se samma sak ur olika synvinklar. I exempel från bandupptagningar i den här studien saknas tydliga fall där man utgår från dokumentationer. Dock visar ett exempel i samtal 7 där man dokumenterat flickor och pojkars lek att man drar slutsatser av de systematiserade erfarenheterna. Ett ytterligare exempel när samtalet utgår från en dokumentation är när Gun visar foton över hur miljön är utformad på hennes avdelning i samtal 9. Pedagogisk dokumentation har blivit en allt mer vanlig företeelse inom förskolans värld på senare år och med dokumentationen som utgångspunkt i handledningssamtalet blir det möjligt att lockas till förundran och se sin verksamhet ur mer än ett perspektiv. Dahlberg, Moss och Pence (2001) uttrycker att ”Pedagogisk dokumentation är en social konstruktion där pedagoger genom det de väljer ut som värdefullt att dokumentera också är deltagande med-kon-struktörer.” (s 219) Det som dokumenteras är alltid ett val bland flera som pedagogerna själva gör.

6.6 Möjligheter i handledningssamtalet

Pedagogisk handledning handlar om yrkesutveckling både när det gäller personlig och verksamhetsmässig. För handledningsdeltagarna kan handledningstillfället innebära ett rum för eftertanke och reflektion, men även ett rum för meningsfull stimulans. För yrkesverksamma innebär handledningen ett forum för kollektivt lärande men även individuellt. Dock bör framhållas att handledarkompetensen är av stor betydelse. En handledare bör inneha en rad kompetenser kring vikten av hur ett samtal fungerar mellan människor. En förmåga till analys och problematisering över verksamheten för att skapa en reflektionsfärdighet hos handledningsdeltagarna. Men också en förmåga till att inge trygghet. Av lika stor vikt är att handledningsdeltagarna medvetandegörs kring betydelsen av hur ett lärande samtal mellan varandra kan uppstå när man ingår i en handledningsgrupp. Det är viktigt att hitta andra vägar än de som tidigare använts både inom utbildning och kompetensutveckling, för att förstå hur teorier kan användas som inspiration och hjälp i den praktiska verksamheten. Det är också en utmaning att göra den kritiska reflektionen vanligare i förskolan och skolans värld. En möjlig väg att synliggöra teorier genom praktisk handling är att använda dokumentationer vilka skulle kunna vara en tydlig utgångspunkt i handledningssamtalet. Dahlberg, Moss och Pence (2001) framhåller att pedagogisk dokumentation kan ”...fungera som ett redskap som öppnar för en kritisk och reflekterande praktik, som utmanar dominerande diskurser och konstruerar motdiskurser, genom vilka vi kan hitta alternativa pedagogiker.” (s 226) Det är viktigt att tillägga att dokumentationen kan bestå av flera olika former, den kan handla om att ta upp olika spår från verksamheten, den kan vara producerad av både barn och pedagoger eller bestå av eget skrivande. Ett ytterligare förslag i handledningen kan också vara att använda en artikel eller ett kapitel som utgångspunkt i samtalet.

Jag delar inte den kritik som har riktats från Lidholt (1999) om en ensidig satsning på kollegiala samtal under senare år. När det gäller handledningssamtal inom förskola och skola är de inte så vanligt förekommande och endast i början av sin utveckling. Det tar tid att nå fram till en fördjupad form av reflektion och för att nå dit behöver vi ha erfarenhet i vårt arbete och möjligheter att möta varandra i en dialog. Vi behöver kunniga handledare som inspirerar oss på vägen, men även en organisation som stödjer handling och reflektion. Ytterst handlar det om ”...att ta kontroll över sitt eget tänkande och sin egen praktik, både som barn

och som pedagog, och med andra ord vara mindre styrd av disciplinär makt.” (Dahlberg, Moss & Pence, 2001, s 227)

6.7 Fortsatt forskning

Som ett intressant framtida forskningsprojekt vill jag förorda den pedagogiska dokumentationens betydelse som utgångspunkt i samtalet. Hur utmanar vi tanken utifrån pedagogisk dokumentation för att möjliggöra ett möte mellan praktik och teori samt hur utvecklas en reflektionsfärdighet? På vilket sätt sätter det spår i verksamheten bland barnen?

Vilken betydelse och påverkan spelar olika samtalsformer i organiserade samtalsgrupper på arbetsplatsen?

Slutord

”I genuin kommunikation råder alltid en genuin osäkerhet. Jag vet inte vad jag har sagt innan du har svarat och du vet inte vad du har sagt innan jag har svarat. Du *visar mig* vad jag har sagt och jag *visar dig* vad du har sagt.” (Asplund 1987 a.a., s 45)

I skrivandets stund, tre år senare (juli 2003) ringer telefonen en sommarmorgon och en röst frågar, - skulle du kunna tänka dig att ta ett handledaruppdrag för en förskola i höst? Jag dröjer med mitt svar och säger något om att jag håller på att skriva på en uppsats som inte är klar ännu och måste avslutas först. En tidigare tanke hos mig var att mina kunskaper inför handledaruppdraget skulle mogna då jag skrev det här arbetet. Nu inser jag att vägen dit är mycket, mycket längre. Antingen avstår jag helt eller kastar jag mig ut i praktisk handling och reflektion och som en medskapare till det lärande samtalet!

REFERENSLISTA

- Aspelin, J. (1999). *Klassrummets mikrovärld*. Eslöv: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Asplund, J. (1987). *Om hälsningscermonier, mikromakt och asocial pratsamhet*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Alexandersson, M. (1994). Fördjupad reflektion bland lärare- för ökat lärande. I Madsén T. (Red.) *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (1994). Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrke och lärarutbildning. *Didaktisk Tidskrift*, 1994, ½, 21-32.
- Berger, P. & Luckman, T (1979). *Kunskapssociologi*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bonniers svenska ordbok (1991). Stockholm: Bonnier Fakta Bokförlag AB.
- Bushe, G. R. & Shami, A.B. (1988). *Parallel Learning Structures. Increasing Innovation in Bureaucracies*. California: Poltechnic State University.
- Carlgren, I. (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Cohen, L. & Manion, L (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Dahl, M. (1999). *Hela jag fick tänka på ett annat vis- Vad påverkar pedagogisk handledning och vilka effekter har den inom förskola och skola?* Pedagogik 41-60p. Högskolan i Kalmar.
- Dahlberg, G. & Moss, P & Pence, A. (2002). *Från kavlitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv- exemplet förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Toronto: Dover Publications, Inc.
- Dixon, N. (1999). *The Organizational Learning Cycle. How we can learn collectively*. Aldershot: Gower.
- Egidius, H. (2000). *Termllexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi*. Lund: Studentlitteratur.
- Folkesson, A-M. (1998). *Muntlig framställning i årskurs 5. Utveckling av kriterier för bedömning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Goetz, J.P. & IEcOMPTE, m.d. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Reasearch*. Orlando: Academic Press.

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

Hammarström Lewenhagen, B. & Ekström, S. (2002). *Det mångtydiga mötet. Ett försök att förstå komplexiteten i pedagogisk handledning med yrkesverksamma*. Stockholm: HLS Förlag.

Handal, G. (1996). Att stimulera till en reflekterad praktik. I Brusling, C. & Strömquist, G. (Red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.

Handal, G. & Lauvås, P. (2000). *En strategi för handledning – på egna villkor*. Lund: Studentlitteratur.

Handal, G. & Lauvås, P. (2001). *Handledning och praktisk yrkestheori*. Lund: Studentlitteratur.

Hartman, J. (1998). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.

Hartman, S. & Lundgren, U. (1980). *Individ, skola och samhälle pedagogiska texter. Urval, inledning och kommentarer*. Stockholm: Natur och Kultur.

Henriksson, C. (2002) Föreläsning om fenomenologi, Högskolan i Kalmar.

Johannesen, K. (1990). *Intransitiv förståelse – en fellesnevner for filosofin, språksyn og kunstsyn hos Wittgenstein?* Uppsala universitet.

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

Lauvås, P. Hofgard Lycke, K. & Handal, G. (1997). *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I Starrin, B. & Svensson, P. (Red.) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Lidholt, B. (1999). *Anpassning, kamp och flykt. Hur förskolepersonal handskas med effekter av besparingar och andra förändringar i förskolan*. Uppsala universitet.

Lindö, R. (1996). Den kollegiala dialogen. I Lendahls, B. & Runesson, U. (Red.) *Vägar till lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2000). *Dilemmafyllda möten. Erfarenheter av pedagogisk handledning i samverkan mellan skola och högskola*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.

Lenz-Taguchi, H. (1998). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag.

Löfberg, A. (1990). Kunskapsproduktion och lärande i arbetet. I Aronsson, G. & Berglind, H. (Red.) *Handling och handlingsutrymme*. Lund: Studentlitteratur.

- Löfberg, A. & Ohlsson, J. (1995). *Miljöpedagogik och kunskapsbildning. Teori, empiri och praktik*. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.
- Magne Holme. I & Krohn Solvang. B. (1991). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F, Dall, Alba, G, Beaty, E. (1993). Conceptions of Learning. *International journal of educational reasearch*. 19. 3. pp 277-300.
- Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Molander, M. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Norrby, C. (1996). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordenstam, K. (1987). *Kvinnlig och manlig samtalsstil*. Göteborgs universitet: Institutionen för svenska språk.
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid- om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Ohlsson, J. (1996). *Kollektivt lärande. Lärande i arbetsgrupper inom barnomsorgen*. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.
- Patel, R. & Davidsson, B. (1997). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Rolf, B. (1990). *Tyst kunskap – Wittgensteins osägbarhet och Polanyis personliga kunskap*. Uppsala universitet.
- Rönnerman, K. (1998). *Utvecklingsarbete –en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S-Å. (1992). *Reflektionens didaktik – en presentation*. Lunds universitet: Pedagogiskt utvecklingscentrum.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner-How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- SOU (1987:157). *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan*.
- Starrin, B. & Svensson, P-G (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, P. & Starrin, B. (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Akademiens Ordlista. (1998). Falköping.
- Säljö, R.. (1979). Learning in the learners perspective. Some commonsense conceptions. *Reports from the Department of Education*. University of Gothenburg, no 76.

Säljö, R. (1996). Samtal som kunskapsform. I Brusling, C. & Strömqvist, G. (Red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2003). *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

van Manen, M. (1991). Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting. *J. Curriculum Studies*, Vol. 23 No. 6, 507-536.

van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry* 6:3, 205-227.

Wilhelmsson, L. (1998). *Lärande dialog, samtalsmönster, perspektivförändring och lärande i gruppssamtal*. Stockholm: Pedagogiska institutionen.

Wächter, A. (2001). *Samtal pågår*. Lund: Studentlitteratur.

Zeichner, K. (1996). Forskning om lärares tänkande och skilda uppfattningar av reflekterad praktik i undervisning och lärarutbildning. I Brusling, C. & Strömqvist, G. (Red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.

Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder- och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, (6), 270-292.

Åsberg, R. (20030129). Föreläsning om vetenskapsteori. Högskolan i Kalmar.

BILAGA 1

Högskolan i Kalmar
Marianne Dahl

Enkät kring Pedagogisk handledning

Som studerande i pedagogik deltog jag under våren 01 vid två tillfällen i din handledningsgrupp med xxxxxxxxx som handledare. I höst har jag gjort en sammanställning av bandupptagningarna och önskar nu att komplettera med några frågor till dig som handlar om hur du ser på det lärande samtalet i din handledningsgrupp. Med det menar jag både i den handledning du deltog i under våren och nuvarande handledning. Jag har ställt upp några påståenden där jag vill veta hur du uppfattar följande, det är viktigt att du kommenterar varje påstående. Tack för hjälpen!

I det lärande samtalet som jag har deltagit i...

...synliggörs teorierna bakom praktiken

...växlar samtalet mellan erfarenheter, teoretiska kunskaper och egna värderingar

...kan jag se nya möjligheter i mitt arbete och ur fler synvinklar

...har mitt sätt att tänka förändrats

...får jag syn på både andras och mitt eget lärande

...problematiserar man och visar på skillnader genom att reflektera gemensamt

...förändras vårt sätt att förstå varandra

...lyfts den kunskap och kompetens som finns i arbetslaget fram

BILAGA 2

Sammanfattning av pedagogernas uppfattning av det lärande samtalet

Pedagogernas uppfattning kring det lärande samtalet i handledningsgruppen uppfattas enligt följande:

Teorier

Pedagogerna framhåller frånvaron av att koppla vedertagna teorier till verksamheten men hävdar samtidigt att man har skapat många teorier själv genom dokumentationen. Man berättar att teorier från högskolan som då var en sanning, idag är uttunnade, men de omprövas hela tiden. I dokumentationen ställer man frågor och ventilerar varandras tankar kring de egna teorierna. Alla processer har en teori som man bland annat diskuterar på handledningen. Idag startas aldrig ett tema utan att teorierna är synliga, detta blir tydligt då man utgår från dokumentationen och växlar mellan teori och praktik. De egna teorierna som alltid finns med i arbetet prövas och förkastas ibland vilket gör att man får tänka om. Det handlar både om barn och vuxnas teorier.

Dokumentationen

Handledningssamtalet handlar om att få bekräftelse på sin barnsyn, i detta fall innebär det en syn på barnet som det kompetenta och inte en syn på barnet som ömtåliga och präglade av behov. Med dokumentationens hjälp sätter man andra ord på erfarenhet, kunskap och värderingar framhåller pedagogerna. Det är erfarenheter från bland annat tidigare arbeten med barn. Dokumentationen är en hjälp att se det barnet kan. Genom att berätta om vad det är man ser i dokumentationen och de övriga i gruppen får ge synpunkter öppnar man ”andra ögon och får syn på saker man inte har sett själv” säger en av pedagogerna. Handledningen uppfattas som en situation där alla är aktiva och framför sin åsikt vilket i sin tur möjliggör att man får se på sitt arbete ur flera perspektiv. Tidigare blev diskussionen hängande i luften, nu finns ett forum där det är legitimt att diskutera sitt arbete. Handledningen är en form där man kan vidareutveckla tema och projekt anser pedagogerna.

Innehållet i handledningen

Handledning kan se olika ut, pedagogerna berättar att de har erfarenhet av olika slags handledning. I den tidigare handledningen fokuserades mer på barn och dokumentation, i den nuvarande handledningen handlar det mer om läroprocesser både hos sig själv och hos barnet. Handledning går ut på att hitta nya möjligheter i arbetet och ur fler synvinklar säger man. Genom egen och gemensam reflektion tillsammans med kollegor upplever man att arbetet har blivit mer medvetet. Man inspireras av varandras dokumentationer. ”Två olika sorters handledning har fått mig att förändra mitt sätt att tänka” säger en av pedagogerna. Men oavsett fokus har det påverkat pedagogens sätt att tänka. Det har inneburit en större ödmjukhet för andras tankar och förtydliganden av sina egna. Upplevelsen av att man blir tagen på allvar av andra innebär att det blir viktigt att kunna formulera sig.

Lyssnandet

Lyssnandet framhålls som en viktig del i pedagogens egen läroprocess, det är lika viktigt att ta del av andras tankar som att framhålla sina egna. Man talar om ett ömsesidigt stöd och en bekräftelse av sitt eget arbete. Det handlar lika mycket om den vuxnes som barnens sätt att lära. Just nu är det barnens strategier och pedagogens val som behandlas i handledningen. När man själv pratar och sätter ord på sin praktik och sina tankar blir handlingarna tydliga vilket sker genom att stödja andra och att få stöd tillbaka. I samtalet får jag reflektioner på mina tankar och förslag på hur jag kunde ha gjort istället. När man går igenom sina arbeten tillsammans med andra blir dokumentationerna bekräftade och synliga, vilket innebär att man själv känner sig bekräftad.

Diskussioner

När man hänvisar till diskussionerna framhåller man att det handlar om att visa på likheter och olikheter i verksamheten. Det framgår som något positivt att olika sidor skall belysas, det är då något händer i diskussionen och genom övning blir man bättre på att även ta kritik från kollegor och mer kritisk och ifrågasättande i sitt arbete. Man framhåller att olikhet är en viktig del i arbetet på enheten och att man tror på olikhet. Och den ständiga frågan handlar om hur olika man kan och får vara. Det har inte alltid varit lätt att våga ta kommentarer från kollegor men man övar sig att komma vidare och se saker ur en annan vinkel.

Handledarens stöd

Pedagogerna framhåller att det har betydelse att det är någon utifrån som håller i handledningen. Genom att någon håller fokus i samtalet blir man ödmjukare mot varandra, lyssnar och låter alla tala till punkt. Det är då någon berättar om varför man går till väga som man gör, som man kan förstå, diskutera och stödja varandra till utveckling. Det handlar om en respekt inför varandra där man vill komma vidare i sitt arbete och utvecklas tillsammans. Men det är givetvis andra saker som har betydelse och inte bara det yrkesmässiga delen för att förstå hur en annan människa tänker.

Tydligare som pedagog

Genom att en pedagog talar för sitt arbete, blir man en tydligare pedagog framhåller en av pedagogerna. "Förhoppningsvis så hittar man ett arbetssätt då orden och jorden ligger nära varandra och då känner man att det finns en kunskap o kompetens som man kan arbeta efter," uttrycker någon. "Resultatet av vårt arbete är ett bevis på kompetensen" säger någon annan. "Vi är alla väldigt medvetna vad vi gör tillsammans med barnen och även duktiga att förmedla till andra i arbetslaget." Alla känner en delaktighet i sitt eget och de andras arbeten och alla får chans att förmedla sina kunskaper menar man.

Sammanfattning

Rösterna är rörande överens om att kunskap och kompetens lyfts fram i arbetslagen genom handledningen. Det finns en ton av yrkesstolthet bland pedagogerna. Samtidigt finns det en strävan efter att hitta ett gemensamt förhållningssätt att arbeta efter. Förutsättningar för ett lärande samtal i handledningssituationen menar pedagogerna är genom dokumentationen där man synliggör barnen och de egna teorierna. Ett samtal där alla är aktiva och säger sin åsikt och där man får bekräftelse på sin barnsyn. Ett samtal där det råder ett klimat där man lyssnar och stödjer varandra och en diskussion som visar på likheter och olikheter. Handledningen kan beröra olika delar men det är viktigt att det är någon utifrån som håller fokus i samtalet. Det är då man visar varandra mer hänsyn och låter alla tala till punkt. Genom att någon beskriver varför man tänker och handlar på ett visst sätt får man syn på både sitt eget och andras sätt att tänka framhåller pedagogerna. Detta kan i sin tur förändra varandras sätt att förstå och det som klart framgår av pedagogerna är att pedagogrollen befinner sig i en ständigt utmanande diskussion som handlar om både barnet och sitt eget lärande.