

Lärarstudenters utsagor om kvalitetsaspekter i handledning under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen

Helena Anderström, Lena Manderstedt, Johan Bäcklund & Rebecka Florin Sädbom

ABSTRACT

Student teachers consider teacher training as an important part of teacher education. Despite this, students' explicit descriptions of quality in mentoring have not been paid much attention in the Swedish context. This study aims to contribute with knowledge of student teachers' expressions of quality in mentoring during the teacher training program. Two focus group interviews and seven individual interviews were conducted with student teachers specializing in teaching grades F-3 and 4-6, in teacher training schools that participated in the trial activities in Sweden. Their statements have been analysed based on the theory of social representations. The result shows that three social representations appear: Qualitative mentoring is characterized by a) student's professional development, b) collegial cooperation, and c) trust. These social representations influence students' expectations of mentoring and its design. Although the students want to be seen as colleagues, they expect mentors to decide when, where and how mentoring should be carried out, and to have a distinct feeling to use the right type of mentoring at the right time. The mixed professional roles, which is highlighted by the students but seem to be implicit, calls for different forms of mentoring strategies that need to be explicit for both the mentor and the student.

Keywords: Student teachers, Elementary school, Quality in mentoring, Teacher training, Social representations

**HELENA
ANDERSTRÖM**

Doktorand

*Avdelningen för ämnesdidaktik
och globala studier*

Högskolan i Jönköping

helena.anderstrom@ju.se

**LENA
MANDERSTEDT**

*Universitetslektor i svenska med
didaktisk inriktning*

*Institutionen för konst,
kommunikation och lärande*

Luleå tekniska universitet

lena.manderstedt@ltu.se

**JOHAN
BÄCKLUND**

Doktorand

*Avdelningen för pedagogik och
Psykologi*

Högskolan i Jönköping

johan.backlund@ju.se

**REBECCA
FLORIN SÄDBOM**

Universitetslektor

*Avdelningen för ämnesdidaktik
och globala studier*

Högskolan i Jönköping

rebecka.florin-sadbom@ju.se

INLEDNING

Läroutbildningens uppdrag är att utbilda lärarstudenter och bidra med kunskaper och utvecklandet av relevanta förmågor, såsom allmändidaktiska, ämnesdidaktiska och ämnesteoretiska, för att de ska lyckas i sin yrkespraktik.¹ Som en del av utbildningen ingår den verksamhetsförlagda delen (VFU) i vilken lärarstudenter medverkar i skolverksamhet där redan yrkesverksamma lärare ger dem handledning. Denna artikel riktar, av flera skäl, fokus mot VFU som arena för utvecklandet av studenters professionskunskap. För det första visar tidigare forskning att erfarenheter från VFU är högt värderade av lärarstudenterna eftersom VFU på ett konkret sätt förbereder dem för den blivande yrkesrollen (Glenn, 2006; Eriksson, 2009; Nordäng & Lindqvist, 2012). För det andra beskriver lärarstudenter att den verksamhetsförlagda delen kan hjälpa dem att utvecklas i sin yrkesroll genom att de får delta i en pågående praktik där de till exempel får utveckla förmåga att hantera konflikter och disciplinsvårigheter i klassrummet, utveckla sitt ledarskap samt utveckla förmågan att undervisa (Smith & Levi-Ari, 2005; Zach, Harari & Harari, 2012). Den högskoleförlagda delen av utbildningen ger, enligt studenterna, inte samma möjligheter att utveckla dessa kunskaper och förmågor (Smith & Levi-Ari, 2005), även om högskoleförlagda studier ofta har inslag av tillämpningsövningar i syfte att utveckla ämnesdidaktisk kompetens samt praktiktäna perspektiv och teorier (Manderstedt, 2013). För det tredje visar forskning att studenters delaktighet under VFU påverkar deras yrkesidentitet (Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson & Fry, 2004; Izadinia, 2016) samt tycks ha positiv påverkan på deras tilltro till förmågan att utöva sitt yrke (Zach, Harari & Harari, 2012).

Dessa förtjänster med VFU kräver dock adekvat handledning. Handledaren och handledningen måste fungera väl för att studenten ska lära och utvecklas i sin yrkesroll (Lawson, Çakmak, Gündüz & Busher, 2015). Det förutsätter att förtroende upprättas mellan handledaren och lärarstudenten (Nevins Stanlius & Russell, 2000), att det skapas en öppen (se exempelvis Hudson, 2005) och genuin (Sheridan & Young, 2017) kommunikation mellan handledare och lärarstudent och att handledaren ger ändamålsenlig feedback (Beck & Kosnik, 2002; Sheridan & Young, 2017). Dessa kriterier kräver inte sällan att de kunskaper och förmågor studenterna har förvärvat under högskoleförlagda studier adresseras. Dimenäs, Gustafsson och Mitiche (2016) argumenterar för att handledning kan överbrygga skillnaderna mellan högskoleförlagda och verksamhetsförlagda studier.

Samtidigt visar forskning att handledning är komplex och att denna komplexitet kan leda till att handledningen inte når sitt syfte. Slick (1997) talar till exempel om den komplexa roll handledaren har, som stödjare, utvecklare och bedömare. Hudson och Hudson (2018) och Bradbury och Koballa (2008) beskriver att spänningar kan uppstå mellan handledare och student under handledningen. Spänningar kan, enligt dem, exempelvis uppstå när handledare och student inte delar samma uppfattningar om handledarskap eller undervisning (Bradbury & Koballa, 2008). Detta visar behovet av att inkludera även studenter i studier om handledarskap. Izadinia (2016) betonar också vikten av att studera både handledares och lärarstudenters förståelse av handledning.

De ovan nämnda studierna har dock mestadels fokuserat enskilda aspekter av adekvat handledning, exempelvis öppen kommunikation, bedömning eller feedback och de har i dessa utgått från kvaliteter som visat sig i tidigare forskning om vad som ska räknas som kvalitet i handledning eller hur lärande sker genom handledning. Även Niklasson (2015) pekar på behovet av att diskutera kvalitetsindikatorer ur olika intressenters perspektiv inom ramen för VFU och övningskola. Frågor som relaterar kvalitetsaspekter, VFU och handledningspraktik har således diskuterats, men i den nationella kontexten inte primärt genom ett studentperspektiv. Det visar i sin tur behovet av kvalitativa

studier och en kunskapsdiskussion om vad kvalitet i handledning, ur ett studentperspektiv, under VFU skulle kunna innebära. Denna studie låter studenterna formulera sig fritt utifrån deras egna perspektiv på kvalitet i handledning.

Nationell forskning har inte, i någon större omfattning, bidragit med kunskap om studenters beskrivningar av kvalitet i handledning. Flera studier visar tvärtom att handledning ofta sker utifrån handledarens intuition eller egen erfarenhet av att vara lärarstudent och/eller lärare (Öberg & Tuleus, 2008; Hegender, 2010). Handledningspraktiken definieras således ofta genom ett fokus på handledaren, vilket på nordiskt håll avspeglas i en mängd böcker om handledning och handledarskap (Krokmark & Åberg, 2007; Aspfors & Hansén, 2011; Løw, 2013; Emsheimer & Göhl, 2014). Både internationell och nationell forskning framhåller dock att undervisning i högre utbildning bör ta sin utgångspunkt hos den som ska lära, det vill säga studenten (Marton & Booth, 1997; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011; Mena, García, Clarke & Barkatsas, 2015).

Syftet med föreliggande studie är därför att bidra med kunskap om vad lärarstudenter beskriver som kvalitet med avseende på professionsrelaterade aspekter i handledningspraktik inom ramen för den verksamhetsförlagda utbildningen. De professionsrelaterade aspekterna kopplas till syfte och mål med VFU, men relateras inte snävt till lärandemål för en enskild kurs. Handledningspraktik ska i det följande förstås som de samtal och relationella aspekter av handledning som studenten erfar under VFU. Studenterna svarar under datainsamlingen på öppna frågor om hur de uppfattar kvalitet ifråga om handledning och handledningssamtal.² Fokus ligger således på former för och innehåll i de samtal som förs mellan student och handledare, samt de förväntningar på handledarskap som framträder i studenternas yttranden. Med detta sagt är avsikten att få kunskap om vad studenter uppfattar som kvalitetsaspekter i handledningspraktik och närmare bestämt om *a) kvalitet i handledningssamtal* och *b) kvalitet i handledarskap*.

STUDIENS KONTEXT

Denna studie ramar in av att den har genomförts på skolor som deltagit i försöksverksamhet (åren 2014–2019) för övningsskolor. Syftet med denna försöksverksamhet var att öka kvaliteten på VFU, och då också kvaliteten i handledning. För ökad kvalitet skulle en övningsskola präglas av hög koncentration av studenter per enhet, vilket förväntades ge ökade möjligheter till erfarenhetsutbyte mellan handledare och studenter, vilket i sin tur rimligen skulle leda till ökad kvalitet. De utvalda handledarna skulle ha relevant utbildning, med avseende på både grundutbildning och handledarutbildning. Vidare skulle dessa handledare vara välutbildade, särskilt skickliga lärare, med hög kompetens i yrket (SFS, 2014:2). Genom att utföra studien vid dessa skolor kan man anta att aspekter av handledning är under utveckling och att det lett till att studenter får en bred bild av handledningens möjliga utformning och då också bildar sig en uppfattning om kvalitet i handledning. Studien är en delstudie i ett större forskningsprojekt om kvalitetsaspekter av handledning under verksamhetsförlagd utbildning (Florin Sädbom, Bäcklund, Anderström & Manderstedt, 2019; Manderstedt, Florin Sädbom, Anderström & Bäcklund, inskickad efter granskning; Bäcklund, Florin Sädbom, Manderstedt & Anderström, inskickad).

PERSPEKTIV PÅ HANDEDNING

Forskningsfältet som berör handledning omfattas av flertalet teorier och modeller vilka vilar på antaganden om lärande och former för lärande, och i förlängningen om den lärande och lärprocessen. Løw (2013) delar in dessa modeller, teorier och traditioner om handledning i tre övergripande perspektiv, som senare kommer att diskuteras i relation till resultaten.

Det första perspektivet, *handlingsorienterad handledning*, kan beskrivas med lärandemetaforen "lärande genom handling" (Løw, 2013, s. 19. Se även Hultman, Schoultz, Wedin, Lindqvist, Nordäng & Hegender, 2012). Perspektivet understryker att lärandet till en yrkesprofession sker genom att den lärande deltar i en yrkesgemenskap. Genom deltagande gestaltas den kunskap som finns inbyggd i en praktik (jfr Lave & Wenger, 2005). Kunskap kommuniceras genom handling (Gustavsson, 2008).

Det andra perspektivet, *reflekterande handledning* kan beskrivas med lärandemetaforen "lärande genom samtal och reflektion" (Løw, 2013, s. 19). Handledningens primära syfte är att ge studenten möjlighet att reflektera på ett fördjupat sätt om de egna handlingarna och den yrkesteorin som ligger till grund för dessa (Lauvås & Handal, 2006). Fokus ligger på lärarstudenternas tänkande om sina handlingar, vilket vilar på antaganden om att kunskap är något som konstrueras av studenten, då handledarens kunskaper och erfarenheter inte kan övertas (Lauvås & Handal, 2006. Se även Lucas, 2001). Det får till följd att studenten, snarare än handledaren, är huvudperson (Løw, 2013), men det förutsätter öppen kommunikation mellan handledare och lärarstudent. Den öppna kommunikationens betydelse har tidigare betonats av studenter (Nevins Stanulis & Russel, 2000).

Det tredje perspektivet, *samskapande handledning* kan beskrivas med lärandemetaforen "lärande genom dialog, reflektion och berättelse" (Løw, 2013, s. 19). Det samskapande perspektivet strävar efter en syntes av tänkande, handledning och dialog – det sistnämnda i syfte att formulera skillnader och hantera dessa i den dagliga verksamheten. Den samskapande processen kännetecknas av en ständig utväxling av tankar, känslor, berättelser, synpunkter, förståelser och förklaringar och i en sådan korsbefruktning skapas nya meningar, nya berättelser, förståelser, förklaringar och handlingsmönster. Att samtala är att samtänka (Løw, 2013). Tanken om jämbördighet och kollegialitet inom ramen för handledning är inte ny. Flera forskare har pekat på att studenterna önskar betraktas som bärare av viktig kunskap (Flavian & Krass, 2015; Sheridan & Young, 2017). En del forskare föreslår till och med att det huvudsakliga lärandet under VFU ska ske genom "peer dialogues" och att handledare enbart ska konsulteras om deras expertis är nödvändig (Knezic, Meijer, Toom, Leijen, Mena & Hasu, 2019).

TEORETISKT RAMVERK

Studiens teoretiska utgångspunkt är att människor, genom interaktion och dialog i sociala och kulturella sammanhang konstruerar kunskap om sin omvärld (Moscovici, 2000), där lärarstudenters handledning kan förstås som en socialt konstruerad praktik, som är påverkad av historisk kontext, skolans kontext och struktur, handledarens och studentens respektive personlighet och emotionella beslut (Lucas, 2001). Dessa epistemologiska och ontologiska utgångspunkter korrelerar med studiens teoretiska perspektiv, teorin om sociala representationer. Utgångspunkten i denna teori är att människor behöver förstå och agera i sin omvärld och för att göra detta skapar de, i sociala sammanhang, representationer av världen. Dessa representationer är sociala i den mening att de skapas och

delas genom interaktion och dialog i sociala och kulturella kontexter (Moscovici, 2000) och fyller funktionen av att bidra till en social ordning (Chaib & Orfali, 1995). Sociala representationer kan således beskrivas som ”en socialt utvecklad och delad kunskapsform som har ett praktiskt syfte och som påverkar den verklighetsbild en viss grupp konstruerar” (Jodelet, 1995, s. 32), vilket betyder att denna studie avser bidra med kunskap om de socialt delade perspektiv på kvalitet i handledning som studenterna ger uttryck för.

METODOLOGISKA OCH ETISKA ÖVERVÄGANDEN

Sociala representationer uppstår, som nämnts, när människor deltar i en gemenskap och tillsammans skapar föreställningar om sin omvärld (Moscovici, 2000). De deltagande studenterna, mestadels i åldrarna 20 och 30 år, går grundlärarutbildningen i två undervisningsgrupper (F – 3 och 4 – 6), de genomförde sin tredje VFU-period av fyra möjliga under samma femveckorsperiod och en del av studenterna dessutom vid en och samma enhet. Vår utgångspunkt är att studenterna har stor erfarenhet av VFU och av vad de betraktar som kvalitetsaspekter under VFU, att de samtalat om sin VFU (före, under och efter VFU) samt tagit stöd av varandra under VFU-perioden. I dessa samtal och interaktioner skapas sociala representationer. För att undersöka och skapa kunskap om de sociala representationer som lärarstudenter utvecklat om kvalitet i handledning genomfördes både enskilda intervjuer och fokusgruppsintervjuer.

Inledningsvis tillfrågades lärarstudenten om att delta i studien och om de gav sitt samtycke tillfrågades också handledaren (för empiri till en annan studie). Tillvägagångssättet motiveras av att studenten kan vara den part som är mest utsatt för negativ påverkan med anledning av deltagande, det vill säga att vederbörande kan känna press att delta om handledaren tackat ja först. Totalt blev det sju studenter med sina respektive handledare som gav sina samtycken att delta. 14 enskilda semistrukturerade intervjuer, varav sju med handledarna och sju med lärarstudenterna genomfördes. I denna studie används enbart studenternas utsagor. Det fanns dock ett antal studenter som hade gett sitt samtycke men vars handledare avböjt medverkan (drygt hälften av de tillfrågade handledarna) varför studenterna erbjöds att delta i semi-strukturerade fokusgruppsintervjuer med samma frågeområden som ställts i de enskilda intervjuerna. Det blev två fokusgrupper med fem, respektive sex deltagare. Totalt spelades nära åtta timmars intervjudata in för analys.³

I studien har Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (2017) styrts såväl design som materialinsamling. Avsikten var att skapa en tillitsfull situation och minimera risken för att studenten och handledaren skulle känna sig obekväma vilket också innebar att endast en forskare deltog vid varje datainsamlingstillfälle. Forskargruppen gick sedan igenom empirin (observatörstriangulering) och analyserade den (teoritriangulering). I resultatredovisningen har transparens genom direktcitrat underbyggt resultaten. Resultatens validitet behöver dock diskuteras. De resultat som skrivits fram i denna studie skulle möjligtvis kunna skilja sig åt från dem man kunnat få om studien genomförts utanför en övningsskola. Skälet till det är att handledare i övningsskolor, i högre grad än i andra skolor, har handledarutbildning och är utvalda för att de är särskilt yrkesskickliga samt arbetar nära andra handledarkollegor. Respondenterna i denna studie har dock varierande handledarbakgrund och kan således sägas vara tämligen representativa.

ANALYS AV DATA

Ett syfte med studier av sociala representationer är att undersöka dess strukturerade innehåll, det vill säga att blottlägga de element som bygger upp de socialt delade representationerna. Två typer av element, primära och sekundära, utgör den sociala representationen. De *primära elementen* ger den sociala representationen dess mening (essens) och organiserar de *sekundära elementen*, medan de sekundära elementen har funktionen att konkretisera de primära elementen, det vill säga beskriva hur de kommer till uttryck i handling (Lahou & Abric, 2011). För att mejsla fram de sociala representationerna har lärarstudenternas utsagor analyserats i flera steg med hjälp av analysverktygen *primära* och *sekundära element*. Först transkriberades och lästes intervjumaterialet noga. I ett andra steg kodades de utsagor i materialet som relaterade till studiens frågeställningar, det vill säga vad som kännetecknar kvalitet i handledningssamtal respektive kvalitet i handledarskap. De kodade ut-sagorna analyserades sedan med utgångspunkt i analysredskapen primära och sekundära element (se tabell nedan) och ur dessa kodningar framträdde tre sociala representationer om kvalitet i handledning.

Tabell 1: Exemplicering av tolkningsprocessens olika delar (fritt efter Anderström, 2017; Bergmo Prvulovic, 2015)

Social representation	Primära element	Sekundära element	Kodning av yttrande	Yttrande
Kvalitet i handledning kännetecknas av professionsutveckling	Handlednings-samtal med studenten i fokus	Studentens reflektions-förmåga i centrum	Reflektion leder till utveckling och lärande och bör vara en del av handledningen	Något som får en att reflektera kanske. Kunna göra annorlunda nästa gång, alltså det handlar om att lära sig av det.

RESULTAT

I analysen av lärarstudenternas samtal om kvalitet i handledning framträder tre sociala representationer: kvalitet i handledning kännetecknas av professionsutveckling, kvalitet i handledning kännetecknas av kollegialt samarbete samt kvalitet i handledning kännetecknas av förtroende. De kommer nedan presenteras utifrån de primära och sekundära element som bygger upp dem. I den löpande texten är de primära och sekundära elementen kursiverade.

Kvalitet i handledning kännetecknas av studentens professionsutveckling

I den första sociala representationen, *kvalitet i handledning kännetecknas av professionsutveckling*, återfinns beskrivningar om kvalitetsaspekter gällande studentens professionsutveckling. Sådana beskrivningar återkommer i samtliga intervjuer och representationen tycks således genomsyra genom hela materialet. Nedan beskrivs, i tabellform, de primära och sekundära element som bygger upp den första sociala representationen. Tabellen följs av en kartläggning och analys av elementen.

Tabell 2: Tabellen beskriver de element som bygger upp den sociala representationen kvalitet i handledning kännetecknas av professionsutveckling

Social representation	Primära element	Sekundära element
Kvalitet i handledning kännetecknas av professionsutveckling	Handledningssamtal med studenten i fokus	Studentens praktiska förmågor i fokus
		Studenters egna frågor i fokus
		Studentens reflektionsförmåga i fokus
	Handledningssamtal med tydlig struktur och genomtänkt innehåll	Planerat och genomtänkt innehåll
		Tydligt strukturerat
		Kontinuerligt och schemalagt
		Ad hoc - samtal
	Den kunniga handledaren	Kunskap om lärarutbildning
		Ämnesteoretisk kunskap
		Erfarenhetsbaserad kunskap
		Yrkesspråk
		Reflektionsförmåga
Den handledande handledaren	Individualiserar handledning	
	Ställer utvecklande frågor	
	Tillhandahåller konstruktiv feedback	
	Organiserar handledningssamtal	

Representationen bärs upp av fyra primära element, varav det första primära elementet har benämnts *handledningssamtal med studenten i fokus*. De sekundära element som bygger upp denna betonar att olika aspekter av students förmågor och frågor ska utgöra *innehåll* i handledningssamtalet. Det innebär för det första att handledning ska innehålla samtal som lyfter *studentens praktiska förmågor*, det vill säga de kunskaper studenten visar i praktisk handling i verksamheten. Det framträder i studenternas beskrivningar att de önskar få tala om sitt praktiska arbete, till exempel om den egna undervisningen, sitt ledarskap, sin förmåga att hantera konflikter mellan elever eller i kollegiet samt bemötande i eventuella föräldrakontakter. Lärarstudenterna understryker därför att deras *egna frågor och funderingar ska vara centrala* i handledningssamtalen. Det leder, enligt studenterna, till utveckling.

Samtidigt beskriver lärarstudenterna också att handledningssamtal bör ge utrymme att utveckla *förmågan att reflektera* kring de erfarenheter som de erhållit under sin VFU. Denna förmåga till reflektion ska leda till att studenten utvecklas genom att kunna problematisera yrkesrollen, se utmaningar ur fler perspektiv och resonera om möjliga handlingsalternativ. David talar om sin

föreställning om vad som kännetecknar kvaliteten i handledningssamtal: ”Något som får en att reflektera kanske. Kunna göra annorlunda nästa gång, alltså det handlar om att lära sig utav det” (Enskild intervju 4–6). David kopplar alltså samman reflektion och utveckling.

I det andra primära elementet, *handledningssamtal med tydlig struktur och innehåll*, lyfts aspekter av hur ett samtal bör organiseras för att studenten ska utvecklas. Att utformningen av samtalen är viktiga och att det finns ett *förberett och genomtänkt innehåll* är återkommande i samtalen. Beatrice representerar många studenter när hon beskriver att hon önskar en lathund för handledningssamtal efter exempelvis en genomförd lektion. Hon säger:

Jag skulle nog vilja ha, att få lite mer nyans på samtalen. Speciellt då när man har hållit i en lektion. Att det kanske finns nån sorts lathund. Det här var din inledning, det har var din genomgång, det här var ditt arbetsblad eller din uppgift som de skulle jobba med, det här var din typ avslutning och så här fångade du upp dom (Beatrice, Fokusgrupp F–3).

Det bör alltså finnas ett givet fokus i samtalet; ett tydligt *Vad?* (innehåll) enligt lärarstudenterna. Samtidigt efterfrågar de också ett *Hur?* (genomförande) i termer av en mall. Det finns en önskan om *tydlig struktur* för handledningssamtalen som båda parter, handledare och studenter, kan förbereda sig inför. Vidare efterfrågas ett *När?* i termer av att handledningstillfällen är *schemalagda* och att de sker *kontinuerligt*. Det möjliggör för lärarstudenterna att förbereda och planera sina frågor, vilket ger samtalet ett tydligt fokus. Vidare möjliggörs att handledningssamtalen verkligen blir av och ges utrymme under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Anna exemplifierar vikten av att samtalet schemaläggs och att tid avsätts för detta:

Sen är det ju viktigt att de förstår att tiden är viktig, så att de avsätter tid, det behöver ju inte vara varje måndag, en timme, men att de markerar för kollegor och elever också, nu är vi upptagna, nu ska vi prata om det här. För ibland kan man ju bli, åsidosatt, kanske. För att andra kommer emellan (Anders, Fokusgrupp 4–6).

Det är, enligt lärarstudenterna, handledaren som bör vara ansvarig för att på ett bra sätt organisera handledningssamtal både med fokus på innehåll och form. Ytterligare en kvalitetsaspekt som lärarstudenterna lyfter är så kallade *ad hoc-samtal*, det vill säga handledningssamtal som sker i stunden, i relation till det som sker i undervisningspraktiken. Det ger studenten svar på frågor som väckts direkt i anslutning till verksamheten, vilket medger att frågorna blir aktuella. Detta betyder således att lärarstudenterna önskar två typer av handledningssamtal: kontinuerliga, strukturerade och planerade handledningssamtal samt handledningssamtal som sker i stunden, gärna i anslutning till avslutade lektioner.

I det tredje primära elementet, *den kunniga handledaren*, poängteras att handledaren besitter teoretisk och praktisk kunskap om lärares professionella kompetens och skolans praktik för att de ska kunna stödja studenternas utveckling. Kunskaper om professionell kompetens kan förstås på olika sätt, exempelvis som en förmåga att urskilja vari det professionella består. I det här fallet handlar det om att handledaren dels själv behöver vara professionell i förhållningssätt och yrkesutövning, dels i att handleda studenten mot en yrkesprofession i enlighet med de krav som ställs i högskoleförordningen och, mer lokalt, i kursplanen. Det betyder att handledaren för det första behöver ha *kunskap om den nuvarande lärarutbildningen* och den kunskap som studenten tillägnat sig tidigare under sin utbildning, vilket också innebär en uppdaterad *ämnesteoretisk kunskap*. Vidare lyfts betydelsen av

att handledaren har en bred *erfarenhetsbaserad kunskap* som utvecklats genom arbete i skolverksamhet, som i följande exempel:

Men man ska absolut inte förringa den som har jobbat och sett många olika klasskonstellationer, och mött så många typer av elever. En erfarenhet som hon kan föra vidare. Det är också god kvalitet på handledare (Hanna, Enskild intervju F-3).

Handledaren har, enligt Hanna, kunskaper som kan föras vidare. Hon positionerar därmed handledaren som kunskapsbärare. Ytterligare en förväntning är att den kunniga handledaren har *god förmåga att reflektera* över sitt yrke och har ett välutvecklat *yrkesspråk* som möjliggör att handledaren kan kommunicera dessa reflektioner med studenten.

I det fjärde och sista primära elementet, *den handledande handledaren*, understryks vikten av att handledaren har förmåga att handleda studenten, genom att kunna *individualisera handledning* med fokus på vad studenten kan och vad som behöver utvecklas. Angelica och Andreas beskriver detta som en tillgång hos handledaren:

Det är väldigt viktigt med lyhörddhet och [att handledaren] känner in [...] vilken nivå, eller vilken typ av frågor eller vad det är studenten har för bagage med sig in, liksom, vad utgångspunkten är (Angelica, Fokusgrupp 4-6). [...] Mm, de gav sådana frågor att man själv kom på att det här måste jag förbättra, det här kan jag göra annorlunda (Andreas, Fokusgrupp 4-6).

Förmågan att identifiera relevanta utvecklingsområden hos den enskilda studenten är alltså viktig. Vidare är det viktigt att handledaren har en förmåga att *ställa utvecklande frågor* som leder till att studenten får reflektera och själv ges möjlighet att resonera sig fram till nya sätt att tänka eller göra. Samtidigt ska handledaren också kunna *ge konstruktiv feedback* på studentens handlingar. Handledaren ska därför uppmärksamma studentens nuvarande styrkor. Frida säger:

Kanske lite mer, vad man gör bra så att man ändå lägger till det extra, så att det inte blir: ”Ja, men jag gjorde det men jag fick ingen respons på det så jag vet inte om jag ska förkasta det eller ha det kvar” (Frida, Enskild intervju F-3).

Det betyder att lärarstudenterna efterfrågar bekräftelse på när de gör ”rätt”, men de behöver även motiveringar till varför dessa handlingar eller kunskaper är viktiga och vad det är som gör att dessa är ”rätt”. Bianca ställer sig dylika frågor: ”Varför är det bra? Är det för att det är lätt för eleverna att förstå eller för att man sa det på ett engagerande sätt? Så att man får lite mer kött på benen, så att man förstår *varför* det är bra” (Bianca, Fokusgrupp F-3). En del i professionsutvecklingen är således att få en förståelse för varför ett visst handlande är motiverat. Bonnie för nedan en diskussion om att handledaren måste våga ta upp det som studenten behöver tänka på för att hon ska kunna utvecklas:

Det sa jag till min handledare [...] jag vill att du vågar säga vad måste jag tänka på [...] Det är ju olika men just att säga liksom vad behöver jag öva på, alltså att våga säga det som inte är så bra. Att inte vara rädd för det, för det är ju då man utvecklas (Bonnie, Fokusgrupp F-3).

Bonnies önskemål innebär att handledaren behöver lyfta utvecklingsområden och tillhandahålla konstruktiv kritik som leder till utveckling. Det värderas högt av lärarstudenterna, som följaktligen önskar att handledaren ska ge framåtsyftande vägledning.

Kvalitet i handledning kännetecknas av kollegialt samarbete

Den andra sociala representationen har benämnts *kvalitet i handledning kännetecknas av kollegialt samarbete* och på samma sätt som i den första sociala representationen genomsyras flertalet intervjuer i den andra representationen av beskrivningar om relationen mellan handledare och student. Nedan presenteras i tabellform de element som bygger upp den sociala representationen. Sedan följer en beskrivning och analys av representationen.

Tabell 3: Tabellen beskriver de element som bygger upp den sociala representationen kvalitet i handledning kännetecknas av kollegialt samarbete.

Sociala representation	Primära element	Sekundära element
Kvalitet i handledning kännetecknas av kollegialt samarbete	Handledningssamtal som kollegiala lärandesamtal	Samarbetar
		Delar kunskap
	Den kollegiala handledaren	Lär tillsammans
		Ser VFU som möjlighet för eget lärande och egen utveckling
		Vågar ta till sig ny kunskap och pröva nya strategier
		Ser studenten som en kunskapskälla

I samtalen med lärarstudenterna framträder att kvaliteten i handledningssamtal för dem innebär att handledningssamtalen kännetecknas av ett kollegialt samarbete. Det första primära elementet, *handledningssamtal som kollegiala lärandesamtal*, byggs upp av idéer om att handledningssamtal bör kännetecknas av kollegialt *samarbete*, där båda parter tillsammans resonerar sig fram till hur man kan göra och tänka om den praktiska verksamheten och sin yrkesroll. Nedan talar Bea om hur hon uppskattar när handledning kännetecknas av samarbete:

Och jag tyckte det var väldigt bra handlett så att det inte bara blir på mig eller på dom utan att vi samarbetar och de sa att vi vill att det ska vara tre kollegor [...] att vi är tre kollegor som pratar tillsammans så att det blir ett samarbete (Bea, Fokusgrupp, F – 3)

Det betyder att lärarstudenterna efterfrågar ett samtal där handledare och lärarstudent vill dela kunskap och lära tillsammans. En förutsättning för att detta ska ske är, enligt studenterna, att handledaren inte tror sig veta svaren på hur yrket ska praktiseras utan förhåller sig ödmjuk och öppen till deras kunskaper och erfarenheter. Daniela säger:

Det är inte den här höga hästen som: ”nu kommer jag här och ska säga så här”, vilket hon har all rätt att göra, för hon har så mycket mer erfarenheter än jag, men hon gör inte det (Daniela, Enskild intervju, F-3).

Det handlar om att båda parter har viktigt kunskap att dela och framför allt om att handledaren inte automatiskt, genom sin erfarenhet har den ”rätta” kunskapen. Utsagor som pekar mot att kvalitet i handledningssamtal, för studenterna, handlar om ett ömsesidigt utbyte av kunskap genomsyrar som nämnts materialet. Studenten bör vilja dela med sig av aktuell kunskap från sin utbildning och samtidigt vilja ta till sig handledarens erfarenhetsbaserade kunskap. Handledaren i sin tur bör visa intresse för den kunskap som studenten tillägnat sig under utbildning och också vara villig att dela med sig av kunskapen som denna tillägnat sig under sin tid som lärare. Kvalitet i handledningssamtal skulle kunna beskrivas som ett kollegialt samtal där handledare och student beskrivs som två jämbördiga parter som är intresserade av att lära av varandra:

Det skulle vara bra om man trycker just på det att det är ett utbyte, att man kan byta tankar, det är många av er [...] som har sagt det [...] men jag tänker ännu mer att man verkligen kan lära sig av varandra (Belinda, Fokusgrupp, F-3).

Handledaren ses här snarare som en likvärdig part som bidrar till utveckling men dennes kunskap ses inte nödvändigtvis som mer värdefull utan studentens kunskap utgör en lika viktig resurs.

Studenten har, inom den här sociala representation, en mer aktiv roll i handledningen och vill dela med sig av den kunskap som denna har:

Samtidigt är det ju roligt att komma då och så pratar jag [...] kommunikativa lagen. "Vad sa du att det hette, sa du?", säger hon då. Hon har liksom inte fått den kunskapen eller fått den undervisningen då om kommunikativa lagarna och associativa lagarna. Jag kan få ge det till henne, och att hon faktiskt är öppen för att faktiskt lära sig det då. Och att jag får ge det till henne det är ju lite spännande (Hanna, Enskild intervju F-3).

Hanna beskriver ovan vikten av att handledaren har uppdaterade ämneskunskaper men beskriver samtidigt att handledaren också behöver vara öppen för att lära sig av studenten. Studenten beskriver också att det känns viktigt att få vara den som bidrar med kunskap. Det förutsätter ett samarbete mellan mer jämbördiga parter där handledaren vill ta till sig ny kunskap medan studenten kan dela sin kunskap.

Det andra primära elementet, *den kollegiala handledaren*, handlar om att studenter påtalar handledarens förhållningssätt gentemot lärarstudenterna och även gentemot det egna lärandet och den egna utvecklingen. Det betyder att handledaren behöver inta ett särskilt förhållningssätt mot lärarstudenten och handledning där handledaren ser VFU som *möjlighet för eget lärande och egen utveckling*. Ingrid beskriver ett förhållningssätt där även handledaren lär:

Och att hon tänker igenom det hon själv gör, och då vet jag att hon ser det också som ett lärande i sig själv, och då kommer hon bemöta mig på ett sätt så att det handlar om att jag lär mig också, likväl som det handlar om att hon lär sig (Daniela, Enskild intervju, F-3).

Den kollegiala handledaren *vill och är öppen för att ta till sig ny kunskap och prövar* denna för att utveckla sin praktik och i denna lärandeprocess ses studenten som en *möjlig kunskapskälla*.

Genom den sociala representationen, *kvalitet i handledning kännetecknas av kollegialt samarbete*, framträder ett alternativt sätt att beskriva kvalitet i handledning. I utsagorna som placerar studenten

i fokus framträder beskrivningar om handledaren som den som har vetskap om studentens kunskaper och utifrån dessa förväntas leda ett samtal som bidrar till studentens utveckling. Inom den sociala representationen om ett ömsesidigt samarbete framhålls att båda parter ska dela med sig kunskap som bidrar till utveckling och lärande för dem båda.

Kvalitet i handledning kännetecknas av förtroende

Den tredje sociala representationen, *kvalitet i handledning kännetecknas av förtroende*, understryker värdet av att studenterna har förtroende för handledaren. Det ses som en viktig kvalitetsaspekt för att lärarstudenterna ska kunna tillägna sig de kunskaper som förväntas under VFU men också för att de ska våga ställa frågor utan att förtroendet mellan handledare och student går förlorat. Nedan presenteras i tabellform de element som bygger upp representationen.

Tabell 4: Tabellen beskriver de element som bygger upp den sociala representationen kvalitet i handledning kännetecknas av förtroende

Social representation	Primära element	Sekundära element
Kvalitet i handledning kännetecknas av förtroende	Handledningssamtal kännetecknas av trygghet	Öppenhet
		Dialogicitet
		Ärlighet
	Den förtroendeingivande handledaren	Omtänksam
		Lyhörd
		Har tilltro

För att skapa ett förtroende mellan handledare och lärarstudent understryks trygghet i handledningssamtal vilket också visar sig i de beskrivningar som bygger upp det första primära elementet *handledningssamtal kännetecknas av trygghet*. För att skapa trygghet i samtalen belyser lärarstudenterna vikten av *öppenhet*, det vill säga att båda parter ska vilja dela med sig av tankar, idéer och erfarenheter. Det förutsätter i sin tur *dialogicitet*. Båda parter ska vilja skapa och upprätthålla en dialog där båda ger och tar i samtalet. För att båda parter ska bidra till en öppen dialog talar lärarstudenterna om *ärlighet* vilket relaterar till att både handledare och student vågar delge varandra reflektioner om den pedagogiska verksamheten. Annelie exemplifierar detta när hon tillfrågas om kvalitet i handledningssamtal:

Nej, men att båda är öppna och ärliga mot varandra, att man vågar säga. Jag vågar ju fråga henne vad jag tänker på och det märks att hon också vill fråga och kan säga till mig vad hon tänker och tycker, om både mig, om skolan och om eleverna (Annelie, Enskild intervju F-3).

Annelie poängterar värdet av öppenhet och ärlighet för att båda parter ska känna trygghet.

Lärarstudenterna beskriver följaktligen att en viktig kvalitetsaspekt i handledarskapet är att *handledaren är förtroendeingivande*. För att skapa detta förtroende lyfts *omtanke* fram som centralt – att handledaren bryr sig om och visar att studenten är viktig, samt genom att studenten och studentens

utbildning prioriteras både i ord och handling. Lärarstudenterna betonar också *lyhördhet* och att handledaren lyssnar till studenten och försöker vara följsam för studentens utveckling och frågor under VFU. Nedan talar Frida om hur viktigt det är att sätta studenten och utbildningen i centrum och hon gör det genom att beskriva handledare som inte gör det:

Men man har ju hört liksom om andra i klassen som har haft det jobbigt på sina praktiker där handledarna [...] inte har brytt sig så mycket om. Alltså verkligen sett studenten som en svans mer. Utan att man fått reflektera och prata så mycket med studenten utan mest bett dem följa med och sådan är min handledare absolut inte (Annelie, Enskild intervju, F-3).

Att handledaren visar omtanke om och intresse för studentens utveckling ses som viktiga kvalitetsaspekter av handledning. I andra utsagor indikeras att handledaren förväntas vara den som bär ansvar för att skapa en förtroendefull relation genom att visa tilltro till studentens förmåga och våga låta studenten, i handling, pröva sina idéer och tankar samtidigt som den bör vara lyhörd så att studenten ges tillräcklig utmaning.

Genom denna sociala representation uttrycker studenterna förhoppningar om att handledaren ska iscensätta ett sådant förtroendeskapande arbete, men de positionerar inte sig själva som aktiva i den processen. Inom representationen har alltså handledaren ansvaret för att ett förtroende skapas, medan studenten intar en passiv roll och inväntar och följer handledaren. Studenterna vill dock bidra till denna förtroendefulla relation när den väl initierats av handledaren.

SAMMANFATTANDE RESULTATDISKUSSION

Verksamhetsförlagd utbildning (VFU) är en del av utbildningen som framhålls som mycket viktig av studenterna (Smith & Levi-Ari, 2005; Glenn, 2006; Eriksson, 2009; Zach, Harari & Harari, 2011; Nordänger & Lindqvist, 2012; Manderstedt, 2013) eftersom högskoleförlagda delar av utbildningen, enligt dem, inte ger samma möjligheter att utveckla de praktiska förmågor som sätts i rörelse i yrkespraktiken (Smith & Levi-Ari, 2005). Genom att låta studenters utsagor om kvalitetsaspekter av handledning framträda avsåg vi i denna studie ytterligare granska och kritiskt diskutera dessa kvalitetsaspekter. Inledningsvis diskuteras de sociala representationer som studenterna lyft fram som viktiga kvalitetsaspekter. Därefter diskuteras dessa sociala representationer relaterade till teoretiska perspektiv på handledning i lärarutbildning.

Studentens professionsutveckling är den första centrala kvalitetsaspekten

En central del av resultatet är studenters höga förväntningar om professionsutveckling. Professionsutvecklingen förväntas ske genom samtal, reflektion och prövande i praktiken. Studenter önskar vara delaktiga aktörer som aktivt agerar där handledare snarare handleder och stödjer än visar och demonstrerar. Samtidigt talar lärarstudenterna om vikten av att handledaren kan visa hur yrket bör praktiseras. Här intar studenten snarare en passiv än en aktiv roll. Det primära elementet, *den handledande handledaren*, betonar betydelsen av feedback. Studenterna önskar regelbunden och strukturerad feedback (jfr Izadinia, 2016), initierad av handledaren.

Att studenten ska stå i centrum vid handledning, och att feedback är en viktig del i detta, är således en uppenbar förväntning. En sådan förväntning speglas även i andra, internationella studier av lärarstudenters perspektiv på handledning, där handledning bör innehålla feedback på prestation (se till exempel Tang, 2003; Izadinia, 2016). I svenska utvärderingar framhåller dock studenterna att det har sett olika ut. En del studenter beskriver att de har fått konstruktiv och utvecklande kritik medan andra framhåller motsatsen. På samma sätt upplevdes bara en del handledare som engagerade och inkluderande (UKÄ, 2015:24). Det faktum att studenterna fått olika grad av och innehåll i feedback är kanske just det som motiverar att denna sociala representation behöver lyftas fram, utifrån ett studentperspektiv.

När lärarstudenterna talar om handledning och sin professionsutveckling framträder alltså att de uppfattar handledaren som den som har ansvar för handledningen, som har goda kunskaper samt den som genom samtal och genom att visa i handling kan förmedla hur studenten ska utvecklas i sin yrkesroll (jfr Lave & Wenger, 2005; Gustavsson, 2008). Det betyder att studenter förvisso beskriver sig själva som aktiva aktörer och påtalar att de vill vara delaktiga, men ansvaret för deras professionsutveckling tycks vila på handledaren. Det motsägs inte av Lauvås och Handal (2006), men där poängteras tydligare att studenten ska vara huvudpersonen, vilket både handledare och student ska medverka till. Dessutom, vilket tangerar den tredje sociala representationen, ska handledaren hjälpa studenten att själv reflektera djupare över de egna handlingarna (Lauvås & Handal, 2006). Detta innebär att handledaren behöver ha ett förtroende för, men också från, studenten för att bidra till studentens professionsutveckling.

Det kollegiala samarbetet är den andra centrala kvalitetsaspekten

Ett alternativt sätt att beskriva kvalitet gäller de förväntningar lärarstudenterna har på sina handledare i ett kollegialt perspektiv. Handledarna är de som förväntas besitta kunskapen och utifrån den bedöma studenterna för att vidareutveckla studenten genom samtal. Samtidigt framträder, i studenternas beskrivningar av kvalitet, en stark betoning på ett ömsesidigt kollegialt samarbete; ett samarbete där båda parter delar sin kunskap samt bidrar till utveckling och lärande för dem båda (jfr Flavian & Krass, 2015, som framhåller att studenten vill ses som en kollega och att relationen mellan handledare och studenter bör präglas av en tanke om jämbördighet).

Detta fokus på ett kollegialt samarbete får betydelse för hur lärarstudenterna definierar rollerna mellan student och handledare. Studenter förväntar sig att deras kunskaper, tankar och reflektioner ska ges lika stor betydelse som handledares i ett gemensamt lärande – de vill bli sedda som professionella och då också dela sina idéer och erfarenheter med sina handledare (jfr Sheridan & Young, 2017). Studenterna ger exempel på när de känner sig kollegialt tilltalade och deras utsagor kan jämföras med resultaten i ett par internationella studier, där man kommit fram till att en handledning som präglas av kollegialitet kan utvecklas om handledare och lärarstudenters relation kännetecknas av öppenhet i samtal, respektfullhet, återkoppling och empati (Bradbury & Koballa, 2008). I dessa tolkningar av hur kvalitetsaspekter i handledning ska konstrueras pekar studenterna på att kunskap om skolans praktik förväntas samskapas mellan handledare och student.

Förtroendet är den tredje kvalitetsaspekten

Det sista centrala resultatet visar att den förväntade professionsutvecklingen inte medges utan att studenten känner förtroende för sin handledare (jfr Hudson, 2005). Kvalitet i handledning handlar således om att vinna studentens förtroende och att utveckla en god relation. Sheridan och Young (2017) skriver att en god relation, enligt studenter, kännetecknas av vänlighet, respektfullhet, öppen, ärlig kommunikation och positiv feedback. Vidare handlar det också om att studenter behöver känna att handledaren även fokuserar på studentens behov i ett vidare perspektiv; att se till det individuella i handledningen. Det handlar både om att se till de omedelbara behoven men även att se till de långsiktiga för att kunna utmana samt våga lita på studenten. Sådana förmågor ställer krav på handledares personliga egenskaper. Hudson (2005) visar att studenters tilltro till sina förmågor och utvecklandet av en positiv syn på verksamheten i hög grad beror på handledarens personliga drag och på att studenterna öppet och ärligt kan reflektera med handledaren.

Studenters perspektiv på kvalitet i handledning: en teoretisering av resultaten

Lärarstudenternas sociala representationer går att ställa i relation till de teoretiska perspektiv på handledning som beskrivits inledningsvis. Dessa perspektiv kan ge en fördjupad bild av deras beskrivningar, men också verifiera resultat av andra studier. Det kan konstateras att lärarstudenternas sociala representation, *kvalitet i handledning kännetecknas av kollegialt samarbete*, kan relateras till det perspektiv på handledning som i artikelns inledning har benämnts *samskapande handledning*. Inom detta perspektiv betonas vikten av handledare och studenter är aktiva medskapande aktörer som tillsammans genom samtal och interaktion skapar kunskap om praktiken (Løw, 2013). Det gemensamma ansvaret för en positiv samskapande relation gynnas, enligt en studie av Sheridan och Young (2017), genom en öppen kommunikation som präglas av stöd, vänlighet och ett icke-dömande förhållningssätt som utvecklats genom tillit och respekt. En öppen kommunikation värderas högt av studenter, såväl i denna studie som i andra internationella studier om studentperspektiv på handledning (se till exempel Nevins Stanulis & Russel, 2000; Izadinia, 2016). Detta sätt att se på ett samskapande lärande genom handledning blir alltså tydligt i lärarstudenternas beskrivningar av kvalitet. De eftersöker kollegialt lärande där båda aktörerna är samskapare av kunskap om skolans praktik.

Samtidigt eftersöker lärarstudenterna en handledningssituation som bygger på att handledare har större kunskap och genom att ställa utmanade och reflekterande frågor till studenten låta denna utveckla kunskap som handledaren redan har. Dessa föreställningar kan relateras till det perspektiv på handledning som har benämnts *reflekterande handledning*. Handledares förmåga att på olika sätt utmana studentens tankar och kunskaper genom reflektion leder studenten till utveckling. Denna förmåga understryks även i internationella studier om efterfrågade förmågor hos handledare. Anmärkningsvärt är dock att studenterna i denna studie, inte på något explicit sätt efterlyser ämnesdidaktisk kompetens hos sina handledare – något som hänger intimt samman med den efterfrågade teoretiska kunskapen. Måhända tänker studenterna inte på skillnaden när de uttalar sig, men eftersom ämnesdidaktiken oftast är frånvarande i forskning om VFU och handledarskap förtjänar den ett omnämnande. VFU ligger ofta i anslutning till ämneskurser och examinerar då ämnesdidaktiska mål. Således torde den ämnesdidaktiskt inriktade prägeln på VFU:n också genomsyra de diskussioner som förts mellan student och handledare, men av dessa återfinns alltså inget i intervjuerna – därav avsaknaden av ämnesdidaktiska perspektiv i artikeln.

Att handledare behöver skapa möjlighet till en öppen dialog som möjliggör för studenter att uttrycka sina egna idéer (Hudson, 2005) och att handledare lyssnar till och ger studenterna möjligheter att diskutera sina frågor fritt (Izadinia, 2016) lyfts inte bara fram av studenter i denna studie. Det tycks därmed som om studiens resultat bekräftar tidigare studier om kvalitet i handledning, men tidigare forskning har i större omfattning riktat in sig på mer specifika delar av handledningen, med en given idé om vad kvalitet är eller hur lärande sker genom handledning. I denna studie har studenterna själva initierat talet om öppen dialog och vikten att bli lyssnade till.

Denna studie utgår från studenternas förståelse av kvalitet i handledning vilket öppnar för en annan utgångspunkt. Genom att studenterna svarade på öppna frågor om hur de uppfattar kvalitet i fråga om handledning och handledningssamtal möjliggjordes analys av hur de positionerar sig själva relativt de olika sociala representationerna. I två av tre sociala representationer positionerar sig studenterna som tämligen passiva medan de i den tredje representationen, det kollegiala samarbetet, positionerar sig som en aktiv kollega. Det faktum att studenterna intar olika positioner innebär olika förväntningar på handledaren relativt de handledningsområden som beskrivs. Detta kan potentiellt sett skapa friktion och eventuellt motstånd i handledningssituationer (jfr Bradbury & Koballa, 2008; Hudson & Hudson, 2018). Det som ytterligare komplicerar saken är att de positioner studenterna intar tycks vara uttalade och intuitiva. Det medför att även en skicklig handledare kan underlåta att diskutera dem vid de "öppna samtal" som studenterna efterfrågar. De mer eller mindre uttalade förväntningarna på hur handledaren, enligt lärarstudenterna, ska positionera sig gentemot studenten ställer stora krav på en handledares förmåga att vara flexibel, lyssnande och medveten om dessa uttalade förväntningar (jfr Slick, 1997, som betonar den komplexa rollen som både stödjare, utvecklare och bedömare). Det finns skäl att peka på det faktum att studenternas (och naturligtvis även handledarnas), ofta uttalade, förväntningar skulle behöva synliggöras i olika sammanhang, varav ett är handledarutbildningen och ett annat i VFU-kurserna. Studenterna bör bli varse om det ansvar de själva har att påtala sina behov och förväntningar, medan handledare kan behöva fundera över såväl sina egna som studenternas förväntningar och hur dessa kan bli uttalade och kommunicerade i handledarskapet.

Vi har tolkat det som att det i lärarstudenterna utsagor framträder flera sociala representationer om kvalitet i handledning, som till viss del krockar och som kräver helt olika handledningsstrategier. Handledaren ska å ena sidan vara en kollega där denna och studenten tillsammans skapar en gemensam kunskap, å andra sidan eftersöker studenterna en handledare som har en bredare kunskap och genom denna kan låta dem utvecklas genom reflektion men också genom att beskriva hur lärarens uppdrag kan praktiseras. Det kan förstås som om lärarstudenterna ger uttryck för sociala representationer som inte går att förena men vår slutsats är att de uppmanar till olika strategier för handledning. De tycks förvänta sig att handledaren kan praktisera samtliga dessa handledningsstrategier men också att de har förståelse för vid vilka tillfällen de olika typerna av handledningsstrategier bör användas. Handledaren förväntas ha förmågan att avgöra när, var och hur handledningen ska genomföras. Det handlar om en fingertoppskänsla om att vid rätt *tillfälle* använda rätt *typ* av handledning.

IMPLIKATIONER FÖR SKOLVERKSAMHET OCH LÄROSÄTEN

Resultatet i denna studie bidrar med kunskap om studenters utsagor om kvalitetsaspekter i handledning. Denna kunskap är inte bara viktig för de handledare som handleder lärarstudenterna utan även för andra involverade aktörer inom lärarutbildningarna, så som VFU-ansvariga, VFU-samordnare och handledare vid lärosätena. Resultaten ger möjlighet att både förbereda, reflektera och planera för en handledning som tar sin utgångspunkt i lärarstudentens förståelse och förväntningar (jfr Marton & Booth, 1997; Tang, 2003; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011; Mena, García, Clarke & Barkatsas, 2015; Knezic, Meijer, Toom, Leijenm Mena & Hasu, 2019). Kunskap om lärarstudenternas förväntningar medför sannolikt större möjlighet att möta och stödja dem under den verksamhetsförlagda utbildningen. Den kunskap som studien ger om hur studenten förstår kvalitet i handledning, i synnerhet ifråga om de rollförväntningar som uttrycks angående handledarna, blir därför viktig för att fortsatt utveckla metoder och förhållningssätt som gynnar de blivande lärarna och handledarna.

Avslutningsvis vill vi relatera studiens resultat till den kontext där studien är genomförd, det vill säga den försöksverksamhet med övningskolor, som genomfördes åren 2014 – 2019. I denna studie framkommer inte i någon större omfattning utsagor om kvalitetsaspekter av handledning och handledningssamtal som vittnar om att kvalitet är relaterat till utformningen av övningskolor. Kvalitet tycks snarare vara relaterat till den interaktion som pågår mellan student och handledare. Ytterligare studier är därför nödvändiga för att utvärdera och undersöka hur kvaliteten i handledning ökat inom ramen för övningskolor.

TACKORD

Tack Jönköping University, som finansierat denna studie.

¹ Yrkesverksamheten, praktiken, ska inte förstås som väsensskild från den högskoleförlagda delen av utbildningen (HFU) även om studenter ibland talar om ett "verklighetsgap" (Manderstedt, 2013). HFU och VFU ska ömsesidigt bidra till att studenten utvecklar sin yrkesroll. I forskningssammanhang har ansträngningar gjorts för att överbrygga dikotomin teori och praktik, bland annat genom begrepp som professionsrelevant forskning (Hultman, 2015), praxisnära forskningsmodeller (Carlgren, 2011) och praktiknära forskning (Rönnerman, 2018). Även om denna studie inte är praktiknära i den meningen att lärare är medforskare vill vi placera in oss som professionsrelevanta. I enlighet med Kemmis och Grootenboer (2008) avses här med begreppet praktik görande, sägande och relationer (se Rönnerman & Olin, 2013, som översatt begreppet "relatings" och därmed avser relationer mellan människor och artefakter) i en viss social och situerad kontext (eller ett visst projekt, som författarna benämner det), exempelvis handledning under verksamhetsförlagd utbildning. Fokus ligger alltså på vad som händer eller sägs i praktiken, samt hur den formas eller omformas genom de olika aktörerna, inte på vad individer gör.

² Vi har under intervjuerna inte på förhand utgått från en given definition av kvalitet utan lärarstudenterna har i sina utsagor själva definierat vad kvalitet innebär i form av både något som de värdesätter i handledning men också något som de uttrycker kan förbättras.

³ Inspelningarna transkriberades för innehållsanalys med korrekt återgivna ord, men utan tvekljud etc.

REFERENSER

- Anderström, H. (2017). *Lärares samtal om etik: Sociala representationer av etikundervisning på mellanstadiet inom ramen för de samhällsorienterande ämnena*. Licentiatavhandling. Karlstad: Karlstads universitet.
- Aspfors, J. & Hansén, S. (Red.). (2011). *Gruppmentorskap som stöd för lärares professionella utveckling*. Helsingfors: Söderströms.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81–98.
- Bergmo-Prvulovic, I. (2015). *Social representations of career and career guidance in the changing world of working life*. Doktorsavhandling. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Bradbury, L. & Koballa, T. (2008). Borders to cross: Identifying sources of tension in mentor-intern relationships. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2132–2145.
- Bäcklund, J., Florin Sädbom, R., Manderstedt, L. & Anderström, H. (inskickad). Higher quality of what and for whom? Mentors' perspectives on the training school.
- Carlgrén, I. (2011). Forskning ja, men i vilket syfte och om vad? Om avsaknaden och behovet av en 'klinisk' mellanrumsforskning. *Lärare som praktiker och forskare. Om praxisnära forskningsmodeller*. Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.
- Chaib, M., & Orfali, B. (1995). Introduktion till teorier och metoder kring sociala representationer. I M. Chaib, B. Orfali (Red.), *Sociala representationer: Om vardagsvetandets sociala fundament* (s. 15–24). Göteborg: Daidalos.
- Dimenäs, J., Gustafsson, T. & Mitiche, A. (2016). Att bli lärare: Argument för en integrerad lärarutbildning. *Högre utbildning*, 6(2), 121–137.
- Emsheimer, P. & Göhl, I. (2014). *Handledning i lärarutbildning: Att utforska undervisningssituationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning: En etnografisk och diskursanalytisk studie*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Flavian, H. & Krass, E. (2015). Giving students a voice: Perceptions of the pedagogical advisory role in a teacher training program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 23(1), 37–53.
- Florin Sädbom, R., Bäcklund, J., Anderström, H. & Manderstedt, L. (2019). En skenbar tydlighet? En studie om VFU-handledares och lärarstudenters beskrivningar av hur bedömningsmatrisen används i handledningssamtal. *Högre Utbildning*, 9(1), 48–60.
- Glenn, W.J. (2006). Model versus mentor: Defining the necessary qualities of the effective cooperating teacher. *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 85–95.
- Gustavsson, S. (2008). *Motstånd och mening: Innebörd i blivande lärares seminarier*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hegender, H. (2010). *Mellan akademi och profession: Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1049–1058.
- Hudson, P. (2005). Mentors' Personal Attributes for Enhancing Their Mentees' Primary Science Teaching. *Teaching Science*, 51(2), 31–34.
- Hudson, P. & Hudson, S. (2018). Mentoring Preservice Teachers: Identifying Tensions and Possible Resolutions. *Teacher Development*, 22(1), 16–30.
- Hultman, G. (2015). *Transformation, interaktion eller kunskapskonkurrens. Forskningsanvändning i praktiken*. Delrapport från SKOLFORSK-projektet. Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Hultman, G., Schoultz, J., Wedin, A-S., Lindqvist, P., Nordäng, U-K. & Hegender, H. (2012). *Lärandet i den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen: Yrkeslärande, lärlingsprocesser och handledarskap*. Stockholm: Vetenskapsrådets resultatdialog.
- Izadinia, M. (2016). Student teachers' and mentor teachers' perceptions and expectations of a mentoring relationship: Do they match or clash?. *Professional Development in Education*, 42(3), 387–402.
- Jodelet, D. (1995). Sociala representationer: Ett forskningsområde under utveckling. I M. Chaib, B. Orfali (Red.). *Sociala representationer: Om vardagsvetandets sociala fundament* (s. 27–56). Göteborg: Daidalos.
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice. I S. Kemmis, T. J. Smith (Red.). *Enabling praxis: Challenges for education*, (s. 37–62). Rotterdam: Sense.
- Knezic, D., Meijer, P., Toom, A., Leijen, Ä., Mena, J. & Husu, J. (2019). Student teachers' self-dialogues, peer dialogues, and supervisory dialogues in placement learning. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 539–556.
- Krokmark, T. & Åberg, K. (Red.) (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahou, S. & Abric, J-C. (2011). What are the “elements” of a representation? *Papers on Social Representations*, 20, 20.1–20.10.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2006). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (2005). *Situeret läring: og andre tekster*. København: Hans Reitzel.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M. & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum: A systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392-407.
- Lucas, K. F. (2001). The social construction of mentoring roles. *Mentoring and Tutoring*, 9(1), 23-47.
- Løw, O. (2013). *Pedagogisk handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Manderstedt, L., Florin Sädbom, R., Anderström, H. & Bäcklund, J. (inskickad efter granskning). Comparison Between Mentors' and Student Teachers' Discursive Construction of Qualitative Mentoring During Work Placement.
- Manderstedt, L. (2013). *Växelspel med förhinder: Skärningspunkter i verksamhetsförlagd svensklärarutbildning*. Doktorsavhandling. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New York: Routledge.
- Mena, J., García, M., Clarke, A. & Barkatsas, A. (2015). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 53–76.
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. New York: New York University Press.
- Nevins Stanulis, R. & Russel, D. (2000). “Jumping in”: Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 65–80.
- Niklasson, L. (2015). Reorganization of Practicum in Initial Teacher Education: A Search for Challenges in Implementation by Ex-Ante Evaluation. *Journal of Arts and Humanities*, 4(9), 34–46.
- Nordäng, U-K. & Lindqvist, P. (2012). Att skärpa den praktiska blicken: Handledares erfarenheter av försök att stärka kvalitet i VFU. *Utbildning & lärande*, 6(1), 80–97.
- Rönnerman, K. & Olin, A. (2013). Kvalitetsarbete i förskolan belyst genom tre ledningsnivåer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(3–4), 175–196.
- Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktikinära forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning & Lärande*, 12(1), 41–54.
- SFS 2014:2. Förordning om försöksverksamhet med övningskolor och övningsförskolor inom lärar- och förskollärarutbildningar. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Sheridan, L. & Young, M. (2017). Genuine conversation: The enabler in good mentoring of pre-service teachers. *Teachers and Teaching*, 23(6), 658–673.
- Slick, S. K. (1997). Assessing versus assisting: The supervisor's roles in the complex dynamics of the student teaching triad. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 713–726.
- Smagorinsky, P. L. S., Cook, C., Moore, A., Jackson, Y. & Fry, P. G. (2004). Tensions in Learning to Teach: Accommodation and the Development of a Teaching Identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8–24.
- Smith, K. & Lev-Ari, L. (2005). The place of practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289–302.
- Tang, S. Y. F. (2003). Challenge and support: The dynamics of student teachers' professional learning in the field experience. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 483–498.
- UKÄ 2015:24. Uppföljning av den verksamhetsförlagda delen av lärar- och förskollärarytbildningarna. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Zach, S., Harari, I. & Harari, N. (2012). Changes in teaching efficacy of pre-service teachers in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(5), 447–462.
- Öberg Tuleus, M. (2008). *Lärarytbildning mellan det bekanta och det obekanta: En studie av lärares och lärarstudenters beskrivningar av levd erfarenhet i skola och högskola*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.

Vol 14, nr 1 2020

Utbildning & Lärande

“Därför blir det som det blir, när vi gör som vi gör”. En kvalitativ fallstudie av lärares uppfattningar om kollegialt lärande

Andreas Jacobsson & Michael Laurell

Avhopp och framtidstro: En jämförande studie av två lärargenerationer

Ulla Karin Nordänger & Per Lindqvist

Lärarstudenters utsagor om kvalitetsaspekter i handledning under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen

Helena Anderström, Lena Manderstedt, Johan Bäcklund & Rebecka Florin Sädbom

Identitet, etik och historiemedvetande: En analys av filmen Sameblod som potentiellt undervisnings-material i ämnena religionskunskap och historia

Maria Deldén & Gull Törnegren

En god utbildning för alla: En litteraturstudie om reflektionsverktyg som kan understödja utveckling av inkluderande förskolor

Ulrika Larsdotter Bodin & Johanna Lundqvist

Styrerblick på foreldreundersøkelser i barnehagen

Ann Kristin Larsen & Mette Vaagan Slåtten

”Vi har väldigt lite tid för varandra här”. Temporala och spatiala förutsättningar för samverkan mellan grundskola, förskoleklass och fritidshem

Lina Lago & Helene Elvstrand