

Ett relationellt perspektiv på handledning

- blivande handledares tankar om relationernas och det mellanmännsliga mötets betydelse vid handledning av studerande i småbarnspedagogik

Linda Eriksson

Magistersavhandling i pedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2021

ABSTRAKT

Författare Eriksson, Linda	Årtal 2021
Arbetets titel Ett relationellt perspektiv på handledning – blivande handledares tankar om relationernas och det mellanmännsliga mötets betydelse vid handledning av studerande i småbarnspedagogik.	
Oppublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal 72
Projekt inom vilket arbetet gjorts <i>Övningsdaghem – utveckla övningsdagens verksamhet inom småbarnspedagogik</i>	
Referat <p>Handledning av lärarstuderande i fältpraktik har visat sig ha betydelse för deras kompetensutveckling och professionsutövning. Forskning visar på stora skillnader mellan sådan handledning som de som inte deltagit i handledarutbildning genomför och sådan handledning som utbildade och erfarna handledare ägnar sig åt. Handledningen har betydelse för en utbildning av hög kvalitet. För att svara på detta ordnade Öppna universitetet vid Åbo Akademi under läsåret 2020-2021 en första Handledarutbildning för praktikhandledning inom småbarnspedagogik. Deltagarna var i huvudsak verksamma lärare inom småbarnspedagogik i Svenskfinland. Handledarutbildningen var en naturlig följd av utformandet av ett övningsdagensnätverk och ett svar på behovet av utbildade handledare kopplade till utbildningen vid Åbo Akademi. I samband med handledarutbildningen författade deltagarna handlingsplaner för att beskriva hur de planerar att ta emot studerande till sina enheter.</p> <p>Syftet med denna studie är att utforska fenomenet praktikhandledning ur ett relationellt perspektiv utgående från de handlingsplaner som utformats av handledarutbildningens deltagare. För att uppnå syftet har följande forskningsfrågor formulerats:</p> <ul style="list-style-type: none">- Hur synliggörs ett relationellt perspektiv på praktikhandledning i handlingsplanerna?- På vilka sätt ger handlingsplanerna utrymme för mellanmännsliga möten under praktikperioden? <p>Avhandlingen är kvalitativ och det empiriska materialet består av 43 handlingsplaner som totalt 55 respondenter författat. I avsikt att svara mot syfte och forskningsfrågor har en hermeneutisk ansats i kombination med textanalys som metod använts. Avsikten har varit att studera handlingsplanerna och synliggöra de intentioner som uttrycks gällande relationellt perspektiv och mellanmännsligt möte i samband med handledning.</p> <p>Resultatet visar att handlingsplanerna både indirekt och direkt ger uttryck för en relationell hållning i förhållande till praktikhandledning. Denna hållning märks i att de blivande handledarnas intention är att skapa goda relationer till de studerande genom trygghet och tillit, ett personligt bemötande och inkludering genom delaktighet. Deras intention är att inta</p>	

ett relationellt förhållningssätt som präglas av respekt för, omsorg om och dialog med den studerande. Synen på att teamarbete är viktigt blir tydligt i handlingsplanerna. Det kollegiala samarbetet gör så att handledningen får högre kvalitet och genom att anpassa verksamheten vill man skapa möjlighet till handledning. Här synliggörs de blivande handledarnas relationella medvetenhet och intentioner. Handlingsplanerna skriver fram att mellanmänskliga möten kan vara planerade och oplanerade, ske i farten eller i fysiska, ostörda rum. Mötena har olika form och rymmer allt från att iaktta och följa, läsa dokument och planer, till samtal, reflektion och utvärdering. Relationernas vikt och värde lyfts fram i betoningen som läggs på mellanmänskligt möte samt i det hur man mår om tid och rum för gemensam reflektion. Resultatet får konsekvenser för framtida utbildning. Behovet att hos blivande handledare medvetandegöra vikten av ett reflekterat relationellt förhållningssätt bli synligt liksom värdet av kollegialt samarbete.

Sökord/indexord enl. tesaurus

Relationell pedagogik, handledning, professionshandledning, mellanmänskligt möte, pedagogiska möten

Innehåll

Abstrakt

1 Inledning	5
1.1 Val av tema	5
1.2 Syfte och forskningsfrågor.....	7
1.3 Arbetets disposition	7
2 Teoretisk bakgrund	9
2.1 Centrala begrepp	9
2.2Handledning i pedagogisk kontext.....	12
2.2.1 Professionshandledning och pedagogisk handledning	12
2.2.2 Om vikten av utbildning för handledare.....	14
2.2.3 Relationens kvalitet spelar roll för handledningen	16
2.3 Ett relationellt perspektiv på pedagogik.....	18
2.3.1 Relationell pedagogik	18
2.3.2 Den pedagogiska relationen.....	19
2.3.3 Lärares relationella professionalism	21
2.3.4 Värdegrund och pedagogisk grundsyn	23
3 Metod, ansats och genomförande	25
3.1 Val av forskningsansats	25
3.2 Textanalys som metod	28
3.3 Undersökningens kontext – övningsdaghem och handledarutbildning ...	29
3.4 Undersökningens genomförande.....	31
3.5 Kvalitetsaspekter och forskningsetiska aspekter.....	32
4 Resultatredovisning	35
4.1 Ett relationellt perspektiv på praktikhandledning	35
4.1.1 Skapa goda relationer	36
4.1.2 Ett relationellt förhållningssätt	39
4.1.3 Teamarbete som resurs	43

4.2	Utrymme för mellanmännsliga möten under praktikperioden.....	46
4.2.1	Förberedelser inför praktikperioden	46
4.2.2	Välkomnande och introduktion av den studerande	48
4.2.3	Handledning under praktikperioden	50
4.2.4	Utvärdering av praktikperioden.....	51
5	Sammanfattande diskussion	54
5.1	Resultatdiskussion.....	54
5.1.1	Relationellt perspektiv i handlingsplanerna	55
5.1.2	Handlingsplanerna om mellanmännsliga möten.....	58
5.2	Metoddiskussion	60
5.3	Avslutande reflektion och förslag till fortsatt forskning.....	62
	Litteratur	64
	Bilaga 1	68
	Bilaga 2.....	71

1 Inledning

Den här avhandlingen avser att rikta fokus på de handlingsplaner som utarbetats våren 2021 i samband med en handledarutbildning för personal i småbarnspedagogik. Eftersom merparten av deltagarna i handledarutbildningen var lärare kommer jag i fortsättningen att använda benämningen lärare parallellt med blivande handledare. I detta kapitel presenteras bakgrunden till val av ämne och tema samt den kontext som kan sägas utgöra grund för avhandlingen. Vidare formuleras avhandlingens syfte och forskningsfrågor, dessutom presenteras arbetets fortsatta disposition.

1.1 Val av tema

Forskning (Bjerkholt, 2019; Lauvås & Handal, 2015) visar att utbildade handledares handledning är mera medveten, reflekterad och adekvat än sådan handledning som outbildade ger. Utbildning i vad det innebär att handleda bidrar till att handledaren utvecklar en reflekterad erfarenhet. Den teoretiska förankringen får konsekvenser för den praktiska handledningen. Hos Ukkonen-Mikkola, Ek, Piironen, Lehtinen, Berg, Sviili och Liinamaa (2021) poängteras att dialog och samverkan mellan småbarnspedagogisk verksamhet och universitetsutbildning behöver utvecklas och få kontinuitet. De lyfter också fram att relationen mellan studerande och handledare är avgörande med tanke på den professionsutveckling som är syftet med praktikperioden. Ett relationellt perspektiv på handledning stöder handledaren i uppdraget. Erfarenheterna som den studerande får i samband med praktikperioden har enligt artikelförfattarna betydelse för hur den studerande upplever den egna förmågan i relation till sitt framtida yrke. Positiva erfarenheter bidrar till att den studerande känner större tilltro till den egna förmågan medan negativa erfarenheter bidrar till ökad osäkerhet och frustration. Mot bakgrund av detta var den handledarutbildning¹ som Öppna universitetet vid Åbo Akademi ordnade under läsåret 2020-2021

¹ <https://www.abo.fi/projekt/ovningsdaghjem-utveckla-ovningsdaghemsverksamhet-inom-smabarnspedagogiken/>

nödvändig. Jag kan också konstatera att det tema som valts för denna avhandling är relevant ur såväl ett samhällsperspektiv som ur ett utbildningsperspektiv.

Arbetet som lärare i småbarnspedagogik och förskola medför att läraren ibland får fungera som handledare för studerande som kommer ut i praktik. Inför ett dylikt uppdrag insåg jag att detta inte ingått i studierna till lärare i småbarnspedagogik. Innebörden av uppdraget att handleda var något jag aldrig uppmanats lära mig eller närmare reflekterat kring. Referenserna fanns i de fina handledarna från den egna studietidens praktikperioder. Den handledning som gavs handlade om att ta modell, pröva själv och utvärderas med ett ”bra gjort” av en längre hunden.

Från utbildningslinjen för lärare i småbarnspedagogik uttrycks i kursbeskrivningarna² för praktikperioderna en indirekt förväntan på att fälthandledaren ska ha kännedom om de vetenskapliga teorier den studerande bekantat sig med. Fälthandledaren ska visa exempel på hur teorierna går att tillämpa i praktiken och samtidigt handleda och genom att utmana på lämplig nivå bidra till den studerandes professionsutveckling. Min kunskap och kapacitet angående handledning kopplad till professionsutveckling var bristfällig. För att råda bot på detta anmälde jag mig till en handledarutbildning som lägligt nog ordnades av Öppna universitetet vid Åbo Akademi (efter detta ÖPU). I samband med handledarutbildningen fick deltagarna i uppgift att strukturera upp en tillämpbar handlingsplan för hur man tar emot studerande från lärarutbildningen inom småbarnspedagogik.

Nyfikenheten på relationell pedagogik kopplad till praktikhandledning fungerar som språngbräda för arbetet. Hos Ukkonen-Mikkola et.al. (2021) konstateras det att relationen studerande-handledare har betydelse för att uppnå den professionsutveckling som praktikperioden syftar till. Det som presenteras i denna avhandling får större betydelse. Detta i kombination med att det i en finlandssvensk kontext ännu inte finns någon egentlig forskning inom området

² <https://studiehandboken.abo.fi/sv/kurs/BP00CF81/18909?period=2020-2022>

småbarnspedagogik och professionshandledning/praktikhandledning gör att valet av ämne är aktuellt och ytterst relevant. Det finns utrymme för forskning inom praktikhandledning i småbarnspedagogik på finlandssvenskt håll.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med den aktuella avhandlingen är tolka fenomenet praktikhandledning ur ett relationellt perspektiv utgående från de handlingsplaner som utformats av handledarutbildningens deltagare. Antagandet är att ett relationellt perspektiv går att finna, frågan är bara på vilka sätt det uttrycks. Utgående från avhandlingens syfte har följande forskningsfrågor utkristalerats:

1. Hur synliggörs ett relationellt perspektiv på praktikhandledning i handlingsplanerna?
2. På vilka sätt ger handlingsplanerna utrymme för mellanmännsliga möten under praktikperioden?

Med hjälp av den första forskningsfrågan avses att undersöka på vilka sätt ett relationellt perspektiv på handledning lyfts fram och beskrivs i handlingsplanerna. I den andra forskningsfrågan uttrycks intresset för att undersöka de blivande handledarnas intentioner för var, hur och när det relationella perspektivet i form av mellanmännsligt möte konkretiseras och praktiseras.

1.3 Arbetets disposition

Avhandlingen är indelad i fem huvudkapitel. I det första kapitlet beskrivs bakgrund och val av tema, syfte och forskningsfrågor samt avhandlingens disposition. Kapitel två beskriver de teorier och tankeströmningar som ligger till grund för den aktuella undersökningen. Utöver detta förklaras begrepp som är centrala för arbetet. I kapitel tre förs en diskussion angående val av metod och ansats. Här beskrivs den kvalitativa och hermeneutiska forskningsansatsen och textanalys som metod för att analysera materialet. Dessutom beskrivs

undersökningens genomförande och begreppen tillförlitlighet, trovärdighet och etiska avväganden förklaras i relation till arbetet. Nästa avsnitt, kapitel fyra, redovisar det empiriska materialet samt resultaten av analysen. Resultatredovisningen struktureras och utgår ifrån de två forskningsfrågorna. I det femte och avslutande kapitlet förs diskussion kring undersökningens resultat och val av metod. I kapitlet ingår också en sammanfattning av undersökningens resultat samt implikationer för hur studiens resultat kan tillämpas i utbildning och fortbildning. Förslag ges på infallsvinklar till fortsatt forskning inom det aktuella området.

2 Teoretisk bakgrund

De teorier som ligger till grund för arbetets empiri och slutsatser kommer att beskrivas i detta kapitel. I kapitlet ingår följande delar: förklaring av centrala begrepp, redogörande för teorier bakom handledning i en pedagogisk kontext och i ett relationellt perspektiv där värdegrund och pedagogisk grundsyn även beaktas.

2.1 Centrala begrepp

För att läsaren ska veta vad som avses kommer de mest väsentliga begreppen för avhandlingen att förklaras i följande stycken. Begreppen som definieras är *handledning*, *relationell pedagogik*, *småbarnspedagogik*, *handlingsplan* och *intention*.

Handledning

Handledning kan ske i olika kontexter och på olika sätt. Det är ett begrepp som ligger nära eller inbegriper andra former av verksamheter, t.ex. coachning, mentorskap, rådgivning, vägledning, konsultation och supervision (Løw, 2011; Lauvås & Handal, 2015; Bjerkholt, 2019). Bjerkholt (2019) konstaterar att handledning kan inträffa vid enstaka tillfällen eller pågå under flera år, ha en spännvidd från påtvingat till frivilligt deltagande och sträcka sig från det personligt privata till utbildnings- eller yrkessammanhang. Begreppet handledning används och har utvecklats i flera sammanhang. Lauvås och Handal (2015) nämner sjukvård, terapiverksamhet, socialarbete, konsultverksamhet och undervisning som olika områden där handledningsbegreppet förekommer i olika betydelse. I ett lärarutbildningsperspektiv definierar såväl Lauvås och Handal (2015) som Bjerkholt (2019) handledning som en målinriktad verksamhet med processuell form. De gör en tydlig avgränsning mot terapi och behandling av psykisk sjukdom. Det är processerna, relationerna och aktiviteterna som är centrala för handledningsverksamheten. Bjerkholt (2019) lyfter fram att relation och dialog är viktiga aspekter i handledning och att de förutsätter en

ömsesidighet mellan subjekt och subjekt.Handledaren bär ansvar för att handledningen får en professionell karaktär som kännetecknas av struktur och progression poängterar Løw (2011). Strukturen kan variera eftersom den utgår ifrån det sammanhang som är aktuellt, men den hjälper handledaren att fokusera på det som är väsentligt nämligen den studerandes professionsutveckling. Bjerkholt (2019) tillägger att det centrala för handledning är att den är anpassad efter deltagarnas förutsättningar och behov. I denna avhandling kommer begreppet *handledning* att användas synonymt med begreppen *pedagogisk handledning* och *professionshandledning*. Detta eftersom den handledning som avses äger rum i ett undervisnings- och utbildningssammanhang och består i att handleda studerande som gör sin fältpraktik. Handledningen ses som en verksamhet med processuell form, d.v.s. handledningen är en process för lärande och utveckling. I professionshandledningen är det den studerande som står i fokus. Handledningen fokuserar på att se kontexten kring den studerandes utgångsläge för att sedan kunna följa, stötta och utmana till utveckling.

Relationell pedagogik

Synen på relationell pedagogik såväl som på den mellanmännsliga relationen är i detta arbete inspirerad av Aspelin och Persson (2011), Aspelin (2015a; 2015b) och von Wright (2018). Enligt Aspelin och Persson (2011) bygger relationell pedagogik på grundantagandet att människan är en relationell varelse som syns och blir till i relation till andra. Alla former av utbildning anses därför vara relationella till sin karaktär. Den mellanmännsliga relationen föregår och ligger till grund för undervisning, kunskap och lärande skriver Aspelin och Persson (2011). I ett relationellt perspektiv på pedagogik menar Aspelin (2015a) att kravet på akademiska prestationer balanseras med en existentiell dimension som fokuserar på människors relationer. Han skriver vidare att en pedagogisk relation är en positiv process som kan beskrivas med adjektiven uppbygglig, skapande och fruktbar. Den mellanmännsliga relationen beskrivs hos Aspelin och Persson (2011) som en process där två eller flera subjekt förhåller sig till och samverkar med varandra. Därför anser de att det mellanmännsliga mötet är utbildningens brännpunkt. I den relationella pedagogiken har alltså dialogen mellan ett Du och ett Jag en självskriven plats. Dialogen är ett sätt att förhålla sig till och möta

världen, den möjliggör möte mellan människor. Människan anses vara relationell till sin natur, hon blir till, lär sig och utvecklas i relation till andra. Relationell pedagogik förutsätter en ömsesidighet i såväl dialog som existens. En vidareutveckling finns hos Løw (2011), men även hos von Wright (2018) som beskriver den pedagogiska relationen som triadisk eftersom den alltid omfattar tre aspekter, nämligen elev, lärare och ämne. Samverkan mellan dessa aspekter gör det enligt möjligt för läraren att se den enskilda eleven som ett subjekt som redan kan och vet något, men som hela tiden strävar vidare och vill lära sig nytt. von Wright (2018) anser att pedagogiska frågor är relationella till sin karaktär. Både här och hos Aspelin (2015a) uttrycks genom det relationella perspektivet en önskan om att pedagogik skulle få vara mera än en instrumentell syn på utbildning.

Småbarnspedagogik

Här definieras småbarnspedagogik liksom i *Lagen om småbarnspedagogik* (540/2018)³ som en systematisk och målinriktad helhet bestående av fostran, undervisning och vård där särskilt fokus läggs på den pedagogiska verksamheten. Verksamheten riktar sig i huvudsak till barn 0-6 år och preciseras i nationella (Grunderna för planen för småbarnspedagogik, 2018⁴) och lokala styrdokument. Med hjälp av styrdokumentet avser man att stödja och styra hur småbarnspedagogiken ordnas, genomförs och utvecklas. Styrdokumentet vill bidra till att verksamheten håller hög kvalitet och genomförs på lika grunder i hela landet. Kommunerna i Finland är ålagda att ordna småbarnspedagogisk verksamhet enligt de behov som finns i den egna kommunen.

Handlingsplan

De handlingsplaner som utarbetats och som utgör material för denna avhandling är delvis uppbyggda kring det Liinamaa (2014) skriver angående olika faser i handledningsprocessen (se figur 1, s. 17). I modellen för handlingsplanerna som finns i bilaga 2 anpassas dessa till de olika delar som förväntas ingå i

³ <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2018/20180540>

⁴ https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna-for-planen-for-smabarnspedagogik-2018_0.pdf

handledningsprocessen, nämligen: a) praktiska förberedelser, b) välkomnande, mottagande, introduktion, c) hur kommer processen se ut? och d) utvärdering. Med begreppet handlingsplan avses i denna avhandling de planer som utgjorde slutuppgift och utarbetades i samband med kursen Handledarutbildning för praktikhandledning inom småbarnspedagogik. Handlingsplanerna utarbetades för att beskriva på vilket sätt en handledare eller enhet avser att ta emot och förverkliga handledning av studerande. Handlingsplanen utgår ifrån och uppgörs i den kontext den är tänkt att tillämpas. Avsikten med handlingsplanen är att synliggöra och medvetandegöra vilka aspekter som behöver beaktas i handledningsprocessen.

2.2 Handledning i pedagogisk kontext

I det här avsnittet kommer tidigare forskning inom området professionshandledning och pedagogisk handledning att presenteras. I en finlandssvensk kontext finns ingen egentlig tidigare forskning inom området praktikhandledning.

2.2.1 Professionshandledning och pedagogisk handledning

Inom området professionshandledning och pedagogisk handledning har Bjerkholt (2019), Løw (2011) samt Lauvås och Handal (2015) bidragit med värdefull kunskap. Handledning kan benämnas som vägledning, supervision, mentorskap, konsultation, rådgivning och tutoring (Lauvås & Handal, 2015) eller som coachning och intervension (Løw, 2011). När det gäller professionell pedagogisk handledning ställs den studerande i centrum. Handledning i betydelsen professionshandledning och pedagogisk handledning är en professionell aktivitet och därför behöver man enligt Lauvås och Handal (2015) ställa kvalitetskrav på den.

Handledningssituationen som utspelar sig mellan handledare och handledd som möts kring ett ämne är tresidig (Løw, 2011) eller triadisk (von Wright, 2018).

Løw (2011) strukturerar en grundmodell för pedagogisk handledning som består av tre huvudaspekter: relationsaspekt, processaspekt och produktaspekt. I såväl handledningens relationsaspekt som processaspekt eller produktaspekt möts handledare, studerande och ämne. Handledningen varierar beroende på vilken av de tre aspekterna som ställs i förgrunden. Bjerkholt (2019) beskriver handledning som en verksamhet som präglas av processer, avsikter, relationer och verksamhet. Hon anser att handledning är processuell och handlar om att bidra till andras lärande samt att lärandet är kopplat till relationen mellan deltagarna. Deltagarna ska tillsammans komma överens om handledningens innehåll och riktning. Professionshandledning definieras så här hos Bjerkholt:

Professionshandledning är en institutionell verksamhet där professioners värderingar och kunskapsgrunder är centrala. När professionshandledning antar formen av avskilda samtal rör det sig om en målinriktad dialogisk verksamhet med två eller flera deltagare där syftet är att belysa sakområdet ur olika perspektiv. Reflektion och kritisk granskning av antaganden bakom olika pedagogiska vägval är avgörande för att handledning ska kunna bidra till ny förståelse och kvalitetsutveckling. (2019, s.100)

Centralt för professionshandledning är alltså den aktuella professionens teorier och värderingar. I en småbarnspedagogisk kontext blir därför pedagogisk grundsyn och den småbarnspedagogiska verksamhetens värdegrund väsentliga.

Angående handledning som reflekterande processer och positioner skriver Løw (2011) att det betonar relationella och kommunikativa dimensioner av läroprocessen. Han presenterar tre perspektiv på reflekterande handledning: handlingsorienterad handledning, handlingsreflektion och samskapande handledning. Perspektiven är intressanta eftersom de kan kopplas till en sociokulturell syn på lärande. Løw (2011) gör den kopplingen när han beskriver hur man i en sociokulturell syn på lärande betonar att kunskap konstrueras i en kontext, genom kommunikation och i samspel mellan deltagare. Kommunikation och interaktion utgör förutsättningar för lärande och för professionshandledningen. Deltagande i sociala lärande gemenskaper blir avgörande för den studerandes lärprocess. Hos Lauvås och Handal (2015)

konstateras att handledningen är viktig med tanke på att höja den studerandes reflektionsnivå angående den egna praktiska yrkesteorin. Genom att praktisera den egna yrkesrollen kan införstådd kunskap utvecklas och kopplas till nya erfarenheter samt teori.

2.2.2 Om vikten av utbildning för handledare

I den verksamhetsförlagda praktiken ska den teoretiska kunskapen förenas med och omsättas i praktik. För att bli en bra handledare anser Bjerkholt (2019) att det behövs teoretiska insikter, men även tid, träning, utforskande och att handledaren själv låter sig bli handledd. Hon skriver att deltagarna (handledare och handledd) efter sina förutsättningar gemensamt är ansvariga för tolkningen och meningsskapandet. Här tänker sig författaren att mening skapas i kontexten, relationerna och dialogerna. För att handledningen ska vara till någon nytta anser hon att målet med handledningen behöver vara tydligt och synligt – vad, hur, när, varför. Då är det lättare att hålla fokus på rätt saker i själva handledningen samt att skapa mening, utvärdera och lära nytt.

...handledning är en dialogisk verksamhet i sociala, kulturella och historiska kontexter som konstituerar relationer, form och innehåll. Handledning är vidare en verksamhet mellan två eller ett fåtal personer som syftar till att skapa mening och ny förståelse och bidra till ett lärande som påverkar handlandet. (Bjerkholt 2019, s. 190)

Såväl Bjerkholt (2019) som Lauvås och Handal (2015) skriver om vikten av utbildade handledare och anser att den som har yrkeskompetens per automatik inte besitter handledningskompetens. Deras forskning visar att det har betydelse om handledaren fått utbildning eller inte. Det räcker alltså inte att handledaren är bra på sitt yrke. För att vara en bra handledare i praktiken behöver handledaren enligt Bjerkholt (2019) bl.a. kunna anpassa handledningen till aktuell kontext samt ha förmåga att använda olika handledningsmodeller. Lauvås och Handal (2015) tillägger att en av handledningens viktiga funktioner är att hjälpa den enskilde att öka medvetenheten om den egna praktiska yrkesteorin. Det här

implicerar att praktiken liksom uppdraget att vara handledare behöver ha förankring i teori och vara reflekterad.

I en dialogisk relation anser Bjerkholt (2019) att målet för handledaren är att skapa möjligheter för den som handleds att utveckla kunskaper, färdigheter, och värden. Den studerandes tankar kring undervisning och lärande är värdefulla och blir en naturlig utgångspunkt för handledningssamtalet. Den studerande har alltså en aktiv roll i handledningsprocessen. Dialogen eller den gemensamma reflektionen bidrar till att såväl studerande som handledare utvecklas i sin professionalitet. Citatet ovan uttrycker att meningsskapandet i handledningen syftar till att skapa ny förståelse och i förlängningen påverka handlandet – praktiken. Det kräver dock att de inblandade getts möjlighet att skapa en god relation som är tillåtande och ger utrymme för växande.

Hos Hjort och Pramling (2014) synliggörs att en reflekterad och kritisk hållning till läraryrket kräver ett yrkesspråk med inslag av metaspråk, d.v.s. en förmåga att förklara och förstå praktiken utgående från en teoretisk referensram. För att kunna handleda och bli handledd krävs det att båda parter har utvecklat och anammar ett gemensamt yrkesspråk. Det gemensamma yrkesspråket och den professionella identiteten utvecklas enligt Bleach (2014) genom aktiv reflektion och utvärdering av den egna praktiken tillsammans med handledare eller kollegor. Yrkesspråket blir en bro mellan teori och praktik. Hos Hjort och Pramling (2014) synliggörs handledarens egen lärandeprocess. De anser att det är handledarens ansvar att engagera sig och följa med aktuell forskning. Handledaren blir aldrig fullärd utan behöver ständigt fortbilda sig för att möta kraven på professionellt kunnande.

Bjerkholt (2019) liksom Lauvås och Handal (2015) beskriver som jag redan nämnt hur man inom forskning sett stor skillnad på handledning som utbildade handledare bedriver och handledning av de som inte deltagit i utbildning kring handledarskap sysslar med. En god yrkesutövare och lärare i praktiken är alltså inte per automatik en god handledare. Det här är oerhört intressant och bekräftar

behovet av handledarutbildningen som ordnas och arbetet med övningsdaghem som håller på att ta form inom småbarnspedagogiken vid ÅA. Av en god handledare förväntas alltså teoretisk kunskap om handledning och praktisk handledningskompetens (Bjerkholt, 2019).

2.2.3 Relationens kvalitet spelar roll för handledningen

Bjerkholt (2019) skriver att handledning hör samman med och beror på den kontext där den äger rum. Det här betyder att handledning kan se olika ut beroende på relationer, avsikter, behov, aktiviteter etc. Essensen i handledningsbegreppet handlar om att bidra till en annans lärande och utveckling. Precis som Bjerkholt (2019) säger är handledning dialogisk, processuell och relationell. Det är handledaren och den handledda som deltar i en ömsesidig lärprocess där ett gemensamt meningsskapande äger rum.

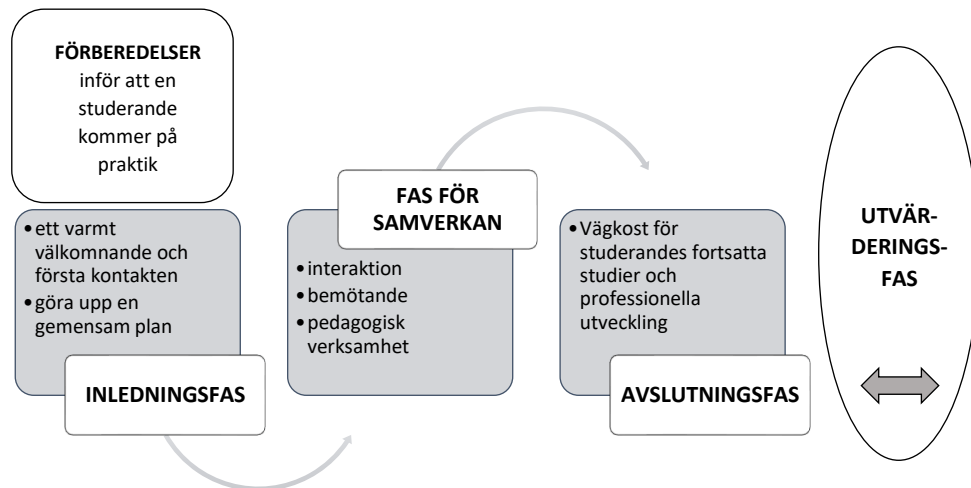
Bjerkholt (2013) fann angående handledning av nyutexaminerade lärare att samarbetet mellan lärarutbildning, verksamhet (skola), handledare och nyutexaminerad liksom förhållandet mellan handledd och handledare hade betydelse för det upplevda utbytet av handledningen. Det här bekräftas hos Ukkonen-Mikkola et.al. (2021) när de lyfter fram att dialog och samverkan behöver få kontinuitet och utvecklas mellan småbarnspedagogisk verksamhet och universitetsutbildning. Nyutexaminerade behöver enligt Bjerkholt (2019) få ta del av erfarna lärares erfarenheter och expertkompetens. Detta kan förslagsvis uppnås genom samarbete kring undervisning och utveckling av praktikgemenskaper där handledning blir central. Bleach (2014) synliggör att kvalitet hänger samman med såväl individens som kollektivets motivation, kompetens, förmåga samt vilja att göra skillnad.

Utgående från en finsk kontext undersöker Liinamaa (2014) hur relationens kvalitet mellan handledare och studerande inverkar på handledningen. Enligt Liinamaa består den egentliga handledningsprocessen av fyra olika faser: *inledningsfas*, *fas för samverkan*, *avslutningsfas* och *utvärderingsfas*. Dessa

föregås dock av den viktiga *förberedelsefasen*. I följande figur (Figur 1) illustreras handledningsprocessens olika faser och dess viktigaste innehåll.

Figur 1

Handledningsprocessen enligt Liinamaa (2014)



Liinamaa (2014) synliggör vikten av interaktion och anser att det pedagogiska mötet är handledningens kärna. Här ger Liinamaa uttryck för en relationell syn på lärande enligt vilken människan ses som en varelse som blir till i interaktion och relation med andra. I ett relationellt perspektiv på pedagogik är de mellanmänniska relationerna avgörande och utgör grund för lärande. Hon lyfter särskilt fram handledarens och arbetsteamets förberedelser inför praktikperiod och handledningsprocess eftersom hon anser att förberedelserna utgör grund för resten av handledningsprocessen. När den studerande väl kommer till praktikplatsen präglas den första kontakten av värme och gemensam planering. Under samverkansfasen får interaktion, bemötande och verksamhet centrala platser. I samband med avslutningsfas och utvärdering ser Liinamaa två parallella processer. Den första handlar om den studerandes fortsatta process i sin professionsutveckling medan den andra handlar om arbetsteamets utvecklingsprocess.⁵ En medvetenhet hos handledaren om betydelsen av att

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=2zWtljTFrPO>

strukturera upp handledningsprocessen i olika faser, deras innebörd liksom vikten av att ge dem innehåll bidrar till goda relationer och god kvalitet på handledningen. Relationen mellan studerande och handledare ses hos Ukkonen-Mikkola et.al. (2021) som avgörande för den professionsutveckling som är syftet med den verksamhetsförlagda praktiken. De visar på att de erfarenheter den studerande får i samband med praktikperioden har betydelse för den studerandes upplevelse av den egna förmågan i relation till sitt framtida yrke som lärare. Positiva erfarenheter bidrar till en större tilltro till den egna förmågan medan negativa erfarenheter bidrar till ökad osäkerhet och frustration.

2.3 Ett relationellt perspektiv på pedagogik

De flesta lärare och pedagoger håller med om att en trygg lärmiljö och goda relationer utgör grundförutsättningar för lärande, oberoende av skolform eller studerandes ålder. I detta kapitel vill jag beskriva innebörden av detta försanthållande med tanke på handledning av studerande. Jag vill även förankra tanken i pedagogisk teori. Det gör jag med hjälp av idéerna bakom den relationella pedagogiken som vill ge ett relationellt perspektiv på lärande och förutsättningar för lärande.

2.3.1 Relationell pedagogik

I ett relationellt perspektiv betraktas människan som en varelse som förverkligas i interaktion och relation med andra. De mellanmänniska relationerna utgör grunden för och är avgörande för lärande skriver Aspelin och Persson (2011) och Bingham och Sidorkin (2004). Aspelin och Persson (2011) synliggör fyra nivåer av relationell pedagogik. I den första nivån förklaras begreppet som pedagogiska möten där två eller flera individer möts och är delaktiga. Den andra nivån beskriver relationell pedagogik som pedagogiska tillvägagångssätt där insikten om relationernas betydelse för utbildning och lärande är integrerad. På den tredje nivån ses utbildning som en pedagogisk rörelse där förverkligandet av relationella ideal och målsättningar kan ske. I den fjärde och sista nivån lyfts det

fram att relationell pedagogik kan ses som en teori som med hjälp av specifika begrepp vill förklara utbildning och kunskapsutveckling.

Aspelin och Persson (2011) tänker sig att utbildning, undervisning och lärande är relationsprocesser. En oskiljaktig del av lärarens arbete består av relationell pedagogik, därför kan all slags pedagogisk praktik ses i ett relationellt perspektiv hävdar Aspelin (2015a). Aspelin och Persson (2011) samt Ljungblad (2018) skriver att det inte finns någon entydig definition av begreppet relationell pedagogik, utan att det är ett synsätt som är under utveckling. Trots denna pågående utveckling konstaterar Aspelin och Johansson (2017) att varje teori behöver nyckelbegrepp för att utmärka teorin och göra den meningsfull. För att fördjupa och utvidga begreppet relationell pedagogik har följande definition författats.

Relationell pedagogik baseras på föreställningen om människan som relationell varelse samt om utbildning, undervisning och lärande som relationsprocesser. Inom fältet placeras relationer snarare än enskilda individer och/eller sociala strukturer i utbildningens brännpunkt. Det interpersonella utgör huvudfokus, men relateras både till individen som subjekt och till social, kulturell och samhällelig kontext. Begrepp som relation, interpersonell kommunikation och profession är centrala. Något som kännetecknar relationell pedagogik är den stora betydelse som tillmäts mellanmänniska, personliga möten. (Aspelin & Johansson, 2017, s. 160)

I första hand vill det relationella pedagogiska perspektivet beskriva vad det är att vara människa i en pedagogisk relationsprocess. Det avser även att fokusera på det mellanmänniska mötet i relation till olika kontexter.

2.3.2 Den pedagogiska relationen

Den pedagogiska relationen beskrivs av von Wright (2018) som *intentionell, transformerande* och *triadisk*. Relationen är intentionell på så vis att den har ett syfte, den strävar till att bidra till en annans lärande. Den är transformerande eftersom den vill förändring. Slutligen är den pedagogiska relationen triadisk

eftersom den alltid omfattar tre aspekter, nämligen elev, lärare och ämne. I detta arbete gäller den triadiska relationen handledare-handled-d-praktik(ämne). Løw (2011) utvecklar och gör den pedagogiska relationen i samband med handledning mera komplex. Han lyfter fram bilden av en pyramid där relationen handledare-handled-ämne är framträdande. Pyramiden har flera tredimensionella relationer att ta hänsyn till, nämligen *handledningens processaspekt*, *handledningens relationsaspekt* och *handledningens produktaspekt*. Frågor som bidrar till att synliggöra de olika aspekterna av handledning tänker jag handlar om innebörd, struktur, intentioner, deltagare, målsättning och resultat/utgång. Utöver detta gör Løws pyramidbild synlig att platsen för handledning har betydelse liksom i vilket tidsperspektiv (förfluten tid, nutid eller framtid) den betraktas.

Aspelin (2015a) hävdar att relationen mellan lärare och elev eller, omformulerat till en handledningskontext, relationen mellan handledare och studerande har betydelse för den studerandes lärande och utveckling. Den goda relationen kännetecknas av att den har vissa goda kvaliteter. De goda kvaliteterna beskrivs med ord som omsorg, personligt eller mellanmänskligt bemötande, respekt, delaktighet, närvaro, erkännande, tillit och förtroende. Handledaren är den som förväntas inneha relationskompetens, ledarkompetens och didaktisk kompetens samtidigt som hen är aktiv, engagerad, strukturerad, tydlig och en som utmanar. Relationer består till stor del av kommunikation, därför behöver stor vikt läggas på kommunikation och tydlighet i kommunikationen anser Aspelin (2015a). Hos Aspelin och Johansson (2017) formuleras att eleven eller den studerande är en unik individ som läraren, eller handledaren, aldrig fullt ut kan känna. Vem en individ är syns först i mötet, i ett här och ett nu, och gäller inte nödvändigtvis nästa möte eftersom individen blir till och utvecklas i mötet med den andra.

En människa är aldrig identisk med andra människor och inte heller med den människa som han/hon har varit eller kommer att bli. (Aspelin & Johansson, 2017, s. 161)

Det här betyder också att läraren/handledaren är en individ som syns och blir till i relation till elev/studerande. Vi kan ha föreställningar angående vem ”jag” eller ”du” är eller önskar vara, men det blir synligt först i mötet med den andra.

När det gäller professionshandledning inom lärarutbildning anser Bjerkholt (2019) att den behöver anpassas efter deltagarnas förutsättningar och behov och att den bygger på processer där tyngdpunkten ligger på deltagarnas relationer samt att syftet är att främja lärande och utveckling. Angående den relationella processen och undervisning skriver Aspelin och Persson (2011) att den är tvådimensionell och upplevs på olika sätt beroende på vilken sida av relationen man befinner sig. De två olika dimensionerna finns i identiteterna som ska mötas, nämligen handledaren och den studerande. Människan är enligt Aspelin och Persson (2011) i en komprimerad tolkning en relationell varelse som förverkligas i *sam-varo* och utvecklas i *sam-verkan*. Genuin utbildning kännetecknas av växelverkan mellan *sam-verkan* och *sam-varo* (Aspelin & Persson 2011).

2.3.3 Lärares relationella professionalism

Relationell professionalism är i pedagogisk kontext ett relativt outforskat område hävdar Aspelin (2015b). Han konstaterar dock att lärare i flera nationella styrdokument förväntas inneha ledarkompetens, didaktisk kompetens och relationskompetens. Lärares relationskompetens syns på kunskapsnivå, färdighetsnivå och i förhållningssätt. Begreppet förutsätter en relation med vissa kvaliteter såsom förtroende, respekt, omsorg och erkännande. Hos Aspelin och Johansson (2017, s. 161) beskrivs den relationella läraren som ”en som är öppen för tilltal, svarar an med respekt för elevens annanhet och för det rum som existerar mellan parterna”. Den relationella läraren är alltså lyhörd och har en förmåga att se individen liksom en känslighet för det som sker i mötet. Aspelin (2015b) fokuserar på relationsprocesser och riktar blicken mot sociala och mellanmänniska relationer. Han anser att betydelsen av det egna ansvaret för att

sådana relationer ges utrymme behöver uppmärksammas och att såväl lärare som lärarstuderande behöver odla och utveckla denna relationskompetens.

Nordström-Lytz (2017, s. 188) lyfter fram att uppdraget att vara lärare eller som i detta arbete handledare handlar om ”att vara människa tillsammans med andra människor (elever)”. När läraren är närvarande och lever med, växer och utmanar eller utmanas av den studerande tänker sig Nordström-Lytz (2017) att läraren strävar i en relationell pedagogisk riktning. Läraren är likaså ansvarig för formandet av en lärandemiljö som präglas av tillit samt tid för närvaro och gemensam förundran. Förundran kräver tid och kan föda frågor som vidgar vetande. Tillit föds i delaktighet, omedelbarhet och uppriktig uppmärksamhet. Här vill Nordström-Lytz (2017) slå ett slag för en slags ”långsamhetens lov” där läraren förmår skapa tid och utrymme för närvaro och förundran. Bredmar (2017) anser även hon att förmåga till närvaro, lyhördhet och förundran är väsentlig i det pedagogiska mötet. Hon hänvisar till Martin Buber när hon skriver:

Det ömsesidiga samspel som äger rum i mellanrummet gör mellanrummet till pedagogikens främsta rum. (Bredmar, 2017, s. 269)

Den här förmågan att värdesätta ömsesidighet och samspel i mötet mellan sig själv och den andra har alltså betydelse för lärarens relationella professionalism. Även förmågan att se sitt uppdrag som en mellanmänsklig och rentav existentiell verksamhet bidrar till ett metaperspektiv konstaterar Nordström-Lytz (2017).

Furu & Sandvik (2019) har utforskat relationell professionalism. De tar avstamp i styrdokumentet⁶ för småbarnspedagogik och förskola som betonar personalens förmåga att bygga förtroendefulla relationer till barn, vårdnadshavare och kollegor. Fokus har riktats mot forskningscirkel som verktyg för professionell utveckling och höjande av professionell kompetens. Deras bidrag understryker

⁶ https://www.opf.fi/sites/default/files/documents/grunderna-for-planen-for-smabarnspedagogik-2018_0.pdf
https://www.opf.fi/sites/default/files/documents/174850_grunderna_for_forskoleundervisningens_laroplan_2014_0.pdf

betydelsen av att utveckla ett samarbete mellan arbetsgivare och universitet för att stärka dialogen och gynna såväl fortbildning som utbildning inom området småbarnspedagogik och förskola. Resultatet visar att deltagande i en forskningscirkel kan bidra till att öka pedagogernas beredskap att skapa goda kollegiala relationer som i sin tur bidrar till ett gott arbetsklimat och en verksamhetskultur som fungerar. Detta får i en vidare bemärkelse som följd att kollegiet genom sin relationella professionalism även utvecklat en större beredskap att ta emot och handleda studerande i praktik. Hos Liinamaa (2014) lyfts det fram att professionshandledning kan vara givande för hela kollegiet. När professionshandledningen ses som ett teamarbete uppstår en möjlighet till kollegialt lärande för hela personalen på daghemmet. Samtidigt som detta resultat blev tydligt hos Liinamaa (2014) blev det också synligt att det innebar en slags utmaning. Det visade sig nämligen vara svårt att få personalen på daghemmet och studerande själv att inse denna dimension av professionshandledning.

2.3.4 Värdegrund och pedagogisk grundsyn

I både arbete som lärare i småbarnspedagogik och i uppdraget som handledare spelar värdegrund och pedagogisk grundsyn en betydande roll. Värdegrunden uttrycker ett etiskt förhållningssätt som ska genomsyra den pedagogiska verksamheten säger Lundkvist (2016). Haraldsson Sträng (2016) påpekar att värdegrunden beskriver etiska riktlinjer, men att den inte nödvändigtvis utgör en beskrivning av verkligheten. Verklighetsförankringen hör samman med hur pass uttalad och integrerad värdegrunden är i verksamheten. I vårt demokratiska och alltmer mångkulturella samhälle behövs en ständig diskussion kring värdegrund och pedagogisk grundsyn. Angående detta skriver Haraldsson Sträng (2016) att en medvetenhet om den egna värdegrunden behövs samtidigt som ett kunskapssökande om och en nyfikenhet på andras synsätt är nödvändigt. För att kunna stå stadigt behöver alternativen vara tydliga.

Varje enskild pedagog har en pedagogisk grundsyn som kan vara mera eller mindre medveten och reflekterad. Den pedagogisk grundsynen beskriver hur

pedagogen och den pedagogiska verksamhetens ser på människa, lärande, kunskap, samhälle och etik. *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2018) beskriver en värdegrund och pedagogisk grundsyn som ska genomsyra den småbarnspedagogiska verksamheten. Det som uttrycks är en utveckling och förklaring av vad som skrivs i *Lagen om småbarnspedagogik*⁷ och har en koppling till FN:s konvention om barnets rättigheter (1989)⁸. Avsnittet om värdegrunden beskriver hur barnets bästa ska ha högsta prioritet och att hänsyn ska tas till barnets perspektiv och rättigheter. Eftersom dessa principer ska genomsyra hela verksamheten gäller de därför också för praktikhandledning av studerande.

För att synliggöra de egna uppfattningarna och det egna förhållningssättet hos pedagogen behöver värdegrunden medvetandegöras. Det som uttrycks i värdegrunden tolkas av den enskilda pedagogen och blir hans pedagogiska grundsyn som i sin tur har betydelse för såväl synen på individen som på lärande och de mellanmänniska mötena.

⁷ <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2018/20180540>

⁸ <https://www.oikeusiamies.fi/sv/web/guest/fn-s-konvention-om-barnets-rattigheter>

3 Metod, ansats och genomförande

I följande kapitel presenteras de val som gjorts med tanke på studien. Den kvalitativa forskningsansatsen beskrivs i form av hermeneutisk ansats och textanalys som metod. Därefter redogörs för undersökningens genomförande, dess tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter. I samband med detta beskrivs även den kontext i vilken undersökningen har sitt ursprung.

3.1 Val av forskningsansats

Avhandlingens syfte är att tolka fenomenet praktikhandledning ur ett relationellt perspektiv utgående från de handlingsplaner som utformats av handledarutbildningens deltagare. Mot bakgrund av syftet har jag valt att närma mig mitt ämne utgående från en kvalitativ forskningsansats. Data som används i kvalitativ forskning består av skriftliga ord, visuella bilder eller artefakter berättar Denscombe (2018). I denna avhandling utgörs materialet av nedskrivna handlingsplaner. Trost (2005) skriver att forskaren med hjälp av en kvalitativ ansats avser att försöka förstå hur individer tänker och känner. Forskaren vill med en kvalitativ metod eller ansats identifiera intentioner, meningar eller innebörder i texter, symboler eller föreställningsvärldar skriver Johansson (2011). I denna avhandling innebär detta ett synliggörande av respondenternas intentionella uttryck för ett relationellt perspektiv på handledning som framkommer i handlingsplanerna.

Johansson (2011) förklarar begreppet intention utgående från en filosofisk tradition och konstaterar att det här får en vidare innebörd än i betydelsen avsikt. Intention handlar om att fenomenet kan analyseras som en mental akt och ges ett innehåll. Innehållet uttrycker en riktadhet som visar på hur man önskar att man skulle handla eller bete sig i relation till ett objekt. I handlingsplanerna är intentionerna för hur de blivande handledarna tänker sig att ta emot och möta de studerande nedskrivna. De uttrycker en riktadhet och blir föremål för min analys och tolkning. Fejes och Thornberg (2019) understryker att analys av data är

central i kvalitativ forskning. Fokus i analysen läggs här på att kategorisera materialet. De framhåller att kategoriseringen kan variera beroende på vem forskaren är, men att ansatsen skapar en relation mellan forskaren och fenomenet som undersöks. Forskarens bakgrund och kunskap blir redskap för tolkningsprocessen. Här konstaterar Dimenäs (2020) att oberoende av forskningsansats rymmer analys av data alltid ett visst mått av osäkerhet. Ingen sammanställning eller slutsats kan helt beskriva den verklighet som uppfattas.

Vid val av forskningsansats har, som redan konstaterats, avhandlingens syfte och fenomenet som ska undersökas avgörande betydelse. Forskningsansatsen har i sin tur betydelse för sättet på vilket forskaren närmar sig fenomenet, för frågeformulering, metod för datainsamling och val av analysmetod skriver Fejes och Thornberg (2019). De nämner tre kvalitativa ansatser som vanligen används: realistisk ansats, fenomenologisk ansats eller konstruktivistisk ansats. Hermeneutiken som är nära besläktad med fenomenologin handlar enligt Thurén (2007) om att skapa förståelse för och tolka ett fenomen. Eftersom syftet med avhandlingen är att utgående från ett relationellt perspektiv synliggöra, tolka och skapa förståelse för det som uttrycks i de skrivna handlingsplanerna lämpar sig hermeneutiken väl som forskningsansats.

Westlund (2019) beskriver tre huvudriktningar inom hermeneutisk teori: *existentiellt inriktad hermeneutik*, *misstankens hermeneutik* och *allmän tolkningslära*. Hon konstaterar att den riktning forskaren väljer styr tolknings- och analysprocessen och ger riktning för densamma. Den existentiellt inriktade hermeneutiken försöker förstå författaren bakom en text eller utsaga. Med hjälp av empati och inlevelse ska forskaren försöka förstå drömmar, intentioner eller existens. Enligt Westlund (2019) spelar forskarens förförståelse eller de upplevelser forskaren själv har av det som studeras stor roll i en existentiellt inriktad hermeneutik. Hon poängterar dock att denna förförståelse i värsta fall kan innebära att forskaren får svårigheter att förhålla sig objektiv och utser hjältar respektive offer i sitt forskningsmaterial. Misstankens hermeneutik är lämplig då forskaren vill förstå fenomenet som texten handlar om förklarar Westlund (2019). Här kan forskaren infoga förklaringar i tolkningsprocessen och

t.ex. registrera hur ofta vissa ord eller satsdelar förekommer i texterna som undersöks. Den allmänna tolkningsläran används när förståelsen av budskapet ligger i fokus snarare än förklaringen anser Westlund (2019). Allmän tolkningslära kan användas oberoende av vilket empiriskt material som insamlats. Om förståelsen ska vara riktig behöver delarna överensstämma med helheten. Denna avhandling ligger närmast den allmänna tolkningsläran. Avsikten är att tolka och förstå innehållet i handlingsplanerna, framom att förklara fenomenet eller registrera frekvent förekommande ord eller satser.

Den hermeneutiske forskaren närmar sig objektet för sin forskning utgående från den förförståelse hen har skriver Patel och Davidson (2003). Enligt Ödman (2017) ger förförståelsen intention och riktning för strävan att skapa förståelse. Förförståelsen avgör alltså vilken aspekt av ett fenomen som forskaren väljer att fokusera. Det dialektiska samspel som sker mellan förförståelse, intention och förståelse ger forskaren ny mening, vilket kan betyda att forskningen ändrar riktning skriver Ödman (2017). Forskaren har omtolkat sin verklighet och fått en ny förståelse och förförståelse att utgå ifrån. Ödman (2017) liknar den hermeneutiska forskningen vid att lägga ett pussel. Eftersom helhetsbilden ofta saknas försöker forskaren till en början bilda sig en uppfattning om mindre helheter som tillsammans bildar en större helhet. Hos Johansson (2011) och Gilje (2020) kallas denna hermeneutiska tolkningsprocess för den *hermeneutiska cirkeln* och avser rörelsen mellan delar och helhet. Cirkelrörelsen stannar när tolkningsprocessen är avslutad och forskaren uppnått en tillräcklig överensstämmelse mellan tolkningarna av delar och helhet skriver Johansson (2011). Westlund (2019) förtydligar processen när hon skriver att en hermeneutisk tolkning innebär att jämföra delar av texter som studeras i relation till varandra och i relation till helheten. Forskaren behöver se texterna som analyseras i sin kontext och som delar i förhållande till det fenomen som beskrivs. Forskarens tolkning blir rimligare desto flera textdelar som stöder den avslutar Westlund (2019). Hermeneutiken vill lyfta fram de skäl som får människor att handla som de gör och de intentioner som handlingarna ger uttryck för konstaterar Gilje (2020).

3.2 Textanalys som metod

För att förstå handlingsplanernas innebörd används utöver den hermeneutiska forskningsansatsen även textanalys. Detta eftersom textanalysen som analysmetod följer och fungerar med en hermeneutisk tolkningstradition. I en kvalitativ text- eller innehållsanalys används variabler som fungerar som standardiserade frågor som ställs till materialet förklarar Lindstedt (2017). I analysen av handlingsplanerna har frågor gällande uttryck för relationellt perspektiv och mellanmänniskt möte varit närvarande. Forskningsfrågorna har funnits med och turvis ställts till materialet.

Med hjälp av textanalys kan forskaren analysera och undersöka olika fenomen skriver Widén (2019) och förklarar att forskaren genom att i samband med textanalysen ställa någon av följande dimensioner i förgrunden kan tolka texten. Den *första dimensionen* vill analysera textförfattaren och vilka innebörder hen givit sin text. Fokus riktas i den *andra dimensionen* mot textens form och innehåll och analyserar språkliga, litterära eller innehållsliga innebörder. Analysen av texten belyser i den *tredje dimensionen* vilka innebörder texten får i relation till sammanhang utanför texten. I detta arbete kommer samtliga dimensioner att användas i någon mån. Den andra dimensionen som handlar om textens innehåll och innebörd kommer dock att stå i förgrunden. Orsaken till detta är viljan att synliggöra vilka uttryck för relationellt perspektiv och mellanmänniskt möte som finns i handlingsplanerna.

Widén (2019) avgränsar textanalysen till att gälla en skriftlig text som är producerad, sammanställd eller skriven av en eller flera personer. Boréus (2015) skriver att texter av olika slag är centrala och förekommer i de flesta sammanhang i samhället. De formar människors föreställningar och grundläggande värderingar. Texterna kan påverka relationen mellan individer, grupper och inom grupper. Hos Lindstedt (2017) förklaras två principer för textanalys. Enligt den första principen som är vanlig inom litteraturvetenskap, närläser forskaren sitt material och låter det tala. Enligt den andra principen att göra textanalys har forskaren till en början bestämda fenomen som hon söker

efter i materialet. För att få fram vilka kvalitéer och kompetenser som eftersträvas i handlingsplanerna använder jag mig av textanalys. Den andra principen som nämns hos (Lindstedt (2017) har varit gällande. Textanalysen ska klargöra dokumentets innehåll men också tolka de innebörder som inte finns i explicit skrift. Vid textanalys krävs flera genomläsningar av texten och en öppenhet för att texten kan innehålla sådant som man inte räknat med påpekar Lindstedt (2017). Genom att granska påståenden och reflektera över vad som tas för givet får forskaren syn på det underförstådda skriver Boréus (2015). För att göra textanalysen mera effektiv och överskådlig föreslår Lindstedt (2017) att forskaren kopierar eller skriver ut sitt material på papper, använder pennor och anteckningsblock.

Widén (2019) ger exempel på hur en kvalitativ textanalys kan göras. Han tänker sig att analysen med fördel sker i fyra steg. Steg ett består i att identifiera och formulera analysens problem. Steg två är att hitta eller samla in ett empiriskt textmaterial att analysera. Steg tre handlar om att skapa analytiska teman och avgränsa materialet. Steg fyra utgörs av en mera detaljerad läsning, analys och kategorisering av materialet. Den kvalitativa textanalys som gjorts i denna avhandling följer i princip Widéns (2019) exempel med undantaget att medvetenheten om materialet fanns innan problemformuleringen. I steg tre behövdes ingen avgränsning av material eftersom den redan var tydlig och gällde handlingsplanerna.

3.3 Undersökningens kontext – övningsdagem och handledarutbildning

Handledarutbildningen för praktikhandledare i småbarnspedagogisk verksamhet ordnades under läsåret 2020-2021 och hade officiellt namnet *Handledarutbildning för praktikhandledning inom småbarnspedagogik*. Den var den första i sitt slag i en finlandssvensk kontext och riktades i huvudsak till verksamma lärare inom småbarnspedagogik vid de daghem som anmält sig till Åbo Akademi (ÅA) projekt *Övningsdagem i samarbete med Åbo Akademi*. I och med ekonomiskt stöd från Undervisnings- och kulturministeriet började ÅA sondera möjligheterna till övningsdagem. Efter att ha utrett en del alternativ

beslöt ÅA att utöka samarbetet med intresserade daghem i Svenskfinland och därigenom bilda ett nätverk av daghem. De daghem som anslöt sig skulle på sikt bli de daghem där blivande lärare inom småbarnspedagogik genomför sin praktik. (YLE, 2020; Buss, 2021)

Handledarutbildningen var kopplad till och utgjorde en del av projektet med övningsdaghem. Den genomfördes på distans och utgjordes av sju temamoduler på läroplattformen Moodle. De drygt nittio kursdeltagarna fick ta del av både inspelade videoföreläsningar och föreläsningar via Zoom, en applikation för videokonferens, samt genom litteraturläsning, podcast-lyssnande, gruppdiskussioner och reflektionsuppgifter. (bilaga 1)

ÅA:s övningsdaghemprojekt beskrivs på den egna web-sidan⁹ utgå ifrån en tredelad processmodell baserad på en nationell försöksverksamhet med övningsförskolor i Sverige. Modellen består för det första av att utveckla ett övningsdaghem som skulle vara kopplat till Övningsskolans verksamhet och till småbarnspedagogikutbildningarna vid ÅA. För det andra avser man att etablera ett daghemsnätverk för de daghem som tar emot studerande från ÅA och Yrkeshögskolan Novia. Slutligen vill man för det tredje ta fram en handledarutbildning för personal inom småbarnspedagogik som tar emot studerande från ÅA och Novia. I en intervju angående projektet med övningsdaghem säger biträdande professor Heikkilä följande:

Det innebär att vi kan få till en kvalitetssäkring av vår verksamhet och av vår utbildning på ett väldigt bra sätt. Och också att vi får till ett strukturerat samarbete, med kommuner i Svenskfinland gällande utbildningen av lärare inom småbarnspedagogik. [...] Det blir på de daghemmen som de blivande lärarna inom småbarnspedagogik gör sin praktik. För att stödja daghemmen i fråga kommer Åbo Akademi att erbjuda utbildning i praktikhandledning. Vi har väldigt många daghem som studerande gör praktik på i dag.

⁹ <https://www.abo.fi/projekt/ovningsdaghem-utveckla-ovningsdaghemsverksamhet-inom-smabarnspedagogiken/>

Det är svårt att hålla kontakt med alla och de är ju egentligen involverade i utbildningen. Vi betraktar dem som medutbildare.¹⁰

Handledarutbildningen blev alltså följd, dels av utformandet av ett övningsdaghemsnätverk, dels som svar på behovet av utbildade handledare kopplade till utbildningen. Från ÅA:s sida ville man med hjälp av handledarutbildningen och senare deltagarnas nedskrivna handlingsplaner för att ta emot studerande kvalitetssäkra praktikhandledningen. Dessutom ville man hjälpa de småbarnspedagogiska enheterna att förbereda sig på att ta emot studerande från lärarutbildningen inom småbarnspedagogik. Detta syns t.ex. i det Heikkilä lyfter fram i slutet av citatet ovan, nämligen att ÅA ser handledarna på fältet som medutbildare av de studerande. För utförligare beskrivning angående handledarutbildningens lärandemål och innehåll, se bilaga 1.

3.4 Undersökningens genomförande

Av kursdeltagarna gav hela 57 sitt samtycke till att deras texter används för forskning. Det empiriska materialet i detta arbete består sammanlagt av 43 handlingsplaner som totalt 55 deltagare författat. Antalet dokument är färre än deltagarna eftersom flera deltagare, antagligen från samma enhet eller kommun, valt att samarbeta kring samma dokument och skrivit handlingsplan tillsammans. Två av deltagarna som gett sitt samtycke har av en eller annan orsak inte lämnat in någon handlingsplan.

För att kunna garantera respondenternas konfidentialitet anonymiserades handlingsplanerna innan jag fick tillgång till dem. Namn på personer, daghem, kommuner eller städer ersattes av "xx". De individuella planerna numrerades med en bokstavs- och sifferkombination (t.ex. NN23) så att det senare, ifall någon vill, skall vara möjligt att gå in i respektive plan och kontrollera vad som skrivits. I de citat som används i samband med resultatredovisningen används

¹⁰ <https://svenska.yle.fi/artikel/2020/02/19/aa-slopar-tanken-pa-ovningsdaghem-i-egen-regi-utvecklar-natverk-av-kommunala>

bokstavs- och sifferkombinationerna som direkta hänvisningar till respektive handlingsplan. I de fall där flera numreringar finns inom parentes är det en och samma handlingsplan som flera deltagare samarbetat kring.

Efter att handlingsplanerna i form av elektroniska dokument levererats till mig per e-post inleddes arbetet med att läsa igenom dem. I analysen av handlingsplanerna hade jag de två forskningsfrågorna synliga framför mig. Turvis ställdes frågorna, en i taget, till materialet som för att göra arbetet mera konkret skrivits ut på papper. Detta gav en helt annan möjlighet till fysiskt möte med materialet och erbjöd enligt mig en tydligare överblick. Anteckningar gjordes i ett separat dokument, citat färgmarkerades och lyftes ut. Det krävdes inte många genomläsningar för att hitta uttryck för en relationell hållning eller för att finna utrymmen för mellanmännsliga möten. Däremot behövdes flera genomläsningar för att upptäcka mönster och se kategorier. Konstateras kan att en pendling har funnits mellan delarna, som i detta fall utgörs av de enskilda handlingsplanerna, och helheten i form av framträdande resultat.

Med hjälp av färgmarkeringar och färgkodningar i dokumenten kunde jag förtydliga det som trädde fram. Färgmarkeringarna eller citaten fördes över till ett separat elektroniskt dokument för att det skulle vara lättare att se vad som framträdde. Det som framträdde i materialet sorterades i kategorier och utgör resultatet av undersökningen. Gällande analysprocessen kan ännu tilläggas att sammanställningar gjordes dels av framträdande teman, dels av belysande citat. Dessa innebar en pendling mellan delar och helhet i och med att de bidrog till kategorisering men även till att få en tydligare helhetsbild av materialet.

3.5 Kvalitetsaspekter och forskningsetiska aspekter

All kvalitativ forskning behöver enligt Fejes och Thornberg (2019) vara noggrann, systematisk, väl genomförd samt ge uttryck för kompetens och kvalitet. De tillägger att studiens resultat och slutsatser även bör vara tydligt utskrivna, välformulerade och ha förankring i empirin. Forskaren ska ha förmåga

både till empatisk närhet och analytisk distans i förhållande till sitt material. Denna studies trovärdighet och tillförlitlighet stärks i och med att jag som forskare tagit del av redan insamlat material och inte på något sätt kunnat påverka det som skrivits eller uttryckts. Det systematiska och förhållandevis noggranna tillvägagångssätt som beskrivs i avsnittet om undersökningens genomförande styrker även det studiens kvalitet. Analysen utfördes i enlighet med enligt de fyra steg som beskrivs av Widén (2019) angående textanalys.

Pramling (2020) nämner två kvalitetskriterier som den kvalitativa studien ska svara mot. Det första kvalitetskriteriet kallar han *ekologisk validitet*. Här avses att relationen mellan det som studerats och uttalas angående det som studerats behöver ha en tydlig koppling. Det andra kvalitetskriteriet har ingen egentlig benämning, men handlar om att *klargöra på vilket sätt studien är grundad i teorier och analys*. Uppfyllandet av dessa kriterier bidrar till en demokratisering av kunskapsbildningsprocessen anser Pramling (2020). Detta eftersom varje läsare ges möjlighet att granska relationen mellan analys och resultat. Samtidigt erbjuds läsaren en möjlighet till re-analys av empirin utgående från alternativa teoretiska utgångspunkter. Den ekologiska validiteten och klargörandet av studiens grund i teorier och analys är ytterst relevant med tanke på denna studie. De forskningsfrågor som formulerats har bidragit till att koppla det som undersökts till det som skrivits. Tolkningen som gjorts har ett starkt samband med min subjektiva förförståelse och den teoretiska förankring jag har i relationell pedagogik och professionshandledning eller pedagogisk handledning. En annan forskare eller läsare väljer kanske ett annat perspektiv och en annan tolkning utgående från sin förförståelse och teoretiska referensram. Det skulle i sin tur bidra till att i detta fall vidga förståelsen av praktikhandledning.

Två grundläggande förhållningssätt behöver enligt Fejes och Thornberg (2019) kombineras av forskaren, *kritiskt tänkande* och *kreativt tänkande*. Det kritiska tänkandet hänger ihop med ett systematiskt, disciplinerat, intellektuellt och ifrågasättande arbete. Ett lekfullt, upptäckande och insiktsfullt meningsskapande kännetecknar det kreativa tänkandet. Betydelsen av samverkan mellan de båda

förhållningssätten styrker kvaliteten och betonas hos Fejes och Thornberg (2019). I denna avhandling syns det kritiska tänkandet i arbetet med analysprocess och resultatredovisning medan det kreativa tänkandet blir synligt i intention och tillvägagångssätt.

Gällande forskningsetiska aspekter skriver Trost (2005) att ingen forskning i världen är så viktig att det är befogat att bryta tystnadsplikten och respondenternas konfidentialitet. Till en början var tanken att jag skulle anonymisera det insamlade materialet. Eftersom jag själv deltagit i handledarutbildningen ansåg min handledare att det inte var etiskt försvarbart att jag gavs möjlighet att koppla författare och verksamhet till handlingsplan. Därför vet jag inte vem som skrivit vilka handlingsplaner eftersom de handlingsplaner som jag fått ta del av var anonymiserade innan jag fick dem. Vem som skrivit är inte heller av intresse eftersom det är innehållet i planerna som jag vill undersöka. Det som kan problematiseras och diskuteras är dock att jag själv deltagit i handledarutbildningen. Min förförståelse kan ses både som fördel och nackdel. Lyckas jag förhålla mig objektivt till det fenomen jag undersöker? Så länge fokus ligger på att leta efter det som huvudrubrik och forskningsfrågor uttrycker och så länge jag håller mig till forskningsfrågorna borde det inte bli några problem. Jag har inget att vinna på en förvanskning av innehållet i deltagarnas handlingsplaner.

4 Resultatredovisning

I följande kapitel presenteras resultaten från undersökningen. Resultaten redovisas med utgångspunkt i de två forskningsfrågorna som vill synliggöra ett relationellt perspektiv på praktikhandledning i handlingsplanerna och på vilka sätt de mellanmänskliga mötena ges utrymme under praktikperioden.

4.1 Ett relationellt perspektiv på praktikhandledning

I det här avsnittet följer redovisningen av de synsätt och tankar angående relationernas betydelse för praktikhandledning som synliggörs i handlingsplanerna. I samband med genomläsning av det empiriska materialet och i sökande efter svar på den första forskningsfrågan har tre teman genomgående framträtt. De blivande handledarna vill *skapa relationer*, *intå ett reflekterat förhållningssätt* och *se teamet som resurs* för handledning. Resultatet presenteras med hjälp av teman och underteman som preciserar det som framträtt, i Figur 2 synliggörs dessa.

Figur 2

Handlingsplanerna om ett relationellt perspektiv på praktikhandledning



4.1.1 Skapa goda relationer

När det gäller praktikhandledning uttrycker handlingsplanerna att de blivande handledarna initialt vill skapa goda relationer till den studerande. Detta uttrycks inte alltid direkt, utan formuleras på olika sätt. De underteman som beskriver hur goda relationer kan skapas är följande: *trygghet och tillit, personligt bemötande och inkludering genom delaktighet.*

Trygghet och tillit

Ett perspektiv som lyfts fram i handlingsplanerna är *trygghet*. De blivande handledarna beskriver i handlingsplanerna att trygghetsfaktorn har betydelse för och möjliggör lärande. När en individ upplever sig vara trygg kan hen slappna av och vågar vara sig själv.

”Mitt ledord som handledare bör vara trygghet – skapa trygghet kring studenten för att bereda hens lärande. [...] Riv ner alla orosmurar och skapa trygghet. Lyssna.” (NN16)

”Bekräfta den studerande så att hen blir sedd och hörd. Skapa trygghet, tillit och glädje, se det goda – vad hen klarar av. [...] Den studerande ska känna sig trygg, få tillit och förtroende för handledaren.” (NN21 och NN22)

Förtroendet som hänger samman med känslan av trygghet anses ge utrymme för den studerande att våga fråga, diskutera och ta till sig kunskap. Denna tanke gäller inte enbart gentemot studerande utan har förankring i värdegrunden och beskrivs gälla alla relationer inom småbarnspedagogiken, d.v.s. relationen till barn, kollegor och föräldrar. Detta förtroende kan även beskrivas med att de som är involverade i en relation kan känna *tillit* till varandra.

I handlingsplanerna uttrycker de blivande handledarna sina förväntningar på en *ömsesidighet* i relationerna. Samtidigt är lärarna eller handledarna medvetna om att de behöver ta sitt ansvar för de goda relationerna. Detta märks i de

formuleringar som används när det beskrivs hur de vill göra inför praktikperioden för att den studerande ska känna sig välkommen och trygg.

”Innan praktikens början bjuder vi in den studerande på en kopp kaffe för att bekanta sig med oss i teamet. Vi visar den studerande runt och visar var hen får sitt skåp. Detta gör vi för att den studerande ska känna sig välkommen, och för att vi alla ska lära känna varandra bättre och skapa en god start på praktikperioden. Då är den studerande förhoppningsvis mindre nervös inför första praktikdagen.” (NN50)

”Uppmuntra studerande att ta del av så många olika situationer som möjligt och att också följa med någon stund som de andra i teamet håller. Denna del fokuserar på att få studerande att känna sig välkommen, som en del av teamet och bygga upp en relation och ett förtroende mellan studerande och handledare.” (NN28)

Handlingsplanerna vill bädda för en god start och skapa förutsättningar för trygga och tillitsfulla relationer som i sin tur genererar möjligheter till lärande. Intentionen som formuleras tyder på en förankring i småbarnspedagogisk värdegrund och relationell pedagogik. Insikten om de goda relationernas betydelse för lärande är integrerad och tydlig.

Personligt bemötande

I handlingsplanerna ger handledarna uttryck för att det *personliga bemötandet* är avgörande för byggandet av en god relation. De uttrycker att alla, även den studerande, ska mötas i en öppen och ärlig anda.

”Värnar om att alla medlemmar i arbetslaget, studerande inkluderad, kommer till tals – blir lyssnade på och möts med respekt i en tillåtande och prestigefri atmosfär.” (NN53)

”Var ärlig men ödmjuk. Feedback ska bygga upp, inte rasa ner.” (NN16)

Det personliga bemötandet ska vara ärligt, öppet och flexibelt. I mötet med den nya verksamheten och allt vad det innebär finns handledaren där för att stödja

och utmana. För att den studerande också ska få kontakt med de andra som arbetar i huset föreslår flera att handledaren guidar runt och presenterar den studerande alternativt uppmuntrar den studerande att presentera sig själv. Några anser också att det gynnar den studerande att delta i sammanhang där handledaren inte är närvarande. Detta för att den studerande då mer eller mindre är tvungen att förhålla sig till och utveckla relation också till andra än handledaren.

”Visa att du finns där för hen och att du stöder hen på bästa sätt under hens praktikperiod. Var öppen i ditt bemötande, visa flexibilitet.” (NN55)

”Kaffepauser kan med fördel ske tillsammans med andra kollegor än handledaren för att komma övriga kollegor närmare.” (NN20)

Kafferasterna lyfts i flera handlingsplaner fram som lämpliga forum att odla relationer i. Här uttrycks en vilja att, i det trygga och otvungna sammanhang som kaffepausen innebär, utmana och utveckla den studerandes relationskompetens. Det personliga bemötandet som syns i handlingsplanerna visar att man vill ge utrymme för mellanmänskliga möten och gynna relationsskapande.

Inkludering genom delaktighet

I handlingsplanerna skrivs det fram att man vill lägga stor vikt vid att *inkludera* de studerande för att de ska få vara och känna sig *delaktiga* i arbetsgemenskapen och i planering av verksamhet. Handlingsplanerna formulerar också att arbetsteamets delaktighet i handledandet är värdefullt. Alla kan vara med och bidra till att skapa förutsättningar för trivsel, stöttning och lärande. Målet är att skapa möjligheter för den studerande att lära sig genom att lyckas.

”Det är viktigt att studeranden får vara med i arbetsteamets diskussioner och planering för att känna sig delaktig.” (NN12, NN31 och NN47)

”Praktiken börjar: inkludering och vänlighet. Erbjud stöd vid behov, nyfikenhet till den studerande och positiv attityd.” (NN01)

För att den studerande ska bli delaktig krävs det att samtliga inblandade engagerar sig och inbjuder till deltagande. Tanken är att den studerande har större möjlighet att lyckas i sin praktik när hen är delaktig och inkluderad i verksamheten. Den pedagogiska grundsynen och särskilt synen på lärande blir tydlig i handlingsplanerna. Där tänker man att upplevelsen av att lyckas sporrar viljan att lära sig.

”Det är viktigt att den studerande känner sig välkommen hos oss! Vi är alla viktiga för den studerandes lärandeprocess.” (NN39)

”Personalens viktigaste uppgift är att erbjuda en sådan miljö där den studerande kan växa i sin yrkesroll och få lyckas i sin praktik.” (NN41)

Här kopplas kollegiets engagemang och inkludering av den studerande till den studerandes lärandeprocess. Den studerande är i fokus. Lärandet och processen att nå ett sådant ses som mål för den studerandes vistelse på praktikplatsen. Ett mål som hela kollegiet kan bidra till att förverkliga.

4.1.2 Ett relationellt förhållningssätt

I handlingsplanerna skrivs det fram att handledarens eget förhållningssätt spelar roll för handledningen. Det är inte bara handledaren som ska ha ett överlagt förhållningssätt, det gäller även teamet och kollegiet. I följande underteman lyfts de tankar som uttrycks i handlingsplanerna angående hur man tänker sig att det relationella förhållningssättet kan se ut: *respekt för individen, omsorg om individen, dialog med individen.*

Respekt för individen

I mötet med den studerande framhävs det särskilt att handledaren behöver se den studerande som en enskild individ med individuella erfarenheter och behov. Handledaren ska värna om och respektera detta. *Respekten för individen* uttrycks inte alltid explicit i handlingsplanerna utan är något som så att säga kan läsas mellan raderna.

”Daghemmets viktigaste regler är att vi behandlar varandra jämlikt, uppmuntrande, stödjande, visar hänsyn och respekt samt pratar vänligt med varandra.” (NN26)

”Viktiga ledord: närvaro, trygghet, professionalitet, respekt, barnets egenvärde.” (NN38 och NN42)

För att kunna ge den handledning som behövs krävs det att handledaren kan lyssna in och fånga upp vilken slags stöd den studerande kan dra nytta av. Detta sker i samtal med den studerande, genom att vara lyhörd och kunna läsa av den enskilda studerande. Respekten för den studerande innebär en jämlik behandling och att visa hänsyn.

”Ta reda på studerandens tidigare erfarenhet inom småbarnspedagogiken för att kunna anpassa handledningen.” (NN38 och NN42)

”Här bör man dock komma ihåg att alla studerande är olika. Någon kan behöva mera tid för diskussion och reflektion medan andra klarar sig med mindre.” (NN30, NN45 och NN46)

Vissa studerande har större erfarenhet av arbete inom småbarnspedagogik medan andra inte har annan erfarenhet än den de fått i samband med sina studier. Detta kräver ett respektfullt förhållningssätt och en förmåga att se den enskilda studerande hos handledaren. Här synliggör handlingsplanerna att handledarnas relationella professionalism i form av visad respekt för individen är av betydelse för att kunna bidra till den studerandes professionsutveckling.

Omsorg om individen

Handlingsplanerna formulerar att handledning innebär *omsorg om individen*. Det omsorgsfulla förhållningssättet uttrycks i att personalen på praktikplatsen vill erbjuda den studerande tid att landa i verksamheten. Medvetenheten om att den studerande sannolikt ännu inte utvecklat eller landat i sin profession skrivs fram. Handledaren och övrig personal ska stöda och finnas där för den studerande. För att den studerande inte ska känna sig utelämnad verbaliserar flera handlingsplaner att handledaren och den studerande åtminstone till en början har samma arbetstid.

”Ge studenten tid att bekanta sig med både miljö, rutiner och barn. Att observera och lära känna tar tid och ska få ta tid. Var själv lyhörd, känn in och sätt inte alltför stora krav för tidigt.” (NN16)

”Handledaren och den studerande har samma arbetsskift åtminstone till en början.” (NN43)

För att den studerande ska ha möjlighet att utvecklas uttrycker handlingsplanerna att handledarna vill visa omsorg om den studerande på olika sätt. Omsorgen eller stödet ska utgå från och anpassas till den studerande.Handledningen bör vara förutseende och den studerande ska på ett konstruktivt sätt erbjudas möjligheten att pröva sina vingar.

”Vi ger möjlighet åt vår studerande att få pröva sig fram och växa i sin profession: lyssnar, utmanar, är öppna för studerandes tankar, idéer och förslag. Ställer öppna frågor som uppmuntrar till reflektion. Sammanväver teori och praktik. Ger tidig feedback för att ge den studerande förbättringsmöjligheter i tid.” (NN41)

”Viktigt att studeranden får träna sitt ledarskap i olika situationer samt att vi handleder studerande i detta och visar på hens styrkor och utvecklingsområden.” (NN12, NN31 och NN47)

Den studerande ska i och med praktikperioden erbjudas möjlighet att utvecklas i sitt pedagogiska ledarskap och i sin profession. Omsorgen om individen uttrycks i att handledaren ska lyssna, utmana och uppmuntra till reflektion.

Dialog med individen

Handlingsplanerna uttrycker ett förhållningssätt som hos de blivande handledarna präglas av *dialog med individen*. Man tänker sig att dialogen är en förutsättning för relationsbyggandet. Dialogen sker i stunden eller är inplanerad. Genom samtalets dialogiska form vill handlingsplanerna inbjuda till gemensam reflektion mellan studerande och handledare.

”Det skall kännas roligt och positivt att komma till daghemmet samt att vi lyfter vikten av god kommunikation, samarbete och relationer.”(NN26)

”Uppmuntra till dialog samt ett undrande och positivt ifrågasättande förhållningssätt hos den studerande (våga fråga!).” (NN06)

Dialogen ska vara positiv och konstruktiv. I dialogen förs professionella samtal som strävar till utveckling och lärande. Allt med ett relationellt perspektiv bakom örat. Handledarens största funktion är att strukturera samtalet, lyssna och uppmuntra till reflektion. Reflektionerna utgår från praktiken och kopplas till de teorier den studerande stiftat bekantskap med.

”Handledaren är ett lyssnande bollplank vars uppgift är att lyssna och känna in, uppmuntra till reflektion, göra bron mellan praktik och teori synlig, locka fram tankar och visa att pedagogik ska vara skoj!” (NN16)

”Utrymme finns, att diskutera och reflektera kring pedagogiska färdigheter och förhållningssätt.” (NN35 och NN40)

Dialogen som förs mellan handledare och studerande kan rymma det mesta som rör pedagogik och verksamhet. Samtalen rör sig inte enbart kring den enskilda studerande. För att möjliggöra professionsutveckling vidgas perspektivet till att bl.a. omfatta pedagogiska färdigheter och förhållningssätt.

”Om kommunikationen inte fungerar med den studerande tar man kontakt med den ansvarige läraren och vid behov kan man fylla i en utvärderingsblankett.” (NN18 och NN27)

I några av handlingsplanerna uttrycks en medvetenhet om att kommunikation inte alltid fungerar problemfritt. Det kan låsa sig eller bli fel. Här har man tänkt igenom och planerat att det i sådana fall är att ta kontakt med den ansvariga läraren vid utbildningen.Handledningen är beroende av en fungerande kommunikationen mellan studerande och handledare.

4.1.3 Teamarbete som resurs

Det relationella arbetet begränsas i handlingsplanerna inte till att gälla bara handledare och studerande. För att praktikperioden ska bli givande anser man att teamets arbetsinsats är väsentlig. Teamarbetet uttrycks i följande underteman: *samarbete för kvalitet och anpassning av verksamhet.*

Samarbete för kvalitet

Samarbete mellan olika parter är avgörande för handledningens *kvalitet*. Det gäller handledarens, teamets och hela personalens samarbete med den studerande, men också samarbetet inom kollegiet. Genom samarbetet vill man stödja den studerande och ta tillvara kollegiets kompetenser. Man tänker sig att alla har något att bidra med.

”Teamet samarbetar för att den studerande ska få så bra handledning som möjligt. Det är viktigt att man tar tillvara på teamets resurser och styrkor.” (NN11 och NN52)

”Hela teamet diskuterar tillsammans hur teamet kan stödja den studerande under praktiken. Alla i teamet hjälper och finns till för att den studerande skall känna sig välkommen och lära sig möjligast mycket.” (NN30, NN45 och NN46)

Den studerandes aktivitet spelar också roll för att samarbetet ska bli fruktbart. Eftersom det i handlingsplanerna uttrycks en önskan om att bädda för en så bra praktikperiod som möjligt hålls fokus även här på den studerande och hans lärande och utveckling.

”Vi hoppas på ett öppet och gott samarbete där även den studerande är aktiv. Den studerande är i fokus och handledaren kommer ihåg att vara en god lyssnare. Vi uppmanar till att den studerande hittar egna lösningar i sin roll som pedagog.” (NN34)

Samarbetet ska vara öppet och önskas innehålla aktivitet från såväl den studerande som av handledare och övrig personal. Samtidigt som relationen mellan studerande och handledare står i centrum vidgas nu perspektivet till att gälla studerandes relation med hela gemenskapen. Handlingsplanerna uttrycker en vilja till kollegialt samarbete.

Anpassning av verksamhet

Genom att kollegiet *anpassar verksamheten* och kommer överens med varandra angående arbetsfördelning kan tid för handledning frigöras. Här uttrycker handlingsplanerna att kollegiet behöver arbeta som ett team där alla är beredda att anpassa arbetstider, verksamhet och vardag med tanke på den studerande.

”Handledaren kunde komma överens med sina kollegor vilka tider under dagen som det passar för handledaren och studerande att gå ut ur barngruppen och ha diskussionstillfällen med den studerande.” (NN18 och NN27)

Anpassningen sker åt båda hållen och i flera riktningar. På samma sätt som personalen anpassar verksamheten till den studerandes uppgifter och utveckling

förväntas den studerande anpassa sig till enhetens verksamhet och vardag. Den studerande anses dra nytta av att följa den småbarnspedagogiska verksamhet som redan existerar. För att kunna få en uppfattning om hur det går att organisera och genomföra en dylik.

”Det är viktigt att det finns utrymme för den studerande att kunna förverkliga sina idéer, det är därför de är hos oss. Men jag anser att man inte behöver tömma kalendern helt, det kan också vara nyttigt för den studerande vad man har för program och hur en verksamhet kan se ut.” (NN37)

”Om handledaren är frånvarande har en i personalen på avdelningen på förhand fått uppdraget att handleda studerande i dessa situationer.” (NN51)

Ifall handledaren av en eller annan orsak skulle vara frånvarande har man vid uppgörandet av handlingsplanerna garderat sig inför dylika scenarier. I samtliga handlingsplaner förklaras det vem som tar över handledningen under den tid som handledaren är frånvarande. Inom småbarnspedagogisk verksamhet arbetar personalen nära varandra i mångprofessionella team. Förmågan att kunna vara flexibel gällande arbetsuppgifter och verksamhet är en egenskap som behövs.

Sammanfattningsvis kan konstateras att handlingsplanerna synliggör ett relationellt perspektiv på praktikhandledning. Detta märks i det utrymme som ges att skapa goda relationer genom trygghet och tillit, personligt och respektfullt bemötande samt inkludering genom delaktighet. Ett relationellt förhållningssätt uttrycks även i respekt för, omsorg om och dialog med individen. Teamarbete ses som en resurs i praktikhandledningen och samarbete för kvalitet samt anpassning av verksamhet för att möjliggöra handledning blir tydliga teman.

4.2 Utrymme för mellanmännsliga möten under praktikperioden

I det här avsnittet beskrivs de tankar som framträder angående den praktiska tillämpningen och konkretiseringen av handlingsplanerna. Avsikten är att synliggöra vilka intentioner som uttrycks när det gäller tid och rum för mellanmännsligt möte. För att få en tydlig struktur tar jag hjälp av handledningsprocessens fyra faser som uttrycks i modellen (bilaga 2) och hos Liinamaa (2014), nämligen förberedelse, introduktion, handledning och utvärdering. Det som träder fram synliggörs med hjälp av en tabell i slutet av varje underkapitel.

4.2.1 Förberedelser inför praktikperioden

Redan innan den studerande kommer till praktikplatsen uttalas det i handlingsplanerna att en del förberedelser behöver göras. I flera av planerna nämns det i någon form att kollegiet inför att de får en studerande på praktik behöver ventilera värdegrundsfrågor.

”Teamet ska hängivet, engagerat och öppet ta sig an sin roll i stödandet och handledandet. Därmed finns det skäl att innan diskutera teamets värdegrund, barnsyn och pedagogiska grundsyn.” (NN04)

Handledaren är skyldig att ta del av den information som delges från utbildningen samt känna till förväntningar och praktikupplägg. Detta behöver kommuniceras till det egna teamet så att alla har kännedom om helheten. På samma sätt förväntas handledaren informera barngrupp, föräldrar och övrig personal om att en studerande är på kommande.

”Handledaren går in på ÅA:s sida och läser den information som finns om den/de Kurs/er studerande läser. Viktigt att delge denna information till personalen i teamet innan praktiken inleds.” (NN12, NN31 och NN47)

”Barnen informeras om att en studerande är på väg veckan före, föräldrarna informeras också kort om att en studerande är på väg till daghemmet och till vilken grupp.” (NN02)

I flera handlingsplaner uttrycks även att den studerande gärna får besöka avdelningen innan praktiken börjar. Detta för att studerande, handledare, personal och barn ska få mötas, men också för att den studerande ska få bekanta sig med praktikplatsen.

”Om den studerande har möjlighet är det bra om hen kan besöka avdelningen någon dag på förhand för att bekanta sig med barngruppen och de vuxna på avdelningen.! (NN21 och NN22)

I den här fasen är de mellanmännsliga mötena förhållandevis många med tanke på att praktikperioden inte ännu börjat. För att synliggöra de mellanmännsliga möten som äger rum i förberedelsefasen, redan inför praktikperiodens början, har följande figur skapats.

Figur 3

Förberedelsefasens möten



I Figur 3 synliggörs att mellanmännsliga möten äger rum mellan handledare och utbildning, kollegiet sinsemellan, den småbarnspedagogiska enheten och barnen/föräldrarna samt mellan den studerande och personal/barn. Mötena äger rum i dokument, personalmöte, enhetens informationskanal till föräldrarna samt i fysiskt besök. Genom att ta del av, diskutera, informera skriftligt/muntligt samt i träff och samtal möjliggörs de mellanmännsliga mötena.

4.2.2 Välkomnande och introduktion av den studerande

Följande fas i praktikhandledningen består i att välkomna och introducera den studerande till barngrupp, kollegium och verksamhet. Handlingsplanerna tillskriver denna fas extra stor betydelse och ger den förhållandevis stort utrymme. I de allra flesta fall är det handledaren som förväntas ta emot och introducera den studerande, men i några handlingsplaner har den uppgiften ålagts enhetens föreståndare.

”Innan praktiken börjar har vi planerat verksamheten så att handledaren kan vara från barngruppen och har tid för att ta emot studerande.” (NN19)

”Välkommandet och introduktionen är på handledarens ansvar. Visar var den studerande får hänga sina kläder, samt var de olika faciliteterna finns. Presenterar den studerande för resten av teamet, för föreståndaren och pedagogiska ledaren. [...] Ge den studerande möjlighet att skicka ut ett meddelande åt föräldrarna via Pääkky, med en kort presentation av sig själv.” (NN44)

Ifall att den studerande inte haft möjlighet att besöka enheten innan praktikperioden presenteras hen för alla berörda. Den första tiden av praktikperioden vigs annars åt att den studerande ska få landa i verksamheten. Tillsammans med handledaren ska dessutom tillfällen för handledning planeras in.

”Låt den studerande skugga dig under första dagen, under första kaffepausen – första mötet enskilt, alternativt någon dag senare, men under den första veckan.” (NN02)

”Under den första veckan är det viktigt att handledaren och studerande hinner sitta ner och planera in veckodiskussioner in i verksamheten, när och var de äger rum är av stor betydelse.” (NN48)

Handlingsplanerna vill att handledarna under den första tiden även introducerar den studerande till de dokument, planer och målsättningar som styr och formar

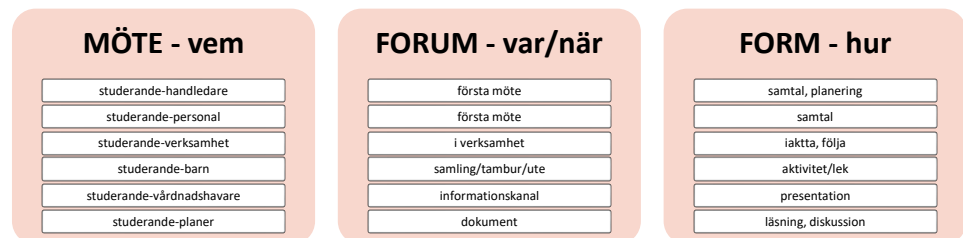
verksamheten. De flesta enheter har utöver den lokala planen för småbarnspedagogik egna målsättningar med särskilda fokusområden för verksamhetsåret. Daghemmens pedagogiska grundsyn vill de allra flesta introducera till den studerande på ett eller annat sätt.

”Handledaren presenterar kommunens egen plan för småbarnsfostran, daghemmets plan för småbarnsfostran samt avdelningens egna målsättningar för verksamhetsåret. Vi går även igenom daghemmets introduktionspärm där daghemmets viktigaste regler och säkerhetsfrågor framkommer. Vi påminner den studerande gällande tystnadsplikten! Handledaren och den studerande diskuterar och reflekterar kring daghemmets pedagogiska grundsyn.” (NN34)

I följande figur synliggörs de mellanmännsliga möten som äger rum under introduktionsfasen i relation till vem, var eller när samt hur.

Figur 4

Introduktionsfasens möten



Under introduktionsfasen är det i huvudsak den studerandes möten med handledare, personal, verksamhet, barn, vårdnadshavare och planer som träder fram. De möten som beskrivs sker naturligtvis i båda riktningar, men den studerande är i fokus. Rent fysiskt tar de plats i daghemmet och verksamheten samt i informationskanaler och dokument. Formerna för de möten som beskrivs är samtal/planering, iaktta/följa, aktivitet/lek samt läsning/diskussion.

4.2.3Handledning under praktikperioden

Under handledningens tredje fas, handledning under praktikperioden, synliggör handlingsplanerna olika typer av handledningssamtal. De berättar om vikten av att studerande och handledare tillsammans gör upp en plan och bokar in tid för planerade, ostörda handledningssamtal. De lyfter även värdet av spontana samtal, samtal som initieras och sker i stunden och syftar till att diskutera ett dilemma alternativt hjälpa den studerande i uppgifter eller professionsutveckling. De spontana handledningssamtalen behöver nödvändigtvis inte föras mellan handledare och studerande utan kan lika gärna ske mellan annan lärare/personal och den studerande.

”Tillsammans med den studerande görs en tidsplan för praktikperioden. Tidsplanen innehåller tidpunkten för självständiga uppgifter, tidpunkten för regelbundna ostörda samtal med handledaren (av både reflektiv och utvärderande natur) samt ett avslutande samtal där man knyter ihop och utvärderar hela perioden.” (NN10)

”Studerande skall få handledning av sin handledare och utrymme för att utveckla och diskutera olika pedagogiska färdigheter samt förhållningssätt både genom spontana och planerade handledningssamtal.” (NN26)

Handledningssamtalen beskrivs med olika adjektiv. De kan vara av reflekterande, utvärderande, professionell och dialogisk art. Målet i handledningsplanerna är i varje fall att handledarna i samband med samtalen handleder den studerande och tillsammans med den studerande reflekterar över aktuella teman. Reflektionerna i samtalen skall bidra till och främja den studerandes professionsutveckling.

”Under handledarens planeringstid finns det tid för ostörd handledning och diskutera och reflektera över grundsyn, sitt eget sätt att agera, sina egna styrkor och vad man behöver jobba med samt hur man förhåller sig till det.” (NN28)

”Professionella samtal – handledning: struktur (mål för samtalet), skapar rum för växande.” (NN21 och NN22)

”Tänk på att handleda dialogiskt, med öppna frågor som inbjuder till reflektion och främjar utveckling.! (NN06)

Tid för handledande samtal uttrycker handlingsplanerna att handledarna i huvudsak ska hitta under barngruppens utevistelse, vilostund eller under handledarens egen planeringstid. I handlingsplanerna poängteras betydelsen av att i förväg komma överens med övriga kollegor angående lämplig tidpunkt för handledningssamtal.

Figur 5

Handledningsfasens möten



I handledningsfasen läggs fokus på mötet mellan handledare och studerande, men delvis även på mötet mellan övrig personal och den studerande. De möten som äger rum sker i stunden eller så är de inplanerade under barnens utevistelse, handledarens planeringstid, barnens vilostund och hålls med fördel på en ostörd plats. Handledningssamtalen kan vara oplanerade eller planerade. De har i huvudsak en reflekterande, dialogisk eller utvärderande funktion.

4.2.4 Utvärdering av praktikperioden

I samband med att praktikperioden avslutas hålls en utvärdering av praktikperioden som helhet. Utvärderingen kan enligt handlingsplanerna vara muntlig eller skriftlig och ha formen av en slutbedömning där den studerandes insats värderas.

”Praktikperioden avslutas med en muntlig utvärdering tillsammans med studerande under sista dagen, eventuell slutbedömning görs.” (NN09 och NN15)

Handledaren förväntas här lotsa den studerande i reflektion kring praktikperioden och de egna insatserna. Utgångspunkten tas i de förväntningar och mål som uttryckts i samband med inledningen av praktikperioden. Intresset ska ligga i att synliggöra den studerandes utveckling och kritiken som framförs ska vara konstruktiv. I flertalet handlingsplaner poängteras att utvärderingen behöver ske kontinuerligt från och med dag ett och att utvärderingen i slutet inte ska vara den enda. Den studerande behöver ges en möjlighet att göra om och utveckla.

”Uppfylldes förväntningar och mål? Reflektera och utvärdera. Vad tar studenten med sig från praktikperioden? Hur ser handledarens tankar ut. [...] Var ärlig men ödmjuk. Feedback ska bygga upp, inte rasa ner. Hur upplever vi att utveckling skett.” (NN16)

”Utvärderingen sker kontinuerligt under praktikperioden och inte enbart när praktikperioden är avslutad. För hur har man annars möjlighet att ändra något som man dessutom inte kommit att tänka på.” (NN18 och NN27)

I de allra flesta handlingsplaner lyfts det fram att handledarna och teamet vill ha konstruktiv feedback från den studerande. Handlingsplanerna vill att handledarna synliggör den studerandes styrkor och potential till utveckling. På samma sätt önskas det att den studerande i sin tur synliggör styrkor såväl som utvecklingsmöjligheter. Detta med tanke på möjligheter att utveckla och förbättra handledningen, men också med tanke på den småbarnspedagogiska verksamhet som bedrivs.

”Det är viktigt för oss att studeranden ger konstruktiv feedback till oss, på det viset kan vi utvecklas samt jag som handledare. Förstås vill vi också höra det positiva för att kunna se var våra styrkor ligger.” (NN37)

Figur 6

Utvärderingsfasens möten



I Figur 6 synliggörs det som uttrycks i handlingsplanerna angående mellanmänskliga möten i samband med utvärderingsfasen. Här är det i huvudsak mötet mellan studerande och handledare som märks, men också mötet mellan den studerande och verksamheten. Det huvudsakliga utvärderingsmötet hålls i slutet av praktikperioden på en ostörd plats under överenskommen tidpunkt. Målet är att handledaren och den studerande tillsammans reflekterar och utvärderar praktikperioden. Utvärdering sker av studerandes insats, en önskan uttrycks även om utvärdering från den studerade av handledarens insats och av den småbarnspedagogiska verksamheten som sådan. Utvärderingen ska alltså vara ömsesidig och ha en konstruktiv karaktär.

För att sammanfatta det som kommer fram i handlingsplanerna angående detta får jag konstatera att det finns en tydlig vilja att ge utrymme för mellanmänskliga möten under praktikperioden. Intressant är att de mellanmänskliga mötena till en början är förhållandevis många med tanke på handledning. Handledaren och den studerande ska ta hänsyn till och möta ett brett nätverk i både förberedelsefas och introduktionsfas. De mellanmänskliga mötena berör handledare – utbildning – team – kollegium – föräldrar – barn – studerande. Under handledningsfasen och utvärderingsfasen blir de mellanmänskliga möten som beskrivs färre till antal. Mötena gäller i huvudsak studerande – handledare och studerande – verksamhet/kollegium. De avgränsas tydligt i tid, rum och form och gäller handledning och utvärdering. I kapitel fem följer en utförligare diskussion och analys av resultatet.

5 Sammanfattande diskussion

I det här kapitlet kommer resultat och val av metod att diskuteras. Resultatdiskussionen strävar till att på ett överskådligt sätt sammanfatta och diskutera resultaten. Diskussionen sker mot bakgrund av syfte, forskningsfrågor och teorier som beskrivits i tidigare kapitel. I metoddiskussionen kommer val av metod och tillvägagångssätt att diskuteras. Slutligen ges förslag till eventuell fortsatt forskning inom området praktikhandledning.

5.1 Resultatdiskussion

Syftet med denna avhandling var att tolka fenomenet praktikhandledning ur ett relationellt perspektiv utgående från de handlingsplaner som utformats av handledarutbildningens deltagare. Fenomenet tolkas utgående från den relationella pedagogiken som vetenskap och med hjälp av teorier med koppling till praktikhandledning. Den första forskningsfrågan vill synliggöra ett relationellt perspektiv på praktikhandledning i handlingsplanerna. I relation till forskningsfrågan kunde tre teman identifieras: *skapa goda relationer, ett relationellt förhållningssätt* samt *teamarbete som resurs*.

Den andra forskningsfrågan ville undersöka på vilka sätt handlingsplanerna ger utrymme för mellanmännsliga möten under praktikperioden. Här strukturerades resultatet med hjälp av modellen som handledarna utgått ifrån och som finns i bilaga 2. De mellanmännsliga mötena undersöktes i förberedelsefas, introduktionsfas, handledningsfas och utvärderingsfas. I handlingsplanerna beskrivs till en början många mellanmännsliga möten, medan de mot slutet blir färre. De kan vara planerade och oplanerade, de kan ske i farten eller i fysiska, ostörda rum. Mötena har olika form och rymmer allt från att iaktta och följa, läsa dokument och planer, till samtal, reflektion och utvärdering. Relationernas vikt och värde lyfts fram i betoningen som läggs på mellanmännsligt möte samt i det hur man mår om tid och rum för gemensam reflektion.

5.1.1 Relationellt perspektiv i handlingsplanerna

I handlingsplanerna uttrycks intentioner för hur man tänker sig att handledningen av den studerande ska förverkligas. Det är dessa intentioner jag som synliggjorts i resultatdelen och nu ska diskuteras. I handlingsplanerna synliggörs ett relationellt perspektiv på handledning på flera olika sätt. De mellanmänniska relationernas betydelse för lärande som Aspelin (2015), Aspelin och Persson (2011) och Bingham och Sidorkin (2004) skriver om aktualiseras. De syns för det första i hur handledarna månar om att skapa trygga, tillitsfulla, personliga och inkluderande relationer. För det andra syns betydelsen av de mellanmänniska relationerna i det förhållningssätt som handledarna ger uttryck för och som präglas av respekt för, omsorg om och dialog med den studerande. Slutligen syns det i handledarnas beskrivning av teamarbete genom förmåga till samarbete och anpassning för att handledningen ska få utrymme och vara av god kvalitet.

Instruktionerna (se bilaga 2) som gavs inför uppgörandet av handlingsplanerna uttrycker ingenstans att de som skriver planerna ska inta ett relationellt förhållningssätt. Därför är det intressant att det som direkt eller indirekt uttrycks i handlingsplanerna långt beskriver de begrepp som Aspelin (2015) använder för att beskriva den goda pedagogiska relationen. Han anser att en oskiljaktig del av lärarens arbete består av relationell pedagogik och att all slags pedagogisk praktik därför kan ses i ett relationellt perspektiv. Ett relationellt perspektiv är långt en självklar och införstådd del av att vara lärare och handledare och har precis som Lundkvist (2016) och Haraldsson Sträng (2016) skriver ett samband med värdegrund i styrdokumentet och förhållningssätt. Genom att man i handlingsplanerna skriver ner hur man tänker sig att handledningen av de studerande ska se ut tänker jag att verklighetsförankringen blir starkare.

Jag tänker också att handledarutbildningens tema 5 som introducerade ett relationellt perspektiv har påverkat och inspirerat de blivande handledarna (se bilaga 1). I samband med reflektioner som gjorts under handledarutbildningen har handledarna erhållit en djupare förståelse av det relationella perspektivets

betydelse för praktikhandledning. En tydlig och uttalad koppling till relationell pedagogik är ändå inte nödvändig för att ge uttryck för ett relationellt förhållningssätt.

I handlingsplanerna uttrycks en önskan om delaktighet och kollegialt samarbete när det gäller handledning och relationer. Detta anses bidra till en kvalitetshöjning av handledning. Samtidigt betonas det att handledaren ytterst är den som ansvarar för relationernas och handledningens kvalitet. Detta stämmer delvis överens med forskning (jfr. Liinamaa (2014) och uttrycks i handledningsprocessens olika faser. Här tänker jag särskilt på handledningsfasen där interaktion och bemötande stiger fram som avgörande faktorer för en framgångsrik handledning. Det som dock inte stämmer överens med tidigare forskning men som uttrycks i handlingsplanerna är medvetenheten hos handledarna om vikten av ett kollegialt samarbete. Blicken lyfts från relationen mellan handledare och studerande till hela gemenskapen. Detta resultat är nytt i förhållande till teoridelen. Det kan diskuteras mot bakgrund av det som Løw (2011) skriver angående deltagande kommunikation, interaktion och deltagande i sociala lärande gemenskaper. Även i relation till det som Lauvås och Handal (2015) skriver om handledningens betydelse för att höja den studerandes förmåga att reflektera kring den egna praktiska yrkesteorin. I handlingsplanerna uttrycks att kollegiet gemensamt är ansvarigt för att den studerande ska få en givande och utvecklande praktikperiod. Man ser det som en gemensam angelägenhet att stödja den studerandes professionsutveckling.

Tidigare forskning hos Bjerkholt (2013) fann i likhet med resultatet i denna undersökning att bl.a. förhållandet mellan handledare och studerande har betydelse för det upplevda utbytet av handledning. I denna undersökning är det dock, till skillnad från den nämnda undersökningen handlingsplanernas intentioner som synliggörs. Hos Aspelin (2015) syns detta i det han skriver angående att läraren eller handledaren är den som förväntas ha relationskompetens, ledarkompetens och didaktisk kompetens. Detta förhållningssätt omfattar inte bara i relation till den studerande utan har

förankring i värdegrunden och beskrivs gälla alla relationer inom småbarnspedagogiken, d.v.s. relationen till barn, kollegor och föräldrar.

Resultatet visar att ett relationellt förhållningssätt även uttrycks i det som skrivs i handlingsplanerna angående kommunikation, dialog och reflektion. De lyfter fram vikten av en konstruktiv dialog för att uppnå utveckling och lärande hos den studerande. Även i tidigare forskning, t.ex. hos Løw (2011) och Aspelin (2015a) betonas relationella och kommunikativa dimensioner av lärprocessen. Eftersom relationer liksom undervisning och lärande till stor del består av kommunikation är detta ett rimligt och förväntat uttryck i handlingsplanerna. De uttalar en medvetenhet om vikten av tydlighet och struktur i omsorgen om den enskilda individens möte med det nya. Dialogen såväl som reflektionen mellan studerande och handledare strävar till lärande och professionsutveckling. Hos Bjerkholt (2019) syns det här i det som skrivs angående meningsskapande i kontext, relationer och dialog. Genom aktiv och gemensam reflektion utvecklas ett gemensamt yrkesspråk som enligt Bleach (2014) har följder för den professionella identiteten.

I resultatet lyfts även teamarbete genom samarbete och anpassning fram som delar i ett relationellt perspektiv på praktikhandledning. I handlingsplanerna skrivs det om samarbete och stöd för att uppnå kvalitet i handledningen. Man tänker sig att alla hjälps åt för att stödja den studerande och för att frigöra tid för handledning mellan handledare och studerande. Samtliga handlingsplaner uttrycker vem som handleder ifall handledaren av en eller annan orsak skulle vara borta någon dag. Med tanke på det som uttrycks i resultatet och det som tidigare forskning av Ukkonen-Mikkola et.al. (2021) konstaterat angående relationen mellan studerande och handledare får handledarutbildning och handlingsplaner betydelse. De upplevelse som den studerande får i samband med praktikperioden visar sig hos Ukkonen-Mikkola et.al. (2021) ha betydelse för den studerandes professionsutveckling. I bästa fall bidrar handlingsplanerna till att erbjuda positiva erfarenheter. Handlingsplanerna bidrar åtminstone till att förankra och förtydliga handledningen och dess innebörd hos respektive enhet. Samtidigt binder handlingsplanerna de småbarnspedagogiska enheterna och de

handledare som utses till ett förhållningssätt som präglas av relationsskapande, professionsutveckling och inbegriper kollegialt samarbete. Hos Hjort och Pramling (2014) synliggörs att en reflekterad och kritisk hållning till läraryrket kräver ett yrkesspråk med inslag av metaspråk, d.v.s. en förmåga att förklara och förstå praktiken utgående från en teoretisk referensram. Det här förverkligas delvis i och med att handlingsplanerna författats.

5.1.2 Handlingsplanerna om mellanmännsliga möten

Målet med forskningsfrågan som besvarar denna del av undersökningen var att synliggöra på vilka sätt handlingsplanerna ger utrymme för mellanmännsliga möten. Resultatredovisningen strukturerades så att den motsvarar modellen för handlingsplanerna (bilaga 2). Resultatdiskussionen som gäller denna del struktureras enligt samma princip.

Under den förberedelsefasen är det handledaren och teamet som är i blickfånget. I likhet med Liinamaas (2014) forskning är förberedelsen inför praktikperioden viktig för undersökningens respondenter. Medvetenheten om att teori skall omsättas i praktik uttrycks hos respondenterna. Detta liksom att målet med handledningen behöver vara tydligt korrelerar med Bjerkholt (2019) och hennes forskning om den verksamhetsförlagda praktiken.Handledning i egentlig mening har inte ännu inletts i denna fas. Trots detta beskrivs ändå mellanmännsliga möten i flera riktningar.

I den introducerande fasen är det i huvudsak den studerandes möten med olika aktörer som beskrivs. De blivande handledarna är i allmänhet måna om att skapa mötesplatser där den studerande ges möjlighet att inleda och bygga relationer. Det här syns särskilt tydligt under den förberedande och den introducerande fasen. De mellanmännsliga mötena är många om man räknar enskilda människomöten. De forum som bereds är fysiska rum och verksamhet av olika slag. Formerna för de mellanmännsliga mötena syns t.ex. i uttrycken iakttä, följa,

samtala, planera, presentera, diskutera.Handledningen äger rum i en social, kulturell och historisk kontext i likhet med det som Bjerkholt (2019) uttrycker.

Under det som här kallas handledningsfas ligger fokus huvudsakligen på mötet mellan studerande och handledare, men även på mötet mellan studerande och övrig personal. Mötena sker oplanerat i stunden, men mestadels planerat på en ostörd plats. Handledningssamtalen som dessa möten till övervägande del är består av reflektion, dialog och utvärdering mellan handledare och studerande. Handlingsplanerna uttrycker en medvetenhet om att vissa studerande har större erfarenhet av arbete inom småbarnspedagogik medan andra inte har annan erfarenhet än den de fått i samband med sina studier. Hos handledare kräver detta ett förhållningssätt präglad av respekt och omsorg liksom en förmåga att se den enskilda studerande hos handledaren. Här synliggör handlingsplanerna i likhet med tidigare forskning hos t.ex. Aspelin (2015b), Nordström-Lytz (2017) samt Furu och Sandvik (2019) att handledarnas relationella professionalism och relationskompetens är av betydelse för att kunna bidra till den studerandes professionsutveckling.

De allra flesta handlingsplanerna uttrycker att utvärderingsfasen i slutet av praktikperioden har en dubbel funktion. Dels vill handledaren tillsammans med den studerande reflektera och utvärdera praktikperioden och därtill hörande arbete, dels utvärdera praktikhandledningen och den småbarnspedagogiska verksamhet som bedrivs för att kunna utveckla. Fokus i utvärdering ligger alltså på såväl den enskilda studerande som på kollegialt lärande och verksamhetsutveckling. Här är det skäl att relatera till Nordström-Lytz (2017) som anser att läraren, eller handledaren, ansvarar för att forma en lärandemiljö som präglas av tillit samt tid för närvaro och gemensam förundran. I handledningssamtalen skapas utrymme för delaktighet, omedelbarhet och uppriktig uppmärksamhet. Här föds tilliten anser Nordström-Lytz (2017) och Bredmar (2017) poängterar att dessa är väsentliga i det pedagogiska mötet. Handledare och handledd har ett gemensamt fokus att förundras över och reflektera kring.

Hos Aspelin och Persson (2011) synliggörs fyra nivåer av relationell pedagogik. På den första nivån möts två eller flera individer och är delaktiga. I handlingsplanerna syns detta i de möten som beskrivs mellan studerande, handledare, övrig personal, barn och föräldrar. Den andra nivån handlar om att relationell pedagogik är integrerad som pedagogiskt tillvägagångssätt. Undersökningens resultat korrelerar väl med detta och uttrycks i det som respondenterna skriver. Den tredje nivån beskriver utbildning som en pedagogisk rörelse i vilken relationella ideal och målsättningar kan ske. Jag tänker att handledarutbildningen som sådan bidragit till att förverkliga denna nivå. Den relationella pedagogiken beskrivs i den sista nivån som en teori som med hjälp av specifika begrepp vill förklara utbildning och kunskapsutveckling. Det är avsikten med denna avhandling.

5.2 Metoddiskussion

Denna undersökning har gjorts inom ramarna för projektet *Övningsdaghem – utveckla övningsdaghemsverksamhet inom småbarnspedagogik*. För att svara mot undersökningens syfte och forskningsfrågor valdes en kvalitativ forskningsansats. Med hjälp av en kvalitativ ansats vill forskaren bilda sig en uppfattning om individers erfarenheter och föreställningsvärld. Den kvalitativa ansatsen syns i att forskningsobjektet inledningsvis studerats och att teorin formulerats och blivit tydlig utgående från den information som samlats in. De konkreta pendlarna mellan delar och helhet för att förstå innebörden i materialet har bekräftat lämpligheten i valet av kvalitativ metod.

Efter en tids övervägande föll valet av forskningsansats på en hermeneutisk ansats. Alternativet skulle ha varit en fenomenologisk ansats. Det som avgjorde valet var avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Med tanke på att tolka ett fenomen och skapa förståelse för detsamma innebar en hermeneutisk ansats både frihet och riktning. Resultatet som presenteras är en personlig tolkning och utgår ifrån den förförståelse och intention jag haft och den förståelse jag tillägnat mig.

Ödmans (2017) liknelse av forskningsprocessen vid att lägga ett pussel är beskrivande för denna undersökning. Till en början lästes de enskilda handlingsplanerna igenom och uppfattades som delar. När texterna sedan började analyseras och jämföras framträdde mindre helheter. Likheterna som syntes kom att bilda större helheter för att förklara fenomenet praktikhandledning i ett relationellt perspektiv. Den *hermeneutiska cirkel* som Johansson (2011) och Gilje (2020) beskriver är sluten med tanke på detta arbete. Det rika materialet och det faktum att texterna stöder varandra tyder enligt Westlund (2019) på att min tolkning är rimlig.

När analysmetoden skulle preciseras hade jag en otydlig bild av vilken metod som kunde anses mest rimlig. Småningom fann jag textanalysen hos Lindstedt (2017), Widén (2019) och Boréus (2015). Den hermeneutiska forskningsansatsen i kombination med textanalys har bidragit till att forskningsfrågorna i tur och ordning fått stå i förgrunden. Den första dimensionen som handlar om textens innebörd i relation till författaren har dock överskuggat de övriga. Detta eftersom syftet var att synliggöra de blivande handledarnas tankar om praktikhandledning i ett relationellt perspektiv. Analysprocessen har gjorts enligt Widéns (2019) exempel. Inledningsvis identifierades och formulerades analysens problem. Därefter hittades ett lämpligt textmaterial att analysera. Följande steg var att skapa teman och avgränsa material för att slutligen utgöras av en mera detaljerad analys och kategorisering av materialet.

När det gäller kvalitetsaspekter och forskningsetiska aspekter får jag konstatera att de stärks i och med att jag som forskare tagit del av redan insamlat material och inte på något sätt kunnat påverka det som skrivits eller uttryckts. Det systematiska och förhållandevis noggranna tillvägagångssätt som beskrivs i avsnittet om undersökningens genomförande styrker även studiens kvalitet. Det som Pramling (2020) skriver angående kvalitetskriteriernas bidrag till en demokratisering av kunskapsbildningsprocessen och möjligheter till re-analys av empiri är ytterst relevant med tanke på denna studie. De forskningsfrågor som formulerats har bidragit till att koppla det som undersökts till det som skrivits.

Tolkningen som gjorts har ett starkt samband med min subjektiva förförståelse och den teoretiska förankring jag har i relationell pedagogik och praktikhandledning. En annan forskare eller läsare väljer kanske ett annat perspektiv och en annan tolkning utgående från sin förförståelse och teoretiska referensram. Det skulle i sin tur bidra till att i detta fall vidga förståelsen av praktikhandledning.

5.3 Avslutande reflektion och förslag till fortsatt forskning

Resultatet av denna studie visar att de blivande handledarna ger uttryck för och värdesätter ett relationellt perspektiv när det gäller praktikhandledning. Det relationella perspektivet eller förhållningssättet har samband med det pedagogiska uppdragets art. Den värdegrund som allmänt förutsätts genomsyra den småbarnspedagogiska verksamheten utgör också indirekt samband till respondenternas förhållningssätt. I och med arbetet med undersökningen har mitt intresse för praktikhandledning och handledning i andra kontexter vuxit och antagandet att ett relationellt perspektiv behövs har stärkts. Jag upplevde det ändå som utmanande att ställa frågor till och analysera ett material som inte direkt svarade på de forskningsfrågor som ställdes. Samtidigt är erfarenheten värdefull i och med att jag som forskare utmanats och förhoppningsvis även utvecklats.

Eftersom handlingsplanerna som undersöktes gjordes inom ramarna för handledarutbildningen hade respondenterna nyligen tagit del av material som stärkt och utvecklat deras synsätt. De var så att säga inne i process och material. På sikt skulle det vara intressant att göra en uppföljande undersökning där handledarna kunde utvärdera sina handlingsplaner eller formulera aktuella tankar angående praktikhandledning. För att ytterligare fördjupa det relationella perspektivet gällande praktikhandledning kunde enkäter besvaras av verksamma fälthandledare. Alternativt kunde forskaren själv observera eller intervjua desamma. Möjligheten att som forskare formulera egna frågor och personligen få ta del av respondenternas vardag skulle berika, fördjupa och vidga. En annan möjlighet vore att undersöka de studerandes syn på praktikhandledning i ett

relationellt perspektiv. De studerande kunde berätta om sina förväntningar på eller upplevelser av praktikperiod, professionsutveckling och handledare. Allt för att utveckla och nyansera praktikhandledning i såväl teori som praktik.

Avslutningsvis får jag konstatera att avhandlingen tydligt visar att det är väsentlig att handledarutbildning ordnas med tanke på fältets beredskap och handledningens kvalitet. Genom utbildning stärks handledarnas handledningskompetens, medvetenhet och teoretiska förankring. I handledarutbildningen behöver särskild vikt läggas vid att utveckla handledarnas relationella professionalism och relationskompetens. Detta för att de studerande ska få en god handledning och ett positivt möte med småbarnspedagogisk verksamhet. Forskning inom och synliggörande av detta område är angeläget med tanke på lärarutbildningens kvalitet och utveckling.

Litteratur

- Aspelin, J. (2015a). *Inga prestationer utan relationer. Studier för pedagogisk socialpsykologi*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, J. (2015b). Lärares relationskompetens. Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp ”det sociala” och ”det mellanmännliga”. *Utbildning & Demokrati*, 24 (3), 1-16.
- Aspelin, J. & Johansson, L. (2017). Relationell pedagogik – ingång till ett fält. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 22 (3-4), 159-165.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Bingham, C. & Sidorkin, A.M. (2004). *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang.
- Bjerkholt, E. (2019). *Professionshandledning för lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Bleach, J. (2014). Developing professionalism through reflective practice and ongoing professional development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22 (2), 185-197.
- Boréus, K. (2015). Texter i vardag och samhälle. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 157–175). Stockholm: Liber.
- Bredmar, A-C. (2017). Emotionell närvaro i pedagogiskt arbete: En filosofisk analys med fokus på det mellanmännliga mötets betydelse. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 22 (3-4), 255-275.
- Buss, A. (2021). *Rapport. Övningsdagem i samarbete med Åbo Akademi*. Åbo Akademi. <https://www.abo.fi/projekt/ovningsdagem-utveckla-ovningsdagensverksamhet-inom-smabarnspedagogiken/>
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

- Dimenäs, J. (2020). *Vetenskap och beprövad erfarenhet. Forskningsmetodik för förskolläraryrket och lärarprofessionen*. Stockholm: Liber.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.). (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Furu, A-C., & Sandvik, M. (2019). Att stöda pedagogers relationella professionalism genom forskningscirklar. *Nordisk barnehageforskning* 18(1), 1-16.
- Gilje, N. (2020). *Hermeneutik som metod. En historisk introduktion*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Haraldsson Sträng, M. (2016). *Värdegrund och mångkultur i handling – i förskola, skola och andra pedagogiska verksamheter*. Stockholm: Liber.
- Hjort, M-L. & Pramling, N. (2014). Den blivande förskollärarens formering. En studie av verksamhetsförlagda handledningssamtal, argumentationstraditioner och metaforik. *Tidsskrift för Nordisk barnehageforskning*, 7 (10), 1-18.
- Johansson, L-G. (2011). *Introduktion till vetenskapsteorin*. Stockholm: Thales.
- Lag om småbarnspedagogik (540/2018)*. Finlex.
<https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2018/20180540>
- Lauvås, P. & Handal, G. (2015). *Handledning och praktisk yrkesteorin* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Liinamaa, T. (2014). *Merkityksellisen ohjauksen ja vuorovaikutussuhteen olemus lastentarhanopettajakoulutuksen ohjauksessa harjoittelussa*. (Diss.). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. JYX-julkaisuarkisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5807-7>
- Lindstedt, I. (2017). *Forskningens hantverk*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljungblad, A-L. (2018). *Relationellt lärarskap – och pedagogiska möten*. Lund: Studentlitteratur.

- Lundkvist, M. (2016). *Vad innebär det att bli demokratisk? Dimensioner av demokrati i mötet mellan barn och pedagoger*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Løw, O. (2011). *Pedagogisk handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordström-Lytz, R. (2017). Relationell pedagogik som närvaro. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 22 (3-4), 184-197.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling, N. (2020). Vad utmärker vetenskaplig kunskap? I A. Åkerblom, A. Hellman & N. Pramling (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan*. Malmö: Gleerups.
- Thurén, T. (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Ukkonen-Mikkola, T., Ek, T., Piironen, R., Lehtinen, E., Berg, A., Sviili, E. & Liinamaa, T. (2021). Relationaalisen asiantuntijuuden rakentuminen varhaiskasvatukseen opettajakoulutuksen ohjatun harjoittelun diskursseissa. *Journal of Early Childhood education Research*, 10 (3), 182-207.
- Utbildningsstyrelsen (2018). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*. https://www.opf.fi/sites/default/files/documents/grunderna-for-planen-for-smabarnspedagogik-2018_0.pdf
- Westlund, I. (2019). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 62-80). Stockholm: Liber.
- Widén, P. (2019). Kvalitativ textanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 193–209). Stockholm: Liber.
- von Wright, M. (2018). Relationella perspektiv i pedagogiken. I M. Nilsson Sjöberg (Red.), *Pedagogik som vetenskap. En inbjudan*. (s. 185-196). Malmö: Gleerups.

ÅA, projekt övningsdaghem. Informationen hämtad september 2021
<https://www.abo.fi/projekt/ovningsdaghem-utveckla-ovningsdaghemsverksamhet-inom-smabarnspedagogiken/>

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Handledarutbildning för praktikhandledning inom småbarnspedagogik 5 sp

TID: 22.10.2020-18.2.2021



Lärandemål och kursinnehåll

Lärandemål

- tillämpa teoretisk och praktisk kunskap om pedagogisk handledning och handledningsprocessen för att stödja yrkesprofessionell utveckling under praktik.
- förverkliga ett relationellt grundat handledarskap.
- reflektera över sin egen roll som handledare, sina egna resurser och utmaningar i förhållande till handledaruppdraget.
- utveckla en verksamhetskultur som stöder professionell utveckling.

Innehåll

Under kursen kommer du att få möjlighet att identifiera och utveckla handledning av god kvalitet. Du fördjupar dig i grundläggande teorier om uppdraget och rollen som handledare, handledningsbegrepp samt handledningsprocesser och -strategier i teori och praktik. Kursen ger dig förståelse för relationens och kommunikationens betydelse för den handleddes professionella utveckling. Du får insikter om samtalets roll och strukturer för handledning som kan ske enskilt, i grupp eller som trepartssamtal. Du får insyn i styrning och ledning av småbarnspedagogisk verksamhet för att kunna stödja den handleddes utveckling inom dessa områden. Under kursen tar du del av praktiska verktyg som stöd för både handledning och utveckling av en hållbar verksamhetskultur. Kursen ger dej möjlighet till professionell kollegial utveckling genom reflektion och diskussion. En kontinuerlig reflektion för att nå en ökad självkänedom och professionsutveckling som handledare synliggörs med hjälp av en individuell portfolio, som även används som examinationsform.

Undervisningens form

TEMA 1 Introduktions träff ca 15 h

- må 26.10.2020 16:00-18:00 på zoom. Seminarium om *professionell utveckling: kompetens och identitet*
- fyra kursuppgifter

TEMA 2 Professionell och kollegial utveckling I - delad pedagogisk grundsyn ca 18 h

- självständigt arbete
- fyra kursuppgifter

TEMA 3 Vad innebär det att vara handledare? ca 18 h

- må 23.11.2020 16:00-18:00 på zoom. Seminarium om *professionsutveckling, handledning av studerande samt studerandes och handledares förväntningar på handledningen*
- fem kursuppgifter

TEMA 4 Faser och strategier i handledningen ca 25 h

- självständigt arbete
- sex kursuppgifter

TEMA 5 Handledning i relationellt perspektiv ca 27 h

- må 11.01.2021 16:00-18:00 på zoom. *Seminarium om det relationella perspektivet och introduktion av PROSUS som verktyg för kollegialt utvecklingsarbete*
- fyra kursuppgifter

TEMA 6 Professionell och kollegial utveckling ca 17 h

- självständigt arbete
- tre kursuppgifter

TEMA 7 Sammanfattning och slutuppgift ca 15 h

- må 15.02.2021 16:00-18:00 på zoom. *Avslutande seminarium.*

ZOOM länk till alla tillfällen

<https://aboakademi.zoom.us/j/68745891636?pwd=alZEdGxpeld2akR4Rzl5RG5jaU44dz09>

Närvaro

Seminarierna är i regel obligatoriska. Om man missar ett zoom seminarium kan man ta del av den videoinspelade versionen. Då krävs en reflektionsuppgift om 2 sidor med källhänvisning.

Examinationsformer och datum

- Slutförda kursuppgifter inom de tidsramar som givits i moodle
- Handlingsplan för att ta emot studerande 1-2 A4. Inlämnas senast 12 mars 2021. Uppgiften kan kompletteras en gång.
- Reflektion över din egen lärprocess, 2-3 A4. Inlämnas senast 12 mars 2021. Uppgiften kan kompletteras en gång.

Bedömningskala

Godkänd/Underkänd

Kurslitteratur

1. Bjerkholt, E. (2019). *Professionshandledning för lärare*. Lund: Studentlitteratur.
2. Lauvås & Handal (2015) *Handledning och praktisk yrkesteori*. (3. upplagan) Lund: Studentlitteratur
3. Tallberg Broman, I (2017) Att skapa trygghet och välbefinnande. I L. Rubinstein Reich, I. Tallberg Broman & A-C. Vallberg Roth (Red.) *Professionell yrkesutövning i förskola*. Lund: Studentlitteratur. (Kapitel 3.)
4. Persson, S. & Gustavsson, L.H. (2016) Omsorg – kärlek, medkänsla och noggrannhet. I B. Riddersporre & B. Bruce (Red.) *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*. Stockholm: Natur & Kultur. (Kapitel 1)
5. Furu, A-C. & Sandvik, M. (2019) Att stöda pedagogers relationella professionalism genom forskningscirklar. *Nordisk Barnehage*, 18 (2) 1-16.
6. Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018
7. Samt litteratur enligt anvisningar

Examinations uppgift: *Handlingsplan för att ta emot studerande till Övningsdaghemmet*



Handlingsplanen görs med fördel kollegialt inom Övningsdaghemmet. Om du inte arbetar vid ett daghem, gör du en fiktiv variant. Målsättning är att tänka igenom hur man tar emot studerande från lärarutbildningen inom småbarnspedagogik och handlingsplanen skall vara användbar inom Övningsdaghemmet. Beakta de olika praktikperioderna i planen.

Handlingsplanens grundstruktur

1. Praktiska förberedelser –vem gör vad?
t.ex. Var får den studerande ha sina kläder, behövs nycklar, it-utrustning? Hur betalar studerande för lunchen eller ingår det i samarbetsavtalet?
2. Välkommande, mottagande och introduktion
t.ex. Vem tar emot den studerande och introducerar studerande till Övningsdaghemmets personal och verksamhetsidé? Hur arbetar man med kommunens egen plan för grunderna inom småbarnspedagogik? Har även övningsdaghemmet en egen plan? Vad poängterats särskilt i dessa och hur arbetar man med det i övningsdaghemmet? Diskussioner kring den pedagogiska grundsynen i daghemmet? Viktigaste reglerna för barnen? Säkerhetsfrågor?
3. Hur kommer processen se ut?
t.ex. Hur beaktas det att studerande har uppgifter att göra? Finns det utrymme i verksamheten för att utveckla och diskutera olika pedagogiska färdigheter och förhållningsätt? Vem stöder upp om handledaren är frånvarande? När under dagen och när under veckan finns möjlighet till planerat obrutet samtal?
4. Utvärdering
t.ex. Hur avslutar vi praktikperioden? Vad vill ni lämna för intryck åt den studerande? Hur kan studerande ge respons på sin praktikperiod till handledaren/teamet? Hur utvärderar vi inom teamet praktikperioden – vad fungerade bra, vad kan vi utveckla? Styrka, utmaningar i teamet?
5. Andra rubriker som är viktiga för ert Övningsdaghem

Handlingsplan för att ta emot studerande 1-2 A4. Inlämnas senast 12 mars 2021.