DiVA
http://www.diva-portal.org

This is the published version of a paper published in *Utbildning och Lärande / Education and Learning*.

Citation for the original published paper (version of record):

Gustavsson, S., Berglund, M. (2022)
Reflekterande handledning – en plattform för studenters och lärares gemensamma lärande
Utbildning och Lärande / Education and Learning, 16(2): 71-86

Access to the published version may require subscription.

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Permanent link to this version:
http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:his:diva-22160

Reflekterande handledning – en plattform för studenters och lärares gemensamma lärande

Susanne Gustavsson & Mia Berglund

ABSTRACT

Reflective supervision in higher education means that students, continuously and systematically (according to a given model), together with teachers who supervise them, process experiences from work-based education and the university-based part of education. In two early studies of nursing students' and teachers' experiences of critical reflection as part of the reflective supervision, we have identified signs of existence of shared learning community. The purpose of the present study is to investigate teachers' and students' expressions of shared learning community, in light of the teaching form reflective supervision. The data consist of interviews from the two previous studies. The result of the analysis shows how students and supervising teachers express common experiences from the reflective supervision. The result shows a shared learning community as structured processing of vocational knowledge, challenging perspective meeting and exchange of perspectives, openness to each other's experiences and learning processes and interaction between the common and the individual. The study shows how the model reflective supervision contributes to a creative common environment for learning for both students and teachers in higher education.

Keywords: shared learning community, higher education, reflective supervision

SUSANNE GUSTAVSSON
Senior Lecturer
Department of Education and Special Education
University of Gothenburg
E-post: susanne.gustavsson@ped.gu.se

MIA BERGLUND
Associate Professor of Nursing
School of Health Sciences
University of Skövde
E-post: mia.berglund@his.se

INLEDNING

Inom högre utbildning används undervisningsformer där studenter i mindre grupper och på ett strukturerat dialogbaserat sätt bearbetar litteratur eller erfarenheter, från till exempel verksamhetsförlagd utbildning (VFU) (Berglund & Ek, 2019; Gustavsson, 2008). Teorier och forskning används med utgångspunkt i de egna problemställningarna. Det didaktiska motivet är att skapa en kollektiv lärmiljö som stimulerar ett samtal mellan studenter, för att stödja den enskilde studentens lärandeprocess. Samtalet kan ledas av en lärare eller av en student. Samtalsledarens roll är att organisera och leda enligt den planerade modellen, men samtalsledaren kan också medverka aktivt i samtalet. Undervisningsformen kan benämnas som reflekterande handledning (Lauvås & Handal, 2015; Lauvås et al, 2017), som stimulerar en gemensam kritisk granskning där allas ansvar och delaktighet är en förutsättning. Strukturerade samtal används även som modell för kollegialt lärande i samband med kontextnära kompetens- och verksamhetsutveckling bland annat inom förskola och skola (Blossing & Wennergren, 2019; Larsson, 2018). Det strukturerade kollegiala samtalet förväntas bidra till att kollegor stimulerar och utmanar varandras perspektiv, analyserar och drar slutsatser för att därigenom utveckla sin egen professionella kompetens, och i förlängningen även yrkespraktiken.

Föreliggande studie har sin bakgrund i en sjuksköterskeutbildning där studenters erfarenhet från verksamhetsförlagd utbildning kontinuerligt bearbetas enligt en strukturerad modell. I den aktuella utbildningen benämns momentet som *Reflekterande Handledning i Omvårdnad (RHiO)* (Berglund & Ek, 2019). Den reflekterande handledningen genomförs i mindre grupper under utbildningens andra och tredje år (totalt 14 tillfällen). Studentgruppen är stabil över tid och handleds av samma lärare med egen bakgrund som sjuksköterska, samt med särskild kompetens i den valda handledningsmodellen. Handledningen startar med en runda där varje student kort presenterar en upplevd omvårdnadssituation i form av en patientberättelse. En av berättelserna väljs ut av gruppen, och utvecklas ytterligare av den student som har bidragit med den. I den gemensamma bearbetningen reflekteras sedan berättelsen mot tankar, känslor och handlingar, samt teorier och begrepp på ett systematiskt och strukturerat sätt. Varje student ges utrymme att i tur och ordning delge sin reflektion och ställa fördjupande frågor. Den student som ”äger” berättelsen ger sina reflektioner på berättelsen och på övriga studenters bidrag. Handledningen avslutas med en metareflektion. Lärarens roll är att leda och delta, samt att skapa goda förutsättningar för ett kritiskt granskande och reflekterande samtal. Samtalet förväntas dels öppna för nya infallsvinklar, tänkbara förklaringar, fördjupad kunskap och förståelse, dels förslag på handling i yrkespraktiken.

Läraren har via sin egen yrkesbakgrund en kännedom om den yrkespraktik och den yrkesroll som bearbetas i samtalet. Samtalets innehåll, vilket bestäms av gruppen genom valet av patientberättelse, bidrar till ett likvärdigt utgångsläge för studenter och lärare, men där det finns individuella skillnader beroende på egen erfarenhet och kunskap. Lärarna bearbetar handledarrollen vid så kallad handledning på handledning eller efterhandledning (Kisthinios, 2017). Det innebär att läraren får stöd i den specifika handledningsformen, men också i sin egen professionella utveckling som lärare. Det finns därmed även en strukturerad och kollektiv form för lärares lärande.

Kultur och tradition inom den högre utbildningens undervisningsformer, samt student- och lärarroller påverkar vad som sker och förväntas ske i undervisningen. Inom högskoleutbildning betraktas i hög grad lärare och student i sina olika roller som den som ska skapa förutsättningar för lärande och kunskapsutveckling, respektive den som ska lära. Dessa roller utmanas i

undervisningsformer där erfarenheter utgör utgångspunkt, där studentens initiativ och bidrag står i centrum och där olika förståelser ska bearbetas. Reflekterande handledning är en undervisningsform som förändrar lärarens roll från att vara den som har kunskap om ett område, till att vara den som stimulerar och utmanar genom att medverka aktivt i ett samtal. I två tidigare studier har vi identifierat hur både studentens och lärarens roll förändras när reflekterande handledning används som undervisningsform (Klaeson et al 2017; Gustavsson, et al, 2019). Vår iakttagelse är att studenter och lärare uttrycker liknande erfarenheter av samtalets karaktär och betydelse för den egna lärandeprocessen. Associationer kan göras till kollegialt lärande i en yrkespraktik. Skillnaden mellan kollegialt lärande och det som sker i reflekterande handledning är dock att rollerna student respektive lärare har två skilda mål; att utveckla kunskap som sjuksköterska respektive att leda reflekterande handledning. Vi ställer oss dock frågan om undervisningsformen reflekterande handledning kan förstås som ett gemensamt lärande mellan studenter, mellan studenter och lärare samt mellan lärare. Syftet med studien är att undersöka uttryck för gemensamt lärande hos studenter och lärare i undervisningsformen reflekterande handledning.

BAKGRUND

I bakgrunden behandlas exempel från studier om reflekterande handledning främst inom sjuksköterskeutbildning. Dessa studier belyser lärandeprocess och effekter av handledningen. Vidare beskrivs studier om kollegialt lärande där strukturerade samtal används som modell. Dessa båda perspektiv skapar ett underlag för analys.

Begreppet kollegialt lärande används som benämning på en modell för lärande i arbetslivet, i första hand inom förskola och skola. Den engelska benämningen teacher learning community (TLC) eller professional learning community (PLC) (Langelotz, 2014), är direkt knuten till lärares gemensamma lärandepraktik. Fischer (2103) som studerar skolledares och lärares förståelse av TCL använder fem kännetecknande kriterier för kollegialt lärande hämtade från Kruse, Louis och Bryk, som kan översättas som delade normer och värderingar, gemensamt fokus på elevens lärande, kollektivt erfarenhetsutbyte, transparens och öppenhet samt en reflekterande dialog (s. 34). Ett annat liknande begrepp är kollektivt lärande vilket beskrivs som ”teamarbete och gemensamma arbetsuppgifter”, ”samspel, kommunikation och gemensam reflektion” med målet att uppnå ”gemensam förståelse och kompetens” (Thunborg & Ohlsson, 2016, s. 194). Begreppet kollektivt är uttryck för det gemensamma och kollektivt lärande för verksamhetsutveckling. Ytterligare ett begrepp som används är kollaborativt lärande vars karaktär beskrivs som dialog, gemensamt ansvar, interaktion, tillit och förtroende samt gemensam uppföljning och utvärdering (Laal, 2013). Det resultat som gruppen uppnår i ett kollaborativt lärande är en konsekvens av varje deltagares bidrag. Här finns således flera begrepp med delvis olika innebörd, men med det gemensamma att det handlar om att i en grupp synliggöra enskilda erfarenheter och kunskaper, möjliggöra bearbetning och ny förståelse, och som i nästa steg förväntas användas på olika sätt.

Den studerade modellen för reflekterande handledning med utgångspunkt i sjuksköterskeutbildningens verksamhetsförlagda utbildning är teoretiskt förankrad i vårdvetenskapens didaktik som handlar om konsten att undervisa och stödja lärandet inom det aktuella kunskapsfältet (Ekebergh, 2001; 2018). Den vårdvetenskapliga didaktiken inbegriper tre grundsatser: förankring i vårdvetenskapens substans, reflektionens möjlighet att integrera kunskap från teori och praxis samt en relation som möjliggör en lärande gemenskap (Ekebergh, 2018).

Didaktiken betonar således både betydelsen av teorigrundad yrkespraktik, reflektion samt en gemensam lärandepraktik. Handledning i omvårdnad enligt liknande modell ges även till yrkesverksamma sjuksköterskor (Svensk sjuksköterskeförening och Sektionen för handledning i omvårdnad), vilket ytterligare motiverar dess användning i utbildningen. Studier av reflekterande handledning för sjuksköterskor i deras yrkespraktik synliggör professionell och personlig utveckling av betydelse för både kompetens och välbefinnande i arbetet (Arvidsson, 2000; Berg & Hallberg, 1999; Carlson et al, 2020; Johansson et al, 2006; Jones, 2006; Sloan & Watson, 2002).

Reflekterande handledning i sjuksköterskeutbildningen stärker studenters professionella och personliga utveckling mot yrket (Berglund & Ek, 2019; Berglund et al. 2012; Westin et al, 2015; Zhang & Ciu, 2018). Den visar sig bidra till utveckling av professionell identitet (Severinsson et al, 2014), fördjupad förståelse för yrkesidentiteten i förhållande till yrkets mål, metoder, ansvar och ämnesmässiga grund (Ekebergh, 2018; Pettersson, 2015) samt utveckling av självkännedom, inlevelseförmåga och yrkesetiskt förhållningssätt (Johansson et al, 2006; Klaeson et al, 2017). Reflekterande handledning kan således knyta samman erfarenhets- och teorigrund i studentens professionella och personliga utveckling. Handledande lärare uttrycker undervisningsformens och handledningens parallella processer som att både ha kontroll och att uppleva osäkerhet, att utmana andra och att utmanas själv, att pendla mellan närhet till berättelsen och distans i bearbetningen, att handleda och att själv vara en i lärande process (Gustavsson et al, 2019). Handledaruppdraget innebär att leda, men också att lära och utvecklas.

Studier av kollegialt lärande som kompetensutveckling för lärare beskriver förutsättningar eller möjligen utmaningar. En kollegial lärandepraktik ställer specifika krav på den enskilde och på gruppen. Medverkan i kollegiala lärandesammanhang förutsätter en känsla av frivillighet, goda relationer och en vilja att dela med sig av sin erfarenhet (Langelotz, 2014). Langelotz (2013) identifierar tre parallella processer i en studie av en kollegial handledningspraktik: disciplinering, demokratisering och utveckling. Den disciplinerande processen skapas bland annat via handledningens struktur och ett uppfattat tvång att medverka, å andra sidan bidrar disciplineringen till både delaktighet och kontinuitet. Den demokratiserande processen innebär att anamma ett sätt att lyssna och kommunicera, samt att göra både individuella och kollektiva medvetna val som får betydelse för det samtal som förs i gruppen. Slutligen identifieras den utvecklande processen, som kan härledas både till personlig och professionell utveckling via öppenhet och en tillåtande atmosfär. Att mötas och lära tillsammans kräver utmaning av det som tas för givet. Utmaningen i det kollegiala lärandet kan vara att hitta en balans mellan det normativa och det kritiska i mötet mellan kollegor när den egna yrkespraktiken står i fokus (Ohlsson & Granberg, 2005; Langelotz, 2014). I en studie inom högre utbildning (Kunnari et al, 2018), beskrivs hur balansen mellan motstånd och utveckling i en kollegial kultur verkar gynna både studenters och lärares lärandeprocess. Dock krävs både uthållighet, engagemang och en uppfattning om värdet av det kollegiala.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Den reflekterande handledningspraktiken formas av en grupp studenter och en lärare. Läraren har formellt getts förutsättningar att via utbildning leda handledningen. Studenter har fått introduktion om handledningsmodellens syfte och struktur. Över tid har såväl studenter som lärare övat sig på modellen och därmed också förbättrat sin förmåga att medverka i, respektive leda handledningen. Lave och Wengers teori om community in practice (1991) är användbar för att analysera och förstå

de lärandeprocesser och den situerade praktik som uttrycks av studenter och lärare. Teorin förklarar hur sammanhanget eller praktiken skapar en gemenskap där aktörer socialiseras via sin aktivitet, och de sociala och kulturella redskap som skapar förutsättningar för lärande (Jakobsson, 2012). I reflekterande handledning används såväl sociala som kulturella redskap dels i handledningsprocessen som sådan, dels i samtalets innehåll bestående av berättelser från sjuksköterskestudentens verksamhetsförlagda utbildning. I handledningen sker en mediering (Jakobsson, 2012) via samtalet om erfarna och möjliga handlingar, om förklaringar, tolkningar, om slutsatser och överenskommelser. Det reflekterande handledningssamtalet utgör sin egen praktik, men där yrkespraktiken är samtalets fokus. Den högre utbildningens krav på vetenskaplig grund tillför teorier och begrepp till handledningen, som därmed formar samtalets innehåll.

Studiens teoretiska perspektiv utgår således från en förståelse där samtalet i den reflekterande handledningen bidrar till ett gemensamt och ett enskilt lärande genom berättelsen, den samlade erfarenheten samt de reaktioner, iakttagelser och slutsatser som uttrycks i samtalet. Studien gör inte anspråk på att identifiera lärandet i sig, däremot att uttala sig om handledningspraktikens karaktär och betydelse för studenter och för lärare. Vad kännetecknar de medierande resurser som på olika sätt uttrycks och vad förenar och vad skiljer studenters och handledande lärares beskrivningar? För att ytterligare kunna belysa lärandepraktikens betydelse för det kollegiala lärandet används Michail Bachtins (1988) begrepp dialogicitet som kan definieras som att ett samtal inspireras av flera olika röster som länkar till varandra och som bidrar med inspel. Det innebär att dialogen alltid är inspirerad av röster som tillför åsikter, erfarenheter, upplevelser med mera. I den reflekterande handledningen finns röster från yrkespraktiken, från litteraturstudier och undervisning på lärosätet, från studenters och lärares samlade upplevelser, uppfattningar och förväntningar. Dessa röster utgör en del av, och får betydelse för samtalets innehåll och innebörd. Begreppet dialogicitet synliggör därmed samtalets potential och samtidigt dess komplexitet.

SYFTE

Resultat från två tidigare studier indikerar att det finns en gemensam upplevelse av lärandeprocessen i samband med undervisningsformen reflekterande handledning hos studenter respektive lärare. I föreliggande studie avser vi att pröva vår iakttagelse i en reanalys där vi ställer oss frågan om lärandeprocessens karaktär. Syftet är undersöka lärares och studenters uttryck för gemensamt lärande i samband med undervisningsformen reflekterande handledning.

METOD

I två tidigare studier har vi intervjuat studenter respektive lärare om deras erfarenheter av undervisningsformen reflekterande handledning. De två tidigare studierna visade att studenter och lärare uttrycker liknande erfarenheter, vilket gjorde oss intresserade av om det finns erfarenheter som kan förstås som ett gemensamt lärande som inbegriper både studenter och lärare. En reanalys tillåter enligt Heaton (2004) forskarna att ställa nya frågor till data som redan är insamlad och analyserad. Som data i föreliggande studie används de båda artiklarnas resultat samt utskrivna intervjuer och berättelser. Genom att formulera ett nytt fenomen som kan benämnas som gemensamt lärande ställdes nya frågor till tidigare studiers resultat och för dessa studiers insamlade datamaterial (Tabell 1).

Tabell 1. Datamaterial för reanalys av fenomenet gemensamt lärande.

Studie I undersökte studenters kritiska reflektioner om yrkespraktiken och yrkesrollen efter att ha medverkat i reflekterande handledning (Klaeson et al, 2017).
Data bestod dels av att studenter intervjuades enskilt (3) eller i grupp (2 grupper), sammanlagt 15 studenter. Intervjuerna varade 46–90 minuter. Vid intervjun reflekterade studenterna över sitt kommande yrke som sjuksköterska samt erfarenheter av utbildningen och dess utmaningar. Data bestod också av 31 berättelser som studenterna skrev i slutet av sin treåriga utbildning. I berättelserna reflekterar studenterna över sitt eget lärande till att bli sjuksköterska och vad som har bidragit till detta lärande. Till sin hjälp har studenterna under utbildningens gång skrivit dagboksanteckningar i varje kurs. De skrivna berättelserna omfattade sammanlagt 91 sidor text. Medelåldern var 27 år i båda studentgrupperna. Både män och kvinnor var representerade.
Studie II undersökte handledande lärares erfarenheter av att leda reflekterande handledning (Gustavsson et al, 2019).
Studiens respondenter var elva handledande lärare som intervjuades i två grupper. Dessa lärare var utbildade RHiO-handledare. Varje intervju omfattade 60 minuter. Vid intervjun fick lärarna reflektera över vad RHiO är, samt dela med sig av sina erfarenheter av att utbildas till och arbeta som RHiO-handledare. Informanterna var mellan 40–60 år i båda grupperna. Både män och kvinnor var representerade.
I dessa studier har sedvanliga etiska principer om information, samtycke, frivillighet samt nyttjande tillämpats. Samtliga respondenter har informerats skriftligt och muntligt, samt skriftligt intygat att de har tagit del av och accepterat dessa etiska principer.

I föreliggande studie riktades intresset mot uttryck för fenomenet ”gemensamt lärande” i samband med undervisningsformen reflekterande handledning. Vi har därmed sökt efter medierande tecken (Jacobsson, 2012) via uttryckta erfarenheter från utbildnings- och handledarpraktik som kunde tolkas som ett gemensamt lärande. Här blev också Bachtins begrepp dialogicitet aktuellt via de olika röster som synliggjordes, till exempel från handledare i VFU, övrig personal, patienter, lärare i utbildningen samt studenter. Analysen innebar att identifiera uttryck för det gemensamma, vilket ledde fram till fyra teman som belyser en situerad praktik. Dessa teman redovisas ur student- respektive lärarperspektiv. Resultatavsnittet avslutas med en tolkande slutsats där studiens teoretiska utgångspunkter har använts för att fördjupa förståelsen.

RESULTAT

De teman som identifieras som tecken på gemensamt lärande är: delande av erfarenhet; berättelsen och bearbetningen, perspektiv som möts; att ifrågasätta och utmana, det kollegiala mötet; det lärande rummet och oasen samt strukturen som både tillåter och kräver; att bli sedd och att se.

Delande av erfarenhet; berättelsen och bearbetningen

Den reflekterande handledningens utgångspunkt är studenters erfarenheter från yrkets praktik under VFU. Studenterna har förberett sig genom att skriva ner den berättelse som de väljer att bidra med. Berättelsen har på något sätt berört studenten. Läraren har en egen erfarenhet från yrkespraktiken som bidrar till bearbetningen på olika sätt. Dessutom ansvarar läraren för att initiera teorigrundade resonemang som förklaringsmodeller och stöd för reflektionen. Gruppen skapar tillsammans det unika innehållet vid varje handledningstillfälle. Det gemensamma lärandet uppstår i mötet med och bearbetningen av berättelsen.

När erfarenheten får bestämma samtalets innehåll är handledningen oplanerad. Vid starten för en handledning vet varken studenter eller lärare vilka berättelser som ska delges gruppen, eller vilket specifikt innehåll som ska behandlas. Studenter och lärare angriper tillsammans och utifrån sina olika erfarenheter, kunskaper och roller den valda berättelsen i en gemensam process och kunskapsutveckling. Även om läraren har en annan erfarenhet och en annan kompetens än studenterna, så är berättelsen om studentens upplevelse utgångspunkten. En student beskriver ett behov av att få uttrycka sin erfarenhet. ”Det var ju väldigt skönt för liksom, dels för att man fick prata ur sig vad man själv gick och bar på, men också att man fick andra människors synpunkter på det hela.” Studenten uttrycker värdet i att få välja det man vill prata om och att få andras synpunkter på situationen. En annan student ställer krav på läraren att hålla fast vid en berättelse och att bearbetningen är professionell. ”Just det här att när diskussionen börjar driva i väg åt fel håll, kanske inte åt det hållet som var tanken. Det är ju lätt att det blir klagomål så där i allmänhet.” Studenten talar om att ”hålla fokus”. Här beskriver således studenten erfarenheten av att berättelsen kan bli en utgångspunkt för att tala om det som inte fungerar i yrkespraktiken, i stället för att bearbeta erfarenheter på ett konstruktivt sätt. Studenterna uttrycker därmed betydelsen av att behålla den strukturerade samtalsmodellen i bearbetningen av berättelsen.

Såväl studenter som lärare avkrävs en öppenhet i samtalet, öppenhet för det nya och för det egna. För läraren handlar det om att släppa kontrollen över innehållet, och att ta ansvar för bearbetningen av den valda berättelsen. I stället för att förmedla ett specifikt innehåll och en given kunskap är målet att utveckla kunskap med utgångspunkt i det samtal som gestaltas. En av lärarna beskriver hur rollen som handledare för reflekterande handledning har fått betydelse i andra sammanhang.

> Det har gett mig en trygghet i själva lärarjobbet, just det här på seminarier och föreläsningar att jag kan släppa lite grand på mitt kontrollbehov /…/ var jag ändå väldigt nervös och kände anspänning att möta studenter för det var en ny roll. Men nu tycker jag att med hjälp av den här, min egen RHiO-utbildning har kunnat använda de delarna som jag hade gentemot patienter även till studenter, fått liksom mer verktyg för det och kunna se kopplingar och ett gemensamt sätt och gemensamma arbetsformer.

En kultur som är tillåtande och som uppmärksammar olika erfarenheter, prövar och värderar kan bidra till gemensam kunskapsutveckling under förutsättning att det finns en öppenhet för olikheter. Bearbetningen får inte enbart betydelse för den unika berättelsen, utan för samtliga medverkande i samtalet som därmed kan använda den, dra nytta av den i andra olika situationer som student eller som lärare. En lärare berättar hur förhållningsättet kan överföras till andra kollegiala sammanhang. En student beskriver vikten av att få fortsätta vara i ett lärande sammanhang även som sjuksköterska ”Jag hoppas ju att man kan fortsätta och hitta former för det här även i yrkeslivet. Det är ju inte på alla ställen som man har handledning i den utsträckningen, men jag har börjat ställa frågan.”

Det gemensamma lärandet stöds av att ta vara på erfarenhet och att använda den som utgångspunkt för det strukturerade samtalet. För studenten kan den valda berättelsen och bearbetningen skapa en bättre kontextuell förståelse av det som sker i yrkespraktiken, även om man inte själv alltid har varit delaktig. För läraren bidrar berättelsen med bilder av studenters olika upplevelser från yrkespraktiken, och bearbetningsfasen blir ett sätt att förhålla sig till olika uppfattningar och erfarenheter, men också till sin egen roll som lärare i mötet med det oplanerade Det gemensamma

lärandet innebär att tillsammans bidra till samtalets innehåll, att i bearbetningen ta vara på de erfarenheter som uttrycks och försöka förklara och förstå yrkespraktiken.

Perspektiv som möts; att ifrågasätta och utmana

Reflekterande handledning öppnar för perspektivtagande. Studenter och lärare talar om hur samtalet på ett tillåtande och trygghetsskapande sätt möjliggör att pröva, ifrågasätta och utmana erfarenheter och sätt att förstå situationer eller fenomen. Här uttrycks och möts olika erfarenheter. Dessa olika erfarenheter kan beskrivas som röster som får betydelse i samtalet. Studenters olika erfarenheter och personliga infallsvinklar bidrar med skilda perspektiv. Lärarens ansvar att påminna och anknyta till teorier och begrepp som perspektiv, kan bidra till problematisering eller ny förståelse. Det gemensamma lärandet kännetecknas av att upplevelser, iakttagelser och formell kunskap ifrågasätts och utmanas på ett sätt som berör både studenter och lärare. I den reflekterande handledningen skapas både ett ifrågasättande och utmanande möte där studenter och lärare tillsammans kan dela erfarenheter, söka förklaringar, pröva tankegångar.

Studenter uttrycker hur erfarenheter med en till synes given förståelse utmanas. ”Jag har fått byta åsikt om saker som har varit ganska djupt rotade för någon annan har haft en bättre lösning” eller ”Man ändrar infallsvinklar och det är ett bra forum för att vidga sina vyer”. Studenterna ser således ifrågasättande av erfarenheter som en möjlighet att utveckla sin yrkeskunskap. Att ”byta åsikt”, ”att ändra infallsvinklar”, att vidga vyer”, handlar om att ta till sig nya det nya och pröva det mot det till synes givna. Här belyses också skillnaden mellan budskapet i utbildnings- och yrkeskontext. En student uttrycker att ”Vården ska vara på ett sätt och sen när man kommer ut så är det inte så.” Studenter försvarar den högskoleförlagda utbildningens normativa budskap och hittar förklaringar till de skillnader som iakttas. ”Jag kan se det från andra hållet. Dom där ute har inte lyckats ta till sig kunskapen.” Studenterna uttrycker samtidigt hur utbildningens lärare behöver ha yrkesrelevant och aktuell kunskap för att bli trovärdiga. Här sker ett möte mellan utbildnings- och yrkespraktik där både studenter och lärare kan bidra med erfarenheter för att förklara och förhålla sig till skillnader mellan dessa båda praktiker.

Läraren representerar med sin yrkeserfarenhet och sin profession det innehåll som gestaltas från respektive praktik. I rollen som sjuksköterska kan läraren känna igen och förstå studentens berättelse från yrkespraktiken. I rollen som lärare är uppgiften att leda och stimulera ett reflekterande samtal: ”… ställa rätt frågor, utmana dem så de går igång, slänga in lite brandfacklor och… eller vända på perspektiven.” Läraren beskriver hur samtalet mer handlar om att hitta ett sätt att bearbeta erfarenheter än att utbilda blivande sjuksköterskor i yrkesspecifika områden. Lärarens roll är att fungera som samtalsledare och att utmana erfarenheten. Skillnaden mellan handlingar i yrkespraktiken och den högskoleförlagda utbildningens budskap är en till synes klassisk utmaning, och därmed ett återkommande samtalsområde där läraren i vissa fall har en förklaring. ”Det kan faktiskt vara så att det finns forskning som visar att den beprövade erfarenheten kanske inte alltid är det man borde stödja utan man borde som forskning visar, göra på ett annat sätt och *det* kan man diskutera med studenterna här att ’ute gör de på det här viset men vi har lärt det här’, och den diskussionen kan vara nyttig att ta med dem att liksom att, hur vi ska förhålla oss.” Även läraren pendlar således mellan att förhålla sig till utbildningens högskole- respektive verksamhetsförlagda kontext. Relationen mellan det normativa och det som sker i yrkespraktiken utgör ett exempel på perspektivmöte.

Det gemensamma lärandet kan här beskrivas som att med olika utgångspunkter bearbeta de spänningsfält som synliggörs i samtalet. Läraren beskriver hur handledarrollen innebär att både skapa förutsättningar för att öppna för olika perspektiv, eller bidra med olika förklaringar och att vara representant för sjuksköterskeyrket och yrkespraktiken. Studenterna beskriver hur olika erfarenheter i studentgruppen och det ifrågasättande och utmanande samtalet bidrar till att vidga och byta perspektiv. Det kollegiala lärandet har karaktär av att tillsammans upptäcka och bearbeta skillnader i förståelse och förhållningssätt.

Det kollegiala mötet; det lärande rummet eller oasen

Modellen för reflekterande handledning innebär att en mindre grupp studenter och samma lärare träffas regelbundet under en tvåårsperiod. Samtalet skapar en känsla av gemensamhet via den stabila grupperingen, strukturen, krav på öppenhet och delat ansvar. En väsentlig aspekt är det etiska förhållningssättet och respekten för varandras erfarenheter och berättelser. Här finns ett tysthetslöfte inom gruppen, samt att samtalet ska vara fritt från värderande eller bedömande uttryck. Överenskommelser gäller oavsett roll. Det kollegiala lärandet uppstår i upplevelsen av att kunna prata fritt, utan värderingar och bedömningar. Studentens kunskap prövas inte av läraren. Även läraren kan uttrycka sin erfarenhet och sina tankegångar utan att de värderas eller uppfattas som undervisande.

Handledningstillfället benämns av en lärare som ett ”lärande rum” där gruppen tillsammans ansvarar för samtalets innehåll. För att lärande ska ske krävs en tillåtande praktik som möjliggör för frågor, men också för berättelser om framgångar, utmaningar eller misslyckanden. Här finns tillfälle för studenter att sätta ord på sådant som de har varit med om och skapa en möjlighet att bearbeta med struktur och fokus. En student uttrycker att: ”Det som är så skönt med det är att man känner det att man kan verkligen alltså, det blir som en liten oas på något sätt.” Den etiska överenskommelsen beskrivs av studenter som väsentligt för att våga berätta och öppet visa sina känslor och värderingar: ”Våga se mig själv och det jag gjort.” För att skapa det lärande rummet menar lärare att det är viktigt att poängtera det gemensamma ansvaret för känslan av trygghet och tillåtande. En lärare beskriver hur hen vägleder studenterna i att rikta hela sin uppmärksamhet mot gruppen och samtalet. ”Bara sitt ner och fokusera några andetag för att landa i rummet, bara stanna upp en stund att nu är det här och nu som gäller”. Studenterna får möjligheter att dela erfarenheter med varandra. Egna erfarenheter och tankegångar ges utrymme att kunna komma till uttryck.

Genom att studenterna delar med sig av sina erfarenheter blir också lärares erfarenheter rikare och uppdaterade. Läraren får syn på det som studenter observerar i yrkespraktiken, och som kan uppfattas angeläget att bearbeta. Lärare beskriver även delandet av erfarenheter med andra lärare och det gemensamma lärandet vid handledning på handledningstillfällen. ”Det känner jag att jag fått en väldig trygghet liksom, fått bra tips och råd från arbetslaget just det här med att våga börja använda de här verktygen. Just att ta steget ut att börja använda dem i gruppen.”. Den strukturerade samtalsformen kan kännas ovan, särskild i rollen som ensam ledare för en grupp studenter. Lärare uttrycker att samtalsformen bidrar i sig till ett lärande i en tillåtande miljö, där studenterna visar respekt för lärarens roll att leda samtalet.

Det lärande rummet och oasen förutsätter varandra. Ett samtal som ska bidra till lärande gynnas av öppenhet och tillåtande förhållningssätt. Studenterna får lov att sätta ord på det som känns angeläget här och nu, och blir lyssnade på. De upplever handledningen som något helt annat än övrig

undervisning. Studenter beskriver hur de lär sig något om sig själv inför sin kommande yrkesroll genom att tala om erfarenheter från yrkespraktiken. Läraren lär sig något om sig själv i sin profession genom att tala om studenters upplevelser från yrkets praktik, men också genom att leda reflekterande handledning. Gruppen, kontinuiteten, utgångspunkten för samtalet och öppenheten skapar således ett lärande rum där olika typer av kunskap utvecklas. Det gemensamma lärandet uppstår i en lärandepraktik där erfarenheter och kunskap bearbetas via strukturerade, öppna och tillåtande samtal.

Strukturen som både tillåter och kräver; att bli sedd och att se

Den reflekterande handledningens struktur syftar till att alla studenter ska bli sedda via sina olika berättelser och att samtidigt skapa möjligheter för varje student att se var och en i gruppen. Strukturen kräver följsamhet, lyhördhet och aktivitet av både studenter och lärare. Även om läraren leder samtalet är varje student ansvarig för att respektera strukturen och att bidra till ett meningsfullt samtal. I handledningen är studenter och lärare synliga för varandra, ingen kan ta ett steg tillbaka eller ta över samtalet. Ingen kan undvika att bidra eller att få frågor om sin egen berättelse. Det ömsesidiga kravet och tillåtelsen balanseras i handledningen.

Studenterna beskriver sin egen roll och sin betydelse för varandra genom att lyssna och ställa frågor. ”Man kan diskutera fritt utan att man måste lägga så mycket tid och kraft på vad det är man ska säga, utan man säger det som är viktigt för en just nu.”. Detta framställs som en skillnad mot de utbildningsmoment där innehållet är mer givet och baserat på annan typ av kunskap, som i vissa fall ska redovisas. Läraren har en egen yrkeserfarenhet och en mer teorigrundad kunskap, men också kunskap om motivet till den reflekterande handledningens struktur och vad det innebär. Läraren får ta del av berättelser som är nya och studenters tankegångar på ett helt annat sätt än i annan undervisning.

> I seminarier och föreläsningar och sådant så är det jag som leder men inte i RHiO alls på samma sätt. Då tänker jag ”Det var en spännande fråga. Jag har aldrig tänkt på den förut.”

Handledningen öppnar för det behovsstyrda och för att varje student ska bli uppmärksammad på ett sätt som bidrar till den enskilda kunskapsutvecklingen. Studenten får syn på sig själv och på andra studenter, men också på läraren. För lärarens eget lärande beskrivs avslutningsrundan som avgörande för att få information om vad studenterna tar med sig från handledningstillfället, hur klimatet fungerar i gruppen och hur studenterna upplever lärarens val och agerande.

> Där man frågar alla, först fokuspersonen sedan de övriga, vad de tar med sig härifrån idag. Det gav mig väldigt mycket tycker jag att jag förstod då att det gett dem någonting det här, annars hade jag nog känt mig tom när jag gått därifrån.

Det gemensamma och lärandet i samtalet är beroende av strukturen. Strukturen sätter ramar, ger alla ordet, men tar också ansvar. Både studenter och lärare blir sedda och får syn på sig själva i en till synes dynamisk process. Tillåtelsen öppnar för allas möjlighet och att uttrycka sig, medan kravet betyder att alla måste ge sitt bidrag till det gemensamma.

Samtalsstrukturen utgör ett stöd för både studenter och lärare. Vanan vid formen skapar en trygghet. Studenternas och lärarens roller i jämförelse med annan undervisning förändras. Till skillnad mot att läraren är den som ska se och bedöma studentens kunskap, ligger fokus mer på att se studentens

berättelse och bidra till samtalets reflekterande karaktär. Vidare synliggör läraren sina egna iakttagelser relaterat till berättelsen. Studenten uppmärksammar andra studenters erfarenheter och resonemang, men behöver också göra sig själv synlig. Det kollegiala lärandet kan beskrivas som en interaktiv lärandepraktik där alla medverkande får betydelse för varandras lärandeprocess, vilket innebär både möjligheter och ansvar. Läraren leder den reflekterande handledningen. Varje student måste medverka aktivt i enlighet med den givna strukturen. Strukturen skapar möjlighet att vidga och fördjupa sin kunskap med stöd av varandra.

Tolkande slutsats – det gemensamma lärandets parallella processer

Den reflekterande handledningens karaktär av gemensamt lärande via studenters och lärares uttryck kan tolkas som strukturerad bearbetning av yrkeskunskap, utmanande perspektivmöte och perspektivbyte, öppenhet för varandras erfarenheter och lärandeprocesser samt interaktion mellan det gemensamma och det enskilda. Den lärandepraktik som studenter och lärare medverkar i formas via de sociala och kulturella redskap som används i den givna samtalsstrukturen (Jakobsson, 2012). Innehållet i samtalet avgörs av studenters och lärares iakttagelser, uppfattade budskap eller annat meningsskapande innehåll i yrkespraktiken samt från sjuksköterskeutbildningen i övrigt. Här finns en mångfald av röster representerade där den reflekterande dialogen både synliggör och bearbetar (Bachtin, 1988).

Den kunskap som studenter och lärare ges möjlighet att utveckla är gemensam genom att den ingår i sjuksköterskans kunskaps- och kompetensområde. Här finns en utgångspunkt där både student och lärare har olika typer av erfarenheter av yrket. När utgångspunkten är berättelser från VFU är den dock ny för både student och lärare. Samtalet kan inte planeras eller förutsägas. Det kännetecknas av att på ett strukturerat sätt pröva olika perspektiv. Både studenters och lärares kunskap och erfarenheter tillför något till det reflekterande samtalet. Samtalets tillåtande karaktär öppnar för både spontana och mer välgrundade reaktioner, möjlighet att våga säga och att fråga. Kunskapsutvecklingen avgörs av studenters och lärares aktiva bidrag till samtalet vilken i sin tur inspireras av alla de erfarenheter som studenter och lärare bär med sig. Den bearbetning av handledningen som lärare medverkar i har liknande karaktär. Det är lärares erfarenhetsutbyte som bildar underlag för ett reflekterande samtal om handledning.

De parallella processer som iscensätts i samband med reflekterande handledning kan benämnas som gemensamt lärande om omvårdnadssituationer, sjuksköterskans profession integrerat med teorier och begrepp som riktas mot den egna kunskapsutvecklingen. I denna lärandeprocess inbegrips enligt vår tolkning både studenter och lärare. Studenter och lärare skapar tillsammans samtalets innehåll där olika erfarenheter, teorier och begrepp flätas samman och fördjupas. För studenten får samtalet betydelse för den egna professionsutvecklingen. Läraren ges möjlighet att utveckla sin förståelse av hur studenten uppfattar och upplever både sjuksköterskeyrket och utbildningen, vilket utgör ett nödvändigt perspektiv i undervisningen. I den handledning på handledning där lärare möter varandra för att bearbeta sina respektive erfarenheter skapas ett kollegialt lärande om handledarrollen och den reflekterande handledningen.

DISKUSSION

Studiens empiri hämtas från två tidigare studier vars resultat har indikerat att reflekterande handledning som undervisningsform bidrar till ett gemensamt lärande som inbegriper både studenter och lärare. I föreliggande studie har vi gjort en reanalys av de båda studiernas data och resultat, med syfte att identifiera lärares och studenters uttryck för gemensamt lärande i samband med reflekterande handledning. Vi har således velat pröva och fördjupa våra iakttagelser för att identifiera vad som kännetecknar det gemensamma. I diskussionen avser vi att kritiskt diskutera resultatet och dra slutsatser samt initiera nya problemställningar. Att både studenter och lärare utvecklar kunskap genom att medverka i, respektive att leda undervisning kan ses som givet (Lave & Wenger, 1991). Å andra sidan är rollerna student och lärare tämligen befästa genom uppfattningen att studenten är den som ska lära sig och läraren är den som kan och den som ska skapa förutsättningar för studentens lärandeprocess. Reflekterande handledning som undervisningsform visar sig i föreliggande studie skapa en gemensam lärandepraktik och utveckling av den egna kunskapen oavsett roll och funktion. Att kompetensutveckling i form av handledning på handledning bidrar till att lärare utvecklar sin kunskap kan ses som naturligt. Däremot kan studien utmana uppfattningen om studenters och lärares bidrag till och behållning av reflekterande handledning för den egna lärandeprocessen.

Undervisningsformer i högre utbildning är alltid aktuellt att rikta uppmärksamhet mot, inte minst i yrkesutbildning med den komplexa relationen mellan VFU och högskoleförlagda studier. Hur kan undervisningen bidra till att bearbeta erfarenheter från VFU på ett systematiskt och strukturerat sätt som tillgodoser både yrkesutbildningens och det kommande yrkets vetenskapliga grund och professionsgrund? Under senare år har begreppet miljöer för lärande hamnat i fokus. "Kollaborativt lärande, kunskapsutveckling och kreativt skapande (*crowd sourcing & maker movement & gamification*) i nätverk löser upp gränserna mellan lek, lärande, undervisning, forskning och utveckling" (SUHF, 2016, s 26). Citatet är hämtat från en rapport som i första hand fokuserar fysisk lärmiljö. Men citatet passar enligt vår mening även in på ett pedagogiskt och didaktiskt perspektiv på lärmiljö. När studenter och lärare möts i ett strukturerat samtal där samtalets utgångspunkt är erfarenhetsgrundat upplöses traditionella gränser mellan student och lärare. Vi vill hävda att även gränsen mellan lärande studenter och lärande lärare förändras när utbildningsinnehåll blir mindre givet, mer erfarenhetsgrundat, och när undervisningen erbjuder nya former för lärandeprocessen. Miljöer för lärande är uttryck för ett vidgat synsätt på undervisning och på kunskap som får betydelse både för studenters och lärares roller, och för vad som görs eller kan göras möjligt. Betoningen på förutsättningar för lärande och kunskapens karaktär är tydlig. Reflekterande handledning där kunskap utvecklas via strukturerade samtal (Lauvås et al, 2017), kan förstås som en kreativ och skapande miljö för lärande. I enlighet med valda teorier är det på ett sätt självklart att när en grupp studenter träffas regelbundet för att under handledning fördjupa sin yrkeskunskap via de resurser som erbjuds i utbildningens olika kontexter, uppstår en gemensam lärandepraktik (Jakobsson, 2012, Lave & Wenger, 1991). Praktiken socialiserar både via samtalets struktur och via det innehåll som studenter och lärare bidrar med. I denna lärandepraktik har studenter och lärare olika roller och kunskaper, men också en kontextuell kunskap som förenar, och som i nästa fas kan utveckla såväl gemensam som enskild kunskap.

Kollegialt lärande med stöd av strukturerade samtal är numer befäst som modell för kompetensutveckling inom utbildningssektorn (Blossing & Wennergren, 2019), men också inom

hälso- och sjukvård (Svensk sjuksköterskeförening och Sektionen för handledning i omvårdnad). Bakgrunden finns i en förändrad kunskapssyn där den egna erfarenheten och kontexten ses som nödvändiga både för lärande och utveckling i yrket. Även förändringen av roller och ansvar där det idag krävs förståelse för den enskildes behov, och där varje individ oavsett om det gäller sjukvård, utbildning eller annat område; oavsett om man är anställd, klient, patient eller student ska ges möjlighet till inflytande och delaktighet via ett etiskt och demokratiskt förhållningssätt. Reflekterande handledning i utbildning utgör här en gemensam arena för de frågor som uppstår i och om yrkespraktiken, och för bearbetning där både studenter och lärare kan bidra med olika perspektiv och tillsammans diskutera möjliga lösningar, eller sätt att förstå och förhålla sig (till exempel Gustavsson al, 2019; Ekebergh, 2018; Carlson et al, 2000; Johansson et al, 2006; Klaeson et al, 2017; Pettersson, 2015). Även om det konkreta målet för studenter respektive lärare skiljer sig, så är det övergripande målet om utveckling av yrkeskunskap gemensamt. Utvärderingen av försöksverksamheten med övningsskolor inom lärarutbildningen (UKÄ, 2000) betonar det gemensamma lärandet mellan studenter och handledare i VFU och benämner det kollegialt lärande. ”En högre koncentration av studenter och VFU-handledare i övningsskolor medförde fler möjligheter till erfarenhetsutbyte mellan studenter, mellan handledare och mellan studenter och handledare. Informella arenor för kollegialt lärande utvecklades.” (s 16). Denna erfarenhet utmanar begreppet kollegialt lärande som något som sker mellan kollegor, och öppnar för ett vidgat synsätt på hur lärande och kunskapsutveckling kan stimuleras parallellt i utbildnings- och yrkespraktiker och mellan olika aktörer. Från hösten 2022 införs övningsskolor inom VFU i all lärarutbildning.

Reflekterande handledning i högre utbildning kan benämnas på olika sätt och stödjas av olika typer av struktur, mer eller mindre styrda former. Oavsett benämning, struktur och form finns en möjlighet att stimulera kunskap om och i, såväl självständigt som kollegialt arbete, flexibilitet och nytänkande och systematiskt kvalitetsarbete i en yrkespraktik. Studenter och lärare i den studerade kontexten har anknytning till en gemensam yrkespraktik. Vidare är den styrda samtalskulturen lika för studenter och lärare. När den är integrerad i gruppen öppnar den för allas delaktighet, där både studenter och lärare görs aktiva på samma villkor med sina olika erfarenheter. Det unika med den här typen av undervisning är att innehållet styrs av det samtal som förs i gruppen. Maktrelationen mellan lärare och student utmanas eller om man så vill, får en ny meningsfull innebörd. I stället för att ha makt över innehållet förväntas läraren leda en kritiskt reflekterande process oavsett vad samtalet handlar om. I stället för att vara den som ska lära någon annan, förväntantas läraren bidra till en lärande miljö där kunskapen utvecklas i det gemensamma. Döös och Wilhelmsons begrepp handlingsrationalitet (2005) synliggör betydelsen av att vara överens om det som förväntas ske, varandras roller och förhållningssätt. En förutsättning för gemensamt lärande är just förståelsen av vad man som student och lärare medverkar i för typ av aktivitet, och att vara överens om vad det betyder för det aktuella sammanhanget, men också för den egna kunskapsutvecklingen.

De parallella processer som Langelotz benämner disciplinering, demokratisering och utveckling (2014), synliggörs i studien både i studenters och i lärares resonemang om sitt lärande. Processerna styrs av det strukturerade samtalet som samtidigt bidrar med en demokratisk och tillåtande hållning till varandras kunskap och reflektioner. Kollegialt lärande uttrycker betydelsen av dialogen i den lokala kontexten oavsett om vi talar om utbildning eller yrkespraktik. Vi menar att analysen från studier med student- respektive lärarperspektiv ger infallsvinklar till att mer noggrant studera hur ett kollegialt synsätt kan ge avtryck i utbildningskultur och kompetensutveckling inom högre utbildning. Vi skulle gärna se och undersöka fler former av undervisning där både studenter och

lärare eller studenter och VFU-handledare lär tillsammans, men också där lärare inom högre utbildning på ett strukturerat sätt delar erfarenheter och lär av varandra. Diskussionen och utvecklingen av miljöer för lärande i högre utbildning är både spännande och utmanade (Sveriges universitets- och högskoleförbund, 2016). Den öppnar för att ifrågasätta det givna och pröva nya sätt att designa och genomföra undervisning. Balansen mellan det normativa och det kritiska perspektivet i samtalet är svårt att identifiera (Langelotz, 2013). Däremot är både studenter och lärare överens om att samtalet bjuder motstånd och utveckling genom att det givna ifrågasätts och ställs mot ny kunskap och alternativa förhållningssätt (Kunnari et al, 2018). Studenters och lärares skilda erfarenheter och kunskaper bidrar till att skapa detta motstånd.

Vi upptäcker att lärares medverkan i och ansvar för det strukturerade samtalet förefaller skapa en kultur i den lärargrupp som stödjer och utmanar läraren i den egna professionella utvecklingen. Lärarna talar med varandra om handledningen, om rollen som handledande lärare. Även här formas en lärandepraktik som bidrar till pedagogisk och didaktisk kompetensutveckling och förhållningssätt även vid andra undervisningstillfällen. Tidigare studier (Danielsson et al, 2009; Ortlieb, et al, 2010) visar att lärarens egen lärandeprocess kan stödjas genom det kollegiala. Ett kollegialt samtal om undervisning och en öppen och utforskande attityd till varandras praktiker kan ses som nödvändigt i högre utbildning.

Som forskare är du aldrig helt neutral. Dahlberg et al (2008) menar dock att forskaren ska sträva efter en tyglad hållning dvs. att medvetet reflektera över den egna förförståelsen och den förändrade förståelsen för det studerande fenomenet under hela forskningsprocessen. Våra yrkesrelaterade erfarenheter hämtas från högskoleutbildning inom hälso- och sjukvård samt förskollärar- och lärarutbildning. Den studerade kontexten är välbekant via tidigare studier, där en av oss har medverkat i utvecklingen av det didaktiska momentet reflekterad handledning i omvårdnad vid det aktuella lärosätet. Vi har båda erfarenhet av handledning enligt den givna samtalsmodellen. Detta möjliggör en djupare insyn, samtidigt som det kan påverka hur vi förhåller oss till det vi ser eller tycker oss se. Vi har kritiskt reflektera över resultatets framväxt och i den processen ställa oss frågor som: Vad ser vi? Kan det vara något annat? Hur påverkas vi av vår förförståelse? Därigenom har vi försökt förlångsamma förståelseprocessen via en tyglad hållning. Dock är det väsentligt att pröva nya tankegångar om utveckling av lärande miljöer i högre utbildning. I den tolkande slutsatsen har vi aktivt använt både vår egen förförståelse och teorier i avsikt att ytterligare öka förståelsen. Studien kan förhoppningsvis bidra till en fortsatt kritisk diskussion inom det högskolepedagogiska fältet, men också till ytterligare studier om alternativa undervisningsformer och lärande miljöer i högre utbildning.

REFERENSER

Arvidsson, B. (2000). *Group supervision in nursing care. A longitudinal study of psychiatric nurses' experiences and conceptions.* Doktorsavhandling. Malmö Universitet.

Bachtin, M. (1988). *Det dialogiska ordet*. Anthropos.

Berg, A. & Hallberg, I. (1999). Effects of systematic clinical supervision on psychiatric nurses' sense of coherence, creativity, work-related strain, job satisfaction and view of the effects from clinical supervision: A pre-post test design. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 6(5), 371-381. https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1046/j.1365-2850.1999.00235.x

Berglund, M. & Ek, K. (2019). Att förstå de didaktiska redskapen i utbildning. I M. Berglund & M. Ekebergh (Red.) (2:a uppl.) *Reflektion i Lärande och Vård – en utmaning för sjuksköterskan* (s. 61-85). Studentlitteratur.

Berglund, M., Sjögren, R. & Ekebergh, M. (2012). Reflect and learn together – when two supervisors interact in the learning support process of nurse education. *Journal of Nursing Management*, 29, 152-158. https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1111/j.1365-2834.2011.01368.x

Blossing, U. & Wennergren, A. (2019). *Kollegialt lärande: resan mot framtidens skola*. Studentlitteratur.

Carlson, L., Berg, L. & Nolbris, M. (2020) Nurses' experiences of process-oriented supervision - acquiring new approaches to demanding situations. *Open Journal of Nursing*, 10, 449-461. https://doi.org/10.4236/ojn.2020.104031

Dahlberg, K, Dahlberg, H. & Nyström, M. (2008). Reflective lifeworld research. (2:a uppl.) Studentlitteratur.

Danielsson C., Sundin-Andersson, A., Hoy R. & Athlin, E. (2009). Expectations and experiences of group supervision: Swedish and Norwegian preceptors' perspectives. *J Nurs. Manag*, (21)2, 263-372. https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1111/j.1365-2834.2012.01398.x

Döös, M. & Wilhelmson, L. (2005). Kollektivt lärande: Om betydelsen av interaktion i handling och gemensam handlingsarena. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, (10)3/4, 209–222.

Ekebergh, M. (2001). *Tillägnandet av vårdvetenskaplig kunskap. Reflexionens betydelse för lärandet.* Doktorsavhandling. Åbo Akademi.

Ekebergh, M. (2018). Att lära sig vårda med stöd av handledning. Studentlitteratur.

Fischer, K. B. (2013). *Fostering teacher learning communities: A case-study of a school-based leadership team's action research.* Doktorsavhandling. University of Maryland. https://www.proquest.com/dissertations-theses/fostering-teacher-learning-communities-case-study/docview/1432743389/se-2?accountid=11162.

Gustavsson, S. (2008). *Motstånd och mening: innebörd i blivande lärares seminariesamtal.* Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.

Gustavsson, S., Andersén, A., & Berglund, M. (2019). To challenge and to be challenged -teachers collective learning in higher education. *Reflective Practice*, *20*(3), 339-354

Heaton, J. (2004). *Reworking Qualitative Data*. Sage Publications Ltd.

Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling: Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 17(3–4*),* 152–170.

Johansson, I., Holm, A-K., Lindqvist, I. & Severinsson, E. (2006). The value of caring in nursing supervision. *Journal of Nursing Management*, 14(8), 644-651.

Jones, A. (2006). Clinical supervision: what do we know and what do we need to know? A review and commentary. *Journal of Nursing Management*, 14(8), 577-585.

Kisthinios, M. (2017). *Utvärdering av handledning på omvårdnadshandledning s.k. efterhandledning*. Fakulteten för hälsa och lärande: Malmö Högskola.

Klaeson, K., Berglund, M., & Gustavsson, S. (2017). The character of the nursing student´s critical reflection at the end of the education. *Journal of nursing education and practice 7*(5), 55-61.

Kunnari, I., Ilomäki, L. & Toom, A. (2018) Successful teacher teams in change: The role of collective efficacy and resilience. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(1), 111-126.

Laal, M. (2013). Collaborative learning: elements. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 83, 814-18.

Langelotz, L. (2013). Teachers' peer group mentoring – Nine steps to heaven? *Education Inquiry*, 4(2), 375–394. https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22079

Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.

Larsson, P. (2018). Kollegialt lärande och konsten att navigera bland begrepp. I N. Rönnström & O. Johansson (Red.) *Att leda skolor med stöd i forskning – exempel, analyser och utmaningar* (389–412). Natur och kultur.

Lauvås, P. & Handal, G. (2015). *Handledning och praktisk yrkesteori*. (3:e uppl.) Studentlitteratur.

Lauvås, P., Hofgaard Lycke K. & Handal, G. (2017). *Kollegahandledning med kritiska vänner*. Studentlitteratur.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Ohlsson, J. & Granberg, O. (2005). Kollektivt lärande i team. Om utveckling av kollektiv handlingsrationalitet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(3/4), 227–243.

Ortlieb, E., Biddix, P. & Doepker, G. (2010). A collaborative approach to higher education induction. *Active Learning in Higher Education*, 11(2), 109-118. https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/1469787410365655

Pettersson, B-O. (2015). Handledning. Ett lärande möte. I M. Berglund & M. Ekebergh (Red.) *Reflektion i Lärande och Vård - en utmaning för sjuksköterskan*. (325–356). Studentlitteratur.

Severinsson, E., Johansson, I. & Lindquist, I. (2014). Effects of process-oriented group supervision - A comparison of three groups of student nurses. *Journal of Nursing Management*, 22(4), 443-451.

Sloan, G. & Watson H. (2002). Clinical supervision models for nursing: structure, research and limitations. *Nursing Standard*, 17(4), 41–46.

Svensk sjuksköterskeförening och Sektionen för handledning i omvårdnad. Föreningen för Handledning i Omvårdnad | Svensk sjuksköterskeförening (swenurse.se)

Sveriges universitets- och högskoleförbund (2016). *Framtidens lärandemiljöer: rapport från SUHF:s arbetsgrupp*. Framtidens-lärandemiljöer-Rapport-från-SUHFs-arbetsgrupp-2016.pdf

Thunborg, C. & Ohlsson, J. (2016). Pedagogiska utmaningar i dagens arbetsliv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 21(3–4), 191–211.

Universitets- och högskoleämbetet (2020) *Utvärdering av försöksverksamhet med övningsskolor inom lärarutbildning. Slutrapport av ett regeringsuppdrag*. Utvärdering och uppföljning av försöksverksamhet med övningsskolor i lärarutbildning 2014–2019. (uka.se)

Westin, L., Johansson Sundler, A. & Berglund, M. (2015). Students' experiences of learning in relation to didactic strategies during the first year of a nursing programme: a qualitative study. *BMC Medical Education*, 15(49). https://doi.org/10.1186/s12909-015-0338-x

Zhang, J. & Cui, Q. (2018). Collaborative learning in higher nursing education: A systematic review. *Journal of Professional Nursing*, 34(5), 378-88. https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2018.07.007

HÖGSKOLAN DALARNA

Utbildning & Lärande
EDUCATION & LEARNING

Vol 16, nr 2 2022

Utbildning & Lärande

Introduktion: Forskning om förutsättningar, processer och lärande i skilda pedagogiska praktiker
Jan Håkansson

Rektorers och skolhuvudmäns meningsskapande om förskoleklassens position i utbildningslandskapet
Helena Ackesjö, Sven Persson & Lina Lago

One size fits all – utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser
Anna Johansson

Food Literacy: Matens betydelse för hälsa som undervisningsinnehåll
Emma Oljans

Reflekterande handledning – en plattform för studenters och lärares gemensamma lärande
Susanne Gustavsson & Mia Berglund