

Handledning – ett mänskligt möte

en studie av handledning av lärarstuderande ur tre perspektiv

Åbo Akademi

FPV/ Vasa övningsskola

HB-gruppens rapport

Vasa 2017

Förord:

Vi i arbetsgruppen HB närmade oss detta uppdrag - att behandla handledningen som ett mänskligt möte - med blandade känslor. Uppgiften vi hade fått av ledande rektorn och Pro V-arbetsgruppen var så fritt formulerad och inte alls styrd. Var skulle man börja? Hur skulle man gå till väga? Vad skulle man försöka åstadkomma? Vi var en mycket heterogen grupp: en klasslärare, en speciallärare, en språklärare, en bildkonstlärare, en naturvetare och en teolog. Vi hade även olika åsikter om hur högt vi skulle ställa ribban för oss själva. Ganska fort fick vi dock en vision: vi skulle närma oss handledningssituationen ur olika teoretiska perspektiv. Sedan kom någon på att vi också skulle göra en enkätundersökning.

Sagt och gjort! Vi läste facklitteratur (till och med under jullovet), försummade våra familjer, skrev referat, analyserade, mailades och samlades för att presentera och diskutera. En text, misstänkt lik en avhandling, började växa fram. Vi skämtade (inte utan en viss stolthet) om vår "forskning". Ännu i det skedet hade vi ingen aning om att vårt arbete, d.v.s. vår analys av de tre perspektiven och lärarstuderandesvaren samt vår tolkning av dessa, *faktiskt* skulle resultera i den nya teoretiska modell vi har kunnat skapa. Vi har upplevt den här processen som mycket givande och vill avsluta med ord av kolumnisten Anna Alm i HBL 13.2.2017 : **"Kunskap är inte svartvitt. Kunskap är spännande, vackert och levande. Bland det mest tillfredsställande som finns är när kunskap från olika håll kommer samman och en helhet träder fram"**.

Vasa 13.3.2017

Katrina Domars-Brännkärr, Henrik Friberg, Lena Grahn-Söderström, Joachim Hofman, Anna Norrback, Johan Vikström

1 INLEDNING	4
2 DET NARRATIVA PERSPEKTIVET.....	5
2.1 ALLMÄNT.....	5
2.2 SPRÅKET	6
2.3 SAMTALETS RAMAR	7
2.4 ATT LYSSNA OCH ATT VARA TYST	7
2.5 HANDEDAREN SOM KATALYSATOR	8
2.6 SAMTALET SOM EN RESA.....	9
2.7 SAMMANFATTNING	10
3 DET RELATIONELLA PERSPEKTIVET	11
3.1 TEORETISKA GRUNDER FÖR DET RELATIONELLA PERSPEKTIVET	11
3.2 DET MÄNSKLIGA MÖTET UR ETT RELATIONELLT PERSPEKTIV	12
3.3 DEN RELATIONELLA SYNEN PÅ KUNSKAP OCH LÄRANDE.....	13
3.4 HANDEDNINGSMÖTET	14
3.5 HANDEDAREN SOM PERSON OCH INDIVID	15
3.6 HANDEDARENS FÖRHÅLLNINGSSÄTT	15
3.7 DEN PEDAGOGISKA RELATIONEN MELLAN HANDEDAREN OCH DEN HANDEDDA ..	16
3.8 SAMMANFATTNING	17
4 ERKÄNNANDE OCH HANDEDNING	19
4.1 ALLMÄNT.....	19
4.2 BEGREPPET ERKÄNNANDE.....	19
4.3 VARFÖR ERKÄNNANDE?	20
4.4 ERKÄNNANDETS DIMENSIONER	20
4.5 HUR SKER ERKÄNNANDET?	21
4.6 OLIKA BEHOV OCH FÖRVÄNTNINGAR	22
4.7 ATT KÄNNA SIG KRÄNKT	22
4.8 ATT BEAKTA VID DET MÄNSKLIGA MÖTET	23
4.9 SAMMANFATTNING	23
5 STUDERANDES TANKAR OM HANDEDNING.....	25
5.1 KLAS- OCH SPECIALKLASSLÄRARSTUDERANDES TANKAR OM HANDEDNING	25
5.1.1 <i>Det narrativa perspektivet</i>	27
5.1.2 <i>Det relationella perspektivet</i>	28
5.1.3 <i>Erkännandeperspektivet</i>	29
5.2 ÄMNESLÄRARSTUDERANDES TANKAR OM HANDEDNING.....	33
5.2.1 <i>Det narrativa perspektivet</i>	34
5.2.2 <i>Det relationella perspektivet</i>	35
5.2.3 <i>Erkännandeperspektivet</i>	37
6 KONKLUSION OCH NY HANDEDNINGSKUNSKAP	39
7 BILAGOR	44
8 LITTERATUR.....	45

1 Inledning

Gruppen HB består av FM Katrina Domars-Brännkärr, PeM Henrik Friberg, FM Lena Grahns Söderström, FM Joachim Hofman, TD, PeM Anna Norrback och KoM Johan Vikström. Vi arbetar som lärare och lärarhandledare vid Vasa övningsskola där de svenskspråkiga lärarstuderandena gör största delen av sin praktik. Vi valde att arbeta med temat **Handledning – ett mänskligt möte** eftersom vi ansåg att det mänskliga mötet är det mest grundläggande även i en handledningssituation. Vi tror att handledningen inte kan fungera optimalt om det inte sker ett möte mellan handledaren och den handledda. När vi i fortsättningen i denna essä talar om handledning avser vi **handledning av lärarstuderande**.

Vi har valt att göra en **fenomenografisk** studie av det mänskliga mötet. Vi anser att denna metod lämpar sig bra eftersom vi är intresserade av att **beskriva** det mänskliga mötet och dess förutsättningar. Utmärkande för fenomenografin som metod är nämligen att den strävar efter att beskriva olika uppfattningar av fenomen och att den används särskilt inom pedagogiken. **Målet för vår studie är att närma oss handledningssituationen som ett mänskligt möte ur olika synvinklar.** Studien har en teoridel och en empirisk del. I teoridelen öppnas tre perspektiv på det mänskliga mötet: ett **narrativt** perspektiv (*kapitel 2*), ett **relationellt** perspektiv (*kapitel 3*) och ett **erkännandeperspektiv** (*kapitel 4*). Dessa teorier har inte tidigare studerats tillsammans i ett handledningssammanhang. I den empiriska delen (*kapitel 5*) kommer vi att redogöra för och analysera de svar vi får in av nio klass- och specialklasslärarstuderanden som i skrivande stund (ht 2016) är på praktik i grundskolans f-6 samt 4 ämneslärarstuderandes (februari 2017) svar på en enkät som vi konstruerat. Eftersom antalet informanter inte är så stort kommer vi inte att göra någon kvantitativ analys av svaren. I stället fokuserar vi på det kvalitativa vilket ju är det vanliga inom fenomenografin.

I *kapitel 6* (konklusion och ny handledningskunskap) kommer vi att kunna sammanväva våra teorier och våra enkätresultat till en ny handledningsmodell. Vårt forskningsprojekt resulterar nämligen i ny förståelse av handledning som ett mänskligt möte. Det som började som ett ödmjukt försök att belysa handledningsmötet ur tre perspektiv ledde till nya forskningsrön. Läsaren kommer att kunna se hur vår analys och tolkning av både de teoretiska perspektiven och studerandesvaren utmynnar i en ny handledningsteoretisk modell.

2 Det narrativa perspektivet

”*Människan är en berättelse – tankar om samtalskonst*” av psykoterapeuten Clarence Crafoord är inte en lärobok eller en metodbok. Bokens syfte är snarare att fungera som inspiration inför samtal av olika slag. Boken handlar framförallt om det professionella medmänskliga **samtalet som en konst**. Utgångspunkten i Crafoords bok är att **människan är en beskrivande varelse**. Oberoende av om man är medveten om det eller inte berättar var och en hela tiden sin historia, inte bara i den verbala framställningen utan med hela sitt väsen; med sitt framträdande, sin klädsel, sin uppsyn, sin hållning, sin röst och sitt sätt att röra sig. Att samtala handlar då om att se och lyssna med alla sina sinnen och att vara medveten om att man som lyssnare ständigt också är en berättare. Det handlar om en växelverkan där båda parterna måste vara lyhörda så att de inte missar element i varandras berättelser eller feltolkar dem. Boken baserar sig på Crafoords egen erfarenhet som terapeut och den genomsyras av det som kan kallas **ett narrativt perspektiv på människan**.

2.1 Allmänt

Crafoord tar upp det professionella samtalet ur ett vidare perspektiv än vad vi gör i vår undersökning, vilket beror på att han är en psykoterapeut som fört terapeutiska samtal med sina klienter i flera tiotals år. Här nedan kommer vi att ta fasta på sådana utsagor av Crafoord som också kan relateras till det professionella handledningssamtalet som vi forskar i. Vi inleder med några tankvärda citat som vi anser att varje handledare har orsak att begrunda och ha som underlag inför sitt handledningsuppdrag:

”Den bästa inlärningsituationen är handledningssamtal individuellt eller i en liten grupp tillsammans med några få elever/klienter/kunder som träffas regelbundet under en längre tid och hinner lära känna varandra.” (Crafoord s. 14)

”Det går inte att tillämpa kokbokspedagogik på samvaro mellan människor.” (Crafoord s. 18)

”Samtalskonst är mera än metodik och teknik.” (Crafoord s.19)

”Du som i ditt yrke för professionella samtal, hur ser din egen historia ut?” (Crafoord s.20)

”Era båda historier ingår i förutsättningen för ert kommande samtal. I mötet börjar samtalet.” (Crafoord s.20)

”Vad vill vi våra klienter?” är viktigt för det sätt på vilket du presenterar din beredvillighet att ge klienten gensvar i ditt arbete med honom eller henne. Samtidigt bär du inte bara med dig din egen historia, du släpar också på andra historier, sammanhangets där du arbetar, organisationens och kanske också samhällets historia.” (Crafoord s. 28)

”Räkna därför med att vi människor oavbrutet speglar varandra, både i det vi döljer och i det vi röjer om varandra!”(Crafoord s. 29)

I Crafoords bok går det att se några moment eller ingredienser som är särskilt väsentliga för det narrativa perspektivet på en handledningssituation. Vi har valt att lyfta fram **språket, samtalets ramar, tystnaden och lyssnandet, handledarens roll som katalysator och handledningen som en resa.**

2.2 Språket

Enligt Crafoord fungerar vårt språk på samma sätt som kläder som bärs dels för att skydda oss men också för att ge uttryck för vilka vi är. Han hävdar att det inte kan uppstå en verklig kontakt mellan handledaren och den handledda förrän båda får presentera sig som personer och bli synliga för varandra. Det här sker genom ens sätt att vara, med rösten, ens attityd och ens identitet, allt som man både presenterar och döljer. Man ska vara medveten om sitt språk eftersom man också genom ansträngning och ambition kan förändra det språk som är ens personliga språkliga klädnad. Det viktiga är att man som handledare reflekterar och försöker bli medveten om hur man förmedlar den man är, både som person och som representant eller myndighetsperson, och hur man därför kan uppfattas av andra. (Crafoord s. 40)

Man presenterar sig som den man är, oberoende av om man vill det eller inte. **Har handledaren ett genuint intresse av den handledda** syns det, har man det inte utan är mest upptagen av egna tankar på t.ex. fritidsaktiviteter, semester eller bekymmer för ens barn, så förmedlas det också. Den professionella rollen som man har som handledare borde hjälpa till att hålla ens privata liv separerat från det professionella utan att man för den skull blir ”en disträ automat”. (Crafoord s. 93)

Enligt Crafoord är man alltid **närvarande** i sitt tal och sitt språk. Detta är också utgångspunkten för det förtroliga samtalets kraft och betydelse, även i en handledningssituation. Detta innebär enligt Crafoord att två personer ger varandra möjlighet till att i varandras närvaro visa sig för varandra genom sitt tal. De kan dock också lätt beröva varandra den möjligheten. (Crafoord s.41)

Språket och även det non-verbala som Crafoord också lyfter fram är alltså mycket viktigt för att man ska kunna ta del av varandras berättelser. Till det non-verbala hör hur nära varandra man står eller sitter när man talar, hur stort utrymme man ger varandra för rörelser och gester. Hur mycket beröring är tillåtet? (Crafoord s. 51)

Crafoord hävdar att om vi hyser **respekt** för våra egna egenheter när det gäller vårt sätt att föra oss själva och våra kroppar förmedlar vi också respekt till dem vi samtalar med. Då kan också eventuella missförstånd lätt uppkläras. En frihet och spontanitet föds som möjliggör för olika människor att i samtalet använda både sin språkliga och kroppsliga repertoar för att delge sin berättelse och att ta emot den andras. (Crafoord s.52) Det blir alltså viktigt för handledaren att förstå sig själv och sin berättelse innan hen kan handleda

en studerande. Ens egen bakgrund och upplevelser gör att man reagerar på olika sätt och man borde vara medveten om vad man har i bagaget.

2.3 Samtalets ramar

Crafoord efterlyser tydliga **ramar** för samtalet. Ramarna underlättar funktionen och effektiviteten i alla slags samtal. Ramar krävs för att man ska kunna vara **närvarande** i samtalet på ett helgjutet sätt. Rambrott är förstås möjliga, men deras syfte och omfång bör preciseras och man ska överväga när det är motiverat. Väl angivna ramar möjliggör ändå en stor personlig frihet för var och en att inom de överenskomna ramarna utforma sin professionella roll som handledare, lärarstuderande och samtalspartner allt i enlighet med vars och ens kreativitet, personliga stil och humor. (Crafoord s. 81) Det kan vara bra att se upp med hurdan humor man använder så att man inte blir missförstådd och kränker någon.

Ramarna fungerar alltså som en **trygghetsfaktor** enligt Crafoord. **Tid, rum och situation** måste vara tydligt definierade enligt honom så att en rymd ska kunna skapas där ett psykologiskt möte kan ske. Här avser han handledningssituationens längd, var det ska äga rum så att man vet hur länge och vad som ska diskuteras. ”Rummet”, alltså hela handledningssituationen både fysiskt och psykologiskt, får inte vara kaotiskt eller stökigt. (Crafoord s. 94) Vi upplever att det här är en mycket viktig och eftersträvarsvärd sak men svår att förverkliga i praktiken i vår handledning vid Vasa övningsskola. Det finns inte alltid tillräckligt många handledningsutrymmen där man skulle kunna diskutera ostört, särskilt under ämnesstuderandepraktiken. Det känns inte bra att bli avbruten mitt i handledningssamtalet av att andra människor kommer in eller bullrar runt en. Inte heller en alltför kort handledningstid på grund av ett pressat schema känns bra. Hur skulle man kunna få mera tid och rum för handledning?

Det är också viktigt att handledaren inte missbrukar den information hen får under en handledningsdiskussion. Crafoord sammanfattar sekretessbestämmelserna gällande samtalen i följande mening: *”Jag ålägger mig den sekretess som är förenlig med gott omdöme.”* (Crafoord s. 89)

2.4 Att lyssna och att vara tyst

Det är viktigt att handledaren lyssnar på den handledda. Crafoord anser att den goda lyssnaren är en person som är *”vid god psykisk hälsa, en tämligen mogen personlighet som är i hygglig harmoni med sig själv och därför med vitalitet och energi kan ägna sig åt andra människor.”* (Crafoord s. 65) Handledaren ska alltså också ta hand om sig själv och sin egen balans så att hen kan lyssna på den handleddas berättelse. Eftersom lyssnandet är viktigt ska man inte hela tiden prata; det behövs även tystnad.

Varje samtal innehåller många olika slags tystnader. (Crafoord s. 145) Att veta hur tystnaden ska förstås och tolkas samt om dessa tydningar ska uttryckas, benämnas eller

påpekas eller tills vidare lämnas, är en del av samtalskonsten. (Crafoord s. 150) Samtalet är alltså en balansgång där man ska vara lyhörd för den andras behov.

Det är viktigt att se det meningsfulla i den tysta samvaron. Tystnaden ska inte uppfattas som ”bortkastad tid”, och man ska inte heller vara rädd för tystnaden eller forcera fram snabba svar. (Crafoord s. 150) I tystnaden kan en berättelse formas och mogna fram. Utan tystnad blir berättelsen kanske aldrig färdig.

Crafoord lovprisar därför tystnadens betydelse och hävdar rentav av att *”tystnaderna i ett samtal är lika viktiga som framflytandet av orden i berättelsen. Sättet att använda tystnader och pauser säger lika mycket om den berättelse människan är som flödet av känslor och ord gör. Att använda tystnaden är förvisso en lika skön konst som att använda ord och välformulerade meningar.”* (Crafoord s. 158)

Crafoord tar även upp olika sätt att fråga: ledande frågor, huruvida frågandet går att variera med påståenden, igenkännande kommentarer eller just tystnader. (Crafoord s. 173) Formuleringar av intressemarkerande innebörd kan vara ”Jag vill höra din version av det hela. Berätta...” (Crafoord s. 102)

Den goda, lyssnande, handledaren ska alltså vara närvarande i handledningssituationen och hen ska inte ha egenintresse i lyssnandet, eftersom den egna personen och den egna berättelsen inte behöver kompletteras och egentligen inte upptar så mycket av handledarens uppmärksamhet. (Crafoord s. 66) Man låter den handledda ha sin berättelse och man ska försöka förstå den istället för att fokusera på vad man som handledare lämpligen ska komma med för klokt att säga. Det är den studerandes berättelse som är i fokus.

2.5 Handledaren som katalysator

Eftersom det är den handleddas berättelse som i handledningssituationen är i fokus är handledarens främsta uppgift att fungera som **katalysator**, inte att ta över samtalet. Språket i den handleddas berättelse kan dock ibland innehålla ord eller ordvändningar som handledaren inte förstår. Att direkt signalera att man inte förstår och be om en förklaring kan vara ett sätt att markera intresse som också ger bättre flyt i berättelsen. Ibland kan sådana frågor dock irritera den som berättar eller uppfattas som kritik. För att undvika irritation är det viktigt att klargöra varför man frågar. (Crafoord s. 105)

Ibland växer det något sådant fram under ytan i samtalet som kan utgöra ett hinder för berättelsen. Det enkla **benämndet** i rätt ögonblick kan då förändra situationen. Man sätter tummen på ett fenomen, uttalar klart eller konfronterar med sanningen. (Crafoord s.120) Benämndets konst är enligt Crafoord inte möjlig att lära ut eftersom den förutsätter en kombination av **kunskap, erfarenhet, empati och omdöme** och även ett sinne för humor. Inte minst viktigt är det som Crafoord kallar *”en känsla för vad man kallar tajming, eller den rätta känslan för den exakt rätta tidpunkten för ett benämmande. Inte heller är det möjligt att ange några regler för när den rätta tidpunkten inträffar. Här måste man lita till den speciella intuition som är en del av samtalskonsten.”* (Crafoord s. 124)

”Närvaron löses upp så snart som den som leder samtalet fastnar i en teknik, en modell för samtal”, konstaterar Crafoord. (Crafoord s. 107) Han litar väldigt mycket på handledarens lyhördhet och närvaro i stället för att betona en regelrätt handledningsteknik.

Om berättelsen far bortom de överenskomna målen riskerar man att samtalet spårar ur och bli osakligt eller oprofessionellt. Här krävs en avvägning där man behöver ett gott omdöme och en välfungerande yrkesetik. (Crafoord s. 113)

Crafoord anser att det alltid är viktigt för handledaren att reflektera över vilka intressen och vilket mål man har inför ett samtal. ”Hjälparens”, i det här fallet handledarens, egna intressen borde inte vara det som främst stimuleras i handledningen. Är det så att handledarens behov tar över har man kanske hamnat i ett läge där man riskerar att stjälpas istället för att hjälpa. Är man egentligen mer intresserad av att uppfylla **en egen fantiserad roll av frälsare** snarare än att genuint vilja vara nyttig för den studerande och för de syften som yrkesområdet inrymmer? Det finns alltså anledning att understryka det viktiga med balansen i att katalysera samtalet, som då handlar om en noggrann avvägning mellan kylig distans och ”överhettad förförelse” och därmed att hålla den professionella balans som gäller för varje yrkesområde med sina normer och mål samt skrivna och oskrivna etiska regler. (Crafoord s. 114)

2.6 Samtalet som en resa

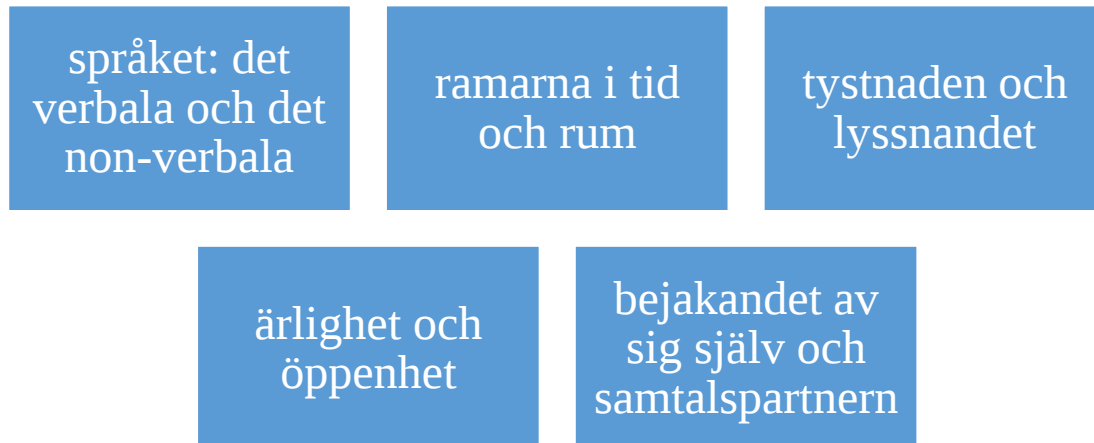
Crafoord beskriver samtalet som en flygresor som kan börja och sluta bra eller mindre bra. I en samtalssituation kan det vara en god idé att tänka på relationen som en flygresor med starten, själva flygresan och landningen. En flygresor kan också sluta med katastrof, en flygkrasch. Men om detta inte sker så talar man om tre faser i landningen, *approach*, *descent* och *landing*. I samtals- och handledningssituationen går det att urskilja en liknande process.

Man närmar sig målet för flygresan och det har bestämts på vilken bana landningen skall ske. Man börjar dra av gasen och sänka sig ner genom luftlagren. Här är det ännu möjligt att dra på full gas igen och stiga och göra om landningsmanövern, eller flyga någon annanstans om man skulle ha orienterat fel. Vid landningen har landningsställen fällts ut och kontrollerats och ”touch-down” kan ske, landningsmanövern är oåterkallelig. Man har kommit fram. Resan är slut. ”It has been a pleasure having you on board”. Ibland har någon glömt ett paraply, en tidning eller något annat och måste återvända till planet. Ibland händer det att någon stannar på tröskeln på vägen ut från en samtalssituation och tillägger något som inte blivit sagt. Inte sällan innehåller sådant ”tröskelmateriel” viktig information som man tydligen vågar komma med först nu då reträtten är säkrad och hen får ge sig av. Om det gäller avskedet vid ett samtal där man ses igen kan man bra börja nästa session med att påminna om tröskelmaterialet från förra gången. Om det är den absoluta landningen och en sista efterhandledning är tröskelmaterialet svårhanterligt och utan vidare ett tecken på att man missat något vid ”nedstigningen”. Det är svårt att göra någonting åt det i den situationen. (Crafoord s. 176-178)

2.7 Sammanfattning

Den viktigaste resursen i samtalet är den unika personligheten hos både handledaren och den handledda, och dess möjligheter. Man ska ta vara på sin och varandras berättelser. Crafoord betonar starkt handledarens förmåga att respektera och bejaka sig själv och andra. Handledaren behöver vara harmonisk och ha självkänslan i skick för att kunna upptäcka den andra människans, den handleddas, unika egenskaper och för att kunna fungera som katalysator i processen. Den egna livserfarenheten är en viktig del av kunskapen. Respekt för samtalet som en unik och oåterkallelig situation är en annan.

Crafoords bok är ett försök att förmedla sådant som är viktigt att reflektera kring när man ska vägleda klienter eller handleda lärarstuderanden. **Samtalet bör enligt honom ses som en möjlighet och en konst.** Vad Crafoord menar med konst går egentligen inte att förklara och Crafoord tycker inte heller att det är viktigt. Om man definierar och förklarar för mycket tror man att det handlar om en teknik, vilket inte är fallet. Det viktiga är att handledningsdiskussionen ger en öppning mot en möjlighet för den studerande att ha och behålla den energi som behövs i läraryrket. Sammanfattningsvis kan man alltså konstatera att det narrativa perspektivet lyfter fram språket (både det verbala och non-verbala), lyssnandet, berättandet och de överenskomna ramarna för samtalet i både tid och rum. Äktheten och den oförställda närvaron betonas också. De viktigaste punkterna kan sammanfattas i följande figur:



Figur 1.Handledningssamtalet ur det narrativa perspektivet

Referens:

Crafoord, Clarence (2005). *Människan är en berättelse*. Tankar om samtalskonst. Stockholm: Natur och Kultur.

3 Det relationella perspektivet

Syftet med detta kapitel är att beskriva och diskutera det mänskliga mötet ur **ett relationellt perspektiv**. Detta perspektiv och synsätt innebär att det mänskliga mötet förstås som ett relationellt fenomen. Kapitlet består av korta avsnitt som var för sig behandlar olika aspekter av det övergripande syftet. I det första avsnittet redogörs för de teorier som vår framställning bygger på varefter de två följande avsnitten belyser det mänskliga mötets relationella karaktär. I de resterande avsnitten är syftet att lyfta in det relationella tänkandet i en pedagogisk kontext med avsikten att belysa relationella aspekter i handledning och övrigt pedagogiskt arbete. Här diskuteras vilka konsekvenserna för handledningen blir ifall man tillämpar en relationell förståelse av det mänskliga mötet i handledningspraxis. Kapitlet avslutas med några konklusioner utifrån resonemanget som förts.

3.1 Teoretiska grunder för det relationella perspektivet

Vår framställning av det relationella perspektivet grundar sig främst på teorier och tänkande hos filosofer och samhällsforskare som Martin Buber, Kenneth Gergen, och Gert Biesta. Övriga som gett bestående bidrag till det relationella synsättet på människan och världen är bland andra Hannah Arendt, Mikhail Bakhtin, John Dewey, Jürgen Habermas, George Herbert Mead och Lev Vygotskij. Detta kapitel har även i hög grad inspirerats av Jonas Aspelins och Sven Perssons beskrivning av ett i viss mån nytt synsätt på utbildning och undervisning som de kallar relationell pedagogik.

Härnäst redogörs kortfattat för de teorier som vår beskrivning av det relationella perspektivet grundar sig på. Dessutom nämns de källor som vi i detta kapitel refererar till.

Martin Bubers filosofi betraktas som det mest djuplodade försöket att förstå människan som relationsvarelse. Han har medverkat till att utforma en av den relationella riktningens huvudteser – att det finns två dimensioner i människans värld och i hennes förhållningssätt till den. Dimensionerna har formen av två grundord som lyder: Jag-Du och Jag-Det och de konstituerar den mänskliga existensen. I böckerna *Jag och Du* (1923/1990) samt *Det mellanmänniska* (1953/1990) beskriver Buber sin relationsfilosofi som även benämns både dialogfilosofi och Jag-Du-filosofi. Bubers verk *Om uppföstran* (1953/1993) har också bidragit till vår förståelse av det relationella synsättet på handledning.

I verket *Relational Being. Beyond Self and Community* (2009) vill Kenneth Gergen ersätta den individualistiska föreställningen om människan med en som har sin huvudsakliga grund i relationer – den relationella människan. Gergens huvudtes är att inget tänkande och skapande de facto sker individuellt, dvs. isolerat i huvudet hos individen.

Gert Biestas teorier stöder problematiserandet av det individualistiska tänkandet och i sökandet efter relationella alternativ inom utbildning. I artikeln ”*Mind the Gap! Communication and the Educational Relation*” (2004) utgår han från föreställningen att

det finns ett mellanrum (the gap) mellan lärare och elev och att detta är en förutsättning för kommunikation och för att utbildning ska äga rum.

Vid författandet av detta kapitel har Aspelins tolkning av Buber i verket *Den mellanmännsliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning* (2005) varit en värdefull källa för förståelsen av det relationella perspektivet på mänskliga möten. Detsamma gäller boken *Om relationell pedagogik* (2011) i vilken Jonas Aspelin, professor i pedagogik vid Högskolan Kristianstad, och Sven Persson, professor i pedagogik vid Malmö Högskola, gör anspråk på att utveckla ett nytt synsätt på utbildning och undervisning. Relationell pedagogik bygger på en helhetssyn där kunskap, omsorg och fostran integreras. Begreppet ”relation” är centralt. Förtroendefulla, omsorgsfulla och kreativa relationer ses som grundläggande för barns och ungas lärande och utveckling.

3.2 Det mänskliga mötet ur ett relationellt perspektiv

Under denna rubrik redogörs för några av den relationella riktningens grundtankar gällande synen på det mänskliga mötet.

Det relationella perspektivet fokuserar på den interpersonella nivån där mänskliga möten, mänskliga relationer och kommunikation och är centrala. Den relationella riktningen har en antropologisk grundtanke som lyder: **Jaget uppstår i relationer, människan föds ursprungligen i relation till andra människor och hon ses som en varelse satt under ständig utveckling i relation till omvärlden. Synsättet betonar mänskliga mötens och relationers ontologiska och existentiella betydelse för människans varande vilket leder till föreställningen om den relationella människan.** (Aspelin & Persson 2011; Gergen 2009)

Enligt Martin Bubers (1923/1990; 1953/1990) relationsfilosofi är det mänskliga mötet av ontologisk och existentiell karaktär. Han anser att vi verkliggörs som människor genom att möta och interagera med andra. Det mänskliga mötet ses som en grundförutsättning för vårt varande och vår fortsatta utveckling. **Enligt Bubers relationella synsätt är ett mänskligt möte en händelse där två människor förhåller sig till varandra som subjekt och här handlar det om personliga möten**, företrädesvis möten i Jag-Du-dimensionen. Detta synsätts implikationer på handledning diskuteras utförligare längre fram i detta kapitel, från och med avsnitt 3.5. Likaledes anser Aspelin & Persson (2011) att det mänskliga mötet hänvisar till grundläggande aspekter av tillvaron, det vill säga betecknar människors livsvillkor oavsett om hon vill det eller inte och oavsett hur hon framställer sig själv.

Aspelin och Persson (2011) definierar det mänskliga mötet med hjälp av begreppen samvaro och samverkan. Ett mänskligt möte som samvaro utgör en existentiell händelse, ett personligt och ontologiskt möte, ögonblick då människan upplever världen med någon annan. Mötet som samvaro är ett självändamål, dess mening är inneboende i själva relationen. **Det mänskliga mötet har alltså ett värde i sig självt.** Det mänskliga mötet som samvaro är inte av instrumentell karaktär dvs. dess värde ligger först och främst inte i att få ett ärende att framskrida. Ambitionen med ett mänskligt möte kan givetvis även

vara att samverka och att vara produktiva. Då används begreppet samverkan som behandlas i avsnitt 3.4.

3.3 Den relationella synen på kunskap och lärande

Under denna rubrik framläggs några argument som belyser det mänskliga mötets fundamentala betydelse för människans varande och kunskapsbildning, enligt det relationella synsättet.

Det relationella perspektivets grundläggande synsätt på kunskap och lärande baseras på ett antagande om den mänskliga existensen: att **människan föds, utvecklas, lär sig saker och självförverkligas i relationer**. Den relationella riktningens syn på kunskap utgör därigenom ett betydelsefullt argument för nödvändigheten av mänskliga möten. Enligt den relationella kunskapssynen är **kunskap fundamentalt sett inte ting utan relationer**. Människan kan ha kunskap om någonting, men det kunnande som utvecklas i ett relationsflöde dvs. när människor möts och interagerar utgör den primära formen av kunskap. Grunden såväl som målet med utbildning är relationer, inte autonoma subjekt eller kunskapsobjekt. Begreppet relation omfattar då såväl det lärande subjektet som kunskapsobjektet. (Aspelin & Persson 2011)

Enligt det relationella synsättet måste människor mötas och interagera för att kunskapsutveckling skall ske. Gergens (2009) huvudtes är att inget tänkande och skapande de facto sker individuellt, dvs. isolerat i huvudet hos individen. Ett nyckelbegrepp i Gergens relationsteori är **sam-handling** (co-action). Han menar att allt det som uppfattas som verkligt, sant och värdefullt har sitt ursprung i koordinerad handling. Den enes handling får sin innebörd i relation till den andres respons. Allt meningsskapande sker i och genom **en relationell process**, i vilken flera parter är inbegripna. Att handla meningsfullt gentemot andra innebär att sam-handla. Tankar, känslor, handling osv. existerar inte först, före relationer. Allt vi gör är uttryck för vår relationella existens, menar Gergen. Han anser vidare att all slags mänsklig aktivitet sker i relationer och att man inte kan tala om några rena individuella skeenden. En grundtanke är att **kunskap, färdigheter, förmågor liksom all produktiv handling äger rum och växer fram i mänskliga möten och relationer**. Därför anser Gergen att pedagoger bör skifta uppmärksamhet från individen och det individuella lärandet till det nät av relationer (*nexus of relationships*) inom vilka lärande och utbildning sker. (Gergen 2009) Aspelin och Persson (2011) anser att mänskliga möten är grogrund för och egentligt mål med pedagogisk verksamhet. De anser att utbildning och undervisning i för hög grad inriktats på individuell kunskapsproduktion och därmed bortser från att människor måste mötas för att lära snarare än tvärtom. Enligt detta synsätt är **utbildningsinstitutioner i första hand mötesplatser mellan människor**. Kort sagt utgår det relationella perspektivet från uppfattningen att personliga möten mellan människor är utbildningens fundament.

3.4 Handledningsmötet

Under denna rubrik diskuteras det mänskliga mötet som ett handledningsmöte med tillämpning av ett relationellt perspektiv. Avsikten är att belysa relationella aspekter av ett handledningsmöte. Samtidigt framhålls att handledaren ansvarar för att ett professionellt handledningsmöte konstitueras.

Handledning bygger enligt det relationella synsättet på insikten att mellanmännsliga relationer är av avgörande betydelse i handledningssammanhang och den har som syfte att befrämja studerandes deltagande i relationella processer. För att handledaren ska kunna främja en lärandeprocess måste hen först stå i relation till den handledda. Det handlar om att bygga en personlig relation till den handledda som bygger på ömsesidigt förtroende. För handledarens del handlar det då om **att möta den handledda som hen är och svara an utifrån en idé om vem hen kan bli.** (Aspelin & Persson 2011)

Det mänskliga mötet i form av ett handledningsmöte är tydligt format av den institutionella kontext där den praktiseras. Det handlar då om ett målmedvetet agerande från handledarens sida. Handledaren verkar för att relationen mellan hen och den handledda är meningsskapande. Vi talar här om Aspelins och Perssons (2011) begrepp **samverkan**. Begreppet samverkan innebär en socialt konstruerad process, där individer samordnar sina handlingar för att åstadkomma någonting gemensamt och produktivt.

En grundtanke i relationell pedagogik är att det är först **i samverkan genom genuin dialog** som utbildning och handledning berör och verkar. Samverkan genom genuin dialog kan man tala om då två personer vänder sig till varandra förbehållslöst och med beredskap att svara an på och ansvara för den andras handlingar. Handledning genom samverkan försiggår i en social dimension vilken kontinuerligt byggs upp av en enorm mängd verbala och icke-verbala tecken. Dialogisk samverkan i ett handledningsmöte innefattar främst språkliga moment och har en framåtriktad prägel i det att handledaren bistår den handledda i dennes kunskapsutveckling. **I en dialogisk relation inriktar sig handledaren på att skapa möjligheter för den handledde att utveckla kunskaper, fakta, färdigheter, värden, normer etcetera.** Handledaren strävar efter att innehåll (kunskapsobjekt) integreras med den handleddas person (kunskapens subjekt) och blir delar av dennas handlingar. I handledningsmötet kan handledaren lära den handledda indirekt – genom att vara en förmedlande person av kunskaper som den handledda sedan bearbetar såväl teoretiskt som praktiskt. (Aspelin & Persson 2011)

En förutsättning för ett fungerande handledningsmöte är även att **ett gemensamt utrymme, en gemensam sfär upprättas där handledaren och den handledda kan mötas.** Biesta (2004) menar att kunskap inte är något som handledaren skapar och överför till den handledda, inte heller något som den handledda själv skapar (utifrån handledarens eller någon annans erbjudanden), utan snarare något som **skapas i en gemensam sfär.** Den huvudsakliga källan till de handleddas förståelse av världen och till deras utveckling är relationen mellan dem själva och handledaren.

Biestas resonemang stöder den relationella pedagogikens idé om att **det gemensamma utrymmet har skapande kraft**; att det verkligt avgörande i utbildningsprocessen inte är vad jag som handledare gör med dig eller vad du som den handledda gör med dig själv utan vad som ”görs med oss”, i relationen mellan oss. **Relationen har agens**, den är i sig produktiv, kreativ, dynamisk. Det betydelsefulla inträffar mellan handledaren och den handledda, i en gemensam sfär. Utbildningens brännpunkt är ett mellanmänniskt kraftfält. (Biesta 2004)

3.5 Handledaren som person och individ

Under denna rubrik diskuteras, utifrån Bubers relationsfilosofi, **handledarens två möjliga jag-dimensioner; som person och individ**. I ett handledningsmöte handlar det om två grundläggande förhållningssätt från handledarens sida gentemot den handledde.

Som framgått tidigare i detta kapitel talar Buber (1923/1990) om två dimensioner i människans förhållningssätt till världen och därmed i hennes jag. Det ena innebär att jaget särskiljs, det andra att jaget står i relation till omvärlden. Vem jag är har att göra med karaktären på relationen till den eller det jag förhåller mig till, menar Buber. **Om omvärlden antar formen av Du för mig så existerar jag som person. Om den antar formen av Det så existerar jag istället som individ. Duet** är den personliga relationens värld och **Detet** är den individuella relationens. Duet finns där i sin verklighet och existerar för mig som min partner. Detet är en del av mig, existerar inom mig.

Mot denna bakgrund kan handledaren beskrivas som två olika slags människor beroende på vilken karaktär som partnern, den handledda antar. **Å ena sidan erfar handledaren den handledda som ett ting bland andra ting, en punkt i tid och rum, något att betrakta, bedöma, analysera etcetera. Å andra sidan erfar handledaren den handledda som ett subjekt som går henne till mötes, en verklighet som hen blir delaktig i utan att förlora sig själv.**

Följaktligen kan man definiera två slags handledare utgående från hur man förhåller sig till den handledda; Handledaren som individ framträder genom att avgränsa sig från den handledda. Handledaren som person framträder genom att träda i relation till den handledda. Som individ avgränsar sig handledaren från den handledda och blir i denna process medveten om sig själv som ett verksamt subjekt. Som person urskiljer hon sig från den handledda och blir medveten om sig själv som ett av relationen befruktat subjekt. Handledaren som individ sysselsätter sig med sig själv medan handledaren som person träder i relation. (Aspelin & Persson 2011)

3.6 Handledarens förhållningssätt

Det här följande resonemanget bygger vidare på Bubers relationsfilosofi enligt vilken handledaren kan ha två olikartade förhållningssätt till den handledda och därmed i sitt jag. Buber menar att det finns människor som präglas av det ena eller andra

förhållningssättet och därmed kan kallas för individer eller för personer. En viktig poäng i Bubers resonemang är att han ändå anser att en handledare beroende på situationen bör kunna växla mellan de båda förhållningssätten. Buber menar att en handledare inte jämt och ständigt kan förhålla sig till sina studerande som Du. Relationen till Duet är riskabel, opålitlig och oordnad. Ett liv enbart i Du-världen skulle förtära henne. Däremot är det möjligt att leva enbart i en Det-värld och *"fylla varje ögonblick med att lära känna och begagna"*. Men om man gör det mister man sin mänsklighet, anser Buber (1953/1993).

Ur Bubers relationella perspektiv kan man alltså tala om två grundläggande förhållningssätt från handledarens sida. De benämns **ett individuellt respektive ett personligt förhållningssätt**. Båda förhållningssätten är så att säga naturliga delar av handledningsverksamhet och övrigt pedagogiskt arbete, menar Aspelin och Persson (2011). Man kan i och för sig påstå att handledaren bör söka möta den handledda som Du, eftersom det är den kontexten inom vilken den handledda verkliggörs. Samtidigt kan man föra fram oräknliga situationer där handledaren bör agera som individ och förhålla sig till den handledda som objekt. En relationsupplevelse måste alltid förr eller senare övergå till individuell erfarenhet. I bästa fall kan man därför räkna med en växelverkan mellan det personliga och det individuella förhållningssättet i handledningspraxis. I värsta fall handlar det om ett renodlat individuellt förhållningssätt. (Aspelin & Persson 2011)

3.7 Den pedagogiska relationen mellan handledaren och den handledda

Buber (1953/1990) ser läraren/**handledaren som en "kritisk vägvisare"** och det är i det äkta mötet mellan handledaren och den handledda som kunskap och mänsklig utveckling äger rum. Ur Bubers relationella perspektiv karakteriseras relationen mellan handledaren och den handledda av ömsesidighet vilket innebär att **parterna influerar varandra**. Men Buber poängterar att ömsesidigheten i denna relation inte kan vara total, som den till exempel är i en kärleksrelation eller en vänskapsrelation. Relationen mellan handledaren och den handledda har en annan karaktär än vad relationen mellan den handledda och handledaren har. För att kunna stödja den handleddas utveckling behöver **handledaren upprätthålla ett dualt förhållningssätt genom vilket hen på en och samma gång upplever skeendet från sin egen och från den handleddas sida**. Buber talar om detta som att handledaren omfattar den handledda.

Buber framhåller att handledaren tidigare har varit studerande och att hen väl förstår vad det innebär att vara subjekt för handledning och pedagogisk påverkan. Hen har också ett handledningsuppdrag, vissa uppgifter och ett ansvar som ingår i den handleddes utbildning. Den handledda kan inte på samma sätt som handledaren uppleva från parternas sida. Den handledda kan inte till fullo inse hur det är att vara handledare och har inte i uppgift att utbilda sin handledare. Buber definierar därför den pedagogiska relationen i termer av **ensidig omfattning** (ett uttryck som inte skall förväxlas med ensidig påverkan). Om den handledde trots allt omfattar sin handledare förvandlas kontakten till något annat än en pedagogisk relation. Den produktiva kraft som aktualiseras hos de studerande, genom att handledaren tar ställning som pedagogiskt subjekt, går då förlorad. (Buber 1953/1990; Aspelin & Persson 2011)

Relationen mellan handledaren och den handledda kan aldrig bli helt jämställd och den ofrånkomliga skillnaden i positioner kan få konstruktiva men också destruktiva följder, menar Aspelin och Persson (2011). Handledaren uppbär en institutionellt reglerad roll men är i alla sammanhang samtidigt en konkret person som den handledda relaterar till. **Framgångsrik handledning förutsätter en tillitsfull, stabil och vital relation mellan handledaren och den handledda.** Här kan vi tala om en relation som etableras i ett professionellt handledningsmöte. Tillit i andra relationer, framförallt till medstudenter, utbildningsenheten och skolsystemet är betydelsefulla faktorer i den studerandes framsteg, men relationen till handledaren intar en särställning. (Aspelin & Persson 2011)

3.8 Sammanfattning

I detta kapitel har det relationella tänkandet lyfts in i en pedagogisk kontext och vikten av relationella aspekter i handledning och övrigt pedagogiskt arbete har belysts. I avsnitten argumenteras för det relationella perspektivets uppfattning att personliga möten mellan människor är utbildningens fundament. Utifrån ovannämnda resonemang dras slutsatsen att det är betydelsefullt att handledningsmötet utspelar sig i gemensam tid och rum, som ett personligt och fysiskt möte ansikte mot ansikte där handledaren och den handledda kan se, höra och konkret uppleva närvaron av varandra. Virtuellt handledning och handledning på distans kan svårtligen uppfylla de kriterier som det relationella perspektivet förutsätter gällande handledning i form av mänskliga möten. Man kan därför ställa sig tveksam och kritisk till många aspekter av virtuell och digital handledning på distans, framförallt beroende på avsaknaden av det konkreta personliga mötet där den nödvändiga gemensamma relationella sfären mellan handledaren och den handledda bör konstitueras.

Den relationella pedagogikens synsätt öppnar för en djupare förståelse av det mänskliga mötet och kan användas som en teoretisk grund för vidare utforskning och utveckling av handledning i form av mänskliga möten. Det relationella synsättet erbjuder en tolkningsram som kan appliceras på handledning. Avsnitten som redogör för handledarens jag-dimensioner, förhållningssätt och relation till den handledda kan bidra till förståelsen av handledningssituationer, exempelvis frågor om varför handledare och de handledda agerar på det ena eller andra sättet, samt frågor som hur och varför saker och ting upplevs på vissa sätt och inte på andra. Det relationella perspektivet öppnar för en djupare förståelse av det mänskliga mötet och kan användas som en teoretisk grund för vidare utforskning och utveckling av handledning.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att det som särskilt betonas i det relationella perspektivet i handledningssammanhang är insikten om att allt lärande och all utveckling sker i relationer. Relationer är alltså nödvändiga och de kan inte uppstå utan mänskliga möten. Dessa möten är möjliga i en gemensam sfär i både tid och rum där det sker en samverkan genom dialog. Detta kan illustreras med hjälp av följande figur:



Figur 2.Handledningssamtalet ur det relationella perspektivet.

Referenser:

- Aspelin, Jonas (2005). *Den mellanmännsliga vägen*. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Aspelin, Jonas & Persson, Sven (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups Utbildning Ab.
- Biesta, Gert (2004). "Mind the Gap! Communication and the Educational Relation". I C. Bingham & A. Sidorkin (red.) *No Education without Relation*. New York: Peter Lang Pub. Inc.
- Buber, Martin (1923/1990). *Jag och Du*. Ludvika: Dualis förlag Ab.
- Buber, Martin (1953/1990). *Det mellanmännsliga*. Ludvika: Dualis förlag Ab.
- Buber, Martin (1953/1993). *Om uppfostran*. Ludvika: Dualis förlag Ab.
- Gergen, Kenneth (2009). *Relational being*. Beyond Self and Community. Oxford & New York: Oxford University Press.

4 Erkännande och handledning

4.1 Allmänt

I det här kapitlet kommer vi att bekanta oss med tankar om erkännande och erkännandets betydelse. Som källor fungerar tre böcker som diskuterar olika synsätt på erkännande: Axel Honneths *Erkännande. Praktisk-filosofiska studier*. Göteborg: Daidalos. 2003, Carl Göran Heidegrens *Erkännande*. Malmö: Liber. 2009 och Victoria Farelds doktorsavhandling *Att vara utom sig inom sig. Charles Taylor, erkännandet och Hegels aktualitet. Logos – Pathos nr 9. Glänta produktion. (2008)*

Axel Honneth är professor i socialfilosofi i Frankfurt am Main, Carl-Göran Heidegren är professor i sociologi vid Lunds Universitet och Victoria Fareld arbetar som biträdande lektor i idéhistoria vid Stockholms universitet. Dessa skribenter hänvisar till ett stort antal tidigare forskare; bland annat Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), Georg Herbert Mead (1861-1931) och den kanadensiska sociologen Erving Goffman (1922- 1982). Av nu levande forskare hänvisas till den kanadensiska filosofen och emeritusprofessorn Charles Taylor (f.1931), bulgaren Tzvetan Todorov (f.1939) och Stephan Voswinkel som arbetar som privat docent i samhällsvetenskaper vid Goethe-Universitetet i Frankfurt am Main. Dessa forskare har på olika sätt studerat erkännandet som fenomen. Ingen av dem har tagit det perspektiv som vi kommer att göra, när vi nu tar ett **handledningsperspektiv** på frågan om erkännande. Vad innebär erkännande eller avsaknaden av det i en handledningssituation?

4.2 Begreppet erkännande

Begreppet **erkännande** (ty. *Anerkennung*) härstammar redan från 1800-talsfilosoferna Hegel och Fichte men har fått ny aktualitet på 1900- och 2000-talen då t.ex. Charles Taylor, Axel Honneth och Carl-Göran Heidegren har skrivit om det. Victoria Fareld har jämfört Charles Taylors och Hegels förståelser av erkännandet i sin bok (Fareld 2008). Hon hävdar att Taylor gör sin egen tolkning av Hegels tankar men att det i grund och botten handlar om att *en människa existerar för sig själv genom att existera inför andra*. Man har ett behov av att betyda något för andra. Maktrelationer, klasskillnader osv. visar sig i vilka som erkänns och vilka som inte blir erkända. (Fareld 2008, 9-11)

Begreppet erkännande används i **åtminstone tre bemärkelser** i vårt vardagliga språkbruk. Därför måste vi definiera i vilken bemärkelse begreppet används i denna essä. Erkännande kan för det första innebära att man **medger** något, t.ex. att erkänna sin skuld. Det är inte i den här betydelsen vi använder begreppet här. Inte heller använder vi det i bemärkelsen erkänna, **acceptera en regim**. Vi tar det tredje perspektivet som innebär erkännande av någons sakkunskaper, och att **uttrycka uppskattning för någon**. (Heidegren 2009, 11-12) **Erkännande i det här kapitlet kommer alltså att handla om uttryck av uppskattning eller avsaknaden av det**. I handledningen kan de övriga

perspektiven i och för sig också anses vara aktuella: det är viktigt att kunna medge sina misstag, felbedömningar och sin okunskap och erkänna motpartens yrkesauktoritet.

4.3 Varför erkännande?

Det har sagts att en människa utvecklas från att vara objekt ("me") till att vara subjekt ("I") genom att först bli sedd av andra människor på ett sådant sätt att man kan se sig själv, respektera sig själv och uppskatta sig själv. Så kan man nå sin personliga identitet. (se Heidegren 2009, 16, 44 för Meads och Voswinkels teorier). Grundtanken i erkännandet är alltså att människan måste få uppleva ett mångdimensionellt erkännande från andra för att kunna utveckla en personlig identitet eller en positiv relation till sig själv. Denna positiva relation till en själv utgör en förutsättning för **det individuella självförverkligandet**. (Heidegren i Honneth 2003, 7-8) Detta är ytterst aktuellt i handledningssituationen när lärarstuderanden ska bygga en personlig och harmonisk läraridentitet där de blir sig själva som lärare och inte endast lever ut en förväntad roll.

Enligt både Taylor och Mead är erkännandebehovet alltså ett livsnödväntigt mänskligt behov. (Heidegren 2009, 8, 16) Man behöver bli bejakad, bekräftad och respekterad i sin annorlundahet, utan att först behöva förvandlas till någonting bestämt. I ett utopisamhälle skulle alla på ett ömsesidigt sätt kunna erkänna varandra men verkligheten är inte en sådan. Segregeringen är ett faktum. Taylor beaktar för det första socioekonomiska faktorer i diskussionen om erkännandet. Det handlar också om kulturella, språkliga och könsmässiga aspekter. (Fareld 2008) I ett lärarhandledningsperspektiv skulle detta kunna innebära att man i handledningssituationen påverkas av handledarens och den handleddas olika bakgrund samt ålders- och erfarenhetsskillnad. De är kanske av olika kön och kommer från olika språkliga kulturer (fackspråk - vardagsspråk). Hur kan ett erkännande ske?

4.4 Erkännandets dimensioner

Heidegren urskiljer **fyra dimensioner** i erkännandet (Heidegren 2009, 8-9): en **handlingsteoretisk** dimension som innebär ett förhållningssätt till den andra som tar sig i uttryck i visade attityder, gester, miner och handlingar. Den **ordningsteoretiska** dimensionen innebär att varje samhälle har en institutionaliserad erkännandeordning som även definierar hur olika människor kan räkna med att bli bemötta i just det samhället eller samfundet. För det tredje går det att utskilja en **historisk-social förändringsdimension** som studerar hur erkännandepraxisen har förändrats genom tiderna.

Den fjärde dimensionen (som även är den vi främst fokuserar på i denna essä) kallas den **interaktionsteoretiska**. Den går ut på att **de mellanmännsliga relationerna sker som mänskliga möten över kortare eller längre tid. Varje mänskligt möte visar på erkännande eller avsaknad av det i olika grader.** De mer varaktiga eller upprepade

mötena kan resultera i en förändring i erkännandet som då kan bli bättre eller sämre över tiden. (Heidegren 2009, 9-11)

Erkännandets motsats är **missaktning**. Man talar ofta i motsatspar missaktning – erkännande eller ligkiltighet – erkännande. Men för mycket erkännande är inte heller bra eftersom man i all välmening och på grund av en överdriven, obefogad omsorg om den andra agerar överbeskyddande, inte lämnar tillräckligt med fritt utrymme åt den andra, lägger sig för mycket i och är alltför engagerad i den andras förehavanden. (Heidegren 2009, 10, 91) I en handledningssituation kan för mycket erkännande resultera i att handledaren vill hjälpa och stöda den handledda för mycket och på ett sådant sätt som inte gagnar den handleddas läraridentitet och självförtroende. För lite erkännande kan visa sig eller uppfattas som ligkiltighet eller nedvärdering. Handledningen borde ske på **det tillhöriga erkännandets** nivå.

4.5 Hur sker erkännandet?

Åtminstone någon form av **empatiförmåga** torde vara en förutsättning för att erkännande kan ske. Erkännandet av en annan innebär nämligen att man begränsar sin egen frihet och sitt egenintresse genom att beakta den andras behov (Heidegren 2009, 14-15). I ett handledningssammanhang innebär detta att handledaren måste beakta den handleddas behov av att få utvecklas som lärare, och hen får inte leva ut sin egen eventuella frustration över situationen eller inta en besserwisserattityd.

Redan Hegel lyfte fram **tre olika former av erkännande**. Dessa hör ihop dels med människans **primära** relationer (kärlek), relationer till **andra människor** (rätt) och relationer till sådana människor som vi delar **värdegemenskap** med (solidaritet). Om en person upplever erkännande inom alla dessa relationer får hen en positiv identitet med självförtroende, självrespekt och självuppskattning. Men det här innebär också förpliktelser att behandla andra människor så att de kan uppnå dessa kvaliteter. Man har plikten till emotionell omsorg, likabehandling och solidaritet. Här är det viktigt att inse att man kommer att råka ut för konflikter när olika förpliktelser kolliderar. Man kan t.ex. inte samtidigt behandla alla människor lika och hjälpa en specifik person som är i större behov av omsorg. (Honneth 2003, 9-11, Heidegren 2009, 14)

Enligt Honneths pluralistiska moralteori måste man väga de olika moraliska förpliktelserna mot varandra och framför allt beakta den moraliska hänsynen till det särskilda (de som lider nöd, behöver skydd eller är uteslutna). Man ska se varandra som unika personer med särskilda behov och se till att alla får vad de behöver.

Honneth betonar det ensidiga, asymmetriska i omsorgen om den andra; att man hjälper utan att kräva en motprestation. (Honneth 2003, 12-13). I en handledningssituation skulle detta kunna innebära att handledaren inte får förvänta sig t.ex. en viss ödmjuk attityd eller en översvallande tacksamhet som lön för den givna handledningen. Man ska också kunna ge olika slags och olika mycket handledning åt olika studeranden eftersom deras behov och situationer är olika. Allas väg till en positiv läraridentitet med självförtroende, självrespekt och självuppskattning är ju långt ifrån identisk.

4.6 Olika behov och förväntningar

Honneth lyfter fram Rousseaus tanke om att människan utan samhälle, i ursprungstillståndet, endast skulle ha rena motiv, leva utan att beakta andra människors önskemål, förväntningar, sympatier eller krav. Men eftersom vi lever i samhällen och samfund styrs vi med nödvändighet av viljan att beakta och behaga andra och lider av oron att inte kunna leva upp till de olika intersubjektiva förväntningarna. (Honneth 2003, 30-31.) **Både den handledda och handledaren upplever kanske ett behov av att visa upp en duktighetsfasad** genom att skryta, visa upp sina talanger eller agera tillgjort. Detta försvårar naturligtvis det mänskliga mötet.

Det är viktigt att vara **autonom**. Det innebär att man har **en beredskap att upptäcka olika behov hos sig själv** och ge uttryck för dem så att andra kan hjälpa en med dem. Man behöver också en förmåga att finna sammanhang i sitt liv och sitt agerande. Det är också viktigt att kunna relatera till omvärldens moraliska anspråk så att man kan agera ansvarsfullt mot andra människor. (Honneth 2003, 14) Det är viktigt att den handledda känner igen sina behov och törs uttala dem och har en villighet att gå med på att ta emot hjälp från handledaren. Här krävs det lyhördhet av handledaren. Den handledda måste också vara ärlig och medveten om sitt eget ansvar. Man kan inte skylla alla misslyckanden på ”dålig eller bristfällig handledning”.

4.7 Att känna sig kränkt

Det är möjligt att kränka andra eftersom de bryr sig om vad andra anser om dem. Kränkning kan klassas som den yttersta formen av att man inte bryr sig om den andra som person. Honneth presenterar tre former av missaktning som alltså sker till följd av (1) fysiska övergrepp, (2) berövande av rättigheter och (3) förnedring och kränkning. (Honneth enligt Heidegren 2009, 31-32)

Hur blir man då kränkt? När man inte erkänns skadas ens personlighet och man **förlorar sin känsla av egenvärde**. Detta sker i all synnerhet när någon upplever att hens förmågor inte räknas, inte får något erkännande. En sådan människa blir olycklig eftersom hon inte upplever sig som socialt betydelsefull eller som en i gemenskapen. (Honneth 2003, 91-106)

Upplevelsen av uteblivet erkännande eller erhållen missaktning kan leda till att den som känner sig missaktad försöker på nytt tills hen lyckas bli erkänd. Men man kan också bli besviken och försöka hämnas, underkasta sig helt och ge upp det egna initiativet, bli en idoldyrkare som tar efter en annans mönster i stället för att lita på den egna förmågan. Man kanske skryter och beter sig arrogant eller går in i en martyrisk offerroll. (Todorov i Heidegren 2009, 25) Som följd kan en icke-erkänd person även agera ut på varierande sätt: kräva högljutt att få rätt eller isolera sig och tystna helt.

En kränkt lärarstuderande är inte mottaglig för handledning. Den handledda som känner sig kränkt i handledningssituationen kan **helt ge upp eller nöja sig med att kopiera någon annans (t.ex. den perfekta, överkritiska handledarens) lektionsmönster**. Hen utvecklar kanske ett motstånd mot goda råd och påstår arrogant att hen inte behöver handledning. Hen kan också tala illa om handledaren bakom hens rygg för att hämnas.

4.8 Att beakta vid det mänskliga mötet

Varje mänskligt möte innebär ett **risktagande**. Man utsätter sig för möjligheten att försäga sig, göra bort sig, bli felbedömd, missförstådd, kränkt och få uppleva skam och utanförskap. Det är ingen självklarhet att man blir bemött med respekt, aktning, hänsyn eller uppskattning. Det finns dock mekanismer i det mänskliga umgänget som ökar upplevelsen av det sistnämnda. Dessa är enligt Goffman s.k. **undvikanderitualer** och **förevisanderitualer**. (Goffman enligt Heidegren 2009, 19-20)

Undvikanderitualerna innebär att man i det mänskliga mötet undviker att komma för nära den andra. Man ställer inte för närgångna frågor om personliga, eventuellt pinsamma, saker. Man respekterar den andras personliga sfär. Samtidigt får man inte hålla för långt avstånd till den andra eftersom man då kan uppfattas som likgiltig och överlägsen eller som någon som inte bryr sig. (Heidegren 2009, 20, 93)

Förevisanderitualerna innebär att vissa element alltid borde ingå i det mänskliga mötet. Hit hör allt som görs för att visa att man **ser och noterar den andra**, man hälsar, ger komplimanger dvs. kommenterar det som är bra, det man uppskattar hos den andra. Man uppmärksammar även en positiv förändring eller utveckling. (Heidegren 2009, 20). I ett handledningssammanhang är det alltså viktigt att se varandra, visa att man noterar den andra och att man respekterar den andra som person. Man respekterar den personliga sfären. Handledaren ska också kommentera positiva moment i planeringen eller i genomförandet av lektionen.

4.9 Sammanfattning

Erkännandet kan anses vara en viktig aspekt i handledningssituationen som alltså kan klassas som ett mänskligt möte. I det här kapitlet har vi försökt se på handledningssituationen ur både den handleddas och handledarens synvinkel. Förväntningarna inför handledningen borde vara realistiska och rimliga. Det är viktigt att den handledda och handledaren ser varandra och möts som personer som respekterar varandra trots sina (eventuella) olikheter i erfarenhet, ålder, kön, värderingar etc. De ska sträva efter att diskutera på ett språk som båda förstår för att undvika förvirring, missförstånd och förakt. De ska inte ha något behov av en falsk duktighetsfasad. Den handledda ska försöka utveckla sin förmåga att känna igen sina styrkor och svagheter och ha mod att be om hjälp vid behov. Handledaren ska inte tvinga hjälp, stöd eller goda råd på någon som inte är i behov av dem.

För lite eller inget erkännande i handledningssituationen kan resultera i en känsla av underlägsenhet, uppgivenhet, förlust av det egna värdet och motivationen. Detta gäller såväl den handledda som handledaren. Båda kan få minskat intresse för kreativitet, bli osäkra på sig själva eller utveckla orealistiska förväntningar på sig själv eller på varandra. Om man däremot får tillbörligt erkännande kan handledningsmötet resultera i en balanserad självbild och en positiv självrelation hos båda parterna.

Sammanfattningsvis kan man alltså konstatera att erkännandeperspektivet betonar en människas identitet och absoluta och unika människovärde som uttrycks i uppriktiga människomöten där det sker en växelverkan mellan människor. Detta kan uttryckas med hjälp av följande figur:



Figur 3.Handledningssamtalet ur ett erkännandeperspektiv.

Referenser:

Farelid, Victoria (2008). *Att vara utom sig inom sig*. Charles Taylor, erkännandet och Hegels aktualitet. Logos – Pathos nr 9. Glänta produktion.

Heidegren, Carl Göran (2009). *Erkännande*. Malmö: Liber.

Honneth, Axel (2003). *Erkännande*. Praktisk-filosofiska studier. Göteborg: Daidalos.

5 Studerandes tankar om handledning

I det här kapitlet kommer vi att redovisa för svaren till den enkätundersökning som gjordes bland nio klasslärar- och specialklasslärarstuderanden samt tio ämneslärarstuderanden som gjorde praktik vid Vasa övningsskola under läsåret 2016-2017. Samtliga nio tillfrågade klass- och speciallärarstuderanden samt fyra av tio tillfrågade ämneslärarstuderanden fyllde i enkäten som hade nio öppna frågor och en där man skulle utvärdera viktigheten av ett fenomen på en skala. Vi kommer att analysera deras svar ur de tre teoretiska perspektiven som vi har presenterat i kapitlen 2 till 4. Vi analyserar klasslärar- och specialklasslärarstuderandens svar separat (RESPONDENT A - RESPONDENT I) från ämneslärarstuderandens (RESPONDENT J - RESPONDENT M) eftersom dessa har ganska olika upplägg och tidpunkt för sina respektive praktikperioder. Vårt syfte är alltså att presentera de lärarstuderandes uppfattningar om handledningssituationen och relatera dessa till teoridelen. Vi gör ingen kvantitativ analys av svaren. Enkäten finns som helhet i bilaga 1.

5.1 Klass- och specialklasslärarstuderandes tankar om handledning

Den grundläggande praktiken som klasslärarrespondenterna var på när de besvarade våra frågor gällande handledning görs på **hösten det tredje studieåret under en fyra veckors period** vid Vasa Övningsskola. *”Praktikens syfte är att med utgångspunkt i teoretiska kurser inom pedagogik och ämnen och ämneshelheter planera, genomföra och analysera undervisning såväl i lärarlag som enskilt, att åhöra och analysera undervisning ur specifika perspektiv, att synliggöra läroplanens mål och intentioner i undervisningen samt att kunna uppträda, kommunicera muntligt och argumentera.”* (Praktik i klasslärarutbildningen)

Det finns ämnesdidaktiker på FPV och handledande lärare vid Vasa Övningsskola. De har enligt dokumentet olika uppgifter och ansvarsområden inom en lärarstuderandes praktik. Ämnesdidaktikerna på FPV introducerar, ger **förhandledning** och fokuserar på lektions- och sekvensplanering. Ämnesdidaktikerna för didaktiska samtal med studerande, följer med hur praktiken fortskrider vid två lektionstillfällen per grupp och bedömer praktiken. Vasa övningsskola ger **information inför praktiken** och leder **uppföljningsdiskussion** i slutskedet av praktiken. **Handledarna vid Vasa övningsskola ger stoff, lektionstider samt övrig intern information inför praktiken samt handleder under praktiken** studerandena både i grupp och enskilt. De tar del av och godkänner den elektroniska rapporteringen innan praktiken avslutas. Studerandenas individuella lektioner handleds enbart av handledarna vid Vasa övningsskola.

Under praktiken följer den studerande aktivt med och *assisterar* undervisning i klassen samt planerar och genomför lektioner, både i grupp och individuellt. De egna lektionerna utgörs som *sekvenslektioner* i grupp samt *individuella* lektioner.

Handledarna analyserar och utvärderar muntligt med studerandegruppen. Praktiken bedöms, med utgångspunkt i praktikperiodens övergripande syften och i enlighet med

praktikperiodens prestationskrav, både av **handledarna vid Vasa övningsskola** och av **ämnesföreträdarna** vid FPV.

Begreppet ”handledning” omfattar alltså både förhandledning där lärarstuderanden tillsammans med handledaren på FPV och Övningsskolan går genom stoffet och funderar på metoder och tillvägagångssättet, själva lektionen där handledaren sitter med och observerar studerandlektionen och efterhandledningen där man diskuterar lektionen och även hela praktiken efteråt. Dessa olika moment kan kallas för handledningens olika faser: **förhandledningsfasen, genomförandefasen, analys- och efterhandledningsfasen samt utvärderingsfasen.** Utvärderingen utgör en sammanfattning av praktiken och är tänkt att bidra till att utveckla den studerande i sin blivande yrkesroll. (Praktik i klasslärarutbildningen)

Den aktuella praktikperioden inom **specialpedagogiken** kallas verksamhetsförlagd övning inom kursen Inlärningssvårigheter i teori och praktik (4sp/10sp) och riktar sig till studerande som är antagna till studier som ger yrkesfärdigheter för uppgifter inom specialundervisningen (K35). Praktiken genomförs vid Vasa övningsskola (årskurs F-9) på höstterminen under period 2 v. 44-46 (eventuellt även v. 47). Praktiken planeras och genomförs i par.

Fakultetens handledare introducerar praktiken, handleder, för didaktiska samtal med studerande och följer med hur praktiken framskrider och genomförs. **Handledaren vid Vasa övningsskola** informerar om praktikens upplägg och praktiska arrangemang inför praktiken och ger **individuell handledning** under praktiken. Vidare ges **temahandledning** i grupp under praktikens gång. Efter praktiken deltar den studerande i **utvärderingsdiskussioner** med respektive handledare.

Om möjligt utför klasslärarstuderande huvudsakligen sin praktik i åk 7-9 och ämneslärarstuderande i åk F-6. Den studerande planerar och genomför tillsammans med sin medstuderande specialundervisning för en elev/elevgrupp i 10-12 lektioner (45 min. lektioner) i åk F-6 eller 7-9 (7-9 lektioner i den egna handledande lärarens stadium och 3 lektioner i det andra stadiet). Av dessa lektioner genomförs om möjligt 1-2 lektioner individuellt även om planeringen och utvärderingen görs tillsammans. Dessutom ska den studerande auskultera minst 8 lektioner både i klass- och specialundervisning i valbart stadium. Observation, analys och dokumentation av undervisningen sker enligt ett bifogat observationsunderlag.

I början av praktiken bekantar sig den studerande med elevens/elevgruppens inlärningsförutsättningar och gör upp en sekvensplan. För de enskilda lektionerna uppgörs en lektionsplan. Den studerande och handledaren vid Vasa övningsskola väljer i samråd stoff/temahelheter, lämpliga metoder och arbetssätt samt läromedel för att tillgodose den enskilde elevens pedagogiska behov. Praktiken dokumenteras enligt FPV handledarens anvisningar (Praktik i Speciallärarutbildningen).

5.1.1 Det narrativa perspektivet

I det här avsnittet diskuteras studerandes enkätsvar i ljuset av det narrativa perspektivet som presenterades i teoridelens kapitel 2. När det gäller det narrativa perspektivet hade vi inte ställt några specifika frågor om det perspektivet utan tolkar de allmänna kommentarerna kring hur de upplever handledningssituationen (fråga 1), hurdan handledning de vill eller inte vill ha (frågorna 2 och 3), och vad de önskar sig av handledningssamtalet (fråga 6) och tar upp det som kan anses tänga det narrativa. Enkäten finns i sin helhet som bilaga 1.

Språket och det non-verbala:

Enligt Crafoord är det viktigt att man som handledare reflekterar och försöker bli medveten om hur man förmedlar den man är, både som person och som representant eller myndighetsperson, och hur man därför kan uppfattas av andra. I enkätsvaren hade respondenterna samma tankar. Man vill inte att handledaren bemöter en "oartigt eller högmodigt" (RESPONDENT B). Man behöver sakligt bemötande. Handledarens kroppsspråk anses även påverka (RESPONDENT H) och det kan göra en osäker, förvirrad eller nervös (RESPONDENT A). RESPONDENT C ansåg dock att det verbala bemötandet betyder mera än det non-verbala eller vad handledaren har för personliga egenskaper. (RESPONDENT C). Hur man som handledare lägger fram den eventuella kritiken spelar stor roll så att den studerande inte känner hopplöshet.

Samtalets ramar:

Crafoord efterlyser tydliga ramar för samtalet i tid, rum och atmosfär/ situation. Ramar krävs för att man ska kunna vara närvarande i samtalet på ett helt sätt. Tryggheten är en viktig faktor och man kan konstatera att ramarna ger trygghet. RESPONDENT C efterlyser och uppskattar "*tydliga riktlinjer*" och "*tryggt och öppet samtal*". När man inte behöver vara osäker på ramarna kan man fokusera på reflektionen i handledningssituationen. RESPONDENT I upplever lugn i handledningssituationen och har inte rädsla inför att bli handledd. Även RESPONDENT G upplever handledningssituationen "*oftast tryggt och avslappnat*". Handledningen innebär i sig "*trygghet eller ett stöd där man kan diskutera och komma på lösningar*" (RESPONDENT E). Även tidsaspekten uppfattas som viktig. Man vill inte ha "*korta kommentarer efter lektion*" (RESPONDENT G) utan behöver "*tid för eftertanke och självutvärdering*" (RESPONDENT F).

Tystnaden och lyssnandet:

Crafoord anser att den goda lyssnaren är en person som är vid god psykisk hälsa, en tämligen mogen personlighet som är i hygglig harmoni med sig själv och därför med vitalitet och energi kan ägna sig åt andra människor. Studeranden efterlyser ett handledarbeteende som är "*professionellt och medmänskligt*" (RESPONDENT F). En

alltför ”strikt och tillknäppt person” (RESPONDENT H) kan få en studerande att känna sig obekväm i situationen. Samtalet är alltså en balansgång där man ska vara lyhörd för den andras behov – även för tystnad.

Handledaren som katalysator:

Eftersom det är den handleddas berättelse som i handledningssituationen är i fokus är handledarens främsta uppgift att fungera som katalysator, inte att ta över samtalet, hävdar Crafoord. Våra studerande var på samma linje. Handledningssituationen uppfattas som någonting som görs tillsammans. Det är viktigt att man reflekterar tillsammans (RESPONDENT C och D) och att man inte fastnar vid det negativa. Handledaren ska se på möjligheterna hos den studerande (RESPONDENT A, B och D). En lugn och förstående handledare (RESPONDENT E) kan hjälpa en att reflektera. Crafoord anser att det alltid är viktigt för handledaren att reflektera över vilka intressen och vilka mål man har inför ett samtal. Handledarens egna själviska ambitioner borde aldrig få ta över. Våra studerande konstaterar att det är viktigt för den handledda att få uppleva ”att handledaren vill att man ska utvecklas” (RESPONDENT E), att man får veta hur man kan utvecklas (RESPONDENT H och I) och att ”handledaren bekräftar att det finns hopp för en att utvecklas till en bra lärare” (RESPONDENT H).

5.1.2 Det relationella perspektivet

I det här avsnittet analyseras respondenternas svar utifrån en relationell förståelse av handledningsmötet. Här analyseras klasslärar- och specialklasslärarstuderandes svar på de nio frågorna i enkäten (enkäten finns i sin helhet som bilaga 1) ur det relationella perspektivet som beskrevs i teoridelens kapitel 3. Vi fokuserar närmast på vad som sades i avsnitten 3.5 - 3.7 där det relationella perspektivet applicerades på handledningssituationen.

Handledarens förhållningssätt till situationen och till den handledda diskuterades i avsnitt 3.5 och 3.6, och vi konstaterade att det finns två slags jag-dimensioner hos handledaren: en **person-dimension** (ett personligt förhållningssätt) där handledaren har en relation till den handledda och en **individ-dimension** (ett individuellt förhållningssätt) där handledaren inte går i en relation utan isolerar sig och behandlar den handledda och dennas undervisning som ett ting som man ska kommentera. De lärarstuderande som svarade på vår enkät tycks känna igen detta i och med att de efterlyser uppmuntrande och stöttande handledning istället för att handledaren skulle vara ovänlig och väldigt kritisk (t.ex. RESPONDENT D, E och I) eller bara kommenterar enstaka saker som har varit fel i lektionen. ”Jag vill känna att man litar på människan och det är viktigt att handledaren vill att man utvecklas” (RESPONDENT E). Man kan tolka detta som att handledaren då är i en relation med den handledda och vill den handledda väl.

Att **den pedagogiska relationen mellan den handledda och handledaren är asymmetrisk** framgick i analysen i avsnitt 3.7. Det handlar om ”att en mer kunnig person ger feed-back” RESPONDENT A. Detta upplevs som någonting bra. En handledare mer

stor erfarenhet påverkar en mera (RESPONDENT I). RESPONDENT G konstaterar att man kan influeras av sin handledare så till den grad att man härmar denna i sin undervisning. Man kan också försöka sträva efter att *"tillfredsställa handledaren"* (RESPONDENT B och E) så att man är mer inriktad på att handledaren är nöjd än att eleverna får det bra. Detta upplevs som mindre bra.

Intressant nog beskriver RESPONDENT E **handledningssituationen** just **som ett mänskligt möte**. *"Beroende på kritik & bedömning påverkas det mänskliga mötet. Har man endast fått negativ kritik anser jag att det kan bli svårt att veta hur man ska förhålla sig till handledaren."* (RESPONDENT E) Det tycks alltså vara mycket viktigt att man inte blir bemött med endast negativ feedback (RESPONDENT I, H, B).

Att en framgångsrik handledning förutsätter **en tillitsfull, stabil och vital relation** mellan handledaren och den handledda konstaterades i avsnitt 3.7. Det tyckte även lärarstuderanden. *"Känner man sig trygg är det tusen gånger enklare att undervisa och fungera i klassrummet."* (RESPONDENT D). *"Ärliga och öppna **dialoger**"* efterlyses av RESPONDENT G; RESPONDENT C kallar det för *"öppen och reflekterande diskussion"*. RESPONDENT D lyfter fram att handledningen handlar om att *"tillsammans reflektera"*. **Man kan alltså inte utvecklas som lärare endast på basen av feedback utan man måste få reflektera tillsammans i en välfungerande relation**, såsom vi också konstaterade i teoridelen. Denna relation har vissa förutsättningar. För RESPONDENT E är det viktigt att *"man litar på människan"*. Den handledda kan även känna sig obekvämd med en viss sorts handledare. RESPONDENT H känner sig obekvämd med *"strikt och tillknäppta personer"*. Viktigast tycks det ändå vara att det finns **respekt** i handledningssituationen (RESPONDENT A, B, C, D).

"Vänligt och respektfullt" bemötande efterlyses av RESPONDENT D. Respekten visar sig i att handledaren behandlar den handledda *"professionellt och medmänskligt"* (RESPONDENT F) och har en positiv och accepterande attityd (RESPONDENT G). Att handledaren bara kommer med negativ feedback uppfattas som respektlöst (RESPONDENT B). Man vill inte *"bli nedtryckt och känna sig förminskad"* (RESPONDENT H) eller *"att handledaren ser ner på en eller förlöjligar sig över ens misstag"* (RESPONDENT A). Istället vill man *"känna att man är accepterad och uppskattad....det är tillåtet att misslyckas"* (RESPONDENT G). Man är inte heller bara sin handledares "handledd" utan på ett sätt även en yrkeskollega. Därför vill hen bli bemött *"med jämlik respekt. Jag ser upp till en handledare men känner mig också som en kollega till handledaren. Öppen och reflekterande diskussion är viktigt."* (RESPONDENT C) Mera om respekten kommer fram i avsnitt 5.1.3 där vi diskuterar erkännandeperspektivet.

5.1.3 Erkännandeperspektivet

För att få det teoretiska erkännandeperspektivet belyst av empirin analyserar vi här de svar som har kommit på frågorna 2, 3, 4, 5, 7 och 8 och relaterar dem till erkännandeteorin. Av frågorna var det frågorna nr. 7 och 8 som direkt var erkännanderelaterade. Med fråga 7 (*Vad innebär begreppet erkännande för dig?*) ville vi

kartlägga hur begreppet erkännande uppfattas av olika studerande. Fråga 8 var en följdfråga där man på en skala (inte alls viktigt, ganska viktigt, viktigt, mycket viktigt, kan inte säga) skulle utvärdera hur viktigt den studerande upplever att det är att handledaren erkänner och bejakar hens undervisning och sakkunskap.

Begreppet erkännande:

Det visade sig att begreppet erkännande inte uppfattades särskilt entydigt, vilket man redan kunde ana efter att vi i avsnitt 4.2 kunde se att begreppet brukar användas i åtminstone tre något olika bemärkelser. Oberoende av hur eller om man förstod begreppet upplevde dock alla respondenter att det är mycket viktigt att handledaren erkänner och bejakar den studerandes undervisning och sakkunskap. De upplever starkt att erkännande behövs.

En av de nio respondenterna (RESPONDENT A) svarade med ett frågetecken på fråga 7 men upplevde ändå det som mycket viktigt att man får uppleva erkännande i handledningssammanhanget. Två av informanterna gav en mycket kort definition på erkännandet. RESPONDENT C anser att det handlar om *"omtänksam ärlighet"* medan erkännande för RESPONDENT D innebär *"bekräftelse"*. Att man uppfattas och tolkas rätt tycks också vara viktigt. För RESPONDENT F innebär erkännande nämligen att *"att handledaren ser min intention"*.

Respondenterna E och I tog fasta på erkännandet i bemärkelsen *"medge, erkänna sin skuld"*. För dem innebär erkännande *"att man vågar stå för sina handlingar. Man kan stå för en dålig handling och berätta åt den andra (men även sig själv) att ngt kanske inte var så genomtänkt."* (RESPONDENT E). De efterlyser en ärlig reflektion. Man behöver alltså inte gömma sig bakom en falsk duktighetsfasad, varken som lärarstuderande eller som handledare. Även RESPONDENT I är på samma linje och anser att det är viktigt *"att man kan erkänna att man gjort fel ibland och erkänna sina misstag oavsett erfarenhet."*

Några studerande efterlyser också en **omdömesförmåga** hos handledaren. Det är viktigt att handledaren inser och accepterar att man inte är färdig som lärare men att man har **potential** att utvecklas till en bra lärare. Därför innebär erkännande för RESPONDENT G *"att känna att man är accepterad och uppskattad. Att de insatser man gör är tillräckliga och att det är tillåtet att misslyckas."* Det är också viktigt att man får känna att man har hamnat rätt, att läraryrket är något för en: *"Att jag känner att jag kan och har valt rätt bana, även om man alltid kan utvecklas och bli bättre"* (RESPONDENT B) Handledaren borde också verbalisera detta: *"Erkännande innebär för mig att handledaren bekräftar att det finns hopp för en. Alltså att det finns hopp för en att utvecklas till en bra lärare."* (RESPONDENT H)

Vilka egenskaper hos handledaren påverkar?

I teoridelens avsnitt 4.3 trodde vi att handledningssituationen kunde påverkas av handledarens och den handleddas olika bakgrund samt ålders- och erfarenhetsskillnad.

Påverkar könet eller att man kommer från olika språkliga kulturer så att handledaren kommunicerar med fackspråk medan den studerande med vardagsspråk? Det här tycktes **inte** uppfattas som något problem bland informanterna enligt svaren på frågorna fyra och fem.

RESPONDENT C upplevde ”att det verbala påverkar. Det du gör har en större betydelse än vem du är.” RESPONDENT D konstaterar: ” Det viktigaste är att jag känner att handledaren tror på mig, uppmuntrar mig och stöttar, då spelar t.ex. kön eller ålder ingen roll.” Hon efterlyser dock en **trygghetskänsla** som man måste ha inför handledaren som observerar ett undervisningspass för att man ska kunna undervisa bra: ”Känner man sig trygg är det tusen gånger enklare att undervisa och fungera i klassrummet.” (RESPONDENT D)

På frågan svarade RESPONDENT A att hon påverkas mest av **non-verbala reaktioner och kroppsspråk** vilka kan leda till osäkerhet. RESPONDENT G befärar att man kan börja härma sin handledares kroppsspråk som denna använder i sin undervisning. Även en annan respondent var inne på kroppsspråket och anser att ”en rakryggad, tillknäppt stil tolkar jag som strikt och noggrann” vilket kan leda till att man inte törs avvika från sin lektionsplan ens vid behov om man ”är obekväm med strikta och tillknäppta personer” (RESPONDENT H).

RESPONDENT B anser att ”en **trevlig och sympatisk handledare med bra sociala färdigheter**” motiverar henne mera än en som inte är sådan. Det kan även hända med en alltför kritisk handledare som endast påpekar vad som var fel att ”man kanske inte vågar vara ärlig om t.ex. sin undervisning, förståelse osv.” (RESPONDENT E) Man påverkas av handledaren också så att man fokuserar för mycket på att behaga handledaren i stället för att ha sin fokus på eleverna (RESPONDENT E).

Handledarens **erfarenhet och ålder** anses av RESPONDENT F påverka i viss mån. Man kan också ”ändra uppfattning när jag har sett handledaren arbeta själv” (RESPONDENT F). Även RESPONDENT I konstaterar: ”Jag lyssnar och tar åt mig mycket mer av någon med mycket erfarenhet”.

Hur sker erkännandet?

Frågorna 2 och 3 behandlade frågan hur man vill bli handledd/ bemött och hur man inte vill bli bemött. Här lyfter vi fram sådana kommentarer som tangerar erkännandeaspekten i hur handledaren ska kunna beakta sin handleddas behov av stöd för självförtroende, för utvecklingen som lärare, att få tillräckligt med handledning och att det hela ska ske i en anda av respekt.

Ärlighet, saklighet, öppenhet och respekt efterlystes i flera svar: Man vill gärna ta emot ”konstruktiv kritik, både positiv och negativ feedback, sakliga påpekanden, med respekt – ingen fullbordad lärare ännu, handledaren bör tänka på detta.” (RESPONDENT A)

”Ärlighet men med respekt, både positiv och negativ respons för att utvecklas. Inte respektlöshet där bara allt negativt kommer upp” (RESPONDENT B) Även

RESPONDENT H vill ha *"en ärlig handledare som ger uppbyggande kritik (alltså konstruktiv kritik)."*

RESPONDENT D vill bli handledd *"vänligt och respektfullt. Fokus på starka sidor... inte ovänligt och väldigt kritiskt"* medan RESPONDENT G vill bli bemött *"med en positiv och accepterande attityd"*. Hon efterlyser även *"ärliga och öppna dialoger"*.

Professionaliteten efterlystes av RESPONDENT F som vill bli handledd *"professionellt och medmänskligt"*. Självklara misstag man har gjort och själv märkt behöver inte tas upp.

Handledarens handledningsmotivation efterlystes i ett svar. RESPONDENT E Vill bli handledd *"med lugn och förståelse"*. *"Man vill gärna ha en handledare som stöder och visar att hen finns till för att hjälpa utvecklingen till att bli bra lärare"*. *"Jag vill känna att man litar på människan och att handledaren vill att man utvecklas"*. RESPONDENT I är delvis inne på samma linje när hon *"Vill höra om vad man har gjort bra, samtidigt som jag vill veta hur jag kan utvecklas och bättra mig"*.

RESPONDENT C lyfte fram ännu en aspekt. Man är inte bara sin handledares *"handledda"* utan på ett sätt även en **yrkeskollega**. Därför vill han bli bemött *"med jämlik respekt. Jag ser upp till en handledare men känner mig också som en kollega till handledaren. Öppen och reflekterande diskussion är viktigt."*

Att känna sig kränkt:

Redan i teoridelens avsnitt 4.5 konstaterade vi att för att erkännande kan ske i en handledningssituation krävs en lämplig **attityd** hos handledaren. Handledaren måste beakta den handleddas behov av att få utvecklas som lärare, och hen får inte leva ut sin egen eventuella frustration över situationen eller inta en besserwisserattityd. Annars är det lätt hänt att den studerande känner sig kränkt (se närmare avsnitt 4.7). Denna tanke kommer även tydligt fram i de studerandes beskrivning av en sådan handledning och ett sådant bemötande som de **inte** vill vara med om i fråga 3 - *"att handledaren ser ner på en, hånar eller förlöjligar sig över ens misstag eller kommer med osakliga kommentarer."* (RESPONDENT A)

RESPONDENT C uppskattar inte handledning som sker *"oartigt och högmodigt. En fördomsrik handledare är något av det värsta."* En annan studerande tar upp något som skulle kunna uppfattas som för lite erkännande eller likgiltighet från handledarens sida. Hon vill inte ha *"otillräckliga genomgång av undervisningsstoffet"* eller *"korta kommentarer efter lektionen (med negativ klang)."* RESPONDENT G.

Man vill inte vara med om samma upplevelse man varit med om tidigare då man i en praktikperiod endast fått negativ feedback och fått **känna sig värdelös** (RESPONDENT I). För mycket fokus på det negativa leder nämligen till att man kan bli *"nedtryckt och känna mig förminskad"* (RESPONDENT H).

5.2 Ämneslärarstuderandes tankar om handledning

De pedagogiska studierna för ämneslärare omfattar 60 studiepoäng och utgör en del av de behörighetsgivande studierna för ämneslärare. Pedagogiken kan avläggas som ett biämne inom en högre högskoleexamen eller som fristående studier utöver examen.

Studierna är indelade i två olika block. Grundstudier i pedagogik utgör 25 studiepoäng. Grundstudierna består av 20 sp teoretiska studier och 5 sp praktik, den så kallade inledande praktiken. Inledande praktik görs vid Vasa övningsskola i augusti-september under något av de första studieåren.

Ämnesstudierna i pedagogik utgör 35 studiepoäng och består av en fältpraktik som omfattar 5 sp samt därtill 30 sp studier i pedagogik där teoretiska studier på Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier (FPV) varvas med praktik vid Vasa övningsskola.

Fältpraktiken som görs i en av lärarkandidaterna egenvald skola ute på fältet, infaller mellan den inledande praktiken och den ämnesdidaktiska praktiken på Vasa övningsskola. Fältpraktikens längd är tre veckor. Fältpraktiken skall vara avklarad innan man påbörjar övriga ämnesstudier.

Grundstudierna i pedagogik utförs under en eller flera höstterminer, vanligtvis i Åbo. Ämnesstudierna i pedagogik utgörs av en hel vårtermin med heltidsstudier i Vasa vid FPV och Vasa övningsskola.

I anslutning till undervisningsövningarna i Vasa övningsskola fungerar handledare vid både FPV och övningsskolan som stöd för de studerande. En handledare från övningsskolan är alltid närvarande under övningslektionerna och en handledare från FPV är närvarande mellan 2-3 gånger under en praktikperiod. En praktikperiod består, beroende på ämne, av 10-15 övningslektioner. Handledningen består av för- och efterhandledning, dvs. diskussion om planering före en lektion och genomgång efter att lektionen hållits. Fördelningen av arbetsuppgifter mellan handledarna vid FPV och övningsskolan inom ämneslärarutbildningen är i stort sett likadan som den på klasslärarutbildningen. (Se kapitel 5.1 för närmare beskrivning av den)

De studerande utför två praktikperioder vid Vasa övningsskola under ämnesstudierna. Båda praktikperioderna utförs i nära samarbete mellan FPV och övningsskolan. Den första praktikperioden infaller i februari-mars och går under namnet Ämnesdidaktisk teori och praktik I. Praktikperioden är 6 veckor och omfattar 10 studiepoäng. Den andra praktikperioden (Ämnesdidaktisk teori och praktik II), infaller i april-maj och är även den 6 veckor lång och värd 10 studiepoäng.

De ämneslärarstuderande som besvarade vår enkät om handledning för detta arbete gjorde sin första praktik under ämnesstudierna vid Vasa övningsskola i februari-mars 2017 (Ämnesdidaktisk teori och praktik 1). Sammanlagt fyra studerande som representerade olika ämnen, besvarade enkäten. Dessa kallas för RESPONDENT J-M.

5.2.1 Det narrativa perspektivet

I det här avsnittet diskuteras **ämneslärarstuderandes** enkätsvar i ljuset av det narrativa perspektivet som presenterades i teoridelens kapitel 2. När det gäller det narrativa perspektivet hade vi inte ställt några specifika frågor om det perspektivet utan tolkar de allmänna kommentarerna kring hur de upplever handledningssituationen (fråga 1), hurdan handledning de vill eller inte vill ha (frågorna 2 och 3), och vad de önskar sig av handledningssamtalet (fråga 6) och tar upp det som kan anses tangera det narrativa. Enkäten finns i sin helhet som bilaga 1.

Språket och det non-verbala:

Enligt Crafoord är det viktigt att man som handledare reflekterar och försöker bli medveten om hur man förmedlar den man är, både som person och som representant för handledarpersonal eller som myndighetsperson, och hur man därför kan uppfattas av andra. Det är inte meningen att handledaren tar över i handledningsdiskussionen. Både den handledda och handledaren är berättelser. Ämneslärarstuderande RESPONDENT J uppfattar dock **inte** handlednings- situationen som ett tillfälle där både handledaren och den handledda berättar. Ur hens synvinkel är det viktigt att **handledaren beskriver** hur bra den studerande har lyckats med sin övningslektion. Hen vill bli bemött med *"konstruktiv kritik och ifall jag gjort något mycket bra så är det trevligt ifall det påpekas."* Hen anser att hen påverkas i huvudsak av det **verbala**. RESPONDENT J efterlyser alltså av handledningen *"konstruktiv kritik, förbättringsförslag och positiva saker jag har gjort under lektionen."* Handledaren är mycket mer än en katalysator. Hen ska aktivt påverka den studerandes utveckling.

RESPONDENT K konstaterar att hen hittills har *"påträffat god vilja och en konstruktiv attityd"* under handledningssituationer, vilket måste tolkas positivt utan att det säger desto mera konkret vad den goda viljan och konstruktiva attityden egentligen innebär.

Hurdan feedback:

RESPONDENT K anser att **handledarens roll är att direkt ge muntlig feedback och råd** om det som sker då hen undervisar. Hen tycker att det är viktigt att få veta om hen faktiskt har haft en *"dålig lektion"* och till exempel *"flummat för mycket"* Hen betonar dock att feedbacken skall vara *"ärlig"*.

RESPONDENT L konstaterar att handledningssituationen är helt beroende av hur lektionen har gått. Detta har här tolkats som att om den studerandes lektion enligt hen själv har gått bra är handledningssituationen något helt annat än om lektionen enligt hen själv har gått dåligt. RESPONDENT L påpekar dock att det är viktigt för hen att handledaren är **ärlig, rakt på sak** och säger sin åsikt, en *"flummig"* handledare är inte att föredra. RESPONDENT L har en konkret syn på handledningen och efterlyser konkreta tips av handledaren angående material och övningar som kan användas då olika teman

behandlas. Hen konstaterar till sist att hen gärna tar emot **mundlig konstruktiv kritik så länge det åtföljs av tips för förbättring.**

Tystnaden och lyssnandet:

RESPONDENT K konstaterar vidare väldigt konkret att *"jag vill inte bli avbruten på lektionen"*. Här handlar det om ett ställningstagande där den handledda med stor sannolikhet någon gång har känt sig kränkt (se avsnitt 4.5) i en undervisningssituation och det är förståeligt att situationen har upplevts som obehaglig. Det är omöjligt för oss att veta varför hen har blivit avbruten av sin handledare men det känns nära till hands att det i denna situation skulle vara skäl att fundera på när det för handledaren lönar sig att lyssna och vara tyst istället för att prata (se avsnitt 2.4).

Handledaren som katalysator:

RESPONDENT M har erfarenhet av olika slags handledningssituationer som varit både *"vänliga, öppna och inspirerande"* men hen har också erfarenhet av *"styrande och låsta"* handledningssituationer. Hen föredrar att testa sig fram hellre än att vara styrd med hjälp av detaljerade instruktioner eller *"strikt förslag på förbättring av en uppgift."* Hen önskar sig att handledningssituationen kan vara en *"diskussion kring motiveringar för arbetsmetoder. Om de är genomtänkta önskar jag stöd och leende, glädje 'testa, vi kör med detta!'"* **Både det verbala och det non-verbala** påverkar alltså i situationen. Det är tydligt att RESPONDENT M anser att det är viktigt att hen får berätta om hur hen har tänkt ha sin lektion och hen vill att handledaren **lyssnar** på hens berättelse och resonemang utan att tvinga sin egen syn på den handledda.

Samtalets ramar:

RESPONDENT M har en konkret och tydlig uppfattning om hurdan tidsmässig handledning som fungerar för hen. Förhandledningen just innan lektionen får enligt hen inte vara mer än två minuter, efterhandledningen efter en enskild lektion max 15 minuter och före och efter en sekvens kan längden variera. Handledningens ramar uppfattas alltså som viktiga.

5.2.2 Det relationella perspektivet

I det här avsnittet analyseras respondenternas svar utifrån en relationell förståelse av handledningsmötet. Här analyseras ämneslärarstuderandes svar på de nio frågorna i enkäten (enkäten finns i sin helhet som bilaga 1) ur det relationella perspektivet som beskrevs i teoridelens kapitel 3.

Handledarens förhållningssätt till situationen och till den handledda diskuterades i avsnitt 3.5 och 3.6, och vi konstaterade att det finns två slags jag-dimensioner hos

handledaren: en **person**-dimension (ett personligt förhållningssätt) där handledaren har en relation till den handledda och en **individ**-dimension (ett individuellt förhållningssätt) där handledaren inte går i en relation utan isolerar sig och behandlar den handledda och dennas undervisning som ett ting som man förväntas kommentera. Intressant nog fanns båda synsätten representerade bland respondenterna J - M. RESPONDENT J efterlyste ett **icke-relationellt kommenterande av lektionens innehåll** medan RESPONDENT M önskade att man skulle föra **pedagogiska diskussioner** och att handledaren inte skulle servera snabba lösningar och förbättringsförslag.

RESPONDENT J har inte upplevt åtminstone hittills att **handledarens bedömning och den eventuella kritiken** skulle ha påverkat negativt på det mänskliga mötet i handledningssituationen. Å andra sidan finns det inget i hens svar som skulle tyda på att hen och handledaren alls står i någon relation till varandra.Handledning i sig tycks ändå vara uppskattat av RESPONDENT J: *"Alla handledningssituationer har varit meningsfulla"*, säger hen. Men J vill inte bli oärligt bemött. Det är synd att hen inte preciserar vad hen menar med oärlighet.

RESPONDENT K konstaterar precis som RESPONDENT J att **ärlighet** är av betydelse. Då RESPONDENT J pratar om att hen inte vill bli oärligt bemött konstaterar RESPONDENT K att feedbacken från handledaren skall vara ärlig. Dock har inte heller här någon definition för vad ärlighet egentligen innebär skrivits ner.

RESPONDENT K konstaterar på fråga 2. *Hur vill du bli handledd/bemött?* att det är bra om **handledaren inte inbillar sig att den handledda skall bli en likadan lärare som handledaren själv**. Enligt den relationella synen på kunskap och lärande måste människor mötas och interagera för att kunskapsutveckling skall ske (se avsnitt 3.3). Eftersom människor (i det här fallet handledaren och den handledda) är olika kommer kunskapsutvecklingen också alltid att vara något olika beroende på vilka människor som har mötts och i vilken situation mötet har skett. Ur det relationella perspektivet är det därmed klart att handledaren och den handledda aldrig heller kommer att bli *"likadana lärare"*. Detta är inte ens önskvärt. Om så ändå skulle ske så är det enligt RESPONDENT M ett tecken på dålig handledning som har lett till att den handledda har försökt bli en (dålig) kopia av handledaren när det inte har varit tillåtet att utvecklas självständigt.

Det som mest påverkar RESPONDENT L då det gäller mötet med handledaren och hennes undervisning är **den attityd som handledaren uppvisar**. *"Om handledaren har en positiv attityd smittar det av sig. Om handledaren är negativ smittar det av sig"*. RESPONDENT L konstaterar också kort och gott att denna relationella aspekt påverkar hen i hur bekväm hen är i handledningssituationen. Samma lyfts fram av RESPONDENT M.

RESPONDENT M efterlyser en handledning där man blir sedd *"som en människa, att samarbeta med"*. Det pedagogiska måste fungera i relationen. Handledaren måste **respektera den handleddas visioner** och lita på hen. Man ska tillsammans i en positiv anda diskutera kring den handleddas motiveringar till olika arbetssätt. Den handledda önskar att själv få komma till insikt i sina misstag under en lektion hellre än att få alltför detaljerad respons. *"Positiv och konstruktiv respons"* är vad hen önskar sig.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att den tanke som fanns hos teoretikerna och klasslärarstuderandena – att man inte kan utvecklas som lärare endast på basen av feedback utan att man måste få reflektera tillsammans i en välfungerande relation – ganska långt lyser med sin frånvaro bland ämnesstuderanden. De flesta litar på att handledaren med sin feedback kan påverka mycket men att det inte behövs något relationellt till det – bara **ärligheten** är av vikt. Undantaget utgörs av RESPONDENT M som behöver **erkännande** av sin handledare.

5.2.3 Erkännandeperspektivet

Ämneslärarstuderandes svar analyseras här i ljuset av erkännandeperspektivet från kapitel 4. Av frågorna var det frågorna nr. 7 och 8 som direkt var erkännanderelaterade. Med fråga 7 (*Vad innebär begreppet erkännande för dig?*) ville vi kartlägga hur begreppet erkännande uppfattas av olika studerande. Fråga 8 var en följdfråga där man på en skala (inte alls viktigt, ganska viktigt, viktigt, mycket viktigt, kan inte säga) skulle utvärdera hur viktigt den studerande upplever att det är att handledaren erkänner och bejakar hens undervisning och sakkunskap.

Begreppet erkännande och hur erkännande sker:

I och med RESPONDENT J:s svar på frågan vad erkännande innebär får vi ytterligare en nyans av hur man kan uppfatta erkännande. Begreppet erkännande innebär nämligen för RESPONDENT J att hen medger att hen inte nödvändigtvis vet svaren på alla frågor och att **eleverna kan veta sådant som hen inte vet**. Alltså har hen en ödmjuk inställning i undervisningssituationen, läraren ska inte vara någon besserwisser eller ens låtsas att det är hen som förser eleverna med kunskapen. Att **handledaren erkänner** och bejakar honom upplever hen som mycket viktigt även om hen inte störs av att få kritik. Överlag tycks RESPONDENT J ha en tydligt instrumentell syn på handledningen: handledaren ska med sina råd före och efter lektionen åstadkomma den situation att den handledda kan hålla en bra lektion.

RESPONDENT K konstaterar kort och gott att erkännande för hen betyder att man får **erkännande från sina medmänniskor**, det vill säga just i den betydelse som vi i teoridelen valt att använda begreppet erkännande som (*”uttryck av uppskattning”*, se avsnitt 4.2). Hen bedömer det också som mycket viktigt att handledaren erkänner och bejakar hens undervisning och konstaterar att kritik definitivt påverkar det mänskliga mötet trots att det är ok om kritiken är konstruktiv.

RESPONDENT L uppfattar begreppet erkännande på ett liknande sätt som RESPONDENT K. RESPONDENT L skriver kort och gott att erkännande för hen betyder *”att jag **accepteras**”*. För RESPONDENT L är det också viktigt att hens handledare erkänner och **bejakar** hens **sakkunskap och undervisningsstil**.

RESPONDENT M anser att erkännande handlar om att bli **beaktad** och att det syns tydligt om man beaktas eller inte. Detta kallades i teoridelen (avsnitt 4.4) för en

handlingsteoretisk dimension som innebär att ens förhållningssätt till den andra tar sig i uttryck i visade attityder, gester, miner och handlingar. Den som erkänner en annan *"signalerar att hen vet att den andre är närvarande, accepterar det och är välkomnande"*(RESPONDENT M).

I praktiken signaleras detta enligt RESPONDENT M genom *"ögonkontakt, leende, kommer ihåg tidigare diskussioner, kan namn."* Det handlar alltså om de **förevisanderitualer** som vi diskuterade i teoridelens avsnitt 4.8. För RESPONDENT M är det mycket viktigt att få erkännande av sin handledare. Handledarens **erfarenhet** och en **positiv inställning** påverkar handledningen gynnsamt.

Kränkning:

RESPONDENT K konstaterar sin ovilja att *"bli avbruten på lektionen"*. Här handlar det om ett ställningstagande där den handledda med stor sannolikhet någon gång har känt sig kränkt av att handledaren har lagt sig i lektionens gång (se avsnitt 4.5).

Om handledaren inte **erkänner sin handleddas kapacitet och omdömesförmåga** utan handleder för mycket eller kommer med alldeles för många synpunkter och förbättringsförslag påverkas RESPONDENT M negativt: *"Om jag inte får testa mig fram till mitt lärarskap blir jag en dålig kopia av handledaren... Om handledaren ser mig som en okvalificerad gäst i kursen kan jag inte lyckas."*

RESPONDENT M konstaterar att **för mycket handledning gör hen stressad**. Hen vill inte att hens egen vision dödas av handledarens alltför omfattande och snabba förbättringsförslag. Här är hen inne på det som diskuterades i teoridelens avsnitt 4.7 om upplevelse av kränkning och en uppgiven kopiering av handledarens mönster vilket kan ske om inte handledningen sker på det **tillbörliga erkännandets** nivå. Såsom vi konstaterade i avsnitt 4.9 handlar ju handledningen av lärarstuderande ur erkännandeperspektiv att den handledda ska själv försöka utveckla sin förmåga att känna igen sina styrkor och svagheter. Handledaren ska inte tvinga hjälp, stöd eller goda råd på någon som inte är i behov av dem.

6 Konklusion och ny handledningskunskap

I den här uppsatsen har vi strävat efter att närma oss den pedagogiska handledningssituationen mellan lärarstuderande och handledare ur tre teoretiska perspektiv. Vi valde just dessa perspektiv eftersom vi råkade ha kännedom om att de fanns och vi ville se huruvida de skulle kunna öka vår förståelse av vad som är viktigt vid handledning. Vår hypotes var att det är viktigt att handledningssituationen blir ett mänskligt möte och att handledningen fungerar optimalt i ett möte. Eftersom vi är handledare var vi särskilt intresserade av vad som krävs av handledaren för att det ska bli lyckat. Sammanfattningsvis kan vi efter en genomförd analys konstatera följande:

Det narrativa perspektivet som vi tog del av genom Clarence Crafoords bok *Människan är en berättelse – tankar om samtalskonst* visade sig betona språket, lyssnandet, berättandet och de överenskomna ramarna för samtalet i både tid och rum. Handledaren har rollen av en **katalysator**.

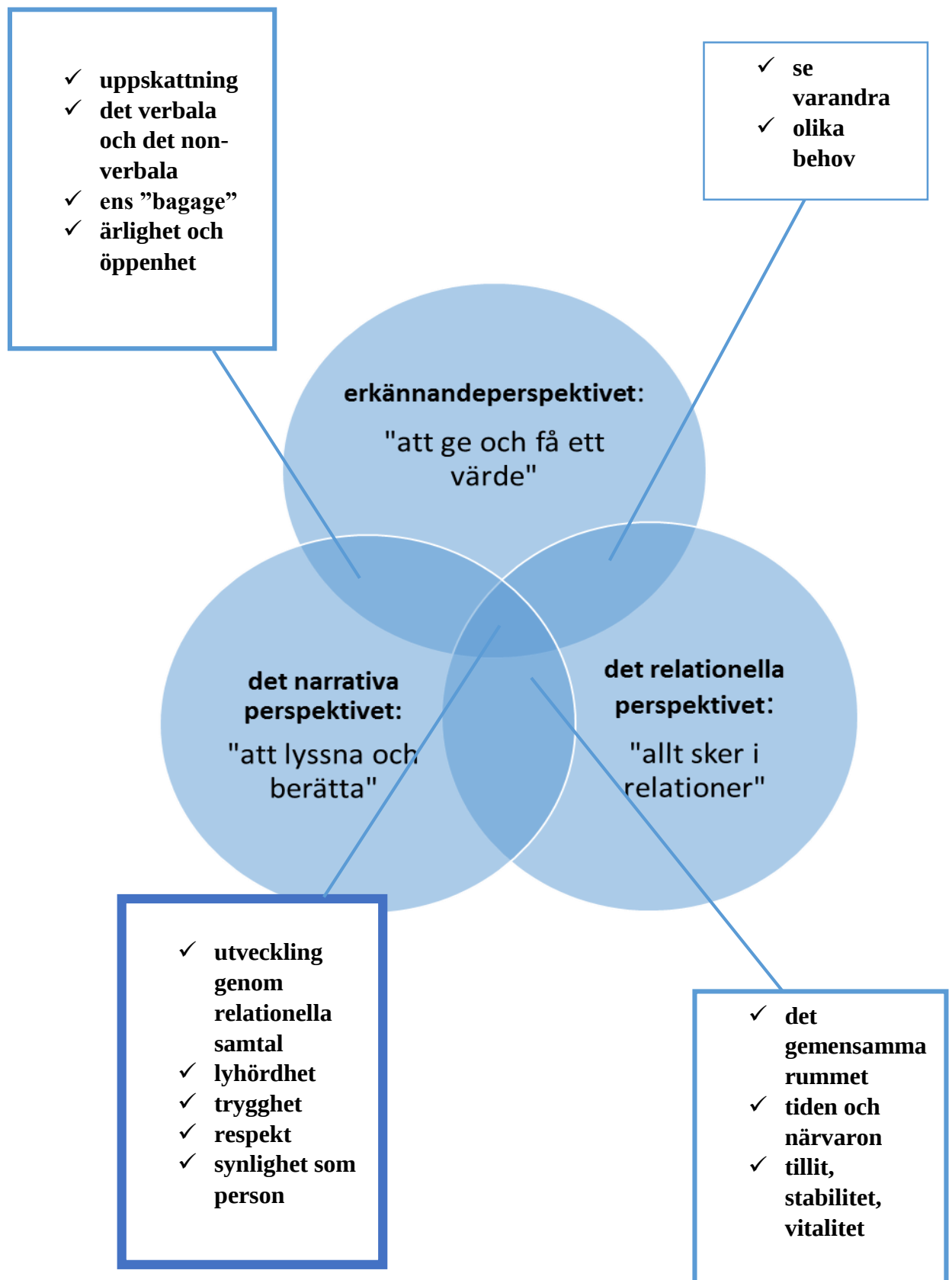
Det relationella perspektivet som vi tagit del av genom Aspelins, Perssons, Biestas, Bubers och Gergens produktion går ut på att all utveckling sker i relationer, inte i huvudet på enskilda individer. Både kunskaper och färdigheter anses växa fram genom mänskliga möten i en gemensam sfär där det sker samverkan genom dialog. Handledaren har en dubbel roll som både **person och individ**.

Erkännandeperspektivet betonar enligt Heidegren och Honneth identiteten och människovärdet som man ska ge åt och få av varandra. Man ska se till det goda och möjligheterna och ha rimliga förväntningar medan man ser varandra och möts som personer. Handledarens uppgift är att bidra till **tillbörligt erkännande**.

Det visade sig dock att dessa tre synsätt på flera sätt överlappade varandra, både parvis och alla tre. I det följande kommer vi att göra en sammanställning av dessa gemensamma element. Dessa illustreras av *figur 4* som blir vårt resultat och vårt bidrag till ny handledningskunskap.

Gemensamt för **det narrativa perspektivet och det relationella perspektivet** är betonandet av det gemensamma rummet, tiden, den aktiva närvaron och atmosfären av tillit, stabilitet och vitalitet. Gemensamt för **det narrativa perspektivet och erkännandeperspektivet** är övertygelsen att både det verbala och det non-verbala ”talar” i samtalet. Det man har i bagaget påverkar huruvida och hur man kan visa uppskattning för den andra. Det är viktigt med ärlighet och öppenhet. Gemensamt för **det relationella perspektivet och erkännandeperspektivet** är vikten av att se varandra och vara medveten om sina egna och varandras behov. Det som är **gemensamt för alla tre synsätt** är enligt oss det mest intressanta och det som man borde lägga störst vikt vid i en handledningssituation och bli mest medveten om - om man vill utveckla handledningen som ett mänskligt möte. Dessa är strävan efter

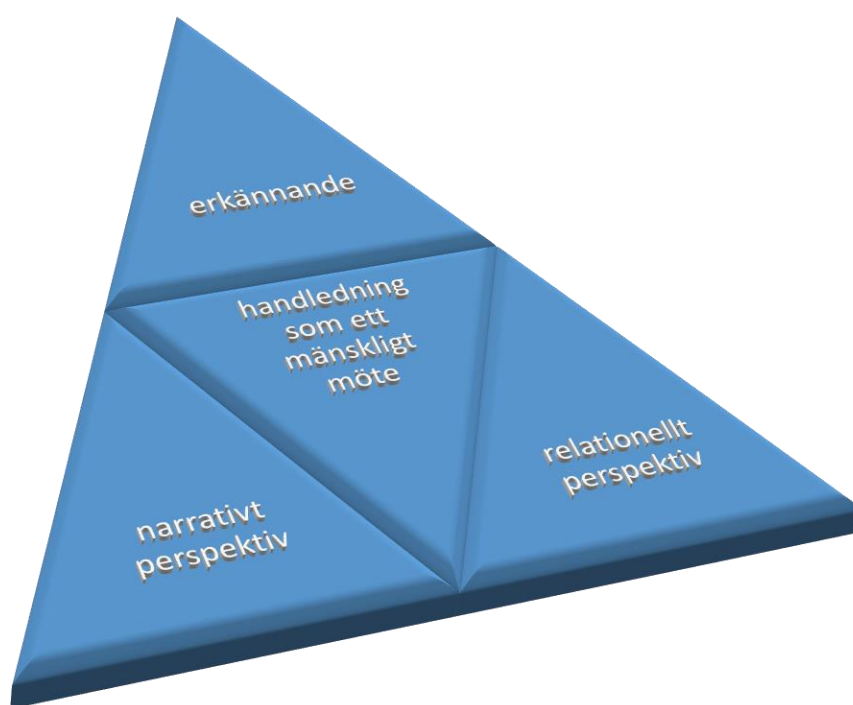
- en utveckling genom trygga, relationella samtal
- där man visar respekt och lyhördhet för varandra
- och ger varandra synlighet och erkännande som personer.



Figur 4. Inbördes relation mellan det narrativa perspektivet, det relationella perspektivet och erkännandeperspektivet

För att komplettera vårt teoretiska synsätt med empiriskt, dagsaktuellt, data från verkliga livet gjorde vi en liten enkätundersökning bland några olika kategorier av lärarstuderande som vi har vid Vasa övningsskola. Vi ville ta reda på vad det fanns för uppfattningar om handledningen bland lärarstuderande. Vi ville också se huruvida dessa lyfte fram och betonade samma aspekter som våra teoretiska perspektiv, eller eventuellt något helt annat. Resultatet från denna undersökning kan på inget sätt generaliseras till att gälla alla handledningssituationer. Däremot kan det på ett ypperligt sätt illustrera den mångfald av förståelser som råder gällande innebörden av begreppet handledning och uppfattningar om hur handledning förverkligas på bästa sätt.

På basen av det empiriska materialet relaterat till det teoretiska kan vi dra slutsatsen att handledningen enligt de studerande fungerar bäst om man beaktar alla tre teorierna (ingen av respondenterna hänvisade dock till någon teori) och deras centrala innehåll. Detta kan illustreras med hjälp av följande figur, *figur 5*. Relationen mellan det narrativa perspektivet, det relationella perspektivet och erkännandeperspektivet är till sin karaktär triangulär och ska inte uppfattas hierarkiskt, även om figuren liknar en pyramid.



Figur 5. *Handledningen som ett mänskligt möte i spänningsfältet mellan det narrativa perspektivet, det relationella perspektivet och erkännandeperspektivet*

I lärarstuderandenas svar (som analyserats i kapitel 5) visade det sig att dessa lyfte fram i varierande kombinationer samma faktorer som våra teorier och ansåg att de är viktiga

för att man ska kunna utvecklas och bli en bra lärare. Det är viktigt att den handledda ska kunna utvecklas genom **en gemensam reflektion**. Detta kom fram tydligast i klass- och specialklasslärarnas svar som betonade den i relationen möjliga utvecklingen i ens lärarskap. Ämneslärarstuderandena tenderade att ha en mer instrumentell syn på handledaren och handledningen där den ärliga feedbacken och handledarens goda tips oftast anses leda till att den handledda utvecklas. Ett undantag här var ämneslärarrespondent M som ansåg att **för mycket och för nitisk handledning kan försämra** den studerandes möjligheter att utvecklas till lärare. Utvecklingen till lärare kan enligt de flesta respondenter bäst ske i **möten mellan den handledda och handledaren. Detta möte förutsätter tydliga och trygga ramar, en professionell, ärlig och mångsidig feedback och att handledaren är lyhörd och tror på sin handleddas potential. Respekten** tycks vara något av ett nyckelord i handledningssammanhang.

Slutord:

En viktig insikt som vi har kommit fram till under arbetets gång är att handledningen och dess syfte faktiskt kan uppfattas väldigt olika. Förväntningarna hos studeranden inför handledning varierar stort från vilja att få konkreta tips på hur man ska ha sin lektion och en tydlig feedback på hur man lyckats med detta, till önskan om relationella dialoger där man tillsammans med handledaren kan reflektera över pedagogiska motiveringar till arbetssätt. En del vill ha saklig, opersonlig, feedback medan relationen och atmosfären spelar en avgörande roll för andra. Även erkännande och vad det innebär uppfattas olika. Mot denna bakgrund har vi också lättare att förstå varför handledaren och den handledda ibland kan uppleva frustration eller drabbas av en negativ stämning. En bidragande orsak kan då vara deras olika uppfattningar, förväntningar, bakgrund och behov som de av någon orsak inte verbaliserat eller kommunicerat till varandra. De kanske talar förbi varandra. En annan möjlig förklaring är att de inte litar på varandra eller erkänner varandra i tillräckligt hög grad.

Som nästa steg skulle det vara intressant att utvidga vår studie till att omfatta en empirisk del med lärarstuderanden från även andra ämnesgrupper dvs. från de praktisk-estetiska ämnena. Att ha respondenter från andra övningsskolor skulle också kunna vara intressant. Man skulle även kunna ha handledare som respondenter och kolla hur de uppfattar handledningssituationen och sin egen roll i det hela. Man skulle även kunna göra följdstudier efter olika praktikperioder för att få fram progressionen i handledningstänket.

Andra möjligheter för fortsatt verksamhet skulle kunna vara att omarbete vårt material till kortare artiklar eller presentationer för att vår teori skulle kunna nå en vidare akademisk krets.

7 Bilagor

Bilaga 1: Enkäten som gavs åt lärarstuderanden

Mänskliga möten vid handledning

kvinna

man

1. Hur upplever du handledningssituationen?
2. Hur vill du bli handledd/bemött?
3. Hur vill du inte bli handledd/bemött?
4. Hur påverkar handledaren dig och din undervisning? Påverkas du av det verbala – nonverbala, kroppsspråk, kön, ålder, erfarenhet? Motivera.
5. Påverkar något av det ovannämnda hur bekväm du känner dig i handledningssituationen?
6. Vad önskar ni av handledningssamtalet?
7. Vad innebär begreppet erkännande för dig?
8. Hur viktigt är det för dig att din handledare erkänner och bejakar (visar uppskattning för) din undervisning och din sakkunskap?

på en skala

inte alls viktigt, ganska viktigt, viktigt, mycket viktigt, kan inte säga
9. Påverkar bedömningen (och eventuell kritik) det mänskliga mötet?

Tack för dina svar!

8 Litteratur

Alm, Anna (2017). *Känner du doften av kunskap?* Kolumn i HBL 13.2.2017.

Aspelin, Jonas (2005). *Den mellanmännsliga vägen*. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning. Stockholm/Stehag: Symposion.

Aspelin, Jonas & Persson, Sven (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups Utbildning Ab.

Biesta, Gert (2004). "Mind the Gap! Communication and the Educational Relation". I C. Bingham & A. Sidorkin (red.) *No Education without Relation*. New York: Peter Lang Pub. Inc.

Buber, Martin (1923/1990). *Jag och Du*. Ludvika: Dualis förlag Ab.

Buber, Martin (1953/1990). *Det mellanmännsliga*. Ludvika: Dualis förlag Ab.

Crafoord, Clarence (2005). *Människan är en berättelse*. Tankar om samtalskonst. Stockholm: Natur och kultur.

Fareld, Victoria (2008). *Att vara utom sig inom sig*. Charles Taylor, erkännandet och Hegels aktualitet. Logos – Pathos nr 9. Glänta produktion.

Heidegren, Carl Göran (2009). *Erkännande*. Malmö: Liber.

Honneth, Axel (2003). *Erkännande*. Praktisk-filosofiska studier. Göteborg: Daidalos.

Praktikhandboken: Praktik i klasslärarutbildningen. ÅA.

Praktikhandboken: Praktik i speciallärarutbildningen. ÅA.

Praktikhandboken: Ämneslärarpraktiken. ÅA.