



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR DIDAKTIK OCH PEDAGOGISK PROFESSION

Att låta den handledde leda samtalet

Handledning med hjälp av fotoelicitering



Margaretha Häggström

Uppsats/Examensarbete: 30 hp, Pedagogiskt utbildningsledarskap
Program och/eller kurs: Examensarbete i utbildningsledarskap, PDAU62
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2012
Handledare: Anita Franke
Examinator: Caroline Runesdotter
Rapport nr: VT12-IPS-04 PDAU62

Sammanfattning

Titel: Att låta den handledde leda samtalet.Handledning med hjälp av fotoelicitering.

Författare: Margaretha Häggström

Uppsats/Examensarbete: 30 hp, Pedagogiskt utbildningsledarskap
Program och/eller kurs: Examensarbete i utbildningsledarskap, PDAU62
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2012
Handledare: Anita Franke
Examinator: Caroline Runesdotter
Rapport nr: VT12-IPS-04 PDAU62

Handledning av lärarstudenter syftar till att låta lära, alltså att den handledde själv genom samtal kan dra slutsatser kring samtalets innehåll och sin lärandeprocess. Handledaren får rollen av medtänkare snarare än som hjälplärare eller modell att ta efter. I föreliggande studie undersöks fotoelicitering som metod för att låta den handledde leda handledningssamtalet. Fotoelicitering innebär att berätta med hjälp av bilder. I studien består bilderna av tre lärarstudenters fotografier, tagna under praktikperioden och i ett fall även under den teoretiska delen av lärarutbildningen. Dessa fotografier är utgångspunkt för handledningssamtalet.

Det övergripande syftet med denna studie är att ta reda på hur tre medverkande lärarstudenter upplever och tolkar sin praktikperiod. Ett andra syfte är att undersöka huruvida fotoelicitering kan fungera i handledningssamtal och om ett samtal utifrån denna metod leder till att lärarstudenten blir mer ett aktivt subjekt.

Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, multimodalitet, fenomenologi och livsvärldsansatsen bildar den vetenskapsteoretiska inramningen.

I insamling och produktion av data har jag använt mig av fotoelicitering, som i studien både är metod och studiens objekt. Metoden inbegriper deltagande observation, och deltagande samtal. Analysarbetet har sin utgångspunkt i fenomenologins livsvärldsansats.

Resultatet av studier visar att studenterna med hjälp av fotoelicitering har diskuterat ett brett perspektiv på sin kommande yrkesprofession. Dikotomier mellan kropp och tanke har diskuterats, liksom tid och rum och betydelsen av desamma. Lärarexistentiella frågor och tvivel på den egna förmågan är andra fenomen som tagits upp. Studenterna visar ett metaperspektiv, och de rör sig mellan praktikbaserade, teoribaserade och etiska dilemman. Rollen som handledd förändras – kanske radikalt – när studenterna utgår från fotoelicitering. Genom metoden sätter studenten agendan för samtalet och handledaren får inta en lyssnande roll, mot vilken den handleddes berättelse speglas.

Nyckelord: Fotoelicitering, handledning, narrativ, multimodalitet, kommunikativt relationsinriktat perspektiv, fenomenologi, livsvärldsansats.

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1 Disposition	6
1.2 Syfte och frågeställningar	6
2. Litteraturöversikt	8
2.1 Pedagogiskt ledarskap	8
2.2Handledning	9
2.2.1Handledaren som modell	10
2.2.2Handledaren som medtänkare	10
2.2.3Handledaren som trygghetsskapande hjälplärare	10
2.2.4Att skapa sin handledarroll	11
2.2.5Den handleddes roll	11
2.2.6Handledarens roll	12
2.2.7Förväntningar	12
2.2.8Praxismodellen	13
2.2.9Handledning och lärande genom reflektion	14
2.3Bild	15
2.3.1Bild och minne	16
2.3.2Bild och mening	16
2.4Narrativ	17
2.5Sammanfattning av forskningsfält	18
3. Teoretiska utgångspunkter	20
3.1Kommunikativt relationsinriktat perspektiv	20
3.2Multimodal kommunikation	20
3.3Fenomenologi	21
3.3.1Livsvärldsansats	22
3.3.2Tid	23
3.3.3Objekt	23
3.3.4Horisont	24
3.3.5Den levda kroppen	24
3.3.6Intentionalitet	25
3.4Sammanfattning av teoretiska utgångspunkter	25
4. Metod	26
4.1Förståelseram för fotoelicitering för lärarstudenters Praktikperiod	27
4.2Fotoelicitering	27
4.3Analys- och tolkningsarbete	28
4.4Deltagande samtal	30
4.5Empirins kontext	31
4.6Datainsamling och urval	31

4.7 Bearbetning av data	32
4.8 Forskningsetiska ställningstaganden	32
4.8.1 Förståelse	33
4.8.2 Trovärdighet och giltighet	33
4.9 Sammanfattning av metoddelen	33
5. Resultat och analys	35
5.1 Lärarstudent Annika	35
5.1.1 Första tillfället	35
5.1.2 Andra tillfället	37
5.1.3 Sammanfattande kommentar av Annikas samtal	44
5.1.4 Annikas upplevelse av fotoelicitering	44
5.2 Lärarstudent Bella och Cecilia	44
5.2.1 Första tillfället: Bellas fotografier	44
5.2.2 Sammanfattande kommentar av Bellas samtal.	49
5.2.3 Bellas tankar kring handledning med fotoelicitering	50
5.2.4 Cecilias tre fotografier, förklaringar och samtal.	50
5.2.5 Sammanfattande kommentar av Cecilias samtal	53
5.3 Resultat i förhållande till syfte och frågeställningar	53
6. Sammanfattande diskussion	55
6.1 Reflektion kring metod och teoretiska utgångspunkter	55
6.1.1 Fotoelicitering som metod	55
6.2 Lärarstudent – den handledde	57
6.3 Pedagogiskt ledarskap – handledaren	57
6.4 Handledningssamtalets innehåll	58
6.5 Metodutveckling för handledning av lärarstudenter	58
Referenser	60
Figurer	
Figur 1. Handledningstraditioner	8
Figur 2. Praxistriangeln	12
Figur 3. Mentala bilder	15
Figur 4a och Figur 4b Hermeneutisk analys	29

1. Inledning

I handledning av lärarstudenter betonas samtalets lärande dimension, att handledningssamtalet är ett lärandetillfälle. Handledning som fenomen har flera traditioner vilka sinsemellan skiljer sig åt när det gäller förhållandet mellan handledd och handledare, och när det gäller samtalets innehåll. De olika traditionerna ger upphov till olika förväntningar på vad handledningen ska leda till och till vilken nytta man alls har handledning. I till exempel hantverkstraditionen finns en förväntan på att handledaren ska förmedla ett slags expertkunskap till den handledde och relationen utgår från en mästare- lärling-relation där det ”rätta sättet” ska övas upp. Dagens pedagogiska design av lärarutbildning skiljer sig från hantverkstraditionens och handledningssamtalet idag utgår i högre utsträckning från en jämställd relation mellan handledd och handledare, och fokuserar lärarstudentens egna tankar om praktiken.

Lärarstudenten uppmuntras att kritiskt reflektera över det som sker under praktiken för att så småningom bli självständiga lärare. Hur kan handledaren gå tillväga för att främja förmågan till kritiskt tänkande och förhindra att bli förevisande och kontrollerande?

Under kursen PDA006 *Handledning, Lärande och Ledarskap i skola och arbetsliv*, fick jag tillfälle att prova handledning med hjälp av fotoelicitering, som innebär att berätta med hjälp av bilder. Den handledde var en lärarstudent som då gjorde en av sina praktikperioder hos mig på gymnasiet och både lärarstudent och jag som handledde, fick en mycket positiv upplevelse av handledningsformen. Samtalet fick ett tydligare fokus när vi utgick från fotografier som lärarstudenten tagit, och framförallt förlades talutrymmet främst hos den handledde. Den positiva upplevelsen och den positiva respons jag fick efter att ha skrivit en rapport i ovan nämnda kurs föranledde mig att fortsätta med fotoelicitering i handledningssituationen, något som också motiverat mig att göra en fördjupad studie.

Li egenskap av gymnasielärare har jag gått olika kurser för att bättre kunna handleda elever såväl som lärarstudenter. För att få ett gemensamt förhållningssätt till våra elever erbjöds alla lärare på den enhet där jag arbetar att gå en kurs i coachande förhållningssätt. Kursen, som hade sin bas i management och handledning av företagsledare, var svår att överföra i skolan men den väckte många tankar om vilka roller jag som handledare kan spela och hur viktigt det är att vara medveten om handledningens verkan och vad jag själv vill med handledningen. Då jag skulle handleda en lärarstudent som gick det förkortade lärarprogrammet erbjöds jag att gå en mentorskurs vid Göteborgs universitet och det var då jag kom i kontakt med litteratur om just handledning och mitt intresse att bli en bättre handledare intensifierades. När jag påbörjade masterutbildningen i pedagogiskt ledarskap var jag först inte riktigt på det klara med vad jag ville med utbildningen men när vi i ovan nämnda kurs läste om handledning stod det klart för mig att det var pedagogiskt ledarskap och handledning som blev en sammanhållande länk och mitt syfte med utbildningen – som handledare av lärarstudenter och även elever utövar jag mitt pedagogiska ledarskap. I kursen fick jag chansen att utveckla mitt pedagogiska ledarskap och undersöka en spännande och givande metod, nämligen fotoelicitering.

Nämnas här bör också att jag är bildlärare, och sedermera bilddidaktiker på Göteborgs universitet sedan våren 2011, och har därigenom ett gediget intresse av bild och bilders verkan, inte minst ur ett kunskapsgenererande perspektiv. Övriga ämnen jag undervisar i på gymnasienivå är svenska, drama och genuskunskap och jag arbetar gärna ämnesövergripande med multimodala metoder. Lärande, kommunikation och delaktighet har varit centrala aspekter för mig i mitt arbete som lärare. Jag har också under mina drygt sex år som gymnasielärare arbetat med elever som av olika skäl haft dåliga erfarenheter av skola och haft svårigheter att delta i undervisning, vilket gjort att jag intresserat mig för delaktighet och inkludering. Mitt uppdrag som lärare är att sätta lärande i fokus, och som bilddidaktiker vid Göteborgs universitet arbetar jag ständigt med de didaktiska frågorna. Denna bakgrund

påverkar naturligtvis mig även som handledare och genomsyrar hur jag tänker kring skola och undervisning.

1.1 Disposition

Uppsatsen är indelad i sex kapitel. I det inledande kapitlet presenteras mitt personliga kunskapsintresse som bildar en bakgrund till studiens tillkomst och studiens utgångspunkter. Här återfinns också syfte och frågeställningar.

Kapitel två är en kommenterad teorigenomgång som ger en bakgrund till handledning och bild, vilka utgör studiens intresseområden, i vilken valda teorier kring handledning och bild behandlas. En inblick i kunskapsfältet bild ges i syfte att belysa bildens betydelse i denna studie, helt utan anspråk på att ge en bred översikt av fältet. Teorier om narrativ bidrar med kunskap om berättelsen som ett specifikt sätt att skapa vår verklighet, och som skiljer sig från att ge information genom att till exempel svara på frågor i en intervju eller genom en enkät. Jag ser berättelsen, både med ord och bild, som det centrala i handledningssamtalet.

Studiens vetenskapsteoretiska utgångspunkter redovisas i kapitel tre, där först det kommunikativa relationsinriktade perspektivet beskrivs med dess kopplingar till den sociokulturella teorin, framförallt med avseende på hur mening medieras och språket som redskap. Därefter presenteras multimodalitet, eller multimodal kommunikation som jag benämner det här. Det multimodala perspektivet betonar att all kommunikation består av flera olika teckensystem, vilket är särskilt tydligt i en studie där de verbala yttringarna utgår från bilder, vilka i sin tur representerar tankar, känslor, uppfattningar och upplevelser. Just det verbala språket och det visuella språket är våra mest dominerade uttrycksformer.

Fenomenologin och livsvärldsansatsen är de teoretiska utgångspunkterna för analys av lärarstudenternas upplevelser av sin praktikperiod, och för bearbetning av resultaten.

I kapitel fyra redovisas studiens forskningsmetoder och analysverktyg, samt empirins kontext. Här ryms också forskningsetiska ställningstaganden.

Det femte kapitlet består av studiens resultat och analys, och i det sjätte och avslutande kapitlet för jag en sammanfattande diskussion utifrån studiens litteraturgenomgång och vetenskapsteoretiska utgångspunkter.

1.2 Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med denna studie är att studera hur de enskilda medverkande lärarstudenterna upplever och tolkar sin praktikperiod, och vad de väljer att prata om i handledningssamtalet när de själva får sätta agendan.

Ett andra syfte är att undersöka på vilket sätt fotoelicitering kan fungera i handledningssamtal mellan lärare och lärarstudent, och på vilket sätt ett samtal utifrån nämnda metod manar till att lärarstudentens roll får mer funktionen som aktivt subjekt. Studieobjektet utgörs med andra ord av lärarstudenternas kommunikativa handlingar.

Centralt för denna studie är den reflekterande och reflexiva dimensionen i handledningssituationen. Intresset riktas mot lärarstudenternas erfarenhet och förståelse av sin delaktighet och mot kommunikationen via fotoelicitering, samt lärarstudenternas personliga lärande.

Studien fokuserar den handledde i handledningssituationen och kan därmed bidra med kunskap till ett område som jag funnit vara underrepresenterat i handledningsforskning och litteratur, som vanligtvis behandlar handledarrollen. Studien kan också bidra till metodutveckling när det gäller handledning av lärarstudenter.

För att få en uppfattning av hur fotoelicitering kan användas i handledning av lärarstudenter ställs följande frågor:

- Vilket innehåll ges handledningssamtalen när de i studien medverkande lärarstudenterna får i uppdrag att genom fotoelicitering berätta om sina upplevelser under praktikperioden?
- Hur positionerar sig de medverkande lärarstudenterna i relation till handledningstraditioner?

När det gäller metodutveckling för handledning av lärarstudenter är följande frågor vägledande:

- Hur upplever lärarstudenterna metoden?
- På vilket sätt kan den handledde, genom fotoelicitering, tydligare bli en aktiv drivkraft för sitt lärande i handledningssituationen?
- På vilket sätt kan den handledde, med hjälp av fotoelicitering, explicitgöra sitt lärande under praktiken?
- På vilket sätt ökar lärarstudenternas delaktighet i handledningssamtalet när fotoelicitering används?

2. Litteraturöversikt

När det gäller handledning finns det ett flertal beskrivningar över olika handledarroller (se t. ex. Lindén 1998, Birnik 1999, Franke 2010, Handal & Lauvås 2000, Åberg 2009). Det är handledning i skolkontexten jag kommer att uppehålla mig vid, och mitt fokus i studien är handledning av lärarstudenter. I litteraturöversikten ges en kort översikt av fyra handledningstraditioner vari handledningen har sitt ursprung.

Utmärkande för all handledning är följande tre komponenter: minst två individer ingår i en verksamhet, man rör sig i skärningspunkten mellan teoretisk och praktisk kunskap, och huvudsyftet är lärande och kompetensutveckling (se t. ex. Gjems 1997, Handal & Lauvås 2000, Larsson & Lindén 2005, Selander & Selander 2007, Olson & Arnoldsson 2010).

En kort beskrivning av bild och hur bilder kan fungera, tolkas och förstås görs, och jag belyser bilders betydelse för minnesfunktion. Begreppen visuell kultur och visuell literacitet berörs.

Narrativ, som betyder berättelse, har betydelse för studien i det att en narrativ handledare ger utrymme för den handledde att skapa sin egen berättelse, och innebörden av narrativ presenteras därför i litteraturöversikten.

Litteraturgenomgången kopplar kontinuerligt till studiens genomförande och syften.

2.1 Pedagogiskt ledarskap

Pedagogiskt ledarskap är ett gemensamt namn för ledarskap i det vi kallar en lärande organisation (se t. ex. Maltén 2000, Jensen & Løw 2011). Maltén pekar på fem ledardimensioner som beskriver det pedagogiska ledarskapet:

- Den målinriktade dimensionen
- Den relationsinriktade
- Den förnyelseinriktade
- Den situationsinriktade
- Den etikinriktade

Dessa dimensioner beskriver också handledarens:

- Tillsammans med lärarstudent sätta upp mål för praktikperioden, för enskilda undervisningstillfällen och med handledningssamtalen.
- Det är viktigt att lärarstudenten blir sedd som den person hon eller han är och blir bekräftad för det denne gör och säger och har det bra under sin praktikperiod. Medbestämmande, delaktighet och ansvar är sådana faktorer som ökar självkänslan (Maltén 2000). Som handledare gäller det att vara flexibel, ha inlevelseförmåga och att vara kreativ i sitt tänkande.
- En central uppgift för handledaren är att låta lärarstudenten lära genom att få iscensätta lärande med eleverna, konkretisera teorier och testa sina idéer. Det gäller också att utmana studenten att utveckla sina tankar och sin kompetens, och uppmuntra studenten att våga ta risker, genom att visa henne eller honom förtroende.
- Hänsyn måste tas till lärarstudentens mognadsfas, benägenhet att ta eget ansvar och hur långt denne har kommit i sin utbildning, med andra ord att situationsanpassa praktikens uppgifter.
- Som handledare ska jag tjäna min lärarstudent, finnas där för henne eller honom, och engagera mig i studentens frågor. Det innebär också att vara trovärdig, att det finns en överensstämmelse mellan det jag säger och det jag gör.

Begreppet pedagogiskt ledarskap har alltmer riktat uppmärksamheten mot ledarskapet i klassrummet från att tidigare utgått från rektors roll. Jensen (2011) menar att det som kännetecknar ett pedagogiskt ledarskap är ”uppmärksamhet och närvaro, bekräftelse och empati” (Jensen 2011: 95), vilket stämmer med det som Maltén (2000) sorterar under de

relations-, situations- och etikinriktade dimensionerna av det pedagogiska ledarskapet. Jensen & Løw (2011) definierar pedagogiskt ledarskap som förmågan att ”skapa en positiv, samarbetsinriktad och inkluderande kultur i klassen, att motivera eleverna till aktivt deltagande och att skapa arbetsro” (Jensen & Løw 2011:16). Utifrån den devisen måste även handledaren ses som en pedagogisk ledare. Vidare menar de att det pedagogiska ledarskapet bygger på en dialogisk och relationell grund och omfattar ledarskap i förhållande till undervisning, lärande och relationer. Tre aspekter av ett dialogiskt ledarskap lyfts fram: den didaktiska som har med planering, organisering, målformulering och utvärdering att göra. Den relationella, som har med kommunikation, kultur, roll och makt att göra, och slutligen den etiska, som har med mening, syfte, moral och etik att göra (Jensen & Løw 2011:16).

2.2 Handledning

Åberg (2009) gör i sin avhandling en genomgång och granskning av handledningens rötter och avspeglningar, och det är sex traditioner som hon framhåller som särskilt viktiga för handledning i skola och undervisning: mentorstraditionen, hantverkstraditionen, seminarietraditionen, caseworktraditionen, psykoterapintraditionen och phronesistraditionen. Här presenteras en översiktsbild av de traditioner av handledningsmodeller som jag anser ha relevans för handledning av lärarstudenter.

Tradition	Utmärkande drag	Konsekvenser i handledningssituationen
Mentorstraditionen	En till en. Jämställd relation mellan handledare och handledd. Erfarenhet. Vidsom. Personligt stöd. Insocialisering i yrkesroll.	Handledningssamtalet får prägel av professionell vägledning, från den erfarna till den oerfarne. Handledaren blir något av en coach som ska hjälpa lärarstudenten att realisera sina mål.
Hantverkstraditionen	En till en. Kunskapsförmedling. Demonstration av det rätta sättet. Övning. Kontroll. Bedömning. Traditionsöverföring.	Handledningssamtalet fokuserar handlingen i praktiken. Handledaren förevisar och korrigerar, lärarstudenten övar på det handledaren demonstrerar.
Seminarietraditionen	Dialog. Befrämjar utveckling av förmåga till kritisk granskning och kreativ kunskapsproduktion. Självständighet.	Handledningssamtalet sker i dialog och syftar till att lärarstudenten utvecklar ett kritiskt självständigt tänkande för att utveckla nya undervisningsmetoder.
Phronesistraditionen	Ofta i grupp. Utveckla praktisk yrkest teori. Synliggörande och reflektion.	Handledningssamtalet fokuserar på lärarstudentens tankar om praktiken.

Figur 1. Reviderad och fritt tolkad version av Åbergs modell över traditionernas avtryck i skolan (2009:41).

Den pedagogiska utformningen när det gäller handledning av lärarstudenter har förändrats genom åren och i takt med att lärarutbildningen har förändrats, men arvet från de olika handledartraditionerna påverkar våra föreställningar och förväntningar på hur handledningen ska gå till och vad den ska syfta till, och kanske på hur förhållandet mellan handledare och lärarstudent ska se ut. Franke (2010) menar att olika synsätt och pedagogiska perspektiv på kunskap och handledning äger rum parallellt.

De tre handledarroller som Franke (2010) beskriver, och som jag i denna studie kommer att hänvisa till är handledaren som modell, medtänkare och trygghetsskapande hjälplärare, vilka jag kort redogör för nedan. Det är resultatet av två studier som gjorts av handledning av lärarstudenter, som lett fram till dessa tre typer av handledarroller. I studierna har Franke undersökt handledningens funktion, innehåll och form (Franke 1990, 2010).

2.2.1 Handledaren som modell

Handledarens funktion i det här perspektivet är att visa och överföra sina tankar om undervisning och om hur undervisning ska gå till. Handledaren blir ett slags förebild som lärarstudenten förväntas ta efter. Perspektivet har många likheter med hantverkstraditionen som karakteriseras av förmedling av kunskap, från mästare till lärling. Handledaren ger tips och råd till lärarstudenten som i sin tur får öva på handledarens undervisningssätt.

Som handledare för lärarstudenter är det lätt att bli betraktad som ett slags modell, en förebild för hur lärande ska gå till. I viss mån är man en modell för lärare, en modell att utgå från och förhålla sig kritiskt till, inte nödvändigtvis att ta efter.

2.2.2 Handledaren som medtänkare

I det här perspektivet är handledarens roll att låta lärarstudenten lära sig lärarens arbete (Franke 2010).¹ Genom att utmana lärarstudentens tänkande fungerar handledaren som en medtänkare. Perspektivet har sin grund i både seminarie- och phronesistraditionen vilka karakteriseras av dialog, utveckling av självständigt kritiskt tänkande och utveckling av den praktiska yrkesteorin. I phronesistraditionen är synliggörande och reflektion centralt och det är studentens tankar som är i fokus. På samma sätt ser jag den medtänkande handledarens funktion – att synliggöra lärarstudentens tankar.

Det måste vara varje handledares intention att fungera som bollplank, som den som hjälper lärarstudenten att reflektera och tänka kritiskt, och låta henne eller honom lära sig. Det hindrar inte, menar jag, att man visar hur man själv gör, det är ju ofrånkomligt eftersom de flesta lärarstudenter är med och auskulterar. Men det är skillnad på att förevisa och visa.

2.2.3 Handledaren som trygghetsskapande hjälplärare

Syftet, utifrån det här perspektivet, är att vara en stödjande hjälplärare, som är behjälplig vid såväl planering som genomförande av undervisning. Handledaren vill underlätta för den studerande, ger tips och råd inför genomförande av lektioner. Efter lektionen läggs stor vikt vid lärarstudentens emotionella upplevelser och handledaren är förstående och accepterande.

Detta perspektiv har rötter i mentorstraditionen, men här kan också finnas drag av hantverkstraditionen i det att handledaren ger tips och råd utifrån sitt eget sätt att undervisa. Den uppmuntrande trygghetsskapande hjälpläraren kan också hjälpa lärarstudenten till självreflektion, som i phronesistraditionen.

Att finnas där till stöd för sin lärarstudent är en självklarhet för handledaren, anser jag, inte minst för att handledaren har ett ansvar gentemot eleverna i den undervisningsgrupp där lärarstudenten undervisar. Det är dock skillnad på att finnas där som back-up mot att ”lägga sig i” varje förhållande från studentens sida.

¹ Till skillnad från att *lära ut*, vilket handledaren som modell gör. Att låta lära innebär att tydliggöra lärarstudentens eget tänkande och betonar att det är den studerande som lär sig (Franke 2010).

2.2.4 Att skapa sin handledarroll

Det pedagogiska ledarskapet är, som jag ser det, en del av handledarskapet. Handledarens människosyn genomsyrar hela det pedagogiska arbetet, såväl i elevgrupp som i handledning. Maltén (2000) skriver att ledarskap är en påverkansprocess som syftar till att motivera andra individer att arbeta mot uppställda mål. I så motto är handledning ett slags undervisning. Men handledaren kan inte förmedla sina egna kunskaper till lärarstudenten, utan måste utgå från lärarstudentens situation, upplevelser och förståelse (Handal & Lauvås 2000). För att kunna det fordras en nära kontakt mellan handledare och lärarstudent.

Handal & Lauvås (2000) menar att handledaren ska hjälpa den handledde att bli bättre på att undervisa, vilket är deras övergripande perspektiv. Jag anser att jag som handledare begränsar samtalets innehåll om jag utgår från Handal & Lavås grundperspektiv eftersom läraryrket innehåller så mycket mer än undervisning. Min intention med handledning är därför att hjälpa lärarstudenterna att bli goda lärare. En förutsättning för detta är att studenten blir medveten om och kan sätta ord på sin praktiska teori. Metoden med fotoelicitering är en träning i att sätta ord på, eller bildligt – konkret eller metaforiskt – fånga sina tankar.

Det är i huvudsak två typer av egenskaper en driven ledare bör ha: uppgiftsinriktade och relationsinriktade. Detta gäller även i hög grad när du är handledare för lärarstudenter. På olika sätt gäller det att lärarstudenten i sin tur utvecklar dessa egenskaper. Till de uppgiftsinriktade egenskaperna hör bland annat att vara prestations- och resultatnriktad, medan de relationsinriktade mer rör att lyssna, ge stöd och kunna samarbeta. Schein beskriver och delar in människan i fyra typologier: den rationella-ekonomiska människan, den sociala, den självförverkligande och slutligen den komplicerade människan (Maltén 2000: s 22 ff). Här kan konstateras att en enkel generaliserande bild av människan inte låter sig göras, eftersom vi är föränderliga till vår natur och våra behov och motiv växlar. Som ledare bör man därför situationsanpassa ledarskapet, och anpassa det efter de förutsättningar som råder, både på det organisatoriska och individuella planet. I min handledningssituation har jag att ta hänsyn till den handleddes förutsättningar, och min uppgift är att ”sätta igång och vidmakthålla en kontinuerlig process” (Maltén 2000: s 36).

Human relations-rörelsen utformade antaganden om människan utifrån ett socialt perspektiv, vilka betonar människans sociala behov av gemenskap, samspel och motivation. Gruppklimat får en stor betydelse med det här perspektivet. En utveckling av denna rörelse är antaganden om den självförverkligande människan, som utgår från att vi har ett medfött behov av att förverkliga oss². I handledningen får de olika synsätten konsekvenser på den handledarroll man antar. Enligt Maslows behovstrappa kan man inte nå de högre stegen om inte de lägre behovsnivåerna är tillgodosedda. Därför är det inte märkligt att vi som handledare vill skapa trygghet för våra studenter, det är ett av de grundläggande behoven.

2.2.5 Den handleddes roll

Den handleddes roll är inte särskilt mycket omskriven. Undantaget är Selander & Selander (2007), som ägnar ett stycke åt praktikantens roll. Författarna tar upp den dubbla roll som den handledde har – att få stöd av sin handledare, och att ge stöd till applikanden, som i det här fallet utgörs av eleverna. Lärarstudenten hamnar därmed i ett mellanläge, där hon eller han är ”elev” åt handledaren och samtidigt lärare till de elever som ska undervisas. En annan synvinkel på den handleddes roll, och som är särskilt aktuell i denna studie, är den som expert. Olsson, som har många års erfarenhet som utbildare och handledare, ser handledning som ett möte mellan två experter, där den handledde är expert på sig själv, sina erfarenheter

² Jämför Maslows behovstrappa som går från basala behov till, till trygghet och sociala behov, till behov av aktning och självförverkligande.

och upplevelser (Olsson & Arnoldsson 2010), vilket också Rasmussen (2004) beskriver angående den intervjuades roll då forskaren utgår från fotoelicitering som metod.

Den handledde behöver träna på att kunna prata om sig själv, reflektera över sina handlingar och de tankar, normer och utgångspunkter som ligger bakom handlingarna. Det innebär att skapa ett förhållningssätt till sig själv, den kontext man verkar inom och det man upplever, vilket den handledde gör genom att lära sig att betrakta sig själv, sin förförståelse och sina tankar och genom att kunna sätta ord på tankarna, föreställningar och erfarenheter (Olsson & Arnoldsson 2010).

Gjems (1997) förordar att det är de handledda som ska bestämma innehållet i handledningen, en så kallad deltagarstyrning, vilket innebär att samtalen ska initieras av deltagarna i en handledningsgrupp och att deltagarna ska styra samtalen.

För den handledde gäller det att fundera över hur hon eller han vill bli uppfattad och hur den denne vill förmedla sina känslor och tankar.

2.2.6 Handledarens roll

Litteraturen är mycket föreskrivande och normativ när den beskriver handledarens roll, och mycket har skrivits. Min avsikt är inte att ge en allomfattande bild av handledningslitteraturen utan jag koncentrerar mig istället på det övergripande syftet med handledning såsom jag uppfattar handledningen i mitt arbete som lärarutbildare.

Huvudsyftet med handledning av lärarstudenter är att ge studenten goda förutsättningar att utveckla sin kommande profession. En uppgift blir därför att hjälpa studenten att integrera teori och praktik. Som handledare intar man dubbla roller, den som lärare och pedagogisk ledare för elever såväl som studenter, och den som kollega till sin student, och det är en balansakt mellan att ha ansvaret och att våga släppa delar av ansvaret till lärarstudenten. Det åligger handledaren att skapa en ömsesidig tillit. Den handledde måste känna att hon eller han kan lita på sin handledare, tilliten är mycket viktig i handledningsprocessen (Kroksmark 2007). I sitt möte med eleverna blir det lättare att veta hur lärarstudenten ska skapa en liknande relation som bygger på tillit, när denne själv har upplevt det i handledningssamtalet. Handledaren ansvarar för att den handledde känner sig sedd och bekräftad.

Ett vanligt förfaringsätt vid handledning är att handledaren ställer olika typer av frågor, frågor som har olika syften som till exempel att uppmuntra och stödja reflektioner, frågor som syftar till att ge nya perspektiv eller frågor som sätter processer och skeenden i centrum (Olsson & Arnoldsson 2010). Kroksmark (2007), som har erfarenhet av handledning av doktorander, poängterar att handledarens förhållningssätt är att vara helt öppen för de handleddas inlägg och kunskaper.

Efter att ha läst ett stort antal texter kring handledning ser jag det som viktigt att också understryka vikten av att handledaren också är reflekterande.

2.2.7 Förväntningar

Crevani (2011) skriver i sin avhandling att ledarskap kan ses som socialt producerat, och att ledarskapet formas tillsammans med dem som ledaren arbetar med. I både formella och informella interaktioner skapas kontinuerligt ett handlingsutrymme, ett begränsat sådant. Inte minst genom att skapa positioner, alltså vad en person ska och kan göra, och hur personen förväntas uppträda. På samma sätt skapar och återskapas frågor som anses relevanta och väcker engagemang. Konsekvensen blir att handlingsutrymmet och diskussionsområden begränsas, vissa typer av handlingar och frågeställningar stängs ute. Ledarskapet blir, enligt Crevani, ett repriserat socialt mönster, vilket fortsatt begränsar möjligheten för handling och samtal.

Handledaren är pedagogisk ledare, både i klassrummet och tillsammans med sina lärarstudenter, och jag ser en risk att Crevanis ovan beskrivna slutsatser också gäller

relationen mellan handledare och handledd så att innehållet i handledningssamtalet begränsas. Det finns alltså förväntningar på de roller handledare och handledd ska spela, och om vi uppfyller de förväntningarna begränsar vi samtalsinnehåll och handlingsutrymmet, både för handledaren och den handledde.

De ovan beskrivna traditionella handledningsmodellerna är exempel på förväntningar vi har angående handledningssituationen. Även handledningslitteratur uppvisar normativa ståndpunkter, vilka skapar förväntningar på den som ska handleda och den som ska bli handledd, till exempel på samtalens längd och antal, huruvida samtalen ska ske en till en eller i grupp och i så fall hur stor grupp som är lämplig (Åberg 2009). Skiljer sig handledarens och lärarstudentens förväntningar för mycket åt kan konflikter uppstå, vilket Lendahl Rosendal & Rönnerman (2000) poängterar i en studie som undersökte mötet mellan handledare och handledda.

Vanliga uppfattningar om vad handledning ska vara och leda till beskrivs av Lauvås, Lycke och Handal (1997) på följande sätt:

- Det är till för dem som inte är tillräckligt duktiga på sitt arbete.
- Handledning är bara bra om man får goda råd.
- Det är efter det att något skett man har handledning. (Förhandledning finns med andra ord inte)
- Handledning är detsamma som utvärdering.
- Syftet med handledning är att tycka lika, att bli överens.
- Handledningen är som ett sammanträde

2.2.8 Praxismodellen

För att få en bild av praktiken och den praktiska teorin har Løvlie illustrerat den pedagogiska praktikens natur i en triangel, vilken Handal & Lavås genom att vända triangeln med basen nedåt gjort till sin modell (Handal & Lavås 2000).



Figur 2. Fritt efter Løvlie i Handal&Lavås 2000

I basen, P1, finner vi handlingsnivån, och det är på den här nivån vi rör oss i klassrumssituationen, när vi i olika situationer undervisar, planerar vår undervisning och när vi talar om vad vi har gjort och tänker göra.

På P2-nivån rör vi oss när vi förklarar och motiverar vad vi har gjort och diskuterar varför vi gjort på ena eller andra sättet, utifrån praktiska och/eller teoretiska grundval.

P3- nivån är aktuell när handlingarna har etiska bevekelsegrunder.

Dessa tre nivåer representerar olika argument eller skäl. Till detta lägger Handal&Lavås (2000) ytterligare tre komponenter: personliga erfarenheter, förmedlade kunskaper och värderingar. De tre komponenterna tillsammans med de tre nivåerna bildar den praktiska teorin. Handal&Lavås påpekar dock att man här bortser från skolans ramfaktorer, vilka också påverkar våra erfarenheter.

2.2.9Handledning och lärande genom reflektion

Den teoretiska kunskapen tillsammans med reflektion av praktiken utgör basen i studenters läroprocess och utveckling mot profession (Öhrling 2000). Under den praktiska delen av sin lärutbildning utvecklar studenten sin identitet som lärare, och i ett provande mot sin läraridentitet har handledaren ett ansvar att bekräfta denne i sitt sökande.

Handledningens uppgift är att få lärarstudenten att reflektera. Reflektionen är en förutsättning för att studenten ska kunna utveckla ett kritiskt granskande av undervisning och för att synliggöra sitt eget lärande. Reflektionen syftar också till att få studenterna att relatera olika händelser och upplevelser till de teoretiska kunskaper de inhämtat under sina teoristudier.

För att kunna reflektera över sin praktik är det nödvändigt att distansera sig, (Bengtsson 1996). Dialog och självreflektion kan hjälpa lärarstudenten att distansera sig, men det krävs träning, påpekar Bengtsson (1996). Bland annat i organiserade möten, där samtal skapas. Öppenhet i dialogen är en förutsättning, likaså att lärarstudenten ges tillfälle att värdera och att ställa frågor till den egna insatsen.

Inom professionsutbildningar är graden av reflektion hög, jämfört med exempelvis lärlingskap (Lindén 2005). Genom fotoelicitering uppmanas studenten att reflektera över sin praktik.

Søndenå (2007) belyser det komplexa reflektionsbegreppet och ifrågasätter ”en okritiskt utvecklad reflektionsnaivitet” (Søndenå 2007:228), och hänvisar till Kvales kritik av reflektionsdiskursen.³ I sin strävan att tydliggöra reflektionsbegreppet använder Søndenå dialog och demokrati som redskap. Med Bakhtins begreppsbyggnad som grund pekar Søndenå på ”den reflekterande människans ofullkomlighet”, vilket syftar på att individen alltid omfattar flera röster i dialogen. Den röst som är i nuet är en av många framtida röster, och reflektionens röst är inte heller bara din egen, utan återspeglar även andras tal.

Ytterligare anmärkningar av reflektionspraktiken är det bristperspektiv den tycks genomsyras av vilket främst uppmärksammar lärarstudenternas inkompetens än kompetens. Vidare tycks reflektionskontexten se kunskap som något individuellt istället för ett interaktivt fenomen (Søndenå 2007).

Sett ur demokratiperspektivet, menar Søndenå att handledning och reflektion kan ses som riktad mot offentligheten, och att skilda uppfattningar ses som en tillgång, vilket framställer reflektionen som en kollektiv professionsvetenskaplig process, något som även Alexandersson (1994) påpekar. Hur meningsfull reflektionen är beror på hur den relaterar till gärningar och situationer i ett historiskt sammanhang. En gemensam tanke hos ett stort antal forskare är att reflektionen ska bidra till och utveckla lärares kritiska tänkande (Alexandersson 1994). Dewey beskriver fem stadier i det reflektiva tänkandet som rör sig mellan en situation som upplevs besvärlig och/eller förvirrande, mot en situation som kännetecknas av lösning (Dewey 2007). För att nå en lösning genomgår det reflektiva tänkandet en ”intellektualisering

³ Kvale problematiserar i sin forskning från 2000, handledarnas och de handledas roller, som han menar är diffusa. Hans kritik riktar sig mot att reflektionen ska innehålla allt, vilket medför risken att den istället inte innehåller något (i Søndenå (2007).

av den svårighet eller den förvirring som man upplevt” (Ibid:19). Det är vårt behov av att klara av en komplex situation som är motivationen i den reflekterande processen. Reflektionen karakteriseras av kreativitet, ifrågasättande och omtolkningar av individens föreställningar (Alexandersson 1994).

Enligt Schön kan kunskap uppstå först då en persons egna handlingar ger upphov till reflektion (Schön 2007). Den reflekterande processen innebär att personen kommunicerar med den situation där en problematisk handling ägt rum. Schön rör sig med begreppen kunskap-i-handling och reflektion-i-handling, där den förra består av ett slags sunt förnuft, eller så kallad tyst kunskap, som vi använder oss av i kända situationer, medan det senare innebär att vi reflekterar över något vi gör samtidigt som vi gör detta något.

Vad reflektionen handlar om är med andra ord ett systematiskt lärande sätt att tänka som skiljer sig från ett vardagligt tänkande (Rodgers 2007). Ett sådant tänkande kräver både kognitiv och emotionell disciplin. Bengtsson (2007) påpekar i sin kritik över det oreflekterade användandet av begreppet reflektion, att livet inte består av tänkande allena, det består också av handling och varseblivning. Med hjälp av reflektion kan vi distansera oss och få syn på oss själva. Men i dialog med andra får vi ytterligare möjlighet att få syn på oss själva.

Bengtsson (1998) delar in reflektionsbegreppet i tre kategorier: det som sker i handling, en kognitiv verksamhet som är skild från handling, samt ett slags handling för att utforska sig själv. Bengtsson vill i sin text skilja på de egenskaper reflektionen har från dem den inte har, och han delar då in reflektionen i två huvudkategorier: självreflektion och tänkande. Han menar att det är i bemärkelsen självreflektion ordet har sitt ursprung, men att det är i betydelsen tänkande begreppet främst används. Innebörden i självreflektion betonar förmågan att distansera sig från sitt handlande, vilket är den största poängen med reflektion.

2.3 Bild

Jag ska här helt kort redogöra för vad en bild är och hur bilder kan verka, som en bakgrund till mitt val att arbeta med fotoelicitering.

En vanlig indelning av begreppet bild är seendebild, drömbild och tillverkad bild (Hansson, Karlsson & Nordström 1999). Med seendebild avses den avgränsade bild av verkligheten som ögat observerar, till exempel då jag tittar ut genom fönstret. Med drömbild avses våra inre bilder som vi skapar av våra tankar, drömmar och fantasier. Tillverkad bild är bilder som kräver verktyg och medium av något slag. I studien är det tillverkad bild som är föremål för diskussion, eller snarare utgångspunkt för diskussion. Det hindrar inte att lärarstudenterna utgår från seendebild och drömbild när de skapar sina bilder.

En tillverkad bild är en två- eller tredimensionell återgivning av till exempel ett landskap, ett föremål, djur eller människa. Den kan också återge idéer och tankar, och/eller känslor, eller ett skeende. Bilder kan likna det de avbildar, vilket knappast en text eller talet kan, varför jag menar att bilder passar särskilt bra i handledningssamtal.

För dem som inte till vardags arbetar med bild kan det vara värt att poängtera att bilder inte visar verkligheten utan är en representation av verkligheten. En bild föreställande en hund är inte en hund, utan endast en representation av en hund, en återskapad bild av en hund. Det implicerar att bilder av alla slag, alltid är subjektiva selektioner som fotografen, målaren eller tecknaren gjort. När lärarstudenterna väljer ett motiv, väljer hon eller han samtidigt bort andra motiv eller delar av motiv. Perspektiv, komposition och utsnitt väljs, oavsett hur medvetet valen görs.

Literacitet har med läskunnighet att göra, och följaktligen innebär visuell literacitet en förmåga att kunna läsa och använda bilder (Häggström 2011). Grundläggande för att vi ska kunna utveckla en visuell literacitet är naturligtvis både av biologisk och av psykologisk natur, alltså att vi kan se och att vi kan göra det vi ser begripligt. Här är det dock den sociala aspekten av seendet som är intressant när lärarstudenterna använder fotografier i

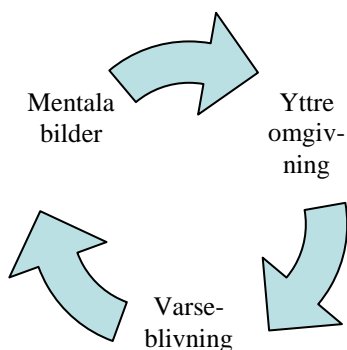
handledningen, och det är skolan, eller snarare den praktikperiod i en specifik skolmiljö för en specifik lärarstudent, som blir till en visuell kultur vars mening skapas.

En bilds ikonicitet visar på graden av likhet med det bilden avbildar. Ett fotografi, som i regel i hög grad liknar det som avbildas, har hög ikonicitet. I det här sammanhanget blir det intressant att se hur de handledda lärarstudenterna använder sina fotografier för att efterlikna ett slags verklighet eller inte.

Fotografiets förmodade objektivitet har starkt ifrågasatts och problematiserats de senaste årtiondena. Berger & Mohr (1982) menar att fotografiets fundamentala egenskap är dess mångtydighet och de påpekar att den fotografiska bilden bara kan vara meningsbärande i dess sociala kontext, och att de tagna ur sitt sammanhang är svåra att tolka. Bilder kan därför i vetenskapliga sammanhang kräva en kommentar eller förklaring.

2.3.1 Bild och minne

Bilder fungerar många gånger som en hjälp för vårt minne, och det är i hög grad den aspekten som beaktas i den här studien. Lärarstudenternas mentala bilder av ett fenomen ska gestaltas med hjälp av den yttre verkligheten. Mentala bilder kan vara abstrakta såväl som föreställande, och de har stor betydelse för hur vi uppfattar vår omvärld och hur vi tolkar den, se figur 1 (Eriksson 2009). Våra mentala bilder skapas via olika semiotiska tecken, som talat och skrivet språk eller olika visuella representationer som bild, film och scenframställningar, och av den reella omgivningen. Dessa minnesbilder, som de mentala bilderna utgör, påverkar vår interaktion med omvärlden, de bildar vår förståelse, och är därför av fundamental vikt för vår varseblivning.



Figur 3. Eriksson 2009

Bildernas komposition kommer att påverka hur lärarstudenten kommer att minnas den ursprungliga idén, och hur hon eller han kommer att tänka och diskutera kring bilden och, menar Eriksson (2009) bilden påverkar även förståelsen av fenomenet.

Minnesbilder, alltså minnet av ett fenomen, människor eller platser, interagerar med det vi redan vet, med tidigare minnesbilder och våra mentala bilder. I handledningssamtal, som i andra samtal, har både handledd och handledare förväntningar och föreställningar om vad samtalet ska gå ut på.

2.3.2 Bild och mening

Eriksson (2009) påpekar att det inte är bilden i sig som innehåller informationen – bilden måste tolkas av någon. När det gäller fotoelicitering vill jag poängtera att det är den handledde som har tolkningsföreträde, och att syftet är att jag som handledare endast ska tolka in det som den handledde själv tar upp. Jag vill också poängtera att det inte rör sig om terapeutiskt analyserande vi ska göra. Det är viktigt för den handledde att vara på det klara

med syftet med fotograferingen, och att det är den handleddes avsikt med bilden som ska diskuteras.

En bild kan tolkas på olika sätt av olika personer, rådande bildkonventioner påverkar både produktionen och betraktandet av bilder. Den visuella socialisationen (Aspers, Fuerer & Sverrisson 2004), alltså den pågående process inom vilken vi lär oss att analysera, tolka och använda oss av bilder, visar att vi socialiseras in i ett kulturellt seende. Vår visuella literacitet påverkas alltså av den kunskap, erfarenhet och bildning vi besitter och uttrycker som annan språklig literacitet, sociala positioner, vilket bör beaktas med försiktighet i studier som denna. Tanken är inte att blottlägga sociala positioner eller visa på ovana vid bildanvändande, utan att se fotograferandet och bilderna som verktyg i handledningssamtalet.

Begreppet visuell kultur används för att visa att seendet konstrueras kulturellt och att våra idéer och värderingar uppstår i en kulturell gemenskap, eller i ett sociokulturellt sammanhang, för att prata med Vygotskij (se t.ex. Säljö 2000, Dysthe 1998), (för visuell kultur se även Sparrman 2002, Aspers, Fuehrer & Sverrisson 2004). Hur vi skapar bilder och hur vi ser på bilder bestäms därmed av den tid och plats man lever inom och på. Bilder förstås ofta genom deras förbindelse med andra bilder, samtida eller historiska. Detta får förmodligen konsekvenser för hur vi i handledningstillfället kommer att prata om bilder.

I min masteruppsats *Att iscensätta lärande i estetiska ämnen – ett exempel från bildområdet* (Häggström 2011) klargör jag att bilder kan skapa mening i läroprocesser, vilket också Eriksson (2009) belyser. Genom att låta lärarstudenterna producera bilder, exponera dem för handledare och medstudenter och presentera och diskutera dem får de möjlighet att öka sin kommunikativa förmåga. I min ovan nämnda studie fann jag att elever kan iscensätta erfarenhet, vilket är betydelsefullt för att lärarstudenterna i föreliggande studie ska kunna fotografera erfarenheter, fenomen från sin praktik.

2.4 Narrativ

Begreppet narrativ, som betyder berättelse, utgår från att världen är narrativ och att vi genom berättelser skapar vår verklighet (Wollsén 2008). Verkligheten skapas, det finns ingen objektiv verklighet. Det är genom våra berättelser vi skapar mening. Berättelsen har under de senaste decennierna uppvärderas och erkänns numera som vetenskaplig representation (Østern 2007, Åkerblom 2011), och genom berättelseforskning kan frågor om hur verkligheten är beskaffad, ontologi, och hur vi bildar vår kunskap om verkligheten, epistemologi, besvaras. Narrativa studier bedrivs inom en mängd olika discipliner, och både metoder och de teoretiska perspektiven är många varför narrativa studier ska ses som tvärvetenskapliga (Åkerblom 2011). Gemensamt för narrativa studier är att det rör sig om berättelser av olika slag. Dels i det empiriska materialet, dels i forskningens berättande i analys och resultat. Analysen kan exempelvis utgå från hermeneutiska perspektiv, konversations- eller diskursanalys.⁴

Narrativ praxis vill medverka till att människor ska bli aktiva medskapare i berättelserna om sina liv. Likt den narrativa terapeuten kan, menar jag, en narrativ handledare skapa utrymme för den handledde att författa sina egna berättelser. Det narrativa förhållningssättet utgår från att individen har både kunskaper och förmåga att hantera dilemman, och narrativ praxis går ut på att aktivera dessa kunskaper och lyfta fram förmågan. Inom det narrativa perspektivet uppmärksammas hur vi skriver in oss och olika fenomen i diskurser som dominerar ett sammanhang, till exempel är det skillnad om jag ser mig i första hand som pedagog och didaktiker, eller som akademiker och ämnesföreträdare i rollen som lärare. Dessa inskrivningar blir till sanningar vilka kan bekräfta individens förutfattade meningar och

⁴ Livsberättelser användes redan i slutet av 1800-talet, och i Chicagoskolan under 1900-talets första decennier (Berndtsson 2001). En åtskillnad görs mellan *life history*, som försöker fånga en persons hela livssituation, och *life story* som tar del av en persons valda utsnitt av en livssituation.

därmed begränsa denne och dennes handlingsutrymme. Syftet med en narrativ praxis är, enligt Wollsen, att stärka individens självkänsla, att låta henne eller honom handla utifrån sina egna normer och det personen står för istället för att ta efter ett förväntat beteende.

I min översättning av tankarna från den narrativa terapin till handledningssituationen innebär det att låta lärarstudenten tänka och handla i enlighet med de personliga preferenserna, utifrån hur studenten uppfattar och förstår lärarprofessionen. Naturligtvis med läroplan och kursplan som en utgångspunkt. Lyckas handledaren med det finns det större möjligheter att skolan kan utvecklas, istället för att studenten reproducerar traditionella undervisningsmetoder, och bidrar till en ökad risk att skolan stagnerar. Østern (2007), som intresserar sig för handledningsprocesser som utgår från de handleddas berättelser, menar att en förutsättning för att skolan ska förändras är att lärares tänkande förändras, och Østern uppmärksammar i en pilotstudie om lärandets ögonblick, att förändring i relation till en persons insikt, förståelse och handlande är tecken på lärande.

Jag anser att teorier kring hur ”narrativa konventioner bidrar till konstruktioner av vad som är kunskap och vem som anses stå för kunskap i samhället”(Åkerblom 2011: 24) är av intresse för min studie.

Berättelser fordrar en relation – en som berättar och en som lyssnar. Lyssnaren har en viktig roll i det narrativa eftersom lyssnaren avgör hur berättelsen blir uppfattad och förstådd (Løw 2011). När vi berättar skapar vi en inramning för vår erfarenhet, och det narrativa blir ett sätt att tänka. I så kallad livshistorieforskning beskrivs livshistoriens fem kännetecken: berättelsens logik, att berättelsen är retrospektiv, berättelsens vändpunkter, att livshistorien är en konventionaliserad berättelse och att den är en identitetskonstruktion. Inom livshistorieforskningen medvetandegörs att verkligheten skapas i livshistorierna, de är med andra ord inga direkta objektiva återspeglings av verkligheten. Det som studeras är vilka konsekvenser berättelserna får för individen och hennes liv. Livet som skapar berättelserna och berättelsen som skapar livet (Öberg 2011). Förhållandet mellan livet och berättelsen är som den hermeneutiska cirkeln i det att berättelsen har sin grund i en förförståelse som leder till en förståelse.

Syftet med livshistorier är att synliggöra till exempel historiska, sociala och kulturella krafter som styr människors erfarenheter, handlingar och anpassning. På så sätt finns det individuella (lärarstudenten) och det kollektiva (t.ex. alla verksamma inom skolan).

Det går inte att bortse från att berättelser berättas utifrån ett nu, och att berättelsen kan byta skepnad beroende på vem lyssnaren är (Berndtsson 2001). Detta nu, kan innebära att berättelsen skulle förändras när berättaren har fått distans till det sagda eller när hon eller han har fått ny erfarenhet att tolka en händelse från.

2.5 Sammanfattning av forskningsfältet handledning.

Litteraturgenomgången över forskningsfältet handledning syftar till att ge en bakgrund vilken bildar ett underlag för studiens perspektiv på handledning av lärarstudenterna som ingår i studien. Som vi kan se har handledarrollen mycket gemensamt med rollen som pedagogisk ledare som exempelvis att sätta upp mål tillsammans med studenten, se till att studenten blir delaktig och får ta ansvar, att vara flexibel, ha inlevelseförmåga och ett kreativt tänkande. Handledaren ska tjäna sin student, kunna utmana men uppmuntra studenten och i sin roll också vara trovärdig i det man säger och gör.

Handledning har lång tradition och i handledning av lärarstudenter anser jag mentors-, hantverks-, seminarie- och phronesistraditionerna ha störst relevans. De handledarroller jag kommer att hänvisa till i studiens diskussion är handledaren som modell, som trygghetsskapande hjälplärare och som medtänkare.

När det gäller den handleddes roll finns det inte särskilt mycket skrivet. Den roll jag vill lyfta som aktuell för studien är den som expert på sina upplevelser, uppfattningar och tankar.

Handledarens roll, som är mycket omskriven i litteraturen, är också expert som yrkesutövare. Det jag särskilt vill poängtera för handledning med hjälp av fotoelicitering är att vara helt öppen för studenternas inlägg och kunskaper. För att studenterna ska känna sig trygga i handledningen behöver handledaren skapa en tillåtande atmosfär, och att bidra till en relation som bygger på tillit.

Reflektion är centralt i handledningssammanhang, och för att kunna reflektera måste man kunna distansera sig. Reflektionen kännetecknas av kreativitet, ifrågasättande och omtolkningar av individens föreställningar. Jag vill betona att reflektionen även gäller handledaren.

Handledningssamtal utgår från en relation där en berättar och en lyssnar. Som lyssnare har handledaren en viktig roll i det narrativa, hon avgör hur berättelsen blir uppfattad och förstådd. När vi berättar skapar vi en inramning för vår erfarenhet, och det narrativa blir ett sätt att tänka. När lärarstudenterna producerar bilder och exponerar dem för handledare och medstudenter får de möjlighet att öka sin kommunikativa förmåga.

3. Teoretiska utgångspunkter

En utgångspunkt för studien är lärande, kommunikation och delaktighet, varför jag låter det kommunikativa relationsinriktade perspektivet genomsyra studien, och det är i detta perspektiv jag inleder mina teoretiska utgångspunkter. Multimodalitet innebär att använda flera olika kommunikativa teckensystem, som exempelvis bild och verbala utsagor, vilket är aktuellt för denna studie. Fenomenologin och livsvärldsansatsen bildar den referensram utifrån vilken jag analyserar handledningens innehåll.

3.1 Kommunikativt relationsinriktat perspektiv

Det är lärande, kommunikation och delaktighet som betonas i det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, fortsättningsvis benämnt KoRP. Perspektivet, som har utvecklats av Ahlberg (2001, 2007a) vid Göteborgs universitet, har sin grund i sociokulturell teori. Det har vuxit fram inom specialpedagogiska empiriska studier av skolverksamhet, och man har intresserat sig för villkoren för elever i svårigheter av olika slag. Specialpedagogiken är dock inte begränsad till att behandla elever i behov av särskilt stöd, vilket Ahlberg påpekar i artikeln. Istället kan specialpedagogiken innefatta individ-, organisations-, samhälls- och didaktiska perspektiv. Denna studie har inte ett specialpedagogiskt intresse men jag ser paralleller mellan KoRP och fotoelicitering, och jag menar att perspektivet är relevant och meningsfullt för analys av föreliggande studie. Teoribildning från flera discipliner har bidragit till kunskapsutvecklingen i specialpedagogik, och att låta specialpedagogiska teorier influera pedagogiken är därför ett naturligt steg, anser jag.

Det är i synnerhet relationer i skolsammanhang som studerats och intresset har riktats både mot "sägandet och görandet" (Nordevall 2011:46). Intentionen är att synliggöra samspelet mellan elev och olika personalkategorier, och att rikta intresset mot elevens utrymme för lärande och delaktighet. Detta utrymme förstås, enligt Nordevall, som ett interaktivt handlingsutrymme, som skapas genom relationer mellan individ, social praktik och verksamhetens strukturer. Studieobjektet inom KoRP syftar till att påvisa de processer som bidrar till ett inkluderande av elever, eller hindrar ett sådant. En grundläggande tanke är finna sambanden mellan skolan, den sociala verksamheten och elevens villkor att lära (Ahlberg 2007).

Inom KoRP undersöks relationer på och mellan olika nivåer, t ex mellan individer, mellan olika aktörer och medierande verktyg (Möllås 2009). I handledningssituationen med fotoelicitering kan relationer mellan individer och mellan individ och medierande verktyg undersökas. I uppsatsen återkopplar jag till KoRP främst i diskussionen.

3.2 Multimodal kommunikation

En multifunktionell syn på kommunikation och olika former av kommunikation har vuxit fram inom socialsemiotiken (Selander & Rostvall 2010). Kärnan i denna syn är att all kommunikation är multimodal och består av flera olika semiotiska system, som i sig består av sina specifika betydelsebärande och samverkande tecken. Till exempel har det skrivna språket sitt alfabet med sina bokstäver som vi kan bilda ord, meningar och hela texter av, musiken har sitt notsystem, talet ett ljudsystem och på samma sätt har bild och dans sina tecken, sina språk. Likaså kan vi kommunicera via kroppen med blickar, mimik, gester och kroppshållning. I detta perspektiv ses lärande som en process som kännetecknas av en ökande förmåga att använda och uttrycka olika tecken och teckensystem. Utan denna kunskap, som allt oftare i didaktiska sammanhang benämns literacitet, eller snarare literaciteter, kan vi inte kommunicera. Kommunikationen är oftast multimodal i det att flera semiotiska system används samtidigt, som exempelvis text och bild, musik och text, bild och musik men även i vardagliga samtal används tal tillsammans med kroppsspråk, med olika tonfall och så vidare.

Hur olika kommunikativa villkor formas får betydelse för vilka kommunikativa redskap som görs tillgängliga. Med andra ord designar man den sociala miljön och de handlingar som blir möjliga i denna miljö, vilket påverkar det lärande som kan ske (Selander & Rostvall 2010). I en handledningssituation med fotoelicitering designas alltså en specifik lärsituation, ett system som aktiveras medvetet då lärarstudenterna fotograferar och talar om sina fotografier. Det multimodala perspektivet synliggör den pluralism olika semiotiska system, eller representationsformer som Kress (Kress & van Leeuwen 2001) benämner dem, innefattar.

3.3 Fenomenologi

I början av 1900-talet uppstod den tyska filosofiska riktningen, fenomenologin, som kritiserade naturvetenskapen för att fjärma sig från vardagslivets betingelser. Husserl, som är den som lanserade fenomenologin, menade att vi erfar världen genom att vi erfar ett fenomen (Alvesson & Sköldberg 2008). Ett fenomen är det som visar sig, alltså något vi erfar, till exempel en företeelse av något slag. Sålunda är fenomenologin en erfarenhetsfilosofi (Bengtsson 1988). Det är just genom våra erfarenheter som vi får tillgång till ”sakerna själva”, till olika fenomen. Dessa fenomen är vår konkreta verklighet så som den visar sig för oss. I föreliggande studie utgör fenomenen de objekt som är föremål för undersökning, i det här fallet lärarstudenternas fotografier som beskriver och berättar något om det övergripande fenomenet, praktikperioden.

Vår tillgång till sakerna utgör själva erfarenheten och det är genom våra erfarenheter vi bildar kunskap (Segolsson 2011). Det kan inte finnas saker som visar sig om det inte finns någon som det visar sig för (Bengtsson 1999, 2005). Det råder därmed en interaktion mellan subjektet som erfar och det erfarna objektet.

Inom fenomenologin menar man att sakerna erfars som något, vilket innebär att de har en bestämd mening. Detta något har sin grund i våra tidigare erfarenheter, vilket innebär att vi förknippar en upplevelse av ett fenomen med våra tidigare upplevelser av andra, kanske liknande fenomen. Detta kallas inom fenomenologin appresentation eller med-erfarenhet. Mederfarenhet betyder att när vi erfar något gör vi det med ett ”större medvetandeinnehåll än vad som är givet i själva varseblivningen av världen” (Kroksmark 2007: s 303). Varseblivningen blir därigenom så mycket mer innehållsrik och komplicerad än själva upplevelsen i sig. Det innebär också att innehållet i en lärprocess innefattar mer än det individen för stunden upplever (Segolsson 2011). I denna studie möts handledare och lärarstudenter, alla med sina bakgrunder, skolerfarenheter och lärdomar från livet. Det är inte bara individerna som möts, utan också deras historier.

Människan existerar alltid i ett sammanhang, ett sammanhang som är av praktisk art. Hennes förståelse syftar till att bemästra och kontrollera en praktisk belägenhet, förståelsen är inte primärt av teoretisk natur (Alvesson & Sköldberg 2008). Det primära är att förstå den värld vi lever i.

Fenomenologin är, förutom en kunskapsfilosofi och erfarenhetsfilosofi, en kvalitativ forskningsansats. Som sådan vill den förstå och beskriva livsvärlden som består av erfarenheter, minnen, vardagsvärlden (den oreflekterade vardagen) och förhoppningar och tankar om framtiden.

- Utgångspunkt 1: ”det upplevda”, alltså lärarstudenternas subjektiva bild av sin praktikperiod.
- Utgångspunkt 2: ”det konkret levda livet”, alltså hur lärarstudenterna skapar mening genom att beskriva praktikperioden och tankar inför sin kommande profession.

Det är de medverkande lärarstudenternas upplevelser av sin praktikperiod som är i centrum i denna uppsats.

Genom den fenomenologiska ansatsen understryks synen på bild som social konstruktion. Jag utgår från riktadheten hos de handledda lärarstudenter som fotograferat, det man inom

fenomenologin kallar intentionalitet (se Schütz 1976, Alexandersson 1994, Claesson 2009). Fokus läggs därmed på de handleddas tankar kring sina bilder, och inte på bilden i sig eller på tolkningar gjorda av handledare. Sociologen Harper, säger att man i fotoeliciteringen ”håller fast vid en fenomenologisk förnimmelse”(i Rasmussen 2004: 280).

3.3.1 Livsvärldsansats

En livsvärldsansats utgår från att världen erfars genom våra sinnen, och att vi får tillgång till världen genom erfarenheter, självupplevda eller förmedlade av andra. Den levda kroppen är därmed en central ontologisk premiss.

En utgångspunkt är verklighetens komplexitet (Claesson 2009) och att människan alltid är en del i världen som vi delar och upprätthåller tillsammans (Segolsson 2011). Alldenstund världen delas av oss alla kan vi också förstå varandra och våra verkligheter, våra världar. Denna förståelse är en förutsättning för all vår omvärldskunskap och förståelse (Nielsen 2005). Verklighetens komplexitet innebär bland annat att se människan som en historisk individ, och som sådan bär vi det förflutna med oss samtidigt som vi riktar oss mot framtiden, medan vi fattar våra beslut i nuet. Denna vår historicitet knyter oss till ett, för att tala med Heidegger, ”vara-i-världen”-tillstånd, och vår riktning eller snarare strävan mot framtiden, gör livsvärlden föränderlig, vilket också innebär att ”vi är placerade i världen som möjlighetens element i verkligheten” (Alvesson & Sköldberg 2008). Individen har möjligheter i egenskap av frihet att välja, vilket också innebär ansvar att välja, något som Sartre uttrycker ”dömd till frihet” (i Alvesson & Sköldberg 2008:241).

Genom Heidegger knyts livsvärldsfenomenologin till hermeneutiken (se t.ex. Segolsson 2011, Claesson 2009). Bengtsson menar att betraktandet ska ha förståelsens struktur och därmed den hermeneutiska cirkelns struktur (Bengtsson 2005: s 16), det räcker inte att observera och beskriva fenomen, man måste tolka dem och för att kunna tolka måste man förstå dem.⁵

Livsvärldsbegreppet benämns vara-till-världen av Merleu-Ponty (Bengtsson 1999, 2005), och kan sägas vara en kropps- och subjektteori, där kroppssubjektet är den egna levda kroppen, och den levda kroppen är subjekt för alla erfarenheter. Merleu-Ponty menar att kropp och själ formar en sammansatt helhet och det är med denna helhet vi erfar allt vi möter i världen.

Schütz (i Bengtsson 2005) beskriver den vardagliga livsvärlden som överlägsen alla andra ändliga världar, som exempelvis drömmens värld, teater- och konstvärlden eller barnets lekvärld, vilka ses som modifikationer av vardagsvärlden (Bengtsson 2005). När vi i skolan särskiljer teori och praktik, kropp och själ gör vi, som jag ser det, anspråk på att hålla kunskapen inom den ”överlägsna” verkligheten, och förflyttar den kroppsliga kunskapen till de ändliga världarna (Hägström 2011).

Krokmark (2007) beskriver en postmodern fenomenologi, som utgår från att all kunskapsutveckling sker hermeneutiskt, alltså genom att vi tolkar, förstår och gör en ny tolkning, allt utifrån vår kultur och i den kontext tolkningen sker.

I studien har jag inte tillgång till lärarstudenternas hela livsvärldar, utan endast till en regional livsvärld, det vill säga den del som tillhör skolan, eller ännu snävare – den del som tillhör den aktuella praktikperioden på den specifika enheten på den gymnasieskola där studenterna gör sin praktik. Studenterna har naturligtvis tillgång till hela sin livsvärld och kan plocka in kunskaper från andra regioner som exempelvis den som tillhör fritiden.

⁵ De hermeneutiska cirkeln består av två tolkningsprocesser: en mellan del och helhet, en mellan förståelse och förståelse, se t.ex. Alvesson & Sköldberg 2008: s 212 och 271. Hermeneutisk spiral är ytterligare en metafor för den tolkande processen inom hermeneutiken, för att visa på en utveckling i förståelsen snarare än ett kretslopp, se t.ex. Thurén 2007: s 61.

I föreliggande studie försöker jag förstå de medverkande lärarstudenternas regionala livsvärld och att tydliggöra och beskriva denna och förhoppningsvis bidra till kunskapsutveckling om hur lärarstudenterna upplever sin praktikperiod.

Uppmärksammas bör att forskaren som arbetar med en studie av livsvärldskaraktär ofrånkomligen är en del av de handleddas livsvärld, vilket kan påverka resultatet.

3.3.2 Tid

Utifrån Merleau-Pontys vara-till-världen-begrepp förstås individen som en i tid och rum existerande varelse. Tid och rum är därmed centrala enheter för livsvärldsansatsen (se Bengtsson 1999, Berndtsson 2001). Intresset i en livsvärldsansats ligger inte på den kronologiska tiden som vi alla delar, utan på hur tiden uppträder som fenomen för den enskilde individen, utifrån den levda kroppen. Denna levda tid är starkt förbunden med individens horisont, eller snarare horisonter som jag uppfattar det. Horisonter både mot en historisk tid, samtid och framtid. Tiden upplevs subjektivt, till exempel som stillastående, långsam eller snabb (Berndtsson 2001) och i förhållande till en tidshorisont, mot ett då, nu eller sedan som relateras till levd tid. Tid är, enligt Merleau-Ponty (1995), som havets vågrörelser, där vårt nu oavbrutet avlöses av ett då, och framtiden förflyttas till nutid. På så vis är tiden i ständig rörelse.

Husserl menar att det mänskliga tänkandet inramas av olika kategorier, där tid och rum utgör sådana kategorier (Bjurwill 1995). I tanken kan vi röra oss på ett slags tidsaxel och föreställa oss tiden, till exempel som intervaller, som ett efter och ett före eller som i metaforen tiden rinner iväg. Den fenomenologiska tidsuppfattningen är dock:



Hargreaves (1998) beskriver tiden som ett viktigt redskap för lärarna då de ska strukturera sitt arbete, och han delar in begreppet tid i fyra dimensioner:

- **Teknisk-rationell tid** – dominerar den administrativa styrningen. Tiden blir en resurs som kan ökas eller minskas.
- **Mikropolitisk tid** – speglar rådande makt- och statusrelationer inom skolvärlden. Till exempel vilka som har flest undervisningsfria timmar.
- **Fenomenologisk tid** – Olika upplevelser av tid, och tidsperspektiv. Till exempel stress.
- **Sociopolitisk tid** – Olika tidsuppfattningar hos dem som undervisar, lärarna och de som organiserar och administrerar undervisningen, skolledning. Dessa olika tidsperspektiv ger upphov till konflikter om vem som ska styra över tiden.

3.3.3 Objekt

Inom fenomenologin och livsvärldsansatsen ses objekt som fenomen, som erfars av någon, av ett erfalande subjekt. Objekten hjälper oss att få kunskap om världen. Det är i användandet av olika objekt som vi förstår dem (Heidegger 1993).⁶ Vårt intresse ligger dock inte primärt i att förstå själva objekten, utan i det mål vi har med användandet av ett objekt.

I Merleau-Pontys (1995) diskussion om objekt framhålls att objekten kan användas för att utvidga vår kropp och hans exempel om den blinde individen som med hjälp av sin käpp förlänger kroppen är välkänd. Objektet används för att utforska världen och som hjälpmedel för att orientera oss i världen. I föreliggande studie används kameran som ett sådant hjälpmedel, som bistår lärarstudenterna i deras förståelse av praktiken på skolan som ett

⁶ Heidegger beskriver objektets vara-struktur, vilket han benämner *don* eller *tyg*, som i skrivdon eller verktyg. Don eller tyg är en allmän beteckning för olika redskap vi använder i vår vardag (Heidegger 1993).

fenomen. Kameralinsen blir en förlängning av seendet, och kameran fungerar också som ett redskap för att skapa bilder av studenternas förståelse och generera kunskap i den lärprocess studenterna befinner sig i under praktikperioden.

Ett objekt som Fors (2003) beskriver utifrån en livsvärldsansats är rummet. Även rummet måste ha någon att visa sig för, för att kunna upplevas som ett rum. Personer upplever och förhåller sig till rum på olika sätt, och olika typer av rum tillåter oss att agera och röra oss i rummet på olika vis. Olika rum medierar olika stämningar, beroende på rummets utformning, möblering, de aktiviteter som pågår och så vidare. Rum är på samma gång en inre, psykisk upplevelse och ett yttre fysiskt objekt, eller ett levtt rum, som Bengtsson (1998) benämner förhållandet mellan rum och liv.

Rummet kan bli ett "tvingande medium" (Fors 2003: 28) dit vi blivit inkastade, det Heidegger kallar kastadhet. För att motverka känslan av kastadhet måste individen anstränga sig för att bebo rummet (Heidegger 1993) och på så sätt känna sig trygg i rummet. I traditionella klassrum är det i regel svårt för eleverna att bebo rummet, och risken är stor att eleverna istället flyr bort mentalt (Bengtsson 1998).

3.3.4 Horisont.

Varje erfarenhet har sina horisonter. Det betyder att olika personer erfar samma situation på olika sätt, utifrån de personliga erfarenheternas horisonter. Genom att låta lärarstudenterna fotografera sina erfarenheter och upplevelser och tankar av desamma, ges de möjlighet att diskutera olika perspektiv, olika dilemman och de får tillfälle till självreflektion och reflexivitet. Därigenom kan lärarstudentens erfarenhetshorisonter förflyttas. För att en sådan förflyttning ska ske måste individen sätta sig in i en annan människas horisont, och det görs alltid utifrån en förförståelse. För att förstå något måste man ha en utgångspunkt att förstå ifrån, det vi kallar förförståelse eller fördomar, till exempel för att förstå ordet kall måste jag känna till innebörden av ordet varm, det blir en utgångspunkt. När lärarstudenterna ska förstå varandras utsagor återkopplar de till sina egna referenser. Det sker, enligt Gadamer, en sammansmältning av horisonter (i Alvesson & Sköldberg 2008).

Bengtsson påpekar att vi inte kan välja vilka av våra förvärvade erfarenheter som ska aktualiseras i en konkret upplevelse, och att betydelsen av upplevelsen inte endast beror på tidigare erfarenheter. Det som sker är att ny mening uppstår i samspel med tidigare erfarenheters mening.

Berndtsson (2001) menar att människan, när hon strävar mot horisonten, kan upptäcka sin möjlighetshorisont, och därmed flytta gränsen för det som är möjligt. Berndtsson säger vidare att när vi upptäcker vår möjlighetshorisont når vi en handlingshorisont, som anger en riktning mot ökad kunskap och kompetens. Individen kan på så sätt fortsätta att upptäcka nya möjlighetshorisonter, nå nya handlingshorisonter och få ökad kunskap och kompetens. Detta är en förutsättning för det livslånga lärandet, enligt Berndtsson.

Med horisontbegreppet förstår vi begreppet vara-i- världen, på så sätt att individen betraktar världen från en bestämd horisont eller position. Ett exempel på det är denna studies teoretiska utgångspunkter, eller de medverkande lärarstudenternas förförståelse. De teoretiska utgångspunkterna har sina förståelsehorisonter, eller förståelseramar som de ofta benämns, och lärarstudenternas förståelseramar och utgångspunkter medger vissa perspektiv.

3.3.5 Den levda kroppen

Som nämnts ovan ses livsvärldsansatsen som en kropps- och subjektsteori, och att det är kroppen som är subjekt för alla erfarenheter, eftersom vi erfar genom våra sinnen, alltså genom kroppen. Vår tillvaro i världen är kroppslig – vi kan inte fjärma oss från vår kropp, den är vår tillgång till världen och det är genom kroppen vi tar emot alla intryck. Den levda kroppen är

vår utgångspunkt utifrån vilken vi existerar i ett interaktivt förhållande till det vi möter i världen (Bengtsson 1999).

Bengtsson (1998) skriver om den levda kroppens roll för pedagogiken i en översiktlig presentation, från slutet av 1800-talet och 100 år framåt. Han finner det besvärande för pedagogiken att kropp och tanke blivit varandras motsatser. Det är först i och med Merleau-Pontys teorier om den levda kroppen som vi kan tala om ”en tänkande kropp och kroppsliga tankar” (Bengtsson 1998: 176). Dessa teorier utmanar naturvetenskapens kroppsbegrepp och kognitivismens avsaknad av ett kroppsbegrepp. Utifrån den levda kroppen får även förnuftet en del av vår kropp. Kropp och själ utgör en helhet och är varandras förutsättningar. Genom att utgå från kroppsteorin kan vi uppfatta bildning som både praktisk och teoretisk. Våra kroppsliga erfarenheter är essentiella i den lärande processen, då kunskap förkroppsligas (Segolsson 2011).

3.3.6 Intentionalitet

Intentionalitet utgår från latinets *intendo* som betyder syftar på, eller riktar sig mot. Det är lärarstudenternas riktadhet som är i centrum för denna studie. Med riktadhet avses studenternas medvetenhet om ett fenomen. Medvetandet kan rikta sig dels mot den verklighet som man uppfattar, dels mot själva uppfattningen av verkligheten (Alexandersson 1994). Det är därmed ett fenomen som är föremål för uppmärksamheten i det förra exemplet, och medvetenheten av sin uppfattning i det senare exemplet, vilket motsvarar ett självmedvetande. När jag har bett lärarstudenterna att fotografera upplevelser, tankar och idéer kring sin praktikperiod fotograferar de intentionala objekt, för att tala med filosofen Brentano (Alexandersson 1994). Intentionala objekt kan vara reella objekt eller abstrakta tankar. Hur jag upplever de intentionala objekten beror på de erfarenheter jag bär med mig. När jag möter en ny lärarstudent så har jag med mig erfarenheter, dels från när jag själv var lärarstudent, dels från andra lärarstudenter jag mött sedan jag blivit lärare. Dessa erfarenheter har betydelse för hur jag kommer att förhålla mig till den nya lärarstudenten.

Husserl (1989) skriver att kunskapsupplevelserna har en *intentio*, de relaterar sig till en föremålslighet. Bjurwill beskriver det som att fenomenet ska ”återfinnas i sin ursprunglighet” (Bjurwill 1995: 87), vilket innebär att erfarenheten av ett fenomen sätts i centrum. Upplevelsen, som sker intuitivt, innefattar observation, analys och beskrivning av ett fenomen.

Merleau-Ponty beskriver intentionaliteten med utgångspunkt i den levda kroppen och hur den riktas mot världen, vilket innebär att intentionaliteten finns både i medvetandet och i kroppen. Genom att vi alltid riktar oss mot något får riktningen betydelse för tolkningen av detta något, och fortsättningsvis i samtalen då tolkningarna presenteras och prövas (Segolsson 2011). Claesson beskriver ”den naturliga inställningen” (Claesson 2009: 67f), som innebär att varje individ har sitt sätt att förhålla sig till en händelse, och sitt sätt att förstå världen och iscensätta sitt liv, vilket leder till att individen har en tendens att återupprepa handlingar. Det är genom våra erfarenheter som ligger till grund för hur vi förhåller oss till olika fenomen. Husserl menar att individen riktar sitt medvetande mot något.

3.4 Sammanfattning av teoretiska utgångspunkter

- Lärande, kommunikation och delaktighet är centralt i det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, KoRP.
- Det multimodala perspektivet synliggör den pluralism olika semiotiska system, eller representationsformer omfattar.
- Den fenomenologiska utgångspunkten fokuserar på de medverkandes upplevelser och erfarenheter av ett fenomen. Appresentation eller med-erfarenhet och intentionalitet är begrepp som jag kommer att använda mig av i analysarbetet, liksom tid, objekt, horisont och den levda kroppen.

4. Metod

I metoddelen presenteras fotoelicitering, som i studien både är metod och studiens objekt. Analys- och tolkningsarbetet beskrivs, liksom deltagande samtal. Empirins kontext beskrivs och metod för datainsamling och hur data bearbetas. Forskningsetiska ställningstaganden redovisas.

Widerberg (2002) pekar på att den kvalitativa forskningsansatsen syftar till att undersöka ett fenomenets karaktär, innebörd och egenskaper och när det gäller metod menar Widerberg att intervju är den metod man använder för att belysa individers förståelse av ett fenomen. Jag har frångått intervjun till förmån för det deltagande samtalet i en handledningssituation.

Det är många val jag har ställts inför i arbetet med denna studie, och många förberedande frågor som jag nödgats besvara innan jag kunde påbörja min studie. Denna förberedelse kallas ibland forskningsdesign och är alltså den formgivning jag gett min studie, och det är min övergripande frågeställning som är avgörande för formgivningen. Den överordnade frågan för formgivningen är den om metod. Vilken eller vilka metoder lämpar sig bäst för insamling och produktion av data och empiriskt material, så att jag kan besvara min frågeställning?

Genom att se mig själv som producent av data, och inte bara som en insamlare, tydliggör jag min aktiva roll som forskare (se t. ex. Ahrne & Svensson 2011, Kullberg 2004). Jag skapar ett empiriskt material, utifrån vilket jag sedan söker svar på studiens frågor. Eftersom jag i studien har något av en dubbel roll, dels som ett slags forskare, dels som handledare är jag i hög grad delaktig i dataproduktionen.

Mitt övergripande syfte med studien är att ta reda på hur lärarstudenter upplever och tolkar sin praktikperiod. Jag har valt att gå vägen genom fotoelicitering som metod för att identifiera och studera lärarstudenternas upplevelser och tolkningar. Jag kan inte själv observera deras upplevelser, möjligtvis symptom på upplevelser (Ahrne & Svensson 2011). I studenternas fotografier däremot, får jag en synlig artefakt som symboliserar och reflekterar deras upplevelser, som tillsammans med deras verbala representationer kan ge en bild av upplevelserna. Tidigare har bildbaserad forskning spelat en relativt liten roll i kvalitativ forskning (Prosser 1998), men man ser nu en snabbt växande tillämpning av olika visuella forskningsansatser.

Inom fältet för visuell sociologi har en mängd studier gjorts där bildanvändning utgjort basen för undersökningar (se t.ex. Prosser 1998, Aspers, Fuehrer, & Sverrisson 2004, Margolis & Pauwels (2011). Vetenskapsrådet, tillsammans med Sociologiska institutionen i Stockholm, stödde utgivningen av ett antal artiklar som tillkom 2002 under den doktorandkurs som då gavs vid Stockholms universitet. Tyngdpunkten i artiklarna ligger på visuell metodik och bildanalys. En av artiklarna är skriven av Kim Rasmussen (2004) och berör fotografi och barndomssociologi. Artikeln har inspirerat mig till denna studie och är en utgångspunkt för min metod. Jag har dock inte stött på metoden i samband med handledning tidigare, vilket både försvårat och förenklat mitt arbete. Försvårat genom att jag inte funnit tidigare studier och erfarenheter att stödja mig mot, samtidigt som det gett en frihet att utforma metoden efter egna premisser. Studien kan ses som ett metodexperiment, men experimentet bygger på befintliga teorier kring metoden fotoelicitering, vilken beskrivs nedan. Jag utgår från Rasmussens artikel och för att enkelt beskriva min användning av artikeln, har jag bytt ut forskarrollen mot handledarens, och informant/respondent/barn mot lärarstudent/handledd.

I insamling och produktion av data har jag använt mig av fotoelicitering som metod, som inbegriper deltagande observation, och deltagande samtal. Detta ger mig en multimodal språklig tillgång till de medverkande lärarstudenternas livsvärldar. Genom att själv vara delaktig skapar jag möten mellan livsvärldar. Analysarbetet har sin utgångspunkt i fenomenologins livsvärldsansats vilken därigenom får en hermeneutisk prägel. Livsvärldsansatsen har i sig ingen uttalad metod, man talar snarare om metodpluralism.

Centralt är att skapa möten för att överbrygga livsvärldar, och att språkliga utsagor utgör essensen i dessa möten och ger tillgång till andras livsvärldar.

4.1 Förståelseram för fotoelicitering för lärarstudenters praktikperiod

En övergripande förståelseram för att kunna utföra denna studie är: Lärarstudenters komplexa praktikinnehåll. Det är inom denna ram fotografierna rör sig. Förståelseramen är också konstituerad utifrån premissen: Praktikinhåll och tankar kring detta innehåll går att gestalta och fotografera. Premissen bygger på antagandet att upplevelser och tankar kan förmedlas genom visuell representation och muntliga utsagor. Under studiens gång utökades premissen till att förutom studenternas praktikperiod också innefatta en students teoristudier, då studenterna vanligtvis inte har handledningssamtal av det slag de har under praktiken, utan mer rör handledning av uppsatsskrivning.

Förståelseramen förtydligar studiens ontologi (tankar kring hur verkligheten är beskaffad och vad man "tror på") och epistemologi (teori om kunskap och hur kunskap kan produceras).

4.2 Fotoelicitering

Fotoelicitering innebär "berättande som lockas fram med hjälp av foto" (Rasmussen 2004: s 269) och som vetenskaplig metod beskrevs den redan 1957 av John Collier som fotointervju (Lapenta 2011). Tankarna bakom metoden är att främja den intervjuades reflexivitet, representation och självrepresentation. Fotoelicitering som samtalsform skiljer sig från ett mer traditionellt handledningssamtal genom att fotograferingsprocessen inför samtalet i högre grad medverkar till att betrakta den handledde som social aktör, och som subjekt som aktivt bidrar till att utforma sin praktikperiod och sin livsvärld⁷. Den handledde får mer rollen av expert (expert på sin praktikperiod) i och med att denne bestämmer agendan för samtalet, och handledaren intar en mer anspråkslös, studerande och lyssnande roll. Handledaren får genom den multimodala metoden flera olika former av information från den handledde, vilka kan öka förståelsen av lärarstudentens förhållanden under praktikperioden. Rasmussen (2004) poängterar vikten av att låta fotografiet och den muntliga redogörelsen samspela för att forskaren, eller handledaren i mitt fall, skall kunna avkoda bilderna och få en djupare förståelse. Viktigt är också att det är lärarstudenten som är den första att tolka fotografierna. Fotografierna ska fungera som kommunikationsbroar mellan lärarstudent och handledare. Sverrisson (2011) ser fotoelicitering som en del av en större trend inom forskningen, vilken han beskriver som medforskande, inom vilken forskaren vill aktivera de studerade individerna, för att motverka synen på informanter som passiva uppgiftslämnare.

Därutöver fungerar fotografierna som ett slags tredje part i samtalet, vare sig de ligger i fysik form på bordet eller uppträder digitalt på dataskärmen, och fokus växlar mellan bild och den handledde, istället för att oavbrutet riktas mot den handledde, vilket kan underlätta diskussioner som kan vara svåra initiera, eller som är känsliga för lärarstudenten av någon orsak.

En fördel med metoden är att fotografier skärper minnet, och berättelsen/samtalet blir mer direkt då vardagssituationerna finns på bild. Den form av fotoelicitering som används i studien kallas autodrivna photo elicitation (Lapenta 2011), och innebär att det är respondenten, eller lärarstudenten i mitt fall, som fotograferar. Det blir lättare för respondenten eller den handledde att förklara innehållet i det avbildade och att förmedla egna insikter. Det är den handledde som guidar handledaren genom fotografierna. En tanke med att låta lärarstudenterna fotografera tankar och upplevelser är att de genom fotot ges möjlighet att

⁷ Jfr den fotoeliciterade barnintervjun som syftar till att betrakta barn som sociala aktörer som medskapare av sitt vardagsliv och sin livsvärld (Rasmussen 2004: s 269).

distansera sig och betrakta sig själva från ett annat perspektiv än det vardagliga ”här och nu”. Denna distansering bidrar till att lärarstudenten kan göra det bekanta obekant (Lapenta 2011).

I en undersökning av hur barn upplevde olika platser på sin skola använde forskarna ”photo-evaluation” (Schratz & Steiner-Löffler 1998:237) just för att inte begränsa elevernas utsagor till verbala och skriftliga yttranden, speciellt när det gäller att beskriva något. Ett resultat av studien som forskarna fann vara av särskilt intresse var att eleverna började tala om ämnen som de tidigare inte talat om, framförallt elevernas individuella perspektiv av livet i skolan.

Metoden kan användas på olika sätt, till exempel kan man utgå från foton som forskaren tagit eller användning av arkivbilder i samtal med äldre. Här går jag av utrymmesskäl inte in på de olika formerna för fotoelicitering, jag nöjer mig med att beskriva hur metoden används i denna studie. Tillvägagångssättet såg ut enligt följande:

Förberedelse:

- ✓ Förberedande samtal med lärarstudenten om metoden. Studenten erbjuds att låna kamera av skolan med följande instruktioner: Fotografera sådant du vill ta upp till samtal rörande din praktikperiod, det kan vara situationer, platser, personer, eller abstrakta begrepp, känslor m.m. Komposition och andra för fotografering viktiga komponenter är inte relevanta för uppgiften. Du får en vecka på dig.
- ✓ Avtala en tid då fotoeliciteringen ska äga rum. Lärarstudenten förbereder ett antal fotografier som känns angeläget att diskutera kring och placerar dem i ordningsföljd, eventuellt efter teman.

Handledningstillfället:

- ✓ Lärarstudenten tar fram de aktuella bilderna i datorn (kan även göras analogt) och börjar berätta hur hon har tänkt kring varje bild.
- ✓ Handledaren tittar på bilderna, lyssnar till berättelserna och ställer frågor till de enskilda bilderna. Antecknar samtalets huvuddelar.
- ✓ Handledaren ber lärarstudenten reflektera över samtalet och ger slutligen sin bild av samtalet.

Efterarbete:

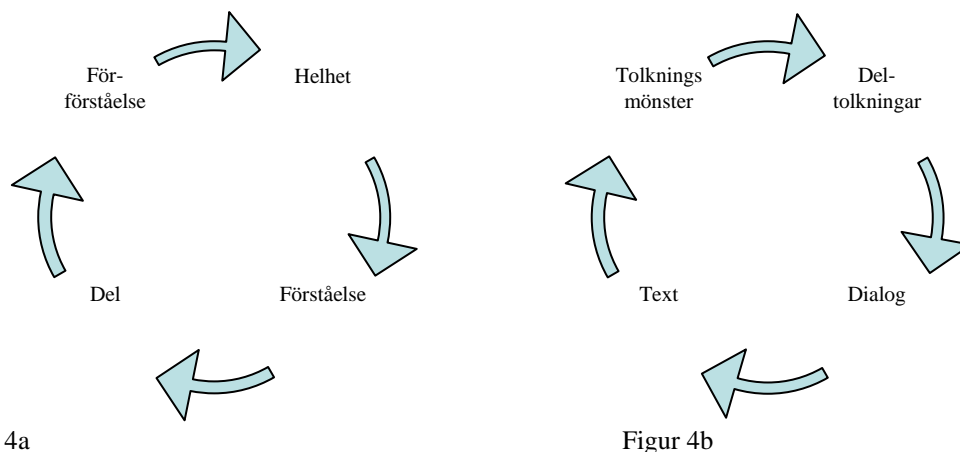
- ✓ Spara fotografier och anteckningar, analysera dem utifrån valda begrepp och kategorisera eventuellt i teman som kommit fram.
- ✓ Skriv ned erfarenheter och insikter.

Jag har intentionen att handledning med hjälp av fotoelicitering ska tillgodose båda parter behov, på samma sätt som i narrativ forskning där de intervjuade är ”spelets mästare som tilldelar intervjuaren olika roller som den tänkta lyssnaren” (Öberg 2010: 63).

4.3 Analys- och tolkningsarbete

Vägledande principer för tolkningsarbetet i en hermeneutisk och fenomenologisk ansats är, enligt Berndtsson (2010, föreläsning vid Göteborgs universitet) att ”se något som något”, till exempel att förstå elevers skolk som tecken på något annat. Vi tolkar för att vi vill förstå det vi undersöker, inte bara beskriva det vi undersöker. Tolkningen är subjektiv och utgår från tolkarens förförståelse, varför det är viktigt att tydliggöra den egna förförståelsen och den kontext inom vilken tolkningen äger rum. En hermeneutisk tolkningsprocess omfattar fyra moment: tolkning, förståelse, förförståelse och förklaring.

Som jag nämnt ovan ska studiet ha den hermeneutiska spiralens struktur som innebär att tolkningen växelvis pendlar mellan del och helhet och mellan förförståelse och förståelse, vilket är kärnan i den hermeneutiska tolkningen, se figur 4a och 4b.



Som uttolkare av lärarstudenternas narrativ har jag min förförståelse från min egen profession som gymnasielärare och som lärarutbildare. Min förförståelse har också en grund i att jag själv relativt nyligen genomgått lärarutbildningen vid samma universitet som de deltagande studenterna. Min förförståelse är både djup och bred. Djup i bemärkelsen egen likvärdig upplevelse av det lärarstudenterna upplever, vid på grundval av ett flertal förståelsehorisonter jag erhållit som färdigutbildad lärare med erfarenhet av olika undervisningssituationer, möten med olika elever, kollegor, gymnasieprogram och i perspektivbyte som handledare av lärarstudenter och som lärarutbildare. Min förståelse är på så sätt uppbyggd av olika delar som bildar en helhet. Lärarstudenternas praktikperiod är den helhet jag vill komma åt i föreliggande studie genom att belysa de delar studenterna väljer att diskutera.

Tolkningsmönstret ska utformas i dialog med texten, något som Alvesson & Sköldberg (2008) påpekar. Utgångspunkten är uttolkarens förföreställningar, vilka kan komma att förändras under processens gång. De sex fenomenologiska livsvärldsbegrepp jag valt som analysverktyg är med andra ord min uppsättning deltolkningar, vilka har sitt ursprung i mina förföreställningar från de samtal jag haft med lärarstudenterna. Mitt tolkningsmönster syftar till att jag ska förstå studenternas utsagor på ett djupare plan än vid första läsningen, och göra dem begripliga för eventuella läsare.

Med text i figur 4b avses det empiriska underlaget, alltså lärarstudenternas fotografier och deras muntliga utsagor. Med dialog avses mitt "samtal" med det empiriska materialet, de frågor jag ställer till materialet, där jag både distanserar mig och närmar mig materialet. Alvesson & Sköldberg (2008) beskriver nio olika hermeneutiska teman, vilka jag som tolkare kan välja mellan eller kombinera, beroende på akademisk disciplin, forskningsfrågor, teoretiska utgångspunkter m.m. Tolknings svårighetsgrad ökar med antalet teman. Enligt Alvesson & Sköldberg är det önskvärt att utgå från minst två teman, men det är inte nödvändigt.

För denna studies del är det lärarstudenternas utsagor kring sina fotografier som är föremål för tolkning där jag förstår deras berättelser som något, och de olika delarna bildar en helhet, eller kanske flera helheter. Min uppgift innebär att klargöra vad praktikperioden betyder för de enskilda deltagande lärarstudenterna, utifrån deras reflektioner och berättelser.

Livsvärldsansatsen innebär att jag i tolkningsarbetet har en öppenhet och nyfikenhet gentemot studieobjektet, att enligt Husserls filosofi "gå till sakerna" och vara följsam mot dessa (se t ex Bengtsson 1988, 2005, Claesson 2002, Segolsson 2011). Jag intresserar mig här för lärarstudenternas riktadhet. Att gå till sakerna innebär i min studie att jag vänder mig mot lärarstudenterna och deras utsagor.

Hermeneutiken har ursprungligen behandlat redan avslutade texter medan mina handledningssamtal bidrar till skapandet av text som ska tolkas. Även om jag låtit lärarstudenterna leda samtalen är jag med och skapar texterna som jag själv ska tolka.

Materialet får därmed sin betydelse i relation till mina erfarenheter, teoretiska perspektiv och kunskaper (Ödman 2004), varför det är viktigt att explicitgöra tolkningens utgångspunkter. De teoretiska utgångspunkterna är beskrivna ovan, medan jag här vill framhålla de fenomenologiska livsvärldsbegrepp som särskilt utgör mina analysverktyg, och vilka är beskrivna i kapitel 3:

- Horisontbegreppet
- Appresentation eller mederfarenhet.
- Intentionalitet
- Kroppssubjekt
- Tid och rum

4.4 Deltagande samtal

Den språkliga tillgången till lärarstudenternas livsvärldar har jag fått genom handledningssamtalet och i den gemensamma reflektionen kring fotoelicitering som metod. Även fotografierna visar studenternas livsvärldar, eftersom jag utgår från det multimodala perspektivet som ser bild som språk.

Då jag i studien både har rollen av handledare och forskare, kan jag inte ha rollen av objektiv utomstående obekant. På samma sätt förhåller det sig med livsvärldsforskaren, som inte sällan blir en "emotionell stötspelare" (Öberg 2010). Likheter mellan livsvärldsforskaren och fotoeliciteringsforskaren är flera: sannolikheten att en förtrolig relation mellan forskare och informant/deltagare uppstår ökar ju längre tid samtalet pågår och ju fler samtal man har. Denna relation ser jag dock inte som något negativt, utan snarare som en förutsättning för att kunna genomföra studien, för att deltagarna ska vilja berätta. Öberg (2010) påpekar att det är analysen av samtalet som är vetenskaplig och utgår från teorier, samtalet däremot är "en konst" (Öberg 2010:64).

Forskarens påverkan är påtaglig eftersom samtalet sker efter en uppmaning. Huvudmålet med samtal i forskningssammanhang är, enligt Gustavsson (2004), att samla data av subjektiv art med avsikt att förstå och förklara. Idén är att fånga människors personliga upplevelser, tankar, känslor och uppfattningar, och grundantagandet är att människornas upplevda verklighet är åtkomlig (Gustavsson 2004). Min uppgift är att få deltagarna att öppna sig och förmedla sina upplevelser.

I samtalen är det viktigt att skapa en tillåtande atmosfär, att vara ärligt intresserad av dem jag samtalar med och visa en öppenhet inför det de berättar. Det gäller att hitta en balans mellan att aktivt fråga, be om förtydliganden och att aktivt lyssna och visa nyfikenhet. Jag anser att det är viktigt att ge den som talar tid att formulera sig, att tänka efter även under samtalets gång och att våga vila i tystnaden och inte avbryta pauser.

Kvale (1997) skriver om den kvalitativa forskningsintervjun, vilken han menar har "unika möjligheter att träda in i och beskriva den levda vardagsvärlden" (Kvale 1997:55). Jag ser likheter mellan mina deltagande samtal, som jag kallar dem, och den kvalitativa forskningsintervjun, i det att båda formerna ger ett extraordinärt tillträde till deltagarnas upplevelser.

När det rör sig om intervjuer i forskningssammanhang, rör det sig i regel om strukturerade, semistrukturerade eller ostrukturerade intervjuer (Denscombe 2009). Det deltagande samtalet i denna studie liknar den ostrukturerade intervjun, genom att jag i så låg grad som möjligt velat styra innehållet i samtalet och istället låtit lärarstudenterna ta kommandot och utveckla sina tankegångar.

Samtalen har skett dels som ett personligt möte, vilket innebär ett möte mellan mig och en enskild lärarstudent, dels som ett slags fokusgrupp där mötet bestått av mig och två lärarstudenter. Utmärkande för fokusgrupper är att samtalet baseras på en erfarenhet som deltagarna har en liknande förståelse av, i det här fallet är det erfarenhet av praktik under

lärarutbildningen som är i fokus. Diskussionen i fokusgruppen sätts igång av ett ”stimulus”, till exempel en gemensam erfarenhet (Denscombe 2009). I vårt fall är det lärarstudenternas fotografier som utgör stimulus. Till skillnad från en traditionell sammankomst av fokusgrupper har deltagarna här introducerat ämnen eller stimulus, där det vanliga annars är att det är forskarens roll att göra det. Min roll har snarast varit att skapa en tillåtande och trivsamt atmosfär för samtalen. Oavsett intervjuform är tillit ett nyckelord (Holme & Solvang 1997). Likaså roll och kuliss, som syftar dels på de förväntningar aktörerna har på varandras roller, dels på miljöns betydelse för vilka svar man får.

4.5 Empirins kontext

Praktikperioden på en specifik enhet på en gymnasieskola bildar den kontext där lärarstudenters fotografier och samtal kring desamma utgör empirins innehåll.

Gymnasieskolan där undersökningen är gjord består av cirka 1000 elever som utbildas inom olika gymnasieprogram. På den enhet som lärarstudenterna i den här studien gör sin praktik studerar 140 elever. De tillhör antingen Samhällsprogrammet eller Naturvetenskapliga programmet. På enheten läser eleverna i egen studietakt och varje elev har sin egen utformade studieplan. Lektionstillfällena är färre per kurs och eleverna förväntas ta ett större eget ansvar för sina studier. I gengäld finns lärarna lättillgängliga och kan erbjuda personlig handledning i större utsträckning än brukligt. Enheten är liten, lärare och elever delar flera utrymmen och har tät kontakt. Även kursgrupperna är små, max 14 elever per grupp, men det är sällan fler än 10 elever. Eleverna erbjuds ett flertal kurser som vanligen ligger utanför det nationella programmet och får på så sätt ett specialutformat program. Antalet undervisande lärare varierar något från termin till termin, och är mellan 15 och 20. Till personalgruppen hör en rektor, en utbildningsledare/coach, en administratör och en undervisande specialpedagog. Knutet till enheten finns också ett elevvårdsteam med studie- och yrkesvägledare, skolsköterska och kurator, vilka veckovis träffar coach, specialpedagog och rektor. Arbetet med att följa upp elevernas situation sker kontinuerligt varje vecka i så kallade elevgenomgångar, och involverar all personal. De flesta av lärarna är också mentor för ett antal elever, vilka man har ett extra ansvar för.

4.6 Datainsamling och urval

I studien analyserar jag tre lärarstudenters berättelser kring deras fotografier. En av dem har gjort praktik hos mig vid ett tillfälle och ytterligare en har gjort praktik hos mig under två praktikperioder, den tredje studenten har inte gjort sin praktik hos mig.

Handledningstillfällena har varit utspridda under två terminer och jag har träffat studenterna sammanlagt vid tre tillfällen, en student två gånger, två studenter en gång.

Urvalet av de i studien medverkande lärarstudenterna började med Annika, som var den första jag provade metoden fotoelicitering tillsammans med. Första tillfället ingick i en uppgift jag gjorde i kursen PDA006 Handledning, Lärande och Ledarskap i skola och arbetsliv vid Göteborgs Universitet. Vid tillfället för uppgiften gjorde Annika en av sina praktikperioder hos mig på gymnasiet, och det var självklart då att fråga henne om hon ville delta i uppgiften. När jag bestämt att fördjupa studierna kring fotoelicitering i denna masteruppsats ville jag gärna fortsätta studien med Annika, för att se om det var givande att upprepa metoden med samma student, eller om det varit nyhetens behag som gjort att vi upplevde metoden så positiv. Vi bestämde därför att göra en serie med tre handledningstillfällen, där den första ju redan genomförts. Vi förlade handledningstillfällena med cirka ett halvår mellan varje tillfälle. Tillfälle ett inträffade under vårterminen 2011, då Annika gjorde sin praktik med mig som praktikhandledare. Tillfälle två ägde rum höstterminen 2011, då Annika läste sitt andra ämne och hon var inte längre ”min”

lärarstudent. Tillfälle tre skulle vi genomföra vårterminen 2012, då Annika åter var ute på en praktikperiod, men Annika valde att göra ett avbrott i utbildningen, varför vår träff uteblev.

Bella och Cecilia tillfrågades då de gjorde sin tredje praktikperiod, höstterminen 2011, på den enhet där jag arbetar. Bella hade då tidigare haft mig som handledare men under aktuell termin arbetade jag endast en dag i veckan på gymnasiet och både Bella och Cecilia hade nu en annan handledare. Då jag själv nu har begränsad tillgång till gymnasiet var min tanke att helt enkelt tillfråga de lärarstudenter som under den aktuella perioden fanns tillgängliga på vår enhet. Ytterligare en lärarstudent tillfrågades och skulle deltagit vid första handledningstillfället men denna fick då förhinder. Vi bestämde också att försöka genomföra tre handledningstillfällen, ett under hösten 2011 och två under våren 2012, men av olika skäl blev det bara ett handledningstillfälle.

De medverkande studenterna är informerade om vad materialet ska användas till och de har gett sin tillåtelse till att publicera både bild och samtal.

Alla foton som lärarstudenterna visade vid handledningstillfällena finns med i studien, utom vid första tillfället med Annika, då hon presenterade drygt tjugo bilder. Jag gjorde därför ett urval av hennes bilder som representerade olika sidor av hennes tankar kring praktiken. Foton där elever är representerade har förändrats genom ökad ljuskontrast och oskärpa för att elevernas identitet inte ska röjas.

Lärorstudenternas namn är fingerade.

4.7 Bearbetning av data

Studien fokuserar deltagande samtal med tillgång till studenternas foton. I livsvärldsansatsen ligger intresset på individers uppfattningar av olika fenomen och företeelser och jag vill komma åt lärorstudenternas upplevelser och tankar kring sin praktikperiod, när de själva får välja vad de vill belysa.

När handledningstillfällena genomförts har jag skrivit rent alla anteckningar direkt för att inte glömma vad som blivit sagt. Studenterna avböjde förfrågan om dokumentation via film eller bandinspelning.

Därefter analyserades delarna utifrån en livsvärldsansats och utifrån studiens teoretiska utgångspunkter samt teorier om handledning.

I nästa fas har jag undersökt hur materialet svarar mot studiens frågeställningar.

Det är i första hand en innehållsanalys jag gör, då jag fokuserar de händelser, upplevelsernas teman, tankar och känslor som skildras.

4.8 Forskningsetiska ställningstaganden

All forskning bör följa etiska principer, och jag har följt Vetenskapsrådets principer. När människor deltar i en studie är de etiska ställningstagandena särskilt angelägna och lärorstudenterna har informerats om undersökningens syfte, i vilket sammanhang den görs och hur den kommer att presenteras. Självfallet är deltagandet i studien frivilligt och principen om informerat samtycke har följts.

I studien har lärorstudenternas namn bytts ut mot namn i alfabetisk ordning. Skolan där lärorstudenterna gjort sin praktikperiod nämns aldrig vid namn. Fotografier som innehåller personer har antingen manipulerats för att minska risken att personerna ska kunna identifieras, eller så har personen själv valt att delta synligt. Inga personer under 18 år är med på bild.

När det gäller samtal i fokusgrupp är tillit mellan gruppens medlemmar viktigt. De lärorstudenter som ingår i studien kände varandra sedan tidigare kurser i utbildningen och tillfrågades om de kunde tänka sig att genomföra samtalen tillsammans.

Studenterna har fått läsa och kommentera transkriptioner såväl som analys och tolkning.

4.8.1 Förförståelse

Inom hermeneutiken söker man inte efter någon generaliserbar sanning, de medverkande lärarstudenterna har sina förförståelser, sina utgångspunkter att förstå världen ifrån, likväl som jag har mina. Mina tolkningar färgas av min bakgrund, den kultur jag lever och verkar inom och från mina erfarenheter. Jag ingår i den verklighet jag studerar och kan därför aldrig bli objektiv i mitt betraktande eller i mina analyser och tolkningar. Även min teoretiska förförståelse och mina värderingar innebär att jag möter studiens deltagare med ett slags förväntningar på det som ska ske.

Öppenhet är centralt för den hermeneutiske forskaren och innebär i det här avseendet att vara öppen för att det finns andra tolkningar av studiematerialet än mina egna, att även tolkningarna kan utvecklas eller helt ersättas av andra tolkningar. Genom att öppet redovisa mina utgångspunkter, min förförståelse och eventuella premisser ges läsaren möjlighet att kritiskt granska materialet.

En förutsättning för att kunna göra adekvata tolkningar är att jag känner till den aktuella kontexten och förstår det som sägs där. Jag måste med andra ord förstå det som lärarstudenterna berättar i förhållande till deras erfarenheter, till skolkontexten, till den aktuella praktikplatsen, till teorier om handledning, till KoRP, multimodalitet med mera.

Min förförståelse visar jag genom min litteraturgenomgång av handledning, bild och narrativ, alltså genom mina val av innehållet inom dessa tre forskningsfält. Även mina teoretiska utgångspunkter i form av det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, multimodalitet, hermeneutisk fenomenologi och livsvärldsansatsen visar min förförståelse, liksom mina personliga erfarenheter och yrkesmässiga inriktningar (se inledning).

4.8.2 Trovärdighet och giltighet

Genom att tydligt redovisa mina teoretiska utgångspunkter kan läsaren se mina tolkningar i ljuset av dessa teorier, och avgöra om tolkningarna är rimliga. Jag har valt att redovisa lärarstudenternas hela utsagor utan att ta bort några delar, just för att vara så öppen och tydlig som möjligt. Men hur vet man vilka tolkningar som är rimliga eller trovärdiga?

Trovärdighet ska, enligt Öberg (2011) relateras till studiens syfte. Eftersom mitt syfte är att få kunskap om subjektiva uppfattningar av lärarstudenters praktikperioder är både fotoelicitering och narrativ relevanta metoder, och livsvärldsansatsen en relevant analys- och tolkningsmetod. Trovärdigheten ökar då jag låtit lärarstudenterna läsa och diskutera resultatdelen med analyser och tolkningar, och gett dem utrymme att ge sina synpunkter på materialet.

Begreppen validitet och reliabilitet används ofta i diskussioner om resultaten av forskning, lämpligen i studier av mer naturvetenskaplig art. I den här livsvärldsstudien skulle validiteten, eller giltigheten, kunna bedömas utifrån min förmåga att fånga upp och presentera lärarstudenternas livsvärldar, något som kanske de medverkande lärarstudenterna bäst kan bedöma. Av det skälet valde jag att låta lärarstudenterna läsa och kommentera materialet efter det att jag sammanställt våra handledningssamtal och gjort mina analyser och tolkningar. Det har varit mitt sätt att säkerställa ett slags validitet. Ett andra sätt är att jag eftersträvat noggrannhet genom studiens alla faser och en genomskinlighet i uppsatsen för att läsaren ska få tillgång till materialet, utgångspunkter som påverkat mina val av teorier och metoder och så vidare.

4.9 Sammanfattning av metoddelen

Studiens metod utgår från fotoelicitering, vilken modifierats för att passa handledningssituationen istället för intervjusituationen. Metoden är samtidigt en del av studiens objekt. Att metoden både är metod och objekt innebär att jag söker svar på studiens frågor för att uppfylla studiens syfte parallellt som jag undersöker själva metoden och

huruvida den kan användas framgångsrikt eller inte. Mitt val av metod bygger på den ontologiska tanken att studenternas verklighet kan gestaltas och fotograferas. Empirin är insamlad via deltagande samtal där lärarstudenternas fotografier står i centrum.

Analys- och tolkningsarbetet har sin grund i hermeneutiska och fenomenologiska idéer och utifrån ett antal livsvärldsbegrepp.

5. Resultat och analys

I resultatdelen presenteras lärarstudenterna och varje handledningstillfälle för sig. Varje foto visas med åtföljande samtal. Där jag ställer följdfrågor till den handledde benämns jag i texten handledaren. Där lärarstudentens utsaga följs av en fråga utan referent, är det alltid jag som ställer frågan. Där en annan student ställer frågor benämns denna vid fingerat namn.

Varje bild och samtal följs av en livsvärldsanalys, och varje lärarstudents samlade samtal följs av en sammanfattande analys av teman/frågeställningar som framkommit. Resultatdelen avslutas med en sammanställning av de variationer av innehåll jag funnit i lärarstudenternas samtal.

5.1 Lärarstudent Annika

Annika utbildar sig, precis som Bella och Cecilia, till gymnasielärare. Hon har en teaterpedagogisk utbildning i botten och Drama/Teater är hennes första ämne. Det andra ämnet är svenska, vilket hon inte påbörjat vid vårt första handledningstillfälle. Det kan vara av intresse att veta att Annika dessutom är musiker, med piano och sång som instrument.

5.1.1 Första tillfället

Vid det här tillfället gör Annika sin andra praktikperiod på den enhet på gymnasieskolan där jag arbetar. Det är under den andra av tre allmänpedagogiska perioder som ingår i utbildningen, som Annika gör sin praktik.

Några av Annikas fotografier är tagna i den lektionssal där jag bedriver huvuddelen av min undervisning, och i handledningssamtalen sa lärarstudenten:



Bild 1. Lektionssal med scen.



Bild 2. Elever i lektionssalen.

- Salen med scenen och med all rekvisita som hör dit inbjuder till en annan typ av samvaro för eleverna. Mötena mellan lärare och elever blir annorlunda här, ingen äger rummen, det är helt annat än man är van vid.
- Hur tänker du då?
- Här är en plats där det skapas och där möten sker. Det ger en helt ny bild av hur undervisning kan vara, bara genom att salarna inte ser ut som vanligt. Eleverna sitter till och med annorlunda, de är avslappnade i sig själva och mot varandra och rummet blir något annat än bara en lektionssal.

Lärarstudentens tidigare erfarenheter av lektionssalar gör att den beskrivna salen upplevs som något annorlunda, och hennes upplevelse av detta ”nya” ger undervisning en ny mening, där elevernas förhållande till sig själva och till varandra hamnar i centrum, likaså innehållet i undervisning, där skapande och möten står för betydelsefulla kvaliteter som hennes tidigare

erfarenheter av undervisning inte gett. Hennes erfarenhetshorisont för fältet undervisning har förflyttats.

Livsvärldsfenomenologin har sin grund i den levda erfarenheten, som bygger på antagandet att det är i livsvärlden som all erfarenhet sker och kunskap bildas. Om Annika aldrig tidigare sett en lektionssal, eller en scen hade det varit svårt för henne att förstå vad de två fenomenen stod för. Nu har hon erfarenhet av bådadera och kunde sätta samman kunskap som i undervisning, och skapande som något sammankopplat med en scen. Denna förening ser hon som något nytt, en erfarenhet som hon tar med sig tillbaka in i livsvärlden. Om vi kan blottlägga lärarstudentens förgivettaganden kan vi också få kunskap om hennes förståelse. Jag vet att hon har drama och teater som en förståelsehorisont. Det gör henne mer medveten om kroppens betydelse för inläring, och mer uppmärksam på hur skolan tillgodoser elevernas behov av att använda kroppssubjektet. När hon ser den scen som finns uppbyggd i lektionssalen så visar sig scenen för henne som något, och detta något har sin grund i tidigare erfarenheter, och skiljer sig förmodligen från hur scenen visar sig för någon annan. När lärarstudenten erfar lektionssalen med scenen gör hon det med allt som hon förknippar med en scen, det som inom fenomenologin benämns appresentation eller med-erfarenhet. När lärarstudenten ser scenen framkallas minnen från scener hon själv stått på och agerat utifrån, scener hon undervisat på. Kanske minns hon kommunikationen mellan henne och en publik och olika känslor kommer tillbaka. mederfarenheten gör varseblivningen, som jag tidigare nämnt, så mycket mer innehållsrik och sammansatt än det vi för ögonblicket upplever.

Annika sätter ord på hur rum kan skapa en inre psykisk upplevelse av den stämning ett rum medierar. Stämningen av salen med scenen tillåter eleverna en avslappnad hållning rent fysiskt, och ett avslappnat förhållande till lärande, vilket avspeglas i elevernas kroppshållning och hur de riktar sig mot varandra. Eleverna bebod rummet, såsom de kan göra då de känner sig trygga. Olika rum tillåter olika aktiviteter och olika rörelsemönster.



Bild 3: Två stillasittande personer

- Under vetenskapsfestivalen var jag på en föreläsning som Gärdefors höll. Han återgav ett samtal han haft med sin son som berättade hur det var att ha börjat första klass: ”man får så ont i rumpan av att gå i skolan”. Det fick mig att tänka på hur vi glömmer våra kroppar i skolan.
- Hur menar du?
- Att eleverna får sitta och sitta så de får ont i rumpan. Jag tänker på våra kroppar som viktiga instrument för inläring och att vi struntar i det. Svårigheter med att komma nära, till exempel ett mattetal, vi får inte tillfälle att förstå med hela oss själva. Huvud och kropp hålls isär. Vi plockar bort kroppen.

Merley-Ponty menar att kropp och själ formar en sammansatt helhet och det är med denna helhet vi erfar allt vi möter i världen. Om det är så att skolan gör en åtskillnad mellan kropp och själ, som min lärarstudent uppfattar det (och som går att läsa i t ex NU-03⁸) innebär det med Merley-Pontys perspektiv, att vi stympar den levda kroppen. Skolan har inte förstått att subjektet för alla erfarenheter är just den levda kroppen, och att det är genom denna kropps alla sinnen vi upplever vår omvärld.

Annikas riktadhet, hennes intentionalitet är kroppen och att kroppen är det verktyg vi förstår vår omgivning genom, och att hela kroppen måste användas, inte bara huvudet.

Traditionellt utformade klassrum med bänkar och stolar och liten övrig golvyta medger inte fysisk aktivitet, rummet blir ett tvingande medium, som inte tillåter att barnen gör mycket mer än att sitta still. Barnen är utsatta för kastadhet och risken är stor att de mentalt flyr bort till någon ändlig värld, till fantasivärlden eller till lekens och drömmens världar.

5.1.2 Andra tillfället

När jag träffade Annika för det andra handledningstillfället var jag inte hennes praktikhandledare, och hon läste sitt andra ämne som är svenska. Hennes fotografier är därför kopplade till teoridelen under utbildningen, och inte till praktiken. I vanliga fall träffar man inte någon handledare under de teoretiska terminerna och detta handledningstillfälle skiljer sig därför från de andra. Jag ser det som intressant för mig som handledare att följa lärarstudenten även under hennes teoriperiod, vilket jag återkommer till i diskussionen. Annika har ytterligare två terminer kvar att läsa inom svenskämnet och därefter ska hon läsa sin sista allmänpedagogiska termin.



Bild 4: Suddig karta

- Det här är en bild på en något suddig karta, som ska symbolisera ordet teori. Jag ser teori som förenklade bilder av verkligheten, men den är inte sann, snarare problematisk, de flyter in i varandra och det är mer så verkligheten ser ut. Därför är bilden suddig.

⁸ Marnér, A, Örtengren, H & Segerholm, C (2003) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Stockholm: Skolverket.

- Vad flyter in i varandra? undrar handledaren.
- Olika teorier. Teorier är bra för tanken men det är inte säkert att de fungerar sedan. Kartan ska också visa att man ska navigera i landskapet av teorier för att fördjupa sig i ett ämne, så att jag kan tänka: Vad kan jag använda det till? Så det blir en balansgång mellan teori och praktik. Jag har fotograferat en jordglob som lyser, med en lampa inuti, så den kan ses som en upplysningsteori – men – den är inte sann, den stämmer inte. Jag frågar mig: är teorierna sanna? Man måste ha praktik för att pröva teorierna.
- Känner du dig skeptisk till teorier?
- Nej, egentligen inte, men utan praktik har jag ingen nytta av dem, det är tillsammans med praktiken de gör någon nytta.
- Har du nytta av teorierna när du gör praktik?
- Förhoppningsvis. Under praktiken är det så mycket att tänka på och man är inte så medveten om teorier just då kanske. Man fokuserar mycket på kursplan och syften och att eleverna ska nå olika mål.

I Annikas livsvärld är det viktigt att teori har en förankring i praktiken, annars gör den ingen nytta. I så motto är Annika pragmatiker. Den suddiga kartan blir en symbol för hur hon uppfattar teorier – luddiga i kanten och föränderliga – och därför inte sanna. En teori är en förenkling, menar hon.

Annikas erfarenheter av utbildningens teoretiska delar, som jag uppfattar dem, är att teorin är avskild från praktiken och att det är problematiskt att få de praktiska delarna av utbildningen att synkronisera med de teoretiska. Annika ger uttryck för att teorierna i sig inte är värdefulla, det är först när de kan kopplas till praktiken hon kan se värdet av dem. Jag uppfattar att Annikas förståelsehorisont av teorin kan vidgas först då hon kan omsätta teorin praktiskt. För henne är det viktigt att få tillämpa teorin i det praktiska, och hon uttrycker en frustration över svårigheterna att få ihop de olika delarna. Det är sannolikt något i teorierna som hon är skeptisk till, eller som hon inte tycker stämmer med skolans livsvärld, vilket hon återkommer till nedan.

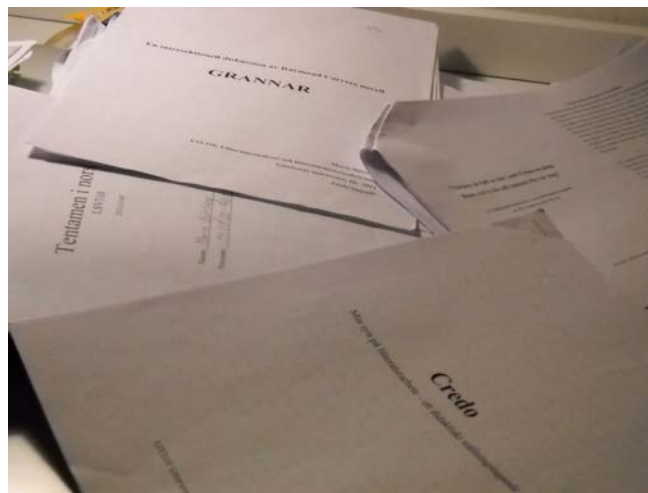


Bild 5: Stenciler på ett skrivbord

- Det här är mina egna tentor som ligger framme. Det är teoretiska analyser av noveller och en tentamen i norska. Credo, som ligger där längst fram, är det enda didaktiska vi har gjort på litteratur i skolan. Det var konstigt att plötsligt göra, otillräckligt – det vi

läst och det vi skrivit. Formen skriva blir så instängd. Man får inte använda något annat sätt att uttrycka sig på, gestalta, visa med kroppen, nej, bara skriva.

- Du säger att det känns otillräckligt?
- Ja, att skriva är ju bara ett sätt att uttrycka sig på, och jag gillar ju att skriva men det känns ändå så instängt och jag vet inte, alla är ju inte så bra på det.
- Tänker du på elever?
- Ja, många får nog inte fram det de vill säga genom formen skriva.

Som vi sett ovan, ser man i livsvärldsansatsen, kropp och tanke som en helhet. Våra kroppsliga erfarenheter är grunden i läroprocesserna och Segolsson (2011) talar om att kunskapen förkroppsligas. Lärarstudenten ger uttryck för det som Bengtsson (1998) beskriver som ”en tänkande kropp och kroppsliga tankar”, och hon finner det otillräckligt att ”bara få skriva”, hon skulle gärna vilja gestalta, få visa med kroppen. Hon ger uttryck för att hon är en tänkande kropp, och hon visar en frustration över att universitetet inte tycks medvetet om den helhet kropp och tanke utgör.

Fenomenet att skriva skiljer sig från andra uttrycksformer, säger Annika, och trots att hon säger att hon gillar att skriva, tycks fenomenet som sådant utgöra en instängd form. I resonemanget ger sig Annika iväg utanför sin egen livsvärld när hon plötsligt säger ”alla är ju inte så bra på det”. Hon tänker på sina kommande elever. Eftersom Annika själv är så medveten om den instängda känsla skrivandet som fenomen ger henne, blir den känslan hennes mederfarenhet när hon tänker på elever, och på att alla inte får fram det de vill säga genom att skriva.

En grundläggande tanke inom KoRP är att finna sambanden mellan skolan, den sociala verksamheten och elevens villkor att lära, något jag överför till samband mellan universitetet och studentens villkor att lära. Samband mellan teori och praktik.



Bild 6: Skulptur av en golfare.

- Så då kommer den här bilden, att få sätta det i kroppen, det är det jag saknar när jag bara får skriva. Jag tänker på omfamningsprocessen från

teori till praktik. Det är omöjligt att teoretisera för en golfare, man måste öva, det går inte att läsa om hur man ska göra och sedan göra det, det måste sätta sig i kroppen, man måste öva. Så är det för mig också. Jag vill inte ta bort teorierna men jag vill att de ska sätta sig i kroppen.

I den här bilden konkretiserar Annika vad hon menat tidigare, att få sätta det i kroppen. Det som ska sättas i kroppen är teorierna. Det vi inte erfar, det finns inte, skulle man kunna uttrycka det. Även den process där hon internaliserar teorier får ett kroppsligt attribut: omfamningsprocessen. Annikas tankar kring teori och praktik visar att de båda fenomenen måste bilda en helhet.

Annikas intentionalitet är praktikens teori. I hennes resonemang kan jag urskilja ett motstånd mot att praktiken ska följa teorin, och att det omvända snarare är önskvärt – att det som sker i praktiken ska kunna appliceras på teorier, och kanske helst generera teorier. Annika resonerar inte om teoriernas uppkomst och att de kan ha sin grund i ett praktiskt arbete, i en undervisningssituation. Istället framkommer hennes syn på det glapp hon upplever finnas mellan teori och praktik. Enligt det multimodala perspektivet har skolan en tendens att göra skillnad på kunskap och kunskap, och att skilja på kroppsliga erfarenheter och tankemässiga erfarenheter, något man inom fenomenologin och livsvärldsansatsen motsätter sig. Jag menar att man genom att göra denna åtskillnad förflyttar den kroppsliga erfarenheten till de ändliga världarnas kunskaper, till exempel till lekens kunskaper. Lek accepteras som en väg till kunskap i grundskolans lägre åldrar medan man på gymnasiet nästan helt utesluter lek. På samma sätt utesluter man kroppen som källa till kunskap. Som jag uppfattar Annika är det detta som hon starkt opponerar sig mot.

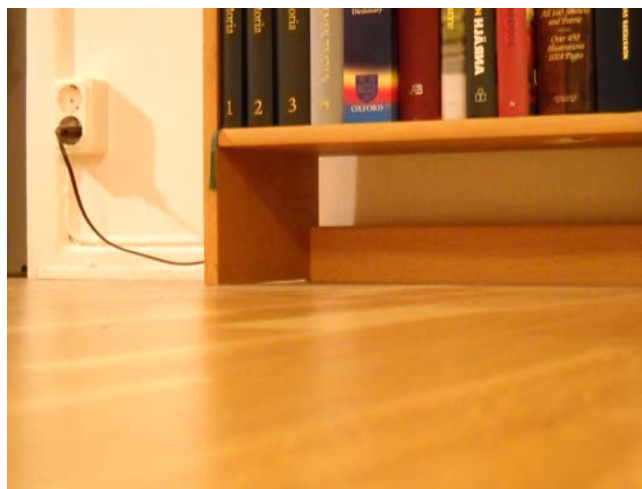


Bild 7: Bokhylla, golv och kontakt.

- Den här bilden får visa det här med att arbeta på golvet, att kunna omformulera en teori till praktik. Och att när jag är i rörelse så får jag kontakt. Som i teatern – man rör på sig, och det finns bara i praktiken – vi har aldrig det parallellt. Böckerna och golvet är åtskilda. Jag saknar den kontakten, mellan golvet och böckerna, mellan praktik och teori. Jag är rädd för att tappa kunskapen, man blir tvingad att göra allt själv, man blir utlämnad sen. Samtidigt är det detta som är roligt med att vara lärare, att vara just emellan och att få båda delarna.
- Böcker och golv?
- Ja, precis.

Samma tema presenteras tydligt, golvet är praktiken, böckerna är teorier och väggkontakten visar Annikas behov av att teori och praktik ska kommunicera, få kontakt och bilda en helhet.



Bild 8: Röd skål med hörlurar

- Den här visar hur jag känner mig – en bild som visar min känsla. Skålen är tom inuti – men kan fyllas med något. Ljudet i hörlurarna fyller mig, det är det som jag blir matad med. Jag blir formad av det.
- Menar du under utbildningen?
- Ja, det finns ju andra alternativ till det sociokulturella perspektivet, men jag vet inget annat och det begränsar mig. Det är först nu som jag börjar känna mig kritisk till sociokulturell teori, för det är så mycket som är bra med det. Men det finns ju till exempel neurodidaktiska teorier. Det är väl nu när teorin är införlivad i mig som jag kan ifrågasätta den – för jag gillar inte att vara begränsad. Jag vill ha fler saker att falla tillbaka på. Ju fler teorier, ju lättare, mer hjälp får jag i mitt arbete, så att jag kan förändra mig och möta olika elever.
Det neurodidaktiska – vi pratar aldrig om hur kroppen påverkar, hur får vi eleverna motiverade med hjälp av det kroppsliga? Ändå vet man mer idag om hur kroppen reagerar. Jag ser ingen motsättning mellan, men det finns motstånd mot ett sånt tänk.
- Varför tror du att det är så?
- Tidigare när man utgick från behaviorismen, det finns negativa falanger som särartsbiologi. Det finns en stark polarisering, vi borde röra oss mot mitten. Vi kan inte bortse från att vi har en kropp och att vi upplever utifrån kroppen.
- Det låter som fenomenologiska tankar, eller?
- Ja, jag skrev min första uppsats ur ett fenomenologiskt perspektiv.

Det är först här som vi får veta något om vilka teorier Annika åsyftar under samtalet, nämligen de sociokulturella teorierna, vilka är förhärskande vid Göteborgs universitets lärarutbildning. Annika upplever att det är begränsande att det sociokulturella perspektivet är det dominerande perspektivet, att det är önskvärt att få ta till sig fler teorier, till exempel

neurodidaktiska teorier. Det framkommer också att det är först nu när hon införlivat det sociokulturella perspektivet som hon börjar ifrågasätta det. Intentionaliteten förändras här från en mer allmän frustration över förhållandet mellan teori och praktik, till en kritik mot det faktum att utbildningen ensidigt förespråkar en pedagogisk teori. En önskan om att få vidga sin förståelsehorisont visar sig, att få ta till sig fler teorier, inte bara att det finns ett glapp mellan teori och praktik som tidigare resonemang kretsat kring. Annikas förståelse av teorier visar att hon inte är skeptisk till teorier som sådana, utan att en pluralism av teorier behövs för att komplettera varandra, som en hjälp för läraren att förstå den pluralism av personligheter hon kommer att möta hos sina elever. Riktadheten kan därmed ses i termer av eleven i centrum, och frustrationen består i en rädsla att inte kunna nå alla elever om man bara utgår från en teori. Sartres uttryck ”dömd till frihet” kan här belysa Annikas känsla av vanmakt. Som lärare har du inte bara friheten att välja bland undervisningsmetoder och teorier. Du har också ansvaret att välja.



Bild 9: Julburkar med hjärtan och värmeljus.

- Jag tänkte på motivation. Var kommer motivationen in när man ska få ihop teori och praktik? I vår didaktik nu pratas det mycket om att skapa motivation genom litteraturläsning. Jag tycker att det kan vara svårt att motivera till att läsa nordiska språk. Vad har jag för verktyg för att motivera? Jag har som student nu, inte blivit särskilt motiverad. Det är mycket samma, samma, förutom på resorna till Norge och Danmark, när vi fick träffa andra studenter – genom fysiska möten. Ändå gillar jag att skriva. Men jag vill gå vidare, inte bara att analysera texter hela tiden. Hur ska jag göra som lärare för att motivera? Nu ska jag skriva min tredje B-uppsats, sedan kommer min C-uppsats. Den kommer jag nog att göra i praktisk form, det är viktigt att arbeta med olika former, inte bara skriva.
- Hur kopplar du ditt resonemang till din bild?
- Bilden står för motivation, passion. Jag saknar mötet med eleverna. Under teorin letar jag efter passionen och motivationen. Det finns ändå

nåt positivt med det – jag vet nu att jag måste hitta en variation som lärare.

Annika kopplar här sina personliga upplevelser till hur hennes kommande elever ska motiveras i skolarbetet. Hon använder sin egen förförståelse för att förstå eleverna, och i utbildningens teoridelar saknar hon kontakten med eleverna och den passion som motivationen kan leda till, och den motivation som kan uppstå ur passionen. Annika kommer in på vikten av variation i undervisningen, att det är viktigt att arbeta med olika former, inte bara att skriva utan också att arbeta praktiskt.

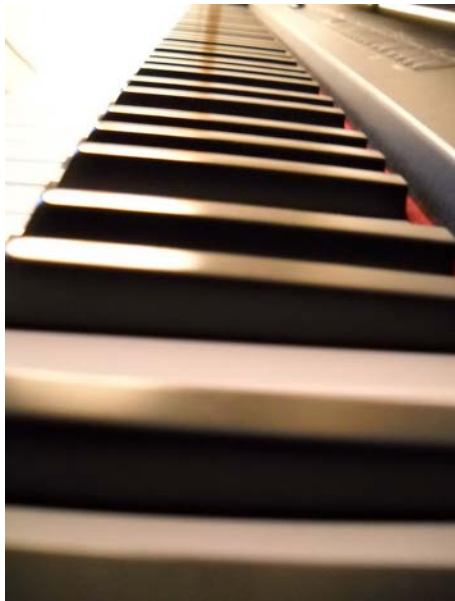


Bild 10. Pianotangenter

- Pianotangenterna står för det kreativa. För mig är det så att teori och praktik smälter samman i skapande stunder, till exempel när jag spelar piano. Då använder jag mig av tekniska kunskaper, men måste ibland släppa det för kroppen låser sig.
- Jag har haft en känsla, genom fotoeliciteringen har jag nu en bild också och jag ser själv att jag har ett genomgående tema i mina funderingar. Det här med teori och praktik och att få använda kroppen.

Annika uttrycker en medvetenhet om sin riktning mot kroppssubjektet, sin helhetssyn på människan som utesluter all typ av dikotomi. Att hon också riktar sig mot eleven i centrum är inget hon explicit uttrycker i samtalen, kanske är det en självklarhet för henne. Annikas intresse för estetik gör att hon har ett förhållningssätt till skapande processer, vilket också förklarar en del av hennes resonemang kring kroppssubjektet, att vi varseblir omvärlden genom våra sinnen. Hennes levda kropp har många erfarenheter som är sinnliga till sin natur, genom musiken och genom drama och teatern. Hennes förförståelse av skapande processer säger att ibland måste man släppa sina kunskaper, tekniska eller teoretiska, för att bara låta kroppen ta över i processen. Kunskaperna kan till och med i stunden vara ett hinder för skapandet.

5.1.3 Sammanfattande kommentar av Annikas samtal.

Fotoeliciteringen innebär att Annika ges tillfälle att sätta ord på sina tankar och bidrar till att starta en process, och Annikas process är som jag ser det, mycket tydlig. Annikas intentionalitet är redan i första samtalet kroppssubjektet, och i andra samtalet framkommer ett slags inre konflikt hos Annika och hon har svårigheter att få ihop sina erfarenheter från praktiken med teorier från den pedagogiska litteraturen. Hennes erfarenhetshorisonter förflyttas i takt med att hon får fler erfarenheter, men istället för att det ska ske en sammansmältning av de praktiska och teoretiska erfarenheterna tycks två skilda horisonter förflyttas parallellt. Den mening de praktiska erfarenheterna ger Annika, och som bygger på hennes tidigare erfarenheter av att själv arbeta med kroppen som redskap i skapande sammanhang, vill inte liera sig med den mening hon får av de teoretiska erfarenheterna, vilken snarare är en brist på mening. Berndtsson diskuterar det hon kallar möjlighetshorizont, som innebär att en person själv upptäcker att hon kan flytta gränsen för det som är möjligt. Teorier, menar jag, kan vara en hjälp till att upptäcka möjlighetshorisonter. I Annikas fall, där hon mentalt befinner sig just nu, är teorierna närmast en begränsningshorizont. En utväg för henne kan vara att praktiskt använda sig av olika teorier för att få nya erfarenheter att förhålla sig till, så att hon når en handlingshorizont. Handlingshorizonten ger i sin tur ny kunskap som innebär att Annika kan upptäcka sin möjlighetshorizont. På så sätt kan Annika bli sin egen drivkraft för sitt lärande. Annika rör sig mellan alla nivåer i den så kallade praxismodellen (se 2.2.8). Jag menar att Annikas konflikt mellan teori och praktik, som rör sig på nivån där man förklarar och motiverar sina handlingar på ett teoretiskt plan, har sitt ursprung i den översta nivån, där handlingarna ytterst har etiska grunder och motiv.

5.1.4 Annikas upplevelse av fotoelicitering

Vid ett tillfälle bad jag studenterna kortfattat skriva ned hur de upplevt fotoelicitering som metod. Här är Annikas beskrivning:

”Under handledning genom fotoelicitering har jag upplevt ett berättigande till att få ur mig outtalade, ibland omedvetna, obearbetade aktuella tankar och känslor, vilka utan fotona troligen inte skulle kunna ha verbaliserats. Handledningen har därigenom varit ett nytt och befriande sätt att nå såväl självreflektion som idéskapande. Samtalen har inneburit förvåning över mina trånga och fria tankar.”

5.2 Lärarstudent Bella och Cecilia

Bella och Cecilia har båda svenska som ett av sina ämnen. Bella har bild som sitt andra ämne, Cecilia har historia. Under den aktuella praktikperioden har de samma handledare, som denna termin undervisar i Retorik, en lokal kurs som råder under svenskämnet, Historia A, Genuskunskap, en lokal kurs som råder under samhällskunskapsämnet, samt Estetisk verksamhet med inriktning mot Bild. Både Bella och Cecilia följer och undervisar i Retorik och Genuskunskap. Bella följer och undervisar i Bild medan Cecilia gör detsamma i Historia. De har därmed tillfälle till enskild planering och undervisning och till gemensamma planeringar och undervisningstillfällen. Båda har ytterligare två terminer kvar på sin utbildning.

5.2.1 Första tillfället: Bellas fotografier

Vid det första tillfället för handledning fick lärarstudenternas handledare förhinder och då det var den sista dagen under praktikperioden bestämde lärarstudenterna att de gärna ville genomföra handledningen ändå, med mig som handledare. Vi lade upp handledningstillfället så att Bella började visa sina foton och förklara sina tankar kring varje bild. Både Cecilia och jag,

i egenskap av handledare, kunde ställa frågor till bilderna och förklaringarna kring dem så att ett samtal uppstod kring varje bild. I återgivningen av samtalen refererar jag till handledaren då det är jag som gör ett inlägg. Nedan presenteras Bellas fyra fotografier med åtföljande förklaringar och samtal.



Bild 11: Klockan

- Klockan, även om den är suddig, det är nästan bara bra, symboliserar ju tiden, och det är så himla jobbigt när man ska vara lärare, att ständigt förhålla sig till tiden. Man ska förstås passa tiden, men ha koll på tiden i allt man gör. Jag gillar inte det. Det är stressigt. Jamen, 13.45 – hur långt är det dit? Hur lång är lektionen och vad hinner man göra på den tiden? Tiden präglar praktiken. Det är samtidigt bra – det är ju en förutsättning för att hålla lektioner, att kunna förhålla sig till tiden. Men det är det att man är så tidsbunden. För mig är det att komma in i en ny rytm och det är en sån himla kontrast till Pedagogien (Pedagogiska institutionen där lärarstudenterna läser de allmänpedagogiska gemensamma kurserna, min kommentar). Det är helt enkelt centralt med tid.
- Har du hört begreppet ställtid? undrar Cecilia.
- Ja.
- För det känner jag igen mig i, att det tar ett tag innan man kommer in i nya rutiner, som till exempel här under praktiken.
- Jag har inte tänkt på att tiden är så central, men nu när du säger det kommer jag ihåg att jag faktiskt köpte min klocka när jag gjorde praktik, för det gick inte att vara utan, säger handledaren.
- Det som är så svårt är när man inte vet hur veckan ser ut, säger Bella. Det är förvirrande och det är så svårt att veta hur lång tid saker tar och man känner att det är bäst att vara ute i god tid. Det känns ofta som att tiden inte räcker till och jag inser att det är ett ständigt problem för lärare – att hinna. Hinna planera, få med allt.
- Tror du inte att det förändras när det blir din vardag? undrar handledaren.
- Jo, det gör det ju antagligen, det går väl inte annars.

Tid och rum är centrala begrepp för livsvärldsansatsen. Det är tydligt att tiden upplevs subjektivt, av Bella, och hennes levda tid är starkt förbunden med hennes tidshorisonter, alltså hennes då, nu och sedan. Tidens ständiga vågrörelse som oavbrutet förvandlar nuet till ett då, påverkar Bella starkt under praktiktiden. Det är en ny erfarenhet och hennes upplevelse av den är att tidsaspekten i läraryrket känns stressig men att den är ofrånkomlig, något att förhålla sig till. Tiden upplevs alltså som något, som ett stressmoment. Bellas tidigare erfarenhet av tid skiljer sig från den nya upplevelsen, vilket gör upplevelsen sammansatt, något som tydliggörs i Bellas jämförelse mellan praktikens tidsuppfattning och tidsuppfattningen under teoridelen av utbildningen. Hade Bella däremot upplevt teoriterminerna som lika stressande, på ett likartat sätt hade hon förmodligen inte upplevt några kontraster mellan utbildningens olika delar. Hennes motsägelsefulla upplevelser av tid gör alltså varseblivningen av skolans tidsaspekt mer komplicerad. I lärarprofessionen, mer än i andra professioner vill jag påstå, är människans vara-i-världen-tillstånd tydligt och ständigt aktivt, läraren håller inte bara sin egen historicitet aktualiserad, utan också varje elevs. Vad har den enskilde eleven gjort i kursen, vad bör eleven arbeta med nu och vart är eleven på väg? Vid kursens vägs ende står uppnåendemålen och väntar uppfordrande, och rörelsen driver på framåt. Läraren har, förutom kurserna, samtidigt hela verksamheten att förhålla sig till – vad gjorde vi föregående termin, vad gör vi innevarande termin och vad ska planeras inför kommande?

Bellas intentionalitet rör sig mot det innehåll som har med tiden att göra: hur lång tid olika moment under en lektion tar, hur många moment en lektion inrymmer och hur man ska veta hur lång en kvart är mer än en kvart på klockan. Upplevelsen av tid.

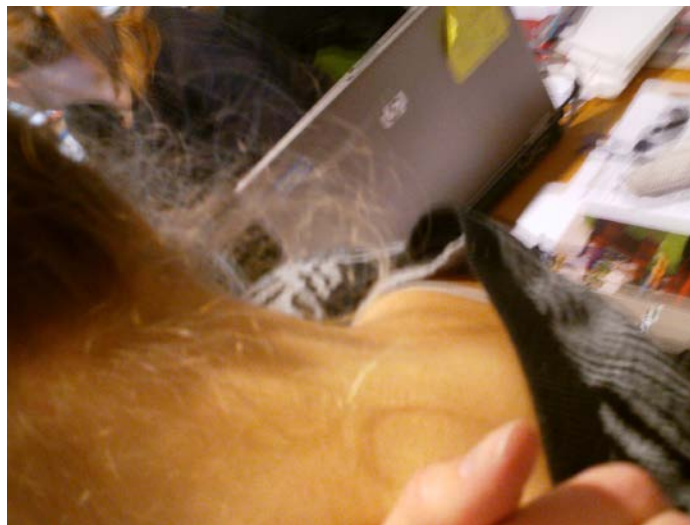


Bild 12: Min nacke

- Det här är min nacke! Jag får skitont i axlarna när jag gör praktik. Det är en sån anspänning antagligen, fast det är roligt. Jag märker att jag drar upp axlarna mer och mer så de åker upp så här. (Bella drar upp axlarna mot öronen för att visa). Jag tror jag gör så när jag är i nya sociala situationer, spänner mig omedvetet och drar upp axlarna. Sen bär man runt på så mycket saker på konstiga sätt.
- Hur ska du göra för att minska det här, då? frågar handledaren.
- Jamen, jag känner att när nervositeten försvinner så släpper det mer och mer.
- Jag förstår inte att du är nervös, när vi hade lektion så var du hur säker som helst och pratar så avslappnat, säger Cecilia.

- Ja, jag är mest nervös innan, sen när man väl är igång så försvinner det.
- Vad är du nervös inför? frågar handledaren.
- Det är väl mest situationen, att man är ovan.
- För här är ju ändå eleverna så bra, jag menar, de lyssnar och är ”snälla”, och det är så små grupper.
- Det är jag inte nervös för. Det är mest en anspänning man känner innan.

Bella riktar sig mot den egna kroppen och kroppens upplevelse av praktikperioden, den rent fysiska känslan. Under praktiken får Bella ont i nacken och axlarna, för att hon omedvetet spänner sig, och hon kopplar ihop smärtan med nervositeten. Ju mer nervositeten försvinner desto mindre smärta i axlar. Den levda kroppen är, som tidigare nämnts, subjekt för alla erfarenheter, något som Bella ger uttryck för här. Nervositet kan sätta sig i kroppen och till och med kännas mer fysiskt än psykiskt. Kroppen tar emot och reagerar på alla intryck och vi kan aldrig skilja oss från vår egen kropp. Det är skillnad på att göra något som man gör varje dag, och att göra något då och då. Kroppen skulle inte orka vara nervös hela tiden och därför vänjer vi oss vid aktiviteter som vi gör kontinuerligt, till exempel vid att undervisa. Den totala fokusering en lärarstudent har under ett lektionspass blir så småningom till en mer avslappnad koncentration, och eftersom Bella känner hur nervositeten försvinner när lektionen väl är igång, har hon också tillförsikt till att behärska anspänningen.

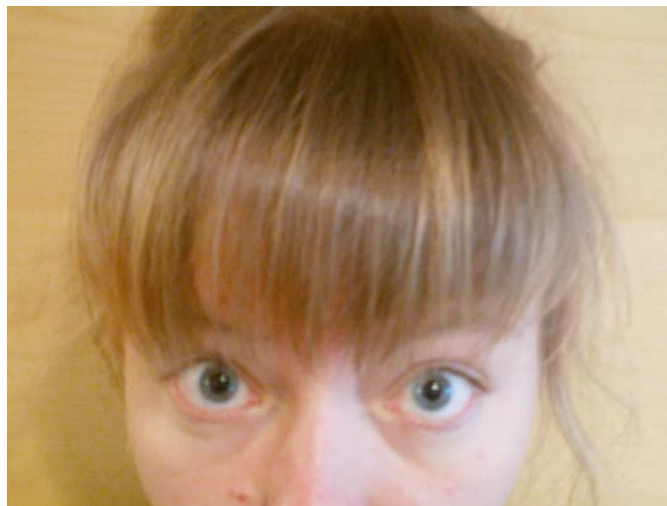


Bild 13: Förvirring

- Det här ska visa hur förvirrad jag är. Först rörde det sig mycket kring hur man ska göra en lektion och så, hur man ska lägga upp det, få med tillräckligt, vilka moment och så vidare. Nu är det mer kunskapsmässigt – har jag tillräckligt med kunskap? Jag känner mig dålig, fejk – jag kommer bli uppringd av föräldrar som undrar – hur tänkte du här? Det känns som att jag säger konstiga saker, att jag är flummig, när jag ska förklara. Kommer de att förstå vad jag menar? Man känner sig som en repris av sig själv, och jag tänker: är detta självklart? Jag kommer att bli betraktad som ett barn. Det är så stort ansvar – om eleven inte förstår – hur ska jag då få eleven att förstå?
- Måste läraren kunna allt? frågar handledaren.
- Jag tror att det är skillnad sen när man själv ska bestämma, då blir det viktigt att visa för eleverna vad man själv kommer att bedöma och man

slipper tänka på vad läraren (handledaren) här vill ha ut. Då har man eget syfte och egna mål att jobba efter. Nu kommer man bara in i en situation, en lektion och då blir det svårare att tänka betyg och vad som är bra, till exempel i en text. Har jag vad som krävs för att kunna visa eleven vad i texten som kan förbättras eller kommer jag att förstå vilka problem som ligger bakom.

- Det tycker jag också är svårt, säger Cecilia. Men ju fler elevtexter man läser desto mer lär man ju sig själv om hur texterna ser ut och ser fel.
- Man kan ju inte bara påpeka alla fel heller, om det är en text som är riktigt dålig, säger Bella.
- Nej, och man måste ändå hjälpa dem att bli bättre, säger Cecilia.

Läroutbildningen syftar till att lärarstudenterna ska utveckla sitt yrke, inte till att behärska det. Även praktikdelen är utbildning, det kan vara lätt att glömma det, vilket Bella kanske ger uttryck för när hon säger att hon inte är på riktigt, att hon inte kan allt det hon skulle behöva kunna. Bella börjar känna allvaret, allt ansvar en lärare har i sin profession och hon uttrycker en oro över att inte räkna till. Det reflektiva tänkandet rör sig mellan Bellas upplevelse av förvirring mot hennes behov av att klara av en svår situation, mot en upplevelse av att behärska problem. I samtalet framkommer att Bella i reflektionen distanserar sig, och tar framtida elever och deras föräldrars perspektiv. Förmågan att distansera sig och att se på sig själv med ett slags utifrånperspektiv är det som beskriver självreflektion, enligt Bengtsson, som skiljer på tänkande och reflektion. När Bella får möjlighet att diskutera sina reflektioner i handledningssamtalet ges hon ytterligare tillfälle att få syn på sig själv, att göra nya tolkningar av sina tankar och reflektioner, vilka kan leda till en ny förståelse. Denna förståelse blir till ny kunskap som blir ett stöd i att bemästra det hon upplever som förvirrande och svårt, och på så sätt flyttas Bellas erfarenhetshorisont. Denna process är en livslång pågående process som möter och passerar möjlighetshorisonter, handlingshorisonter, horisontsammanmätningar och en och annan begränsningshorisont.



Bild 14: Kaffemaskinen

- Det här är kaffemaskinen på skolan, och den får stå för trevligheten här. Hela känslan, att man är hemma här, och den gäller verkligen ALLA, elever och lärare och oss studenter. Det är en inkluderande atmosfär, det känns naturligt. Det var sån skön känsla att komma tillbaka till. Det finns en trygghet – det är inte obehagligt att ha lektion. Man känner sig mer som en kollega, och det är väldigt lärorikt, man kommer nära lärarens vardag.

- Jag kan jämföra med förra programmet i B-huset, då jag kom till källaren, säger Cecilia. Där fick vi bara gå in och ha lektioner, vi träffade aldrig lärarna, vi lärarstudenter fick sitta för oss själva och såg aldrig lärarens arbete.
- Här känns det som att lärarna har förtroende för oss studenter, och det spiller över på eleverna. Det känns bra. Eleverna respekterar oss, säger Bella.
- Sen är det sån närhet till alla här, lärarna, rektorn. Man får inblick i lärarnas hela arbete, man är med när elever kommer in på kontoret och vill ha hjälp. Ibland har jag suttit själv därinne när någon elev vill ha hjälp och då får man hjälpa dem och det känns också bra, säger Cecilia.
- Man får se vad mycket en lärare gör mer än att undervisa och planera lektioner.

Bella har börjat införliva skolkontexten i sin livsvärld och uttrycker något slags förvåning över positiva aspekter på skolenheten. Tidigare erfarenheter som utgör Bellas förståelse kanske gör att hennes förståelsehorisont håller på att flyttas – så här kan en skola också vara.

När vi använder objekten kan vi förstå dem, framförallt kan vi förstå syftet med att använda olika objekt. Förutom att förse Bella och alla på enheten med kaffe, fyller kaffemaskinen en viktig funktion – den skapar trivsel och en känsla av tillhörighet. I vår kultur är kaffedrickandet en social aktivitet och kaffekoppen kan bli ett objekt med vilken vi visar samhörighet. När personalen samlas runt ett bord med tillhörande fåtöljer och tar en kopp kaffe (eller te) innan var och en sedan försvinner till sina lektioner, umgås vi på ett otvunget sätt. Aktiviteten tillåter att samtalen blir mer personliga, kanske privata jämfört med då vi samlas kring konferensbordet, och kaffedrickandet blir broar människor emellan. Hur vi designar våra olika rum i skolan har stor betydelse för upplevelsen av, inte bara rummen som sådana, utan också av den verksamhet som bedrivs i rummen. Bella påpekar att arbetsrummen på enheten är lättillgängliga för alla, så att elever på ett naturligt sätt kan träffa sina lärare och att lärarna smidigt kan ha informella möten på sina rum. Enligt Bella gynnar tillgängligheten till lärarna och de informella mötena som enhetens lokaler inbjuder till, en positiv inställning och ett respektfullt förhållningssätt människor emellan. Som lärarstudent känner Bella tillhörighet till enheten och hon känner sig respekterad av såväl elever som lärare, vilket kan förmodas bidra till en positiv upplevelse av praktiktiden.

5.2.2 Sammanfattande kommentar av Bellas samtal.

Som jag tidigare beskrivit är fenomenologin en erfarenhetsfilosofi, och som sådan betonar den att det är genom erfarenheter vi upplever och blir medvetna om olika fenomen. Bellas reflektioner är tydliga exempel på detta, och på vikten av praktik under lärarutbildningen. Jag tror att det är få av Bellas litteraturlistor som innehåller litteratur som behandlar lärarstudenters upplevelse av tid, lärarprofessionens fysiska hälsoaspekter, lärarstudenters och lärares känsla av otillräcklighet eller hur viktigt det är för studenten att få en känsla av tillhörighet. Förmodligen är det inte heller dessa aspekter vi handledare tänker på att diskutera med våra lärarstudenter. Fotoeliciteringsmetoden, som uppmanar studenten att sätta agendan för handledningssamtalen, spelar sålunda en stor roll för att studenten ges möjlighet att ta upp ämnen som är angelägna för denne, och som speglar studentens personliga perspektiv. Bella är inte bara delaktig i samtalet, hon styr helt över innehållet och blir det subjekt, eller sociala aktör, som fotoelicitering syftar till.

Bella belyser sin dubbla roll hon har i egenskap av lärarstudent – hon ska själv lära sig en profession samtidigt som hon ska lära eleverna ett innehåll, och när ska hon veta att hon kan

tillräckligt för att räcka till? Möjligen skulle frågan kunna besvaras med Annikas reflektion tidigare – när kunskapen sitter i kroppen.

5.2.3 Bellas tankar kring handledning med fotoelicitering.

Jag upplevde att det var väldigt givande att ha ett handledningssamtal med hjälp av fotoelicitering. Med bilderna som utgångspunkt för samtalet öppnades nya möjligheter för vad man kan prata om och hur man kan prata inom ramen för ett handledningssamtal. Det var befriande att fokus låg på bilderna och inte på mig. Det gjorde det lättare att prata om mina upplevelser när jag kunde prata om dem utifrån en bild.

5.2.4 Cecilias tre fotografier, förklaringar och samtal.

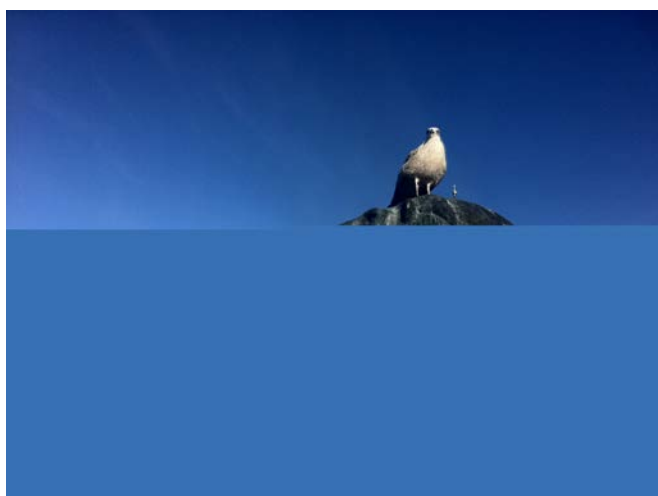


Bild 15 Gråtrut

- Gråtrut på lejonet i Brunnsparken. Jag tog den bilden för att jag kände mig iakttagen. Truten stod där jättelänge och tittade på mig, och lejonet tittar åt ett annat håll. Jag tänkte på att bli observerad och att observera som lärare. Att se på lärande ur olika perspektiv. Hur kan man observera sig själv, metaobservation? För jag ska se hur eleverna lär sig, och samtidigt observera från olika håll, perspektiv. Olika sätt att se. I klassrummet känner man sig iakttagen hela tiden. Jag reflekterar mycket – hur tolkades det här nu? Förstod de vad jag menade? Gjorde jag något som man inte ska göra?
- Hur ska du förhålla dig till det du beskriver när du väl börjar jobba som lärare? undrar handledaren.
- Ja, då har man nog inte så mycket tid till att fundera och reflektera.

Cecilias intentionalitet riktas mot flera fenomen samtidigt här. Mot lärande, både sitt eget och elevernas och mot sin kommande yrkesprofession och hur hon ska agera för att eleverna ska förstå undervisningens innehåll. Yrkets komplexitet. Lite krasst konstaterar hon också att som färdig lärare kommer hon nog inte att ha tid att fundera och reflektera.

Cecilia upptäcker sin möjlighetshorisont som också innebär att hon närmar sig och når sin handlingshorisont. För att kunna handla krävs val och ställningstagande och det kan många gånger vara svåra val att fatta och det finns olika teoretiska utgångspunkter att välja mellan. Handlingshorisonten anger en riktning, och genom vår historicitet strävar vi alltid mot

framtiden, vilket medför att handlingshorisonten inte tillåter en tillbakagång eller ett stillastående, varför processen att välja kan upplevas som krävande och svår, något som Cecilia ger uttryck för, även i följande två bilder och samtal:



Bild 16: Mammans hund

- Sovande hund i gult skimmer. Under den här praktikperioden har jag inte känt mig som mig själv. Jag har varit trött och håglös. Då åkte jag hem till min mamma, det var skönt att komma hem till mamma och bli ompysslad. Hunden symboliserar att jag vill vara någon annanstans, rulla ihop mig till en liten boll. Efter en lång praktikdag men med bara en lektion, så undrade jag: varför är jag så trött och utmattad? Hos mamma kom en avspänning-jag kunde slippa bry mig, släppa ansvaret. På dan skulle jag träffa en elev klockan två för handledning, men det missuppfattades och eleven kom klockan ett. Det löste sig men ansvaret kändes... Det här blev ett avbrott.

I livsvärldsansatsen beskrivs regionala livsvärldar och också ändliga världar som till exempel drömmens och lekens värld. Här ger Cecilia uttryck för att hon vill lämna sin krävande regionala skollivsvärld och försvinna in i sin barndoms trygga livsvärld. Lärarutbildningen närmar sig med stormsteg sitt slut och oro smyger sig in och Cecilias intentionalitet riktas mot den kommande professionen. Hon har börjat se vidden av yrket och känner förmodligen en påfrestning i det. Processen då lärarstudentens erfarenhetshorisonter förflyttas kan vara krävande och rent av smärtsam, på samma sätt som ett ackommodativt lärande kan vara det.⁹ Ny mening kan bara uppstå i samspel med tidigare erfarenheters mening, då den nya kunskapen så att säga vinner över den tidigare kunskapen. Tidigare kanske praktikperioden som fenomen upplevts som endast praktik, som en del av utbildningen. Med målet i sikte erfar Cecilia nu praktikperioden som en del i sin kommande profession, inte bara något som man gör under en begränsad del av sin utbildning. Det är såhär det kommande yrkeslivets livsvärld

⁹ Ackommodation, ett av Piagets begrepp som betecknar lärande, och som innebär att individen delvis eller helt förändrar etablerade kunskapsstrukturer och sätt att förstå. Den krävande processen innebär att individen överger ett invariant tänkande och tidigare förståelser, till förmån för ny tankestruktur och ny kunskap.

kommer att se ut. Cecilias varseblivning, som inbegriper tidigare erfarenheter av skola och undervisning i allmänhet och av egen praktik och undervisning i synnerhet, riktar sig i hög grad mot framtiden. Hon beskriver både ”det upplevda” och ”det konkret levda livet”, och hon känner av hur livsvärlden håller på att förändras i hennes ”vara-i-världen”-tillstånd.



Bild 17: Kvällsbild

- Det här är lite samma sak men, ja, kvällsbild på ett hus. Det var så tomt runt omkring, det såg ut som en låtsasstad. Stillhet. Kortet är taget från min mammas balkong, sent på kvällen. Tänkte på vikten av avskildhet, lugn och ro. Risk att arbetet aldrig tar slut. Ens privata tid och jobbtid.
- Ja, det är viktigt att kunna stänga av, att inte ta med sig jobbet hem, säger handledaren.
- Jag har varit väldigt skoltrött denna terminen, jag tänker mycket på det, det har präglat den här praktikperioden. Tänker på allvaret, snart är jag färdig men har jag verkligen den kompetens som krävs? Jag ifrågasätter det. Jag har höga krav på mig själv. Har inte haft samma motivation och engagemang. Man kan inte prestera på topp hela tiden.
- Tycker du att det är för lite praktik? frågar handledaren.
- Denna praktiken borde vara längre, nästsista praktiken, märkligt hur praktikperioderna är upplagda, det borde vara tvärtom, den förra perioden var längre än den här.

Även här är Cecilias riktadhet mot flera saker samtidigt och igen är det den kommande yrkesrollen som är i fokus och hon beskriver att det är viktigt att kunna släppa den regionala skollivsvärlden när man är hemma. Cecilia kommer in på begreppet tid och det hon kallar privat tid och jobbtid och att det är viktigt med tid som präglas av lugn och ro. Implicit säger hon att jobbtiden inte är lugn, att hennes upplevelse av jobbtiden är motsatsen till stillhet, motsats till avskildhet. På den enhet där Cecilia gör sin praktik kan lärarna bli avbrutna i sitt arbete i arbetsrummet när som helst, det ingår i enhetens koncept, och det ingår också att ha dörren öppen till arbetsrummet för att inbjuda eleverna till samtal. För de lärare som arbetar på enheten är det viktigt att finna arbetsmetoder, så att de inte blir stressade av att bli avbrutna,

och det kan ta olika lång tid för olika individer att finna strategier. En praktikperiod på 4-5 veckor är sannolikt inte tillräckligt lång tid för att bli bekväm med arbetssättet, varför det naturligtvis är stor skillnad på att vara lärarstudent som gör sin praktik och att vara en anställd lärare.

5.2.5 Sammanfattande kommentar av Cecilias samtal

Att vara lärarstudent som gör sin praktikperiod kan vara svårt, både personligt och kunskapsmässigt, något som framkommer i Cecilias samtal. Hennes intentionalitet är framtiden och den kommande yrkesprofessionen och hon tvekar på sitt eget kunnande, och på att orientera sig rätt bland alla pedagogiska och didaktiska perspektiv. Praktikperioden är som tidigare nämnts en del av utbildningen, då nya erfarenheter genererar ny kunskap och lärarstudentens erfarenhetshorisonter förflyttas. Praktikperioden är också intensiv, olika typer av lärande ska kombineras såsom praktik och teori och allt det kringarbete lärarprofessionen har att ta hänsyn till. Intrycken ska införlivas i studentens livsvärld och det kan vara svårt att hålla isär de regionala livsvärldarna, något som Cecilia påpekar då hon diskuterar den privata tiden och jobbtiden, med andra ord skolkontextens livsvärld och privatlivets livsvärld. Under den intensiva praktiktiden förenas studentens regionala livsvärldar i en gemensam livsvärld och det blir svårt att släppa alla intryck under den lediga tiden. Cecilias sikte är inställt mot det som kommer efter utbildningen.

5.3 Resultat i förhållande till syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med studien har varit att studera hur de medverkande lärarstudenterna upplever och tolkar sin praktikperiod. Genom att fotografera olika fenomen som lärarstudenterna själva riktat sig mot har de skapat artefakter som utgjort grunden för handledningssamtalen och därigenom har de blivit aktiva subjekt i handledningssituationen. Lärarstudenternas kommunikativa handlingar representeras av två explicita representationer, eller literaciteter, nämligen en visuell och en muntlig.

Lärarstudenternas personliga lärande synliggörs, både för dem själva och för varandra och för mig som handledare. För att klara av att synliggöra sina tankar och upplevelser krävs ett reflekterande och reflexivt tankearbete, vilket jag menar blir än mer krävande och kognitivt utmanande att göra visuellt.

Det innehåll som samtalen har kretsat kring visar de olika lärarstudenternas intentionalitet, och studenterna har diskuterat ett brett perspektiv på sin kommande yrkesprofession. Dikotomier mellan kropp och tanke har diskuterats, liksom tid och rum och betydelsen av desamma. Lärarexistentiella frågor och tvivel på den egna förmågan är andra fenomen som tagits upp. Studenterna visar ett metaperspektiv och diskuterar knappt alls på konkret nivå, vilket är vanligt i traditionella handledningssamtal som ofta rör sig på en här- och-nu-nivå. Det är således inte de didaktiska frågor i första hand som studenterna riktar sig mot, vilket jag som handledare ofta har gjort i tidigare handledningssamtal. Enligt praxismodellen, se figur 2, rör sig studenterna mellan de tre nivåerna praktik, teori och etik som tillsammans med studenterna erfarenheter, teoretiska kunskaper och värderingar bildar deras praktiska teori.

Rollen som handledd förändras – kanske radikalt – när studenterna utgår från fotoelicitering. Genom metoden sätter studenten agendan för samtalet, både innehållsmässigt och praktiskt, till exempel tid för varje bild. Sett till handledningstraditionerna frångår den handledde sin roll som coachad, oerfaren student som förväntar sig att bli hjälpt med allt och att få de ”rätta” tipsen. Den handledde är expert på hur hon eller han upplever praktiktiden och expert på hur hon eller han tänker kring upplevelserna – inte handledaren. Den handledde blir sedd som den person hon är, och blir bekräftad utifrån det hon har att berätta, vilket bygger på ett relationsinriktat handledarskap.

De medverkande lärarstudenterna har upplevt fotoeliciteringen som en givande metod och att de med fotografierna som utgångspunkt tilläts tala om det de ville och hur de själva önskade, vilket öppnade nya möjligheter för handledningssamtalet. Det var också ett sätt att bearbeta tankar och känslor.

6. Sammanfattande diskussion

Som forskare kan man aldrig ställa sig utanför livsvärlden och betrakta den som åskådare, man är i den. Min ambition har varit att sträva efter fördjupad förståelse av lärarstudenters upplevelse av sin praktiska del av sin lärarutbildning. I en livsvärldsansats gäller det att låta de medverkande lärarstudenterna komma till tals – på sina egna villkor, alltså som lärarstudenter ute i praktik. Att bara observera lärarstudenterna i aktion är inte tillräckligt, ett kommunikativt möte fordras. Jag valde fotoelicitering som metod för ett sådant möte.

Jag inser att jag arbetet igenom har en normativ inställning till fotoelicitering som metod – att fotoelicitering är bra. Min förförståelse grundar sig dels i den lilla undersökning som i föreliggande uppsats utgör samtal 1 med Annika, dels i min profession som bilddidaktiker som i sig innebär en positiv inställning till bildarbete och bildanalys som vägar till kunskap. I ett försök att finna metodens svagheter vill jag här bemöta några av mig utpekade kritiska aspekter.

- Det krävs tekniska hjälpmedel. Det kan utgöra ett hinder om en skola inte kan erbjuda lärarstudenterna en kamera. Idag har var och varannan student mobiltelefon eller Iphone med kamerafunktion varför brist på tekniska hjälpmedel snart inte kan användas som argument mot något i den pedagogiska arbetsmiljön.
- Det är tidskrävande. Att ta omvägen om fotografering för att diskutera kring studentens reflektioner kan uppfattas som tidsspill. Jag anser att just den tidsförskjutning som sker gynnar det reflekterande tänkandet, men i ett tidspressat schema kan det upplevas som ännu en uppgift som tar tid från annat arbete student och handledare hellre velat göra.
- Fotografering och bildskapande är svårt. Förmodligen passar det inte alla att reflektera på det här sättet som fotoelicitering innebär, men påpekas bör att det handlar inte om att skapa bilder för bildkvalitetens skull. I fotoelicitering bortser vi från bildens grundelement som exempelvis komposition.
- Prestationskrav. Hänger samman med ovanstående punkt. Det finns säkerligen studenter som känner krav på att fotografierna ska bli estetiskt tilltalande, originella och intressanta som objekt. I förberedelserna måste jag som handledare därför vara mycket tydlig med syftet.

6.1 Reflektion kring metod och teoretiska utgångspunkter

Med livsvärlden som teoretisk grund för analys, och fotoelicitering som metod har jag kunnat synliggöra lärarstudenters varierande upplevelser, uppfattningar av dessa upplevelser, känslor och tankar kring deras erfarenheter av praktikperioder. Den teoretiska förankringen i livsvärlden har fördjupat min förståelse av hur lärarstudenter upplever sin situation under praktikperioderna och lärarstudenternas relationer till skolvärlden har bokstavligen talat blivit synliggjorda. Livsvärldsteorierna har bidragit till att fånga den komplexitet som skolan och lärarstudenternas regionala livsvärld omges av och befinner sig i.

En förutsättning för att förstå lärarstudenterna, enligt livsvärldsforskningen, är att jag delar liknande erfarenheter och är förtrogen med skolkulturen. Den förståelse jag nu har om lärarstudenters uppfattningar om praktiktiden i utbildningen går måhända inte att generalisera till kunskap om andra lärarstudenters upplevelser, men jag kan med hjälp av min nyvunna kunskap bättre förstå kommande lärarstudenter.

Styrkan i samtal av det slag som genomförts i studien ligger i att handledningssituationen ligger nära ett vanligt vardagligt samtal och att jag inte styrt innehållet i samtalet. Den informella samtalskaraktären ger den handledde större utrymme att själv formulera sig och ta upp olika ämnen.

Bildbaserad forskning har haft en relativt låg status inom den kvalitativa forskningen, vilket delvis kan bero på att metodböcker i liten utsträckning beskriver visuella forskningsansatser, vilket i sin tur kan vara en följd av brist på undervisning i visuella forskningsmetoder på universiteten. Metoder som utgår från bilder är sinsemellan olika, till exempel vem som valt bilderna, vem som producerat bilderna och syftet med bildsamtalen. Metoder som utgår från fotografier tagna av respondenterna är fortfarande relativt ovanliga.

KoRP, som har sin utgångspunkt i sociokulturell teori, genomsyrar min studie såtillvida att jag ser lärande, kommunikation och delaktighet som mina premisser för handledning av lärarstudenter. Jag vill öka lärarstudenternas delaktighet i handledningssamtalet, vilket jag menar att fotoeliciteringen i hög grad bidrar till. Genom det kommunikativa perspektivet betonar jag handledarens roll som lyssnare och i studien förs kommunikationens budskap fram både genom en visuell representation och genom en verbal. Tecken på lärande visas i studien genom studenternas förändrade syn på de fenomen de belyser. Studien riktar, i KoRPs anda, intresset mot lärarstudenternas görande och sägande, lärande och delaktighet.

Det multimodala perspektivet betonar att all kommunikation är multimodal, att den består av flera samverkande semiotiska teckensystem, något som i studien blir extra påtagligt eftersom vi explicit använder oss av bild, tal och text. Lärande innebär härigenom en ökad förmåga att använda och uttrycka sig genom olika teckensystem. Studenterna har ökat sin visuella literacitet genom studiens metod.

6.1.1 Fotoelicitering som metod

I studien är det interaktionen mellan bilden och den muntliga redogörelsen som ger utsagan betydelse och förtydligar lärarstudentens uppfattningar. Bilden gör att vi fokuserar och den väcker vårt intresse för det som studenten ska berätta. Fotografiet blir kommunikationsbroar mellan den handledde och handledaren, broar som leder den uppmärksamme lyssnaren in i berättarens livsvärld. Som handledare är det därför viktigt att låta lärarstudenten tala, och att lyssna uppmärksamt.

När fotografierna är i fokus krävs en riktadhet och koncentration på det man ser och berättelsen och åtföljande samtal kan spränga de förutfattade meningar om handledningens samtalsinnehåll som kan förekomma. Förhoppningsvis kan fotoelicitering som metod bidra till att vidga handlingsutrymmet och öppna för nya samtal, där lärarstudenterna känner att de kan inta nya positioner och utmana förväntningarna på hur de ska vara, vad de ska göra och vilka frågor de ska intressera sig för.

Bilderna och berättelserna och samtalen kring dem blir utgångspunkter för fortsatta diskussioner, och blir en hjälp för handledaren att bättre förstå sin lärarstudent och dennes situation. Dessa utgångspunkter och diskussioner kan komma fler till gagn, då handledaren blivit uppmärksam på olika aspekter som är viktiga för lärarstudenter generellt.

Metoden leder snarare till att forska med lärarstudenter än att forska om/på lärarstudenter, vilket innebär, förutom att lärarstudenten här får rollen som subjekt, att forskaren får tillgång till studentens upplevelse och förståelse av sin praktik direkt från studenten, jämfört med en intervjusituation där förståelsen utgår från forskarens frågor snarare än från studentens upplevelse. Som jag ser det har metoden i sig en starkt respekterande hållning mot den handledde.

Fotoelicitering som metod för att handleda lärarstudenter är ett väl fungerande verktyg. Studenten blir det aktiva subjekt som metoden syftar till och hjälper studenten att reflektera och fördjupa sin självreflektion och jag menar att metoden leder till lärande, både för lärarstudenterna och för handledaren. Studenternas upplevelse av metoden är positiv och det har varit ett befriande arbetssätt, enligt studenterna. Genom samtalen som fotografierna genererade explicitgjordes studenternas tankar, upplevelser och lärande.

6.2 Lärarstudent – den handledde

Ett resultat av studien är att lärarstudenterna tar upp så många fler dimensioner av läraryrket än endast dem som har med undervisningssituationen att göra. Därmed kan jag se att förväntningar på hur den handledde ska uppträda och vad de ska diskutera har rubbats. Handlingsutrymmet och diskussionsområdena har vidgats. Om jag ser till handledningstraditionerna jag tagit upp i litteraturöversikten rör vi oss bort från mentors- och hantverkstraditionen där handledaren är tydligt den som coachar och förevisar. Här ges den handledde större utrymme, det är hon som leder samtalet och bestämmer innehåll för samtalet. I Phronesistraditionen betonas synliggörande och reflektion och lärarstudentens tankar om praktiken. I ett traditionellt handledningssamtal är det handledaren som anför samtalet, vilket kan ske genom att handledaren ber studenten förbereda ett slags ärende, kanske genom att ställa frågor. Även i fotoeliciteringsmetoden har handledaren initierat det kommande samtalet men därefter ligger ansvaret på lärarstudenten. Som jag uppfattat studenterna har fotograferandet i sig inneburit ett stort mått av reflektion, och fotografierna har sedan som artefakter minskat pressen på studenterna i själva samtalet. När samtalet rör sig kring fotografierna har studenterna känt sig friare att ta upp olika innehåll än i ett traditionellt handledarsamtal utan fotografier.

Med hjälp av fotoelicitering kan handledaren komma åt de personliga resurser lärarstudenten besitter, och vilka områden som är utvecklingsbara. Vilka utmaningar står lärarstudenten inför just nu? Vad siktar hon eller han mot? Det är lättare att se teman som studenten återkommer till när fotografier utgör samtalsgrund. I ett samtal utan fotografier kanske studenten inte återkommit så många gånger till liknande frågeställningar och hennes riktadhet hade inte blivit lika tydlig. I sin kommande lärarprofession kommer lärarstudenterna att behöva observera sig själva, i den mån det är möjligt. Genom att i handledning ha provat fotoelicitering som metod har studenterna fått chans att reflektera och på så sätt observera sig själva, vilket de kan ha användning av även framöver.

6.3 Pedagogiskt ledarskap - handledaren

Handledaren som modell är, enligt Franke, den som instruerar, ger tips, förslag och riktlinjer. Det är en handledarroll som har en begränsande roll som ger mindre utrymme för lärarstudenten att själv utveckla sin praktik. Även om det är betryggande för lärarstudenten att handledaren talar om för studenten vad denne ska göra och vilken metod som är lämpligast, behöver studenten utmanas och lära sig att fatta egna beslut. Innehåll och metoder kan och ska diskuteras, men det är viktigt att studenten övar sin förmåga att fatta egna beslut gällande didaktiken. I förlängningen lär sig även handledaren att se på sin undervisning ur nya perspektiv vilket gynnar den lärande organisationen.

Under handledningssamtalen i studien intar handledaren främst en lyssnande roll, och den relationsinriktade dimensionen av handledarskapet centreras: lärarstudenten blir sedd för den hon eller han är och blir bekräftad för det hon eller han gör. Självkänslan ökar när lärarstudenten är delaktig och får ta eget ansvar. I studiens handledningssituationer har lärarstudenten stort ansvar och inflytande. Handledaren är uppmärksam, lyhörd och inkännande, och visar studenten förtroende. Handledarens hållning är att finnas där och tjäna lärarstudenten. Om lärarstudentens förväntningar är att bli styrd och instruerad kan det uppstå en konflikt mellan handledarens förhållningssätt och studentens förväntningar, varför det är nödvändigt med en diskussion kring roller och syfte med handledning. Det pedagogiska ledarskapet bygger på en dialogisk grund, vilket kan vara värt att påminnas om.

Det jag på sikt vill uppnå som lärarhandledare är ett reflekterande och kritiskt förhållningssätt. För att uppnå ett dylikt förhållningssätt förordar jag, utifrån resultatet i denna studie, fotoelicitering, som i stor utsträckning handlar om att låta lära. Som handledare kan jag hjälpa lärarstudenten att få syn på sitt eget tänkande och lärande, vilket också denna studie

visar. Det jag som handledare bör eftersträva är att studenten får uppleva både social och intellektuell behovstillfredsställelse, alltså att nå kompetens, och att känna sig värdefull, som någon i gruppen. Det är handledaren som medtänkare som bäst betecknar handledarrollen i fotoeliciteringsmetoden. Det är lärarstudenternas upplevelser som är utgångspunkt, inte handledarens.

6.4Handledningssamtalets innehåll

Innehållet i samtalen har åskådliggjort den frustration lärarstudenterna känner under praktikperioden, mer än didaktiska problem och tillkortakommanden som jag i tidigare handledningssamtal upplevt som vanligt förekommande samtalsämnen. Samtalen rör sig bort från studenternas brister och mot skolan som arbetsmiljö, organisation och mot skolans kunskapssyn. Samtalsinnehållet breddas och det blir tillåtet att ta upp ämnen och infallsvinklar på läraryrket, som lärarstudenter vanligtvis inte diskuterar med sin handledare. Den narrativa aspekten i handledningssamtalet kan tydligare belysas genom fotoeliciteringen – det är den handledde som författar sina egna berättelser och i samtalen reflekterar den handledde över upplevda dilemman och hur dessa kan hanteras. När studenterna själva väljer innehållet i sina berättelser minskar tendensen att skriva in sig i dominerande diskurser, och istället stärks studenternas självkänsla så att de vågar diskutera det som upptar deras tankar. Berättelsen ramar in studenternas erfarenheter och upplevelser, och berättandet med hjälp av fotografierna visar inte bara vad och hur studenterna tänker, det blir ett sätt att tänka, som jag menar skiljer sig från tänkandet i samtal utan fotografier och processen kring fotograferandet. När den handledde tagit sina fotografier påverkar den enskilda bilden hur hon eller han kommer att tänka och diskutera det fenomen bilden gestaltar. Bilden blir den mentala minnesbild av fenomenet som i sin tur påverkar hur den handledde förstår fenomenet.

När det gäller innehållet i själva fotografierna har studenterna använt olika grad av ikonicitet. Annikas bilder är från början helt avbildande då hon beskriver hur en lektionsall ser ut och vilka konsekvenser hon anser att utformningen av salar får för den undervisning som bedrivs där. Hennes andra bilder är av metaforisk art när hon diskuterar teori, till exempel där en karta får stå för ett slags landskap av olika teorier, där gränserna dem emellan är otydliga och suddiga. Ju mer symboliska fotografierna är desto djupare reflektion krävs, både då bilderna produceras och i samtalen kring dem. Det finns därmed en skillnad på hur Annika reflekterar och fotograferar sina tankar under sin praktikperiod relativt teoridelen i utbildningen, varför jag tycker att det finns anledning att ha handledningssamtal även under teoriperioderna i utbildningen. Processen med fotograferingen, alltså det tankearbete som sker innan fotografering, val av motiv och bildens komposition, hjälper den handledde att distansera sig, vilket är en förutsättning för självreflektion. I dialogen som uppstår kring fotografierna får den handledde ytterligare en chans till reflektion och att få syn på sig själv genom en polyfoni av sina egna röster, vilket jag tycker är en av styrkorna med fotoeliciteringen. Fotografierna finns kvar att återgå till, medan ett samtal utan fotografier saknar artefakter att återvända till och spegla sig i.

Det som jag framförallt lärt mig av studien är att lärarstudenternas innehåll lyfter hela lärarprofessionen och dess dilemman, inte bara undervisningssituationen, vilket är något att tänka på för lärarutbildningen. Läraryrket handlar idag om så mycket mer än undervisning och det studenterna lyfter fram i studien är just tankar på hur det är att vara lärare, inte bara pedagog eller didaktiker. Klassrumssituationen kan sägas vara en regional livsvärld bland flera i en lärares yrkeslivsvärld, och det är främst det som sker i klassrummet som lärarutbildningen fokuserar.

6.5 Metodutveckling för handledning av lärarstudenter.

Fotoeliciteringsmetoden i handledningssammanhang kan bidra till att vidga handledningsrollen och att fördjupa handledningssamtalet. Syftet med handledning av lärarstudenter måste vara att studenterna genom reflektion ska starta en lärprocess. En av de stora fördelar jag upplevt med metoden är att den helt utgår från lärarstudentens situation och hur denne upplever sin praktiktid och det lärande som sker i samband med praktiken. Studenternas förståelse kommer upp till ytan vilket gör det lättare att fortsätta en diskussion kring deras förståelse. Studenternas ”naturliga inställning”, alltså deras individuella sätt att förstå världen på blir synlig, både för dem själva och för handledaren. När studenterna upptäcker hur de riktar sitt medvetande mot något, såsom fallet är för Annika som gång på gång visar sin intentionalitet mot kroppssubjektet, kan de förstå sig själva och sin lärarroll på ett djupt plan, och då det behövs också ifrågasätta sin inställning och finna strategier för hur man ska förhålla sig i undervisningssituationen.

Metoden tränar studenten att sätta ord på sina tankar, och att fånga sina tankar på bild. Det kan tyckas som en omständlig väg för att nå reflektion att gå via bilden, och det kanske inte passar alla. Studenterna i studien har dock upplevt metoden positivt, och jag menar att metoden gynnar det reflekterande tänkandet som sker i två eller flera steg:

1. Reflektion över praktiken i sin helhet.
2. Reflektion över delar av praktiken som upptar studentens tankar (intentionalitet), reflektion över starka upplevelser.
3. Reflektion över hur tankarna och upplevelserna ska kunna gestaltas i bild.
4. Reflektion över bilden.
5. Reflektion i samtal.
6. Chans till förnyad reflektion i upprepade möten med bilderna.

Som jag ser på metoden sätter den igång och vidmakthåller en kontinuerlig process. Handledaren behöver naturligtvis inte påpeka de olika stegen, processen ”sköter sig själv”. Förhållandet mellan den levda kroppen och det berättade är lik den hermeneutiska cirkeln, det berättade utgår från en förförståelse som leder till förståelse. Förståelse av delarna bildar så småningom den helhet som är en förutsättning för lärarprofessionen.

Metoden har många likheter med narrativ praxis – studenterna blir aktiva skapare av berättelserna om sina praktikperioder och upplevelserna om dem. Den narrativa praxisen syftar till att aktivera studentens kunskaper om hur hon eller han ska hantera dilemman. I handledningssamtalet kan studentens egen förmåga att finna lösningar bli synlig och lyftas fram. Ett syfte med metoden är att stärka studenternas självkänsla och att låta henne eller honom att handla utifrån sig själva, inte att finna ”det rätta sättet”. Metoden används förmodligen lämpligast tillsammans med andra handledningssamtal och spontana samtal i samband med undervisningen och andra situationer under praktiken.

Ett förslag är att använda metoden inför praktikperioden i fokusgrupper om cirka fem studenter, då studenterna får diskutera förväntningar och träna på reflektion och självreflektion och koppla reflektionerna till de teorier och undervisningsinnehåll de stött på under utbildningen. Fotografierna, som kan presenteras i en Powerpoint, har studenten sedan kvar under hela utbildningen och kan återvända till med nya reflektioner. Mitt förslag till fortsatt forskning är att prova fotoelicitering i de praktikförberedande kurserna och att utbilda handledarna ute på fältet för att undersöka hur metoden fungerar.

Referenser

- Ahlberg, A (2001) *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A (2007a) Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I Björck-Åkesson, E & Nilholm, C (red) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronten*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A (2007b) Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Årg 12, nr 2. Göteborg: Institutionen för pedagogik.
- Ahrne, G & Svensson, P (2011) *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.
- Alerby, E & Bengtsson, J (red) (2003) *Några nedslag i livsvärlden. Teori och praktik i pedagogisk forskning*. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Alexandersson, M (1994) *Metod och medvetande*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Aspers, P, Fuehrer, P & Sverrisson, A (2004) *Bild och samhälle: Visuell analys som vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J (1988) *Sammanflätningar. Husserls och Merley-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Daidalos
- Bengtsson, J (1998) *Fenomenologiska utflykter. Människa och vetenskap ur ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J (1998) *Rumsgestaltning och tidsreglering i klassrummet*. Pedagogiska magasinet, nr 3.
- Bengtsson, J (red) (1999, 2005) *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J (2007) Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrke och lärarutbildning. I *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Berger, J & Mohr, J (1982) *Another Way of Telling*. Harmondsworth: The Penguin Press.
- Berndtsson, I (2001) *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Birnik, H (1999) *Lärare och handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Birnik, H (2010) *Handledande samtal*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjurwill, C (1995) *Fenomenologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Brusling, C & Strömqvist, G (red) (2007) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S (2002) *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

- Claesson, S (2009) *Lärares hållning* (2009). Lund: Studentlitteratur.
- Crevani, L (2011) *Clearing for action: leadership as a relational phenomenon*. Stockholm: Kungliga tekniska högskolan.
- Denscombe, M (2009) *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J (2007) En analys av det reflektiva tänkandet. I Rodgers, C. (2002). Att definiera reflektion: John Dewey och det reflektiva tänkandet. I Brusling C. & Strömqvist G. (Red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O (1998) *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, Y (2009) *Bildens tysta budskap. Interaktion mellan bild och text*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Fors, V (2003) Science centrets unika förutsättningar – om att sätta lärandet i sitt sammanhang. I *Några nedslag i livsvärlden. Teori och praktik i pedagogisk forskning*. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Franke, A (1990) *Handledning i praktiken. En studie av handledares och lärarkandidaters uppfattningar av handledning i lärarutbildningens praktikdel*. Linköping: Universitetet i Linköping.
- Franke, A (2010) *Praktikhandledning – Att låta lära och att lära ut*. Lund: Studentlitteratur.
- Gjems, L (1997) *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B (2004) *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B (2004) Personligt kunskapande: intervjuer, samtal och dialoger. I *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Handal, G & Lavås, P (2000) *På egna villkor*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A (1998) *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Heidegger, M (1993) *Varat och tiden*. Göteborg: Daidalos.
- Holme, I & Solvang (1997) *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Husserl, E (1989) *Fenomenologins idé*. Göteborg: Daidalos.
- Högberg, B (2005) Handledning – snuttefilt eller kunskapsbildning. I Larsson, M & Lindén, J. *Handledning – perspektiv och erfarenheter*. Lund: Studentlitteratur.

- Kress, G & van Leeuwen, T (2001) *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold
- Jensen, E & Løw, O (2011) *Pedagogiskt ledarskap. Om att skapa goda relationer*. Malmö: Gleerups.
- Jensen, H (2011) Pedagogiskt ledarskap med uppmärksamhet och närvaro, bekräftelse och empati. I *Pedagogiskt ledarskap. Om att skapa goda relationer*. Malmö: Gleerups.
- Larsson, M & Lindén, J (2005) *Handledning – perspektiv och erfarenheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindén, J (1998) *Handledning av doktorander*. Falun: Bokförlaget Nya Doxa.
- Lindén, J (2005) Handledning – en konceptuell ram. I Larsson & Lindén *Handledning – perspektiv och erfarenheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T (2007) Funktionalistisk handledning i grupp – på postmodernistisk grund. I *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, B (2004) *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lapenta, F (2011) Some Theoretical and Methodological Views on Photo-Elicitation. I Margolis, E & Pauwels, L (2011) *Visual Research Methods*. London: Sage Publications Ltd.
- Lauvås, P, Lycke, H & Handal, G (1997) *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls Rosendahl, B & Rönnerman, K (2000) *Dilemmafyllda möten. Erfarenheter av pedagogisk handledning i samverkan mellan skola och högskola*. IPD-rapporter nr 16. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Løw, O (2011) Lärares berättelser om elever, pedagogisk analys och ledarskap i klassrummet. I Jensen & Løw *Pedagogiskt ledarskap. Om att skapa goda relationer*. Malmö: Gleerups.
- Maltén, A (2000) *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur.
- Margolis, E & Pauwels, L (2011) *Visual Research Methods*. London: Sage Publications Ltd.
- Märner, A, Örtengren, H & Segerholm, C (2003) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Stockholm: Skolverket.
- Merleau-Ponty, M (1995) *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.

- Möllås, G (2009) *"Detta ideliga mötande"*. En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Nordevall, E (2011) *Gymnasielärarens uppdrag som mentor. En etnografisk studie av relationens betydelse för elevens lärande och delaktighet*. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Olsson, H & Arnoldsson, C (2010) *Samtal kring handledning. Erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Prosser, J (red) (1998) *Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers*. London: Falmer Press.
- Prosser, J (1998) The status of Image-based Research. I *Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers*. London: Falmer Press.
- Rasmussen, K (2004) Fotografi och barndomssociologi. I Aspens, P, Fuehrer, P & Sverrisson, Á. *Bild och samhälle. Visuell analys som vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Rodgers, C. (2002). Att definiera reflektion: John Dewey och det reflektiva tänkandet. I Brusling C. & Strömquist G. (Red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Schratz, M & Steiner-Löffler, U (1998) Pupils Using Photographs in School Self-evaluation. I Prosser, J (red) *Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers*. London: Falmer Press.
- Schön, D (2007) Den reflektive praktikern. I *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Segolsson, (2011) *Lärandets hermeneutik. Tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt*. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Selander, S & Rostvall, A-L (2010) Design och meningsskapande – en inledning. I Selander, S & Kress, G. *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Selander, S & Kress, G (2010) *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Selander, U & Selander, S (2007) *Professionell handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Skagen, K (2003) Handledningssamtal i Bakhtin-perspektiv. I Dysthe, O (red) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. Kursplan för Bild och för Svenska.
- Sparman, A (2002) *Visuell kultur i barns vardagsliv – bilder, medier och praktiker*. Linköping: Linköpings universitet.
- Sparman, A (2006) *Barns visuella kulturer – skolplancher och idolbilder*. Lund:

Studentlitteratur

Sverrisson, Á, (2010) Visuell metodik. I *Bilder och samhälle. Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.

Säljö, R (2000) *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.

Søndenå, K (2007) Reflektionen, dialogen och demokratin. I *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.

Åberg, K (2010) *Anledning till Handledning – skollärares perspektiv på grupphandledning*. Jönköping: Högskolan i Jönköping.

Åkerblom, C (2011) *Ledarskap, makt och känsla. En narrativ studie av unga ledare*. Stockholm: Kungliga tekniska högskolan.

Öberg, P (2011) Livshistorieintervjuer. I *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.

Öhrling, K (2000) Vem lär vem? Levd reflektion i handledning. I Alerby, E, Kansanen, P & Kroksmark, T (red) *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Østern, A (2007) Berättelser om levande ögonblick – stöd för professionskunskap under utveckling. I *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.

Wollsén, E, "Master of Ceremony" – Narrative Metafari 2008-10-19. www.metafari.com