

Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma

– en utmaning för skolan och högskolan

BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL
OCH KARIN RÖNNERMAN

SKOLVERKET

SKOLVERKET'S SERIE FORSKNING I FOKUS

Är en skriftserie som etablerats för att möjliggöra utgivning av material som producerats med stöd eller på uppdrag av Skolverket.

Det gemensamma för skrifterna är att Skolverket gjort bedömningen att materialet är av intresse för en bredare publik.

Författarna svarar själva för innehållet och de ställningstaganden som görs.

TIDIGARE FORSKNINGS- OCH KUNSKAPS- ÖVERSIKTER SOM PUBLICERATS:

Glenn Hultman & Cristina Hörberg

Kunskapsutnyttjande

Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan

Ingegerd Muncio

Genomförande

Vem tolkar beslut och vem ser till att reformer blir mer än ord?

Britt Hallerdt

Studieresultat och social bakgrund

- en översikt över fem års forskning

Kjell Granström & Charlotta Einarsson

Forskning om liv och arbete i svenska klassrum

- en översikt

Ingrid Pramling Samuelsson & Ulla Mauritzson

Att lära som sexåring

En kunskapsöversikt

Birgitta Sablin

Matematiksvårigheter och svårigheter när det gäller koncentration i grundskolan

En översikt av svensk forskning 1990-1995

Erik Wallin

Gymnasieskola i stöpsleven - då nu alltid

Perspektiv på en skolform

Mats Börjesson

Om skolbarns olikheter

Diskurser kring "särskilda behov" i skolan - med historiska jämförelse punkter

Hans Ingvar Roth

Den mångkulturella parken

- om värdegemenskap i skola och samhälle

Ulla Forsberg

Jämställdhetspedagogik

- en sammanställning av aktionsforskningsprojekt

Jens Pedersen

Informationstekniken i skolan

En forskningsöversikt

Peder Haug

Pedagogiskt dilemma:

Specialundervisning

Moira von Wright

Genus och text

När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?

Tullie Torstenson-Ed & Inge Johansson

Fritidshemmet i forskning och förändring

En kunskapsöversikt

Thomas Tydén och Annika Andræ Thelin (RED)

Tankar om lärande och IT

En forskningsöversikt

Ulla Riis (RED)

IT i skolan mellan vision och praktik

En forskningsöversikt

Pia Williams, Sonja Scheridan och Ingrid Pramling Samuelsson

Barns samlärande

En forskningsöversikt

Monica Söderberg Forslund

Kvinnor och skollärdarskap

En kunskapsöversikt

Mats Ekholm, Ulf Blossing, Gösta Kåräng, Kerstin Lindvall, Hans-Åke Scherp

Forskning om rektor

En forskningsöversikt

Ingemar Emanuelsson, Bengt Persson, Jerry Rosenqvist

Forskning inom det specialpedagogiska området

En kunskapsöversikt

Ulla Lind

Positioner i svensk barnpedagogisk forskning

En kunskapsöversikt

Karin Rönnerman

Vi behöver varandra

En utvärdering

Irene Rönnberg, Lennart Rönnberg

Minoritetslever och matematikutbildning

En litteraturöversikt

Maj Asplund Carlsson, Ingrid Pramling Samuelsson och Gunni Kärrby

Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola

En kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisning

Karin Wallby, Synnöve Carlsson och Peter Nyström

Elevgrupperingar

En kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisning

Gunilla Härnsten

Kunskapsmöten i skolvärlden

Exempel från tre forskningscirkclar

Elisabet Öbrn

Könsmönster i förändring

En kunskapsöversikt om unga i skolan

Rolf Helldin

Specialpedagogisk forskning

En kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv

Anna Klerfelt

Var ligger forskningsfronten

67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980-1999

Louise Limberg, Frances Hultgren, Bo Jarneving

Informationssökning och lärande

En forskningsöversikt

Jan-Eric Gustafsson, Eva Myrberg

Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat

En kunskapsöversikt

Björn Eriksson, Odd Lindberg, Erik Flygare och Kristian Daneback

Skolan - en arena för mobbning

En forskningssöversikt

Eva R Fåhræus, Lars-Erik Jonsson

Distansundervisning

Mode eller möjlighet

Ingrid Nilsson

Fristående skolor

Internationell forskning 1985-2000

Ingegerd Tallberg Broman, Lena Rubinstein Reich och Jeanette Hägerström

Likvärdighet i en skola för alla

Historisk bakgrund och kritisk granskning

BESTÄLLNINGSADRESS:
FRITZES KUNDSERVICE
106 47 STOCKHOLM

TEL: 08-690 95 76
FAX: 08-690 95 50

E-POSTADRESS: skolverket@fritzese.se
www.skolverket.se

Best.nr. 02:767

BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL OCH KARIN RÖNNERMAN

Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma
En utmaning för skolan och högskolan

ISBN 91-85009-18-0
ISSN 1651-3460

TRYCK: LENANDERS GRAFISKA AB, KALMAR 2002 · 11002

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD	11
SAMMANFATTNING	13
SUMMARY	15
FÖRFATTARNAS FÖRORD	17
HANDLEDNING – EN AVGRÄNSNING	21
Handledning i pedagogiska sammanhang	23
Handledning i mötet med de studerande	24
Handledning i mötet med de yrkesverksamma	25
Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma	26
HANDLEDNINGENS AKTÖRER	28
Handledaren	29
Förväntningar på handledaren	34
Pedagogiskt yrkesverksamma	35
Förväntningar på pedagogerna	38
Skolledaren	39
Förväntningar på skolledaren	40
Förväntningar på mötet mellan aktörerna	42
HANDLEDNING SOM PEDAGOGISKT UTTRYCK	46
Handledning av lärarlag och av lärarstuderande	47
Olika mål och fokus	48
Olika utgångspunkter och förutsättningar	48
Handledningskultur i praktiken	49
För-givet-taget handledningsbegrepp	51
Oklar och statisk handledningskultur	51
Mål och gestaltning av handledning	53
Vilka mål och syften har handledning?	54
Vilka strategier för handledning förekommer?	55
Vilka tillvägagångssätt är fruktbara?	58
HANDLEDNINGENS DISKURS	60
Möten mellan kunskapsfält	61
Förväntningar på samverkan	62
Klyftan mellan kunskapsfälten	63
Språk, makt och tolkningsanspråk	64

Maktperspektiv och maktanspråk.....	65
Dialog, respekt och ömsesidigt lärande.....	68
HANDEDNING AV PEDAGOGER – VISION FÖR SKOLUTVECKLING?	72
Avslutande reflektion.....	77
REFERENSER	79

Förord

Hur kan mötet mellan lärare och forskare i en handlednings-situation utmana, berika och stimulera kunskapsutvecklingen?

I den här boken diskuterar Karin Rönnerman och Birgit Lendahls Rosendahl hur den klyfta, som ofta kan märkas mellan dessa viktiga aktörer på skolarenan, kan överbryggas och hur möjligheter för dialog och ömsesidigt lärande kan byggas upp. De tar sin utgångspunkt i den forskarhandledning av pedagogiskt yrkesverksamma, som i dag blivit allt vanligare och som har till syfte att utveckla den pedagogiska verksamheten och vardagen. I denna översikt visar det sig att handledning ofta innebär, att forskaren tar på sig rollen som uttolkare i förhållande till den praktiskt verksamma. Den handledningskultur som sålunda utvecklar sig liknar då i mycket stor utsträckning den akademiska, när det gäller roller, förväntningar och föreställningar. Men det är i dag mycket angeläget, att vidareutveckla och diskutera hur ett handledningsmöte kan gestalta sig, när det gäller skolutveckling med skolans egna behov som utgångspunkt. Författarna pekar här på såväl behov som möjligheter för sådana möten.

Det är Skolverkets förhoppning, att de som arbetar med skolutveckling här kan få stöd och tydliggöra sina krav på en sådan handledning, som utgår från lärares vardag, deras erfarenheter, kunskaper intresseområden och frågor.

Staffan Lundh
AVDELNINGSCHEF

Annika Andræ Thelin
ENHETSCHEF

Sammanfattning

Handledning används idag i en mängd olika sammanhang och för olika syften. Den här skriften fokuserar den handledning, som förekommer i samband med kompetensutveckling av pedagogiskt yrkesverksamma och som syftar till att utveckla pedagogisk verksamhet. Intresset av att närmare studera denna form av handledning uppstod i samband med en tidigare studie, som syftade till att identifiera föreställningar, förväntningar och erfarenheter i anslutning till handledning. Den visade på ett antal dilemman som kan sägas karaktärisera mötet där bl.a. osäkerhet och för-givet-taganden om handledningens form och innebörd orsakade dessa. Det fanns således anledning att särskilt uppmärksamma, studera och begreppslägga den här formen av handledning i relation till handledning i andra sammanhang.

Med hjälp av forskningslitteratur inom området, huvudsakligen svensk, har några olika nedslag gjorts. Först görs en avgränsning, dels gentemot handledning av yrkesverksamma inom olika yrkesfält, dels gentemot handledning av studerande i utbildningssituationer i samband med t.ex. uppsatsskrivande eller praktikstudier. Den form av handledning som här uppmärksammas kännetecknas av att den i allmänhet bedrivs av en akademiker med en grupp yrkesverksamma pedagoger, där syftet är kompetensutveckling vilket i sin tur förväntas leda till utveckling av den pedagogiska verksamheten. Handledningens innehåll utgår från lärarnas vardag, deras erfarenheter, intresseområden och frågor. Handledningen kan fokusera antingen tänkandet om den egna praktiken och därmed leda till en ökad förståelse av densamma eller handlingar i praktiken som provas och omprövas för att leda till att denna förändras och förbättras.

I andra kapitlet beskrivs handledningens aktörer: handledaren-akademikern, de pedagogiskt yrkesverksamma samt skolledaren. Dessa tre parter har alla centrala roller i den här formen av handledningsverksamhet. Hur dessa roller framställs i litte-

raturen, vilka förväntningar som aktörerna har på varandra och hur de föreställer sig att handledningen ska gestaltas och vad den ska resultera i diskuteras. Skolledarens roll har hittills varit lite uppmärksam i dessa sammanhang, ett faktum som kanske varit en orsak till den vaga och oklara kopplingen mellan handledningen och den aktuella pedagogiska verksamheten.

Ett tredje område i boken behandlar handledningens pedagogiska uttryck. Handledning i samband med kompetensutveckling av pedagoger är ett relativt nytt fenomen. Det är emellertid inte handledning som term eller begrepp, vilket troligen är en av orsakerna till att innebörden ofta tas för given. Den handledningskultur som i praktiken förekommer i dessa sammanhang är därför ofta oproblematiserad och utformas så som någon, vanligtvis handledaren, tolkar innebörden. Några strategier och tillvägagångssätt som förekommer i dessa sammanhang diskuteras. Det är angeläget att fortsätta utveckla och diskutera hur handledningsmötet kan gestalta sig och därvid rikta fokus mot syftet just för den här speciella formen av handledning.

Handledningens diskurs är temat för det fjärde området. I handledning möts olika aktörer som representerar det pedagogiska yrket och akademien, lärares yrkesspråk och det vetenskapliga språket. Värdet i mötet mellan olika kunskapsfält är att dessa får möjlighet att utmana och berika varandra. Samverkan mellan akademiker och praktiker bygger på tanken att kunskapsutvecklingen kan och ska kunna stimuleras hos båda parter. En diskussion förs kring den klyfta mellan kunskapsfält som faktiskt föreligger och hur den kan överbryggas, betydelsen av språk, makt och tolkningsanspråk samt möjligheter för dialog och ömsesidigt lärande

Boken avslutas med några tankar om hur handledning av pedagogiskt yrkesverksamma kan bli ett kraftfullt redskap i skolans utveckling. Relationer mellan individuellt och kollektivt lärande, skolledarens betydelsefulla roll samt den akademiska handledarens kompetens och uppgift är aspekter som lyfts fram.

Summary

Facilitating is today used in many different contexts and for different reasons. In this book facilitating is used in situations where in-service training for teachers has the purpose of school improvement. The interest of focusing this part of facilitating occurred in a previous study, which focused on notions, expectations and experiences in connection to facilitating. The study resulted in some identified dilemmas which can say characterise the meeting where content and form for facilitating are uncertain and taken for granted. There was consequently a reason to study and conceptualise facilitating connected to school improvement in relation to facilitation used in other contexts.

Through research and other studies within this area some aspects are focused. A demarcation is made on the one hand to facilitating in different professions and on the other hand of students in educational situations such as thesis writing. Facilitating in this study is characterised by the fact that the facilitator is an academic person meeting a group of teachers where the common purpose is school-improvement. The content in the facilitating starts from the teacher's classroom, their experiences, interests and questions. Facilitating can either focus on the teachers thinking about their practice, which leads to a better understanding of their practice or actions within their practice which are tested and retested with the aim of improvement and change.

In the second chapter the actors: the academics, the teachers, the head master within facilitating are described. All three parts have a central role in this form of facilitating. Questions about how their roles are presented in literature, which expectations they have on each other, how they think facilitating is going to be shaped and what results they are expecting are discussed. The role of the head master is seldom noticed in these discussions, a fact that maybe contributed to a vague and unclear connection between the facilitating and the actual educational practice.

The third area in the book deals with the expression of facilitating. Facilitating for school-improvement is a fairly new phenomenon. But facilitating, as a concept is not, which can be a reason for why the meaning is often taken for granted. The culture of facilitating occurring in practice is often un-problematised and is therefore planned from the facilitators meaning. Some strategies on these occasions are discussed. It is important to continue discussion and develop how the meeting between these parts can take form where the purpose is facilitating for school-improvement.

The fourth area is the discourse of facilitating. Different actors meet in facilitating and they represent the practitioners and the academy, practitioners' language and the academic language. The value in these meetings between the two fields of knowledge is that they challenge and enrich one another. Collaborations between academics and practitioners are built on the idea that knowledge development should happen in both parts. The bridge between the different fields of knowledge is discussed where language, power and interpretation are highlighted and possibilities for a dialogue and learning are given.

The book concludes with some thoughts about how facilitating used for school-improvement can be a powerful tool in school development. Out of these perspective relationships between individual and collective learning, the head-masters role and the task and competence among academics are aspects focused on.

Författarnas förord

Begreppet handledning används idag i en mängd sammanhang som på olika sätt anknyter till varandra. Gemensamt för dessa sammanhang är att handledning sker i ett möte mellan människor. Ett möte där syfte och innehåll naturligtvis kan skifta. Sådana möten återfinns såväl inom utbildningsområdet som inom yrkeslivet. Denna kunskapsöversikt fokuserar handledning för pedagoger där syftet är kompetensutveckling och utveckling av pedagogisk verksamhet.

Den senaste skolreformen har på det lokala planet medfört att nya former prövas för lärares kompetensutveckling som ska ha en klar koppling till skolans egen utveckling. Vi har under senare hälften av 1990-talet båda varit engagerade i olika projekt där handledning av lärargrupper har varit ett centralt inslag. Dessa projekt har skett i samarbete mellan högskola och en kommun eller skola. Projekten har möjliggjorts genom de speciella statliga satsningar som funnits att tillgå. Exempel på sådana är Skolverkets ”Stöd till kompetensutveckling” som pågick under flera år i slutet av 1990-talet (se bl a Skolverket, 1997) och de s.k. ”Ylva-pengarna” som var en engångssatsning från utbildningsdepartementet under samma tidsperiod. Båda dessa satsningar markerade tydligt att ett projekt erhöll medel endast om det genomfördes i samverkan med universitet eller högskola.

I vårt möte med olika lärargrupper i handledningsprojekt har vi upptäckt att vissa frågor ständigt återkommer. En sådan är: Vad innebär handledning som ska leda till kompetensutveckling och skolutveckling i förhållande till annan handledning? För att få denna fråga belyst genomförde vi en pilotstudie (Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2000), i vilken vi intervjuade de tre parter, lärare, skolledare och akademiker, som vi menar är involverade i sådana projekt. Syftet med studien var att utveckla kunskap om pedagogisk handledning som fenomen och hur detta gestaltar sig för såväl skola som högskola.

Efter analys av intervjumaterialet fann vi att handledningen påverkades av ett antal dilemman som uppstår i mötet mellan de tre parterna. *Legitimitetsdilemmat* berör handledarens formella och reella legitimitet och har avgörande betydelse för hur relationer etableras i mötet med lärarna. *Förankringsdilemmat* hänför sig till såväl förberedelse- som genomförandefasen. Kommunikation mellan de olika parterna såväl som styrningsanspråk och beställarkompetens visar sig vara viktiga delar av förankringsproblematiken. *Förväntningsdilemmat* visade sig ha olika dimensioner. Förväntningar på såväl egna som andras insatser och kompetens, på själva handledningsprocessen och på vad denna ska resultera i skiljer sig både mellan och inom grupperna. De är dessutom ofta outtalade och påverkar det konkreta mötet. Det sista dilemmat kallar vi *dilemmat med för-givet-tagen handledningskultur*. Innebörden av handledningsbegreppet visade sig vara oklar och resulterade ibland i en statisk form av handledning oberoende av vad syftet var och vilka som skulle handledas.

Pilotstudien gjorde oss än mer nyfikna på handledning i samband med kompetensutveckling och skolutveckling, ett område som vi således fann väl värt att ytterligare utforska. Det finns mycket skrivet om handledning som vi endast hänvisar till. Litteratur som belyser handledning för pedagoger ägnar vi mera uppmärksamhet. Vi anknyter också till vår egen pilotstudie (Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2000), från vilken vi också tagit med citat från de intervjuer vi gjort. Då vi fortsättningsvis talar om pilotstudien är det denna studie som åsyftas.

I denna översikt fokuserar vi alltså det som ibland benämns pedagogisk handledning eller handledning i en pedagogisk kontext (skola, förskola, vuxenutbildning, högskola o.dyl). I vår fortsatta framställning benämner vi detta för *handledning av pedagogiskt yrkesverksamma* för att skilja ut det från andra handledningssammanhang.

Alla de möten vi haft med lärare, skolledare och handledare har inspirerat oss till den här uppgiften. Vi har förstått att behovet är stort när det gäller att klargöra och utveckla den

här formen av kompetensutveckling för lärare. Vår pilotstudie gjorde också att vi ville gå vidare och se om det kan finnas något som är specifikt när det gäller handledning kopplat till skolutveckling. Den här skriften får ses som vårt försök att via studier av litteratur om handledning utforska detta. Vi vill tacka Eva Längsjö, som på ett förtjänstfullt sätt läst, kommenterat och gett oss värdefulla synpunkter inför skriftens slutliga utformning.

Handledning – en avgränsning

Handledning av yrkesverksamma med inriktning mot ökat professionellt yrkeskunnande är ett område som växer i utbildningsområdet. Inom vissa yrkesgrupper, speciellt de som arbetar med vård och behandling och där arbetet innebär nära kontakt med människor, ses handledning som en nödvändig förutsättning för en yrkesmässig utveckling. Inom andra yrkesgrupper där arbetet mer är av undervisande karaktär saknas ofta denna möjlighet. Inslag av handledning finns dock även inom dessa yrkesgrupper, men då främst i avsikt att antingen lösa problem i en personalgrupp eller att diskutera problem relaterade till enskilda elever. Handledningen kan då sägas ha liknande inriktning som den för personal i vårdande yrken, där avsikten är att yrkesgruppen har ett forum att kunna återge händelser och erfarenheter från vardagen och i mötet med handledaren få professionell hjälp i att hantera den aktuella problematiken. En annan form av handledning är det som brukar kallas ”debriefing” och som i högre grad bygger på känslor och reaktioner t.ex. i samband med katastrofer. Spannet är således stort när det gäller handledning i yrkessammanhang.

De vanligaste yrkesområden där handledning förekommer är de som har en vårdande eller behandlande inriktning såsom socialt arbete, psykologi och psykoterapi. I dessa yrkesområden ingår handledning som en del av den yrkesmässiga utvecklingen. I litteraturen återfinns exempel och diskussioner av psykologiskt/psykoterapeutiskt behandlingsarbete (se t ex Pålhagen, 1996; Stiwne, 1993), psykosocialt arbete (se t ex Bernler & Johnsson, 2000; Socionomen, 1993) och vårdpedagogiskt arbete (se t ex Petersson & Vahlne, 1997). Inom det psykologiska området är olika former av terapi centralt i mötet. I terapi sker kommunikationen mellan terapeut och en individ eller en grupp. Beroende på vad som fokuseras i mötet kan man tala om personlighetsutveckling eller yrkesutveckling. För personen som söker sig till en terapeut handlar det i första hand om en personlighetsutveckling, medan det för terapeutens del dessutom handlar om en yrkesutveckling, genom att

handledaren själv bearbetar sitt handledarskap i en ny situation. Pålhagen (1996) menar att även om det är yrkesutvecklingen som fokuseras så är det en möjlighet för personal inom till exempel psykiskt behandlingsarbete att bearbeta egna känslor och fantasier som väcks i samband med mötet med patienter.

Under 1990-talet kan man säga att ytterligare ett yrkesområde tillkommit där handledning utgör ett inslag för yrkesverksammas professionella utveckling. Detta yrkesområde hör samman med undervisning, inom vilket den största gruppen är lärare i förskola, grundskola och gymnasium. Förutom dessa arbetsplatser är undervisning centralt även i andra former, där de vanligaste är Lernia, kommunal vuxenutbildning, studieförbundens utbildningsverksamhet, enskilda företags utbildningsverksamhet osv. Handledning används i dessa sammanhang främst i samband med kompetensutveckling av de yrkesverksamma. Det kan röra handledning i processen att bilda ett arbetslag på en skola eller handledning i genomförandet av ett utvecklingsarbete som bedrivs vid en förskola/skola.

Handledningen genomförs mestadels av någon utifrån, vanligtvis från högskolan, och syftar till att stärka professionen och i vissa fall också bidra till en förändringsprocess. Eftersom handledning som fenomen är tämligen nytt när det gäller kompetensutveckling uppstår lätt en förvirring i mötet mellan handledaren och den grupp som ska handledas. Man ställer sig frågor som: Vad innebär det att handleda ett arbetslag eller en grupp lärare och vad betyder det att handledas som ett återkommande inslag i skolans vardag?

När det gäller handledning av yrkesverksamma i pedagogiska sammanhang är de norska forskarna Per Lauvås och Gunnar Handal vägledande med sin modell som bygger på att utveckla den egna praktiska yrkesteorin (Handal & Lauvås, 2000; Lauvås & Handal, 1993; Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal, 1997). Utgångspunkten är att varje lärare bär på en egen praktisk teori som behöver medvetandegöras eftersom den styr handlandet i praktiken (Handal & Lauvås, 2000, s 18). Under 1990-talet har handledning på olika sätt blivit ett inslag

i den pedagogiska verksamheten, vilket den ökade mängden litteratur inom området är ett tecken på (se t ex Andersen & Weiss, 1994; Emsheimer, 1995; Gjems, 1997; Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 1999; Näslund, 1995; Persson, 1999). I denna översikt avser vi dock inte att redogöra för denna litteratur, utan anvisar hellre läsaren direkt till källan. Däremot kommer vi i vår framställning att referera och hänvisa till de delar som är relevanta för vår fortsatta framställning.

Att intresset för handledning av lärare ökat beror bl.a. på den skolreform som genomförts under 90-talet i Sverige då ansvaret för utvecklingen av skolan och kompetensutvecklingen av lärare förlades direkt till den lokala nivån. Pedagogisk handledning har under senare tid uppmärksammats och använts som ett inslag i lärares kompetensutveckling. Men handledning som begrepp har även ett mer inmutat område inom det pedagogiska fältet nämligen i lärarutbildningen där det benämns praktikhandledning och handledning av uppsatsarbete. Begreppet handledning används alltmer också i skolan där lärare handleder elever i deras arbete.

Handledning i pedagogiska sammanhang

Som tidigare nämnts är inte handledning enkelt att avgränsa från närliggande områden. Några av de aktiviteter som gränsar till handledning och som förekommer är bland andra vägledning, konsultation och undervisning som utreds närmare i litteraturen (Andersen & Weiss, 1993; Näslund, 1995; Pålhagen, 1996; Selander & Selander, 1989; Wahlström, 1996). Gemensamt för dessa aktiviteter är att det finns en förväntan om att en specifik kunskap innehåses av den person som kontaktas. En konsult tillfrågas till exempel i ett visst ärende för att en lösning på ärendet ska kunna ske. På liknande sätt är vägledning en mer målinriktad aktivitet som också sker under en begränsad tid. Både vägledning och att anlita en konsult är att betrakta som tidsbegränsade insatser medan handledning sker under längre tid liksom att handledning i större utsträckning är att betrakta som en mötesplats där per-

sonerna själva ska komma till insikt om hur ett problem ska lösas. Att dra en gräns till undervisning är å andra sidan svårare då det idag finns en strävan att undervisning också ska ske med inslag av handledning. Emsheimer (1995) slår fast efter sin litteraturgenomgång att ”handledning får stå för en mängd vitt skiftande aktiviteter med olika mål och innehåll” (s 28).

Att svenska språket bara använder sig av ett uttryck, handledning, för att ange en verksamhet med flera olika riktningar gör det inte heller enklare. Där skiljer sig till exempel engelskan som har olika begrepp för vad handledningen riktas mot. Några av dessa är counselling, som betecknar en terapeutisk inriktning, supervision, som i första hand används för uppsatshandledning, coaching, avser att stötta en person i en viss riktning, facilitating, används i sammanhang där handledningen förknippas med utmanande frågor och guiding, som mer är att beteckna som vägledning (se vidare Lauvås & Handal, 1993; Näslund, 1995; Pålhagen, 1996).

Inom det pedagogiska fältet används begreppet handledning i mötet med både studerande och yrkesverksamma.

Handledning i mötet med de studerande

Den handledning som ligger närmast till hands under studietiden är den form, som i lärarutbildningen benämns praktikhandledning. Mötet sker här mellan den studerande, den yrkesverksamma läraren och lärarutbildaren. Praktikhandledning är en vanligt förekommande del i lärarutbildningen och anses av såväl praktikhandledare som studerande som ett viktigt inslag (Franke, 1999). Syftet med praktikhandledningen är att den studerande ska få en grund att utveckla en yrkeskompetens utifrån. Franke (1999) påtalar tre vanliga former för praktikhandledning. Två av dem är inriktade mot handling och reflektion medan den tredje, klinisk handledning, avser att utveckla självanalys och frigörelse. Handal & Lauvås (1993, s 30) skiljer däremot inte praktikhandledning från att handleda yrkesverksamma, dock menar de att detaljer kan skilja i den

strategi man använder i de olika sammanhangen. Selander & Selander (1989) påtalar att praktikhandledning fyller en funktion som en länk mellan teori och praktik, vilket då ses som en sociologisk dimension av handledning. Handledningens pedagogiska dimension blir själva färdighetsträningen som sker i praktiken, då kunskaper ska tillämpas och den psykologiska dimensionen rör relationen mellan handledaren och den studerande.

Handledning i samband med skrivande av en uppsats rör inte frågor kring en yrkesutveckling utan snarare kring hur man som studerande tar till sig hantverket att skriva en uppsats. Frågor om metod, formalia, vetenskaplighet etc. är då fokus för handledningen.

Handledning i mötet med de yrkesverksamma

Efterfrågan på handledning som ett inslag i lärares kompetensutveckling kan som tidigare nämnts ses som en effekt av 1990-talets skolreform. Genom decentraliseringen och kommunaliseringen sattes den lokala skolan i fokus. Lärares kompetensutveckling ska ingå som ett led i skolans utveckling och utgå ifrån de behov, erfarenheter och kunskaper som finns i skolan. I detta perspektiv kan handledning ses som ett verktyg genom vilket angelägna frågor för såväl den egna yrkeskompetensen som för verksamhetens utveckling kan diskuteras, prövas och utmanas av de pedagogiskt yrkesverksamma.

Om nu handledning kommit att bli ett inslag i lärares kompetensutveckling och i den lokala skolutvecklingen, finns det anledning att besvara frågan vad handledning bidrar med som inte studiedagarna gjorde. En risk är annars att handledning blir kejsarens nya kläder, dvs. handledning av ett arbetslag är föreläsningar i miniformat och arbetslaget förväntar sig att få nya idéer för verksamheten serverade. I denna översikt är vår ambition att försöka lyfta fram kännetecknen men också oklarheter i det som i dagligt tal brukar benämnas pedagogisk handledning där syftet är skolutveckling genom kompetens-

utveckling. För att särskilja handledning av lärare från handledning av andra yrkesgrupper kommer vi framdeles att tala om handledning för pedagogiskt yrkesverksamma.

Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma

Som tidigare nämnts används handledning som begrepp för att beteckna många olika aktiviteter eller verksamheter såväl inom en disciplin som mellan olika discipliner, vilket gör det svårt att i vardagen veta vad det innebär.

Att handledning är en pedagogisk metod framhåller Gordan (1992), men menar vidare att handledning sker genom att en kunnig person inom ett yrkesområde fortbildar en annan mindre kunnig person inom samma yrkesområde. Denna definition motsätter sig Hammarström-Lewenhagen & Ekström (1999) till viss del. De menar att handledning är en pedagogisk metod men ”där handledare och handledda möts i samtal och där bearbetar och reflekterar kring situationer och problem hämtade från de handleddas görande/prövande och tänkande i och om sin yrkespraktik” (s 25). Att handledning hör till det pedagogiska fältet går väl knappast att komma ifrån. Det är säkerligen därför det också idag används som en undervisningsform i till exempel skolan.

I denna skrift avgränsar vi begreppet handledning till att gälla *pedagogiskt yrkesverksamma*, som arbetar med någon form av undervisning och som i handledning möts i en grupp.

Gruppen kan vara det egna arbetslaget eller annan sammansättning som faller sig naturlig för de berörda. I den här avgränsningen ser vi också handledning som ett inslag i *kompetensutveckling* som i sin tur är ett led i *utveckling av verksamheten*. Med utveckling av verksamheten avser vi såväl det egna klassrummet som hela skolan eller den egna avdelningen och hela förskolan. Kompetensutvecklingen blir då naturligt kopplad till verksamhetens utveckling. Utifrån detta blir det därför viktigt att se handledning som ett *möte mellan tre parter; pedagoger, ledare, akademiker*.

Vi menar också att handledning av pedagogiskt yrkesverksamma utgår ifrån lärarnas vardag och deras erfarenheter och kunskaper som har formats i den. Det är lärarna själva som ska lyfta den fråga eller de problem de vill diskutera och reflektera över i grupp. Vi ser därför att handledningen kan ta sig två olika riktningar. Den ena riktningen är att handledningen fokuserar ett *tänkande om den egna praktiken*. Denna process ger en förståelse för hur saker förhåller sig till varandra på ett visst sätt och kan (men behöver inte) därefter medverka till att en förändring sker i praktiken. Målet blir således en *förståelse* av praktiken. Den andra riktningen är att handledningen fokuserar *handlingen i den egna praktiken* som prövas och omprövas. Målet är här att *förändra* i praktiken utifrån observerade behov (utvecklingsarbete/ aktionsforskning). Dessa båda riktningar är naturligtvis inte klart åtskilda i det praktiska arbetet men kan vara användbara som analytiska verktyg för handledaren och i samtalet med gruppen för att på så sätt synliggöra den process man är en del av.

Ytterligare en dimension i handledning av pedagogiskt yrkesverksamma är relationen mellan kompetensutveckling och skolutveckling. Kompetensutveckling, som tidigare i större utsträckning varit individuell blir genom handledning av lärare i grupp en kollektiv verksamhet. Om detta kan bidra till skolutveckling är därför en central fråga. Vi kommer i det avslutande kapitlet att följa upp och diskutera de riktningar som nämns ovan liksom relationen mellan kompetensutveckling och skolutveckling. Ett försök görs där också att relatera vårt resonemang till olika former av kompetensutveckling vi ser idag.

Handledningens aktörer

I den litteratur om handledning vi stött på är det vanligast att det talas om två parter, handledaren och den/de som handleds. Beroende på hur dessa roller beskrivs skapas en bild av hur relationen mellan parterna kan te sig. Ett vanligt sätt att beskriva rollerna är i form av lärare – elev, terapeut – klient, chef – arbetstagare. Näslund (1995, s 22) varnar för att se rollerna så förenklade och menar att det ger upphov till olika förväntningar hos inblandade parter som kan leda till konflikter.

Den enkla relationen handledare – handledd menar vi måste utvidgas till att omfatta tre parter. Skolledaren har idag en viktig roll i skolutvecklingen och bör därför också beaktas när man diskuterar handledning. De tre parter som möts har var och en en specifik roll för att mötet ska kunna ske och betydelse för detta mötes utveckling. En grundläggande tanke med mötet är att de olika kunskapsfält, som deltagarna är bärare av, ska kunna berikas, utmanas och problematiseras utifrån en gemensam frågeställning. De tre parter vi menar är centrala är således:

- *akademikern*, som innehar kunskap om teorier och dess relation till praktisk verksamhet. Genom problematiseringar och utmanande frågor ska handledaren bidra till att läraren når ökad yrkeskompetens som också kopplas till skolans utvecklingsinriktning,
- *pedagogen*, som har praxiskunskap och erfarenheter av den egna verksamheten. Genom handledning utmanas det givna och möjlighet ges till att utveckla den egna yrkeskompetensen och den verksamhet hon/han ingår i,
- *skolledaren*, som ansvarar för lärarnas kompetensutveckling och verksamhetens utveckling. Som beställare av handledning krävs kunskap om vad det innebär, men också kunskaper om vilken kompetens handledaren bör besitta för att det resultat som förväntas är möjligt att nå.

Med den korta beskrivning som givits ovan vill vi antyda att de tre parterna är beroende av varandra för att det gemensamma projektet ska bli tillfredsställande. Om kompetensutveckling genom handledning för yrkesverksamma pedagoger ska bidra till skolans utveckling, menar vi att man inte kan bortse från den ena eller andra parten i handledningsuppdraget. Det handlar inte enbart om att kontakta högskolan och ”beställa” en handledare. Det krävs i första hand en analys av vad det är för behov som finns och först i andra hand en diskussion om vilken handledning som kan tänkas bidra till en tänkt utveckling. Ett viktigt inslag i mötet blir därför att klargöra den egna rollen men också analysera förväntningarna, dock inte enbart på själva handledningen utan också på varandra och varandras kunskapsfält. Att klargöra den egna rollen för sig själv blir därför viktigt för att kunna möta de förväntningar som både uttalat och outtalat finns närvarande i mötet. I det följande gör vi ett försök att beskriva de tre parternas olika roller. Vi anknyter i detta resonemang också till vår pilotstudie, i vilken de tre parternas olika förväntningar på varandra och på handledning framkom.

Handledaren

I handledning av yrkesverksamma pedagoger är det vanligt att handledaren kommer från universitet/högskola. Det är också vanligt att handledaren själv har en egen lärarutbildning och tidigare varit yrkesverksam som lärare men fortsatt studera och därefter blivit yrkesverksam inom akademien. Att det förhåller sig på det här sättet gör att handledning av yrkesverksamma pedagoger kan komma att skilja sig från handledning av andra yrkesverksamma grupper genom att handledaren a) vanligtvis har yrkeserfarenhet från skolfältet generellt och den ”egna” lärargruppen specifikt, men inte längre arbetar där b) saknar specifik utbildning för sitt ändamål dvs. att handleda. Det är möjligt att de antaganden vi skissat också stämmer överens med andra yrkesgrupper. Låt oss därför se vad litteraturen säger i detta avseende.

Gjems (1995, s 89) som utgår från en systemteoretisk handledningsmodell hävdar med bestämdhet att handledaren ska ha samma utbildningsbakgrund och helst samma tjänstställning som den grupp som handleds. Men begrundar man vad handledaren i detta perspektiv ska behärska i sitt uppdrag är det föga troligt att det kan uppnås av en person från det egna ledet. En benämning på sådant förhållande inom utbildningsområdet är kollegahandledning, som framför allt framskrivits av Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal (1997). Det innebär i korthet att lärare inom ett kollegium eller lärare från flera skolor träffas regelbundet i små grupper och handleder varandra under längre perioder med regelbundna sammankomster. Avsikten är att den enskilde läraren ska få hjälp av kolleger att bli medveten om sin egen praxisteori, men också att gruppen utvecklar en yrkeskunskap (s 111). Kollegahandledning innebär således att handledaren kommer från den egna gruppen, vilket även Andersen & Weiss (1993, s 33) betonar. De nämner även att det kan innebära en risk i att välja en handledare utanför den egna gruppen och ger exempel på att föreståndaren också är arbetsledare, pedagogkonsulenten har också ett kommunalt uppdrag. Med dessa exempel menar de att handledaren kan hamna i dubbla lojaliteter, vilket kan missgynna gruppens utveckling (s 108). Psykologen Borgegård (1996) ställer sig en intressant fråga med anledning av ett handledningsuppdrag han genomförde i skolan, han undrar om den psykoterapeutiska kompetensen har svårare att möta lärarerfarenheten eftersom arbetet är av annan karaktär?

Den andra skillnaden, vi argumenterat för ovan, gäller utbildning för handledning. Inom utbildningsområdet finns kurser för handledning, men då i första hand det som benämns praktikhandledning för lärarstuderande. Inom det specialpedagogiska området erbjuds kurser i handledning men främst då i syfte att handleda personal som har barn i behov av särskilt stöd i sina grupper. I litteraturen påtalas vikten av kunskaper i handledning och att man själv som handledare också bör få handledning (Andersen & Weiss, 1993; Wahlström, 1996; Gjems, 1996, s 65; Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 1999, s 27). Tittar vi på handledning för yrkesverksamma

inom t ex psykosocialt arbete tycks det hellre vara regel än undantag att handledaren har en utbildning. Inom socialt arbete har kurser för handledning erbjudits i flera decennier (Socionomen, 1993), liksom att man inom många yrken (såsom psykolog, präst, psykoterapeut) kan bygga på sin utbildning med kompetens i till exempel handledning (Pålhagen, 1993, s 5; Wahlström, 1996, s 22; Näslund, 1995, s 31).

Att förhållandet är på detta sätt gör att handledaren ställs inför ett individuellt dilemma värt att uppmärksamma lite närmare. Det handlar om att bli medveten och klar över vilken roll man antar i mötet med skolledare och lärare. Är rollen den att företräda den ”nya” yrkesverksamheten dvs. att företräda den akademiska traditionen där teorierna är det främsta stödet. Eller blir rollen att falla tillbaka på de egna erfarenheterna från tiden som lärare där metoden i större utsträckning är central. Handal & Lauvås (2000, s 71) talar här om två möjliga scenarier. Det första är att handledaren ”flyr in i teorierna”, vilket kan riskera att handledningen blir irrelevant för lärargruppens behov. Mötet handlar då i högre grad om att handledaren upprättar en expertroll. Det andra är att handledaren ”flyr in i metoderna”, där risken är stor att det är de metoder som fungerade för handledaren själv som presenteras och diskuteras. Handledaren för med andra ord fram sina egna kähphästar, något Asplund har kommenterat på följande sätt:

En kähphäst kan fungera som kunskapsinstrument på ett inledande stadium, dvs. medan kähphästen ännu bara är under tillblivelse. En fullt utbildad kähphäst är däremot motsatsen till ett kunskapsinstrument. Den som rider en kähphäst har upphört att söka. På sin kähphäst kan man visserligen genomrida allt större territorier, men härvidlag finner man ingenting nytt utan ständigt endast det man funnit. (Asplund, 1989 s 68)

Gjems (1997, s 75), som utgår från ett systemteoretiskt perspektiv på handledning, framhåller två faktorer som är avgörande för val av handledarroll. Det ena är synen på inläring och det andra är synen på kunskap. Om handledarens syn på

inläring är att det sker genom undervisning och instruktion är det lätt att handledaren antar en ”lärarroll”, vilket skiljer rollen från om synen på inläring är att den sker genom erfarenheter. Det systemteoretiska perspektivet bygger på att den som själv lägger fram sitt problem också kan avgöra vilken kunskap som behövs och hur den ska anpassas till den praktiska verksamheten (se också Franke Wikberg, 1990¹). Handledaren kan inte avgöra vad deltagarna ska lära sig, men kan i mötet göra deltagarna uppmärksamma och medvetna över vad som krävs. Gjems menar vidare att handledaren måste klargöra sin egen syn på vilka kunskaper som är centrala. Risken är annars att detta ligger dolt i handledningen, och avgör vad handledaren lyssnar efter, uppfattar och utmanar. Kunskapssynen måste därför presenteras för gruppen och gärna vidgas till att alla i gruppen återger sin kunskapssyn. Såväl synen på inläring som på kunskap präglar samspelet mellan aktörerna och formar också handledarrollen.

Även Inglar (1997) betonar kunskapssynen som styrande för hur handledningen gestaltas. Inglar (1997, s 15-71) beskriver relationen mellan kunskapssyn, pedagogisk inriktning och handledning och tecknar fyra olika strategier, som förenklat återges här (för en ytterligare fördjupning av resonemanget hänvisar vi till källan direkt):

- förmedlingspedagogik —————> rådgivande handledning
- processororienterad pedagogik —> deltagarorienterad handledning
- gestaltpedagogik —————> upplevelsemässig handledning
- kritisk pedagogik —————> kritisk och analyserande handledning

Även om olika strategier för handledning kan tecknas är det troligt att flera används i en och samma handledningssituation. Att vara medveten om relationen mellan kunskapssyn och strategi för handledning kan innebära att man i valet av

1 I samband med utvärdering talar Franke Wikberg om vikten av att själv kritiskt granska sin egen verksamhet och välja möjliga vägar till utveckling utifrån den egna värderingen tillsammans med kollegors bedömning.

strategi utgår från situationen och det man vill uppnå med den. På det sättet kommer troligen flera strategier att användas i handledningen, men utifrån ett medvetet val där också kunskapssyn beaktas.

Persson (1999, s 9) redogör utifrån ett projekt om handledning av arbetslag i grundskolan för tre olika handledningstypifieringar. Den första är *handledaren som medundersökare*. Arbetslaget ville här gå vidare med sitt arbete genom att undersöka olika förhållanden i praktiken och handledaren blev en part i sökandet av ny kunskap. Den andra typifieringen är *handledaren som diskussionspartner*. Här blev handledarens roll att stötta arbetslaget och fungera som ett bollplank i diskussionen av de pedagogiska frågor arbetslaget valt att undersöka vidare. Att vara diskussionspartner innebär att också ha en förmåga till att ställa frågor och stimulera till reflektion. *Handledaren som terapeut* är den tredje funna typifieringen, en roll som uppkom i ett arbetslag där personalmotsättningar var starka. Några av Perssons typifieringar återfinns också i vårt eget material (Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2000, s 37) där vi beskriver handledarrollen i fyra ”ideal” som karaktäriserades utifrån syfte, process och handledarroll. De fyra idealen är; A: *lyssnare och bekräftare*, där handledarens uppgift är att lyssna, tolka, klargöra och problematisera; B: *analytiker och teoretiker*, en handledare som har till uppgift att problematisera, medverka till perspektivbyten och tillhandahålla teoretiska analysredskap; C: *medforskare*, är en handledare som hjälper lärarna att problematisera genom att tillhandahålla modeller och redskap för att de ska kunna förstå vad de gör, tolka och dokumentera sina erfarenheter; D: *didaktiker*, en handledare som visar på vilka vägar lärarna kan gå, ge beskrivningar av lärarnas egna analyser av sitt arbete samt att i grunden vara följsam och införliva nya idéer i deras verksamhet och tänkande.

På liknande sätt upptäckte Hammarström-Lewenhagen & Ekström (1999, s 167) tre olika handledarstilar utifrån sitt projekt om handledarerfarenheter från förskolans yrkesfält. Den första kallas *den rationelle kartläsaren*, och innebär att

handledaren har en tydlig ledarroll, men med en tillit till deltagarna att själva kunna gå vidare. Den andra benämns för den *demokratiska passaren*, vilket anspelar på handledarens balansgång mellan att vara stödande och konfronterande i mötet. Den tredje stilen *den strukturerade lekkamraten* anspelar på begreppsparet beroende – oberoende och hur de ingår som ett växelspel i mötet över tid med de handledda (se också Näslund 1995, s 19).

Sammanfattningsvis visar litteraturen att handledaren kan anta olika roller i sitt möte med lärarna. De vanligaste formerna som tas upp är handledaren som undervisare, rådgivare, utmanare, teoretiker. Vi menar att det är av stor vikt att handledaren är medveten om dessa samband i sitt val av roll/strategi i ett uppdrag.

Förväntningar på handledaren

Av naturliga skäl ställs det stora förväntningar på handledaren. Handledaren är den som ”beställts” för att delta i en utvecklingsprocess. I litteraturen finner vi också att det är stora krav som ställs på handledaren och därmed blir förväntningarna höga på vad de kan åstadkomma. I vår pilotstudie fann vi att förväntningarna på handledarna skiljde sig åt mellan skolledarna och lärarna. Skolledarna förväntade sig att handledaren skulle se till att syftet med projektet nåddes och därvid styra och ta ansvar för såväl innehåll som form i lärarnas aktiviteter. Skolledarna betonade vikten av att handledaren skulle ha en förmåga att leda gruppsamtal och att därvid kunna utmana lärarnas tänkande. Några citat från de intervjuer vi gjort (Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2000, s 29) får illustrera:

Handledaren ska vara motor i diskussionsgruppen, utveckla tänkandet, provocera på rätt sätt så att lärarna ej går i försvar. Hon ska blåsa under diskussionen så laget pratar rätt mycket, se till att alla är aktiva, sammanfatta, ha en röd tråd, se till att man tar sig härifrån till dit. (Skolledare)

Handledaren måste introducera sitt "race", ha en strategi, ge intryck av att här är en som vet, gruppen måste känna sig jättetrygg. Handledare måste vara engagerad till hundra procent. (Skolledare)

Lärarna förväntar sig däremot att handledaren har förmåga att inspirera, ge kickar och aha-upplevelser samt lyssna och anpassa sig till lärarlagets intressen och behov. En vanlig förväntan, menar Gjems (1997, s 81) som förklarar det med att hela skolans tradition bygger på att vi har olika roller och där några har rollen som innebär kunskaper och erfarenheter som andra kan få del av.

Allt som kan göra undervisning roligare, det är viktigt med konkreta idéer - inte teorier, det har hänt så mycket på det området sen jag gick utbildning. (Lärare)

Att leda debatten att diskutera: Varför gjorde du så, varför handlade du så. Man behöver mycket sånt för att tänka till själv och även lyssna på vad andra säger. Få lite nya infallsvinklar så där. (Lärare)

Gemensamma förväntningar från båda grupperna var att det är handledaren som tar initiativ och stakar ut kursen, något som skolledarna ansåg vara angeläget.

Pedagogiskt yrkesverksamma

Att vara den som *blir* handledd är en vanlig bild på den eller de personer som möter handledaren. För läraren i dagsläget kan säkert den bilden också stämma eftersom kompetensutveckling för lärare under lång tid har varit styrd centralt ifrån med tankefiguren att skapa modeller och metoder för undervisning från forskningsresultat som sedan genom de centralt fastlagda studiedagarna delgetts lärarna. Läraren skulle alltså delges "något" som de skulle omsätta i praktiken. Genom decentraliseringen av skolväsendet och den lokala beslutanderätten över bland annat skolans utveckling faller lärarrollen i ett annat ljus. Det handlar förvisso om att bli handledd, men inte i

termer av att bli förelagd färdiga metoder utan snarare att själv delta i skapandet av nya metoder för undervisning. Det handlar vidare om att som lärare kritiskt granska och ifrågasätta vad som sker i dagens undervisning. I handledning får läraren möjlighet att diskutera och reflektera över såväl för-givet-taganden som undervisningsmetoder och pedagogiska teorier.

Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma sker i grupp då dess medlemmar har en potential för att diskutera den egna yrkeskompetensen. Gruppen är också av betydelse eftersom kompetensutvecklingen ska ligga i linje med skolans utveckling. Det är alltså angeläget att lärare tar del av varandras reflektioner och värderingar i olika frågor. En kritisk fråga är här hur gruppen ska vara sammansatt. Ska det vara arbetslaget? Ska det vara ämnesgruppen? Ska det vara intressestyrt? Här finns naturligtvis inget entydigt svar men vi vill peka på att det är en viktig fråga som inte bör tas för given. I litteraturen som rör handledning av yrkesverksamma inom utbildningsområdet tycks det vara ganska entydigt att det är gruppen som framhålls före individen i mötet med handledaren (Andersen & Weiss, 1993; Gjems, 1996; Wahlström, 1996; Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 1999; Persson, 1999). Däremot återfinns både en variation och en diskussion om handledning ska ske individuellt eller i grupp i den litteratur som riktar sig mot psykosocialt behandlingsarbete. Det är också viktigt att i denna fråga beakta vilket syfte handledningen har och därur rikta sig mot individen eller gruppen.

Arbetslaget i skolan är idag en grupp som mycket centreras kring och som verksamheten utgår från. Ett problem med dess konstellation är att det oftast tas för givet hur laget är sammansatt. I dagens skola är det dock inte givet vad som formar ett arbetslag. Det skiftar mellan skolor och även inom en skola med flera paralleller. En annan stor skillnad är också mellan arbetslag i skolan och förskolan där det senare är en liten enhet, som delar en gemensam praktik. I handledning av förskolans personal faller därför arbetslaget ut som en naturlig grupp, vilket också visat sig stärka den egna professionen och verksamhetens utveckling (Rönnerman, 2000).

I skolan däremot visar det sig att sammansättningen av ett arbetslag kan se väldigt olika ut. Vissa lag kan vara sammansatta av lärare som i speciella moment deltar i undervisningen av en gemensam grupp elever, medan andra kan ha en sammansättning av lärare som inte ens undervisar samma grupp elever t ex är arbetslaget ihopsatt utifrån att lärarna undervisar i samma ämne. Exempel på det första fallet kan vara när förskoleklass är integrerat med grundskolans lägre åldrar och där viss undervisning sker gemensamt. I dessa arbetslag tillkommer ytterligare en aspekt värd att lyfta fram, nämligen att lärare i en sådan sammansättning har olika utbildning, kultur och tradition. Vanligtvis har de även olika arbetsvillkor, vilket t ex kan försvåra gemensamma träffar.

I vår egen pilotstudie framkom avsaknaden av en diskussion kring hur de olika grupperna skulle sammansättas. Vid en skola utgick till exempel rektorn från en tidigare gruppindelning som använts för att diskutera frågor som gällde ett 1-9 perspektiv på undervisningen. Enligt lärarna var den gruppindelningen inte fruktbar i det nya projektet som genomfördes med handledning från högskolan. I ett annat fyraårigt projekt fick samtliga lärare välja om de ville handledas i arbetslaget eller dela in sig i grupper utifrån ett gemensamt intresse. Erfarenheterna visade att grupper sammansatta utifrån intresse hade svårt att hitta gemensamma tider för diskussion liksom att grupperna ofta bröts sönder (intresset falnade).

Sammanfattningsvis vill vi peka på att arbetslaget inte är en given form. Sammansättningen av lärare i det arbetslag handledaren möter bör därför diskuteras så att förväntningar och för givet tagna antaganden kan diskuteras för att arbetslagets medlemmar ska kunna komma till sin rätt. Med ett sådant förfarande kan möjligtvis liknande förväntningar undvikas, som följande citat ger uttryck för:

De är inte ens ett lärarlag utan hopsatta från flera lag.
(Handledare)

Förväntningar på pedagogerna

Att förväntningar på varandra behöver diskuteras blir uppenbart när man, som i vårt fall, ser hur de skiljer sig åt och vilka uttryck de kan ta. Lärare som under lång tid varit hänvisade till, i många fall, ett givet innehåll på studiedagar förväntas i samband med handledning vara aktiva och själva ta initiativ till att vilja diskutera frågor ur sin egen verksamhet. I vår pilotstudie visade det sig att handledarna förväntade sig att lärarna skulle vara positiva, aktiva och villiga att bjuda på sina erfarenheter, frågor och problem. Lärarna förväntades också uppskatta handledarnas kritiska granskning av deras verksamhet. Följande citat får illustrera handledarnas tankar (ur Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2000, s 32):

Jag trodde att lärarna var sugna på detta, att det skulle bli roligt, positivt, att jag skulle få möta ett engagerat arbetslag...jag trodde att kunskapen skulle komma från dom, jag skulle hjälpa dem att tolka, klargöra, lyfta upp och få ur dem deras tankar. Det har inte blivit som jag tänkt! (Handledare)

I vårt material visade det sig att handledaren kunde ha uttalade eller outtalade krav på lärarna, något som lärarna inte alltid varit vana vid i samband med kompetensutveckling och som de då reagerade på:

Lärarna vet ju att jag ville att de skulle skriva. De känner det som ett tvång. Men ingen har gjort detta. (Handledare)

Skolledarna däremot uttryckte inte några förväntningar på lärarna för egen del, vilket kan tyckas besynnerligt. Kanske tar de för givet att lärarna genomför projektet på ett bra sätt. Eller är det så att skolledaren inte har förväntningar på att lärarna ska utveckla verksamheten på ett fruktbart sätt?

Skolledaren

I den litteratur vi kommit i kontakt med har vi inte stött på att chefsrollen problematiserats i samband med handledning av yrkesverksamma. Det är möjligt att ledaren får en tydligare roll när det gäller handledning av pedagogiskt yrkesverksamma än i handledning av andra yrkesverksamma grupper. Våra erfarenheter av att ha handlett arbetslag i förskolor och skolor, liksom vår pilotstudie, pekar på att skolledaren är en person som måste aktivt ta del av det som vi benämner handledning av pedagogiskt yrkesverksamma. Risken är annars att projektet inte blir bra, vilket också är en av de slutsatser Persson (1999) drar av det handledningsprojekt han deltagit i. Han menar att skolledningen på ett mer aktivt sätt måste bli indragen i projekt som vill bidra till skolutveckling. Även Rönnerman (2000) drar den slutsatsen efter ett flerårigt projekt där handledning av personal i förskolan utgjorde ett centralt inslag. När det gäller projekt för skolutveckling mer generellt är en vanligt återkommande slutsats att skolledarens engagemang varit för litet (Rönnerman, 1993; Carlgren & Hörnqvist, 2000; Ohlsson & Salino, 2000).

Skolledaren har idag det övergripande ansvaret för skolans utveckling och personalens kompetensutveckling. Därmed innehar han/hon en nyckelposition: att tillsammans med personalen planera den skolutveckling som önskas men också analysera och skriva fram kompetensutveckling som lärarna kan tänkas ha behov av för att detta ska gynna skolans utveckling. I det här skedet kan handledning vara ett inslag som eftertraktas. Som vi visat tidigare är begreppet handledning inte entydigt och här har vi sett att handledare innehar olika roller i sitt utövande. Utifrån detta torde en av de viktigaste punkterna för en skolledare idag vara att sätta sig in i vad handledning av pedagogiskt yrkesverksamma innebär och som en andra punkt skaffa sig en bild över vilken kunskap som finns och vilka behov arbetslagen önskar utveckla vidare. Med en sådan bild kan också skolledaren efterfråga den kompetens hos handledaren som arbetslaget och skolan behöver. Andersen & Weiss (1994) påtalar att ledningen har ett speci-

ellt ansvar och en speciell roll när handledning införs och menar att ledningen ”kan inte ses isolerat från 1) den uppgift som ska lösas, 2) det sammanhang som lösningen av uppgiften ingår i och 3) de människor som ska lösa uppgiften” (s 33). Finns inte en kommunikation mellan skolledare och arbetslag och skolledarens aktiva deltagande i vad det innebär med handledning är risken stor att arbetslaget upplever att det är något ”rektor bestämt”. I mötet mellan arbetslaget och handledaren uppkommer då frågan ”vad ska vi göra”? Det handlar med andra ord om såväl en förankringsprocess som en beställarkompetens².

Vi menar att det är viktigt att uppmärksamma skolledarens roll som deltagande i samband med handledning av pedagogiskt yrkesverksamma. Vi återkommer till ett vidare resonemang om den lärande ledaren i vårt sista kapitel (Utbildningsdepartementet, 2001).

Förväntningar på skolledaren

I vår pilotstudie frågade vi även skolledarna om deras förväntningar. I materialet framkom att förväntningarna på skolledningen kommer framför allt från skolledningen själv. Och dessa förväntningar och krav var inte små. Fyra engagerade kvinnliga skolledare medverkade i vår studie, som alla ansåg att handledning var en bra form för skolutveckling och kompetensutveckling. De redovisade också en väl genomtänkt idé och ett klart syfte med de projekt de berättade om. De tycktes också ha engagerat sig i genomförandet på olika sätt. Samtliga såg sin egen roll som betydelsefull för att projekten skulle lyckas och delade också erfarenheter av att projekten inte fullt ut lyckades.

² Vikten av en beställarkompetens lyfts fram i avsnittet Oklar och statisk handledningskultur i kapitlet Handledning som pedagogiskt uttryck s 51-53.

Det är viktigt att skolledaren vet vad hon vill med projektet, är tydlig, har ramen klar, vi ska komma fram till något. Men alla måste vara delaktiga och engagerade. Skolledaren ska inte driva sitt eget projekt. (Skolledare)

Viktigt med en god kommunikation mellan handledare och skolledare så projektet inte går en annan väg än det var tänkt. Skolledaren är den som både bromsar och gödslar. (Skolledare)

Skolledningens engagemang var dock inget som påverkat lärarna. Lärarna skildrade i hög grad en passiv inställning gentemot skolledningen. Ingen var överdrivet entusiastisk inför ett nytt projekt.

Rektor menar väl att handledaren kan utveckla oss på något sätt. Vill väl att det ska kännas stimulerande för oss att bli medvetna om vad vi gör. (Lärare)

Läser man målen så är de ju väldigt högt satta och dit har man inte kommit än, så det är väl deras (skolledningens) mål. (Lärare)

Rektorn tänkte väl att det skulle bli bra. Att jag ska ta det på allvar och att de (handledarna) gör ett gott jobb, att det inte slösas på tid och så. (Lärare)

Handledarnas förväntningar på skolledarna var fokuserat på relationen mellan skolledare och lärare: att projektet är väl förankrat i lärargruppen och att denna känner stöd och intresse från rektor under projektets gång. Handledarna önskade också att de själva hade fått vara med från början och utforma projekten. Erfarenheterna hos de i studien medverkande handledarna var dock att de främst betraktats som genomförare av rektors beställning utan egen möjlighet att påverka.

Skolledarna är mycket osynliga. De förväntar sig att något ska åstadkommas. (Handledare)

Blev inte särskilt glad åt det här uppdraget eftersom jag deltagit i ett möte med skolledningen innan. De hade ett väldigt uppifrån perspektiv, de hade en beställning och så skulle vi, handledare, genomföra det. (Handledare)

Vi ska vara skolledarnas förlängda arm, att se till att det sker något i skolan och i klassrummet. En kultur av styrning genom kontroll. Olika förståelse för hur lång processen är. (Handledare)

Förväntningar på mötet mellan aktörerna

Vi har ovan försökt skriva fram det specifika hos de inblandade parterna som vi menar måste vara delaktiga och ta ett ansvar i handledning för pedagogiskt yrkesverksamma. Vi menar vidare att starten för varje möte är viktig för den fortsatta processen. Våra erfarenheter av handledning av yrkesverksamma pedagoger är att de tre parterna har förväntningar och föreställningar om mötet som är outtalade och för-givet-tagna. Risken är att de består om inte förväntningarna lyfts upp och diskuteras gemensamt. Hammarström-Lewenhagen & Ekström (1999, s 63) går så långt att de säger att det första mötet har stor genomslagskraft för fortsättningen. Författarna betonar vidare relationen handledare, handledd och uppgift och talar i termer av en process både mellan människorna och mellan människorna och uppgiften som är i fokus för handledningen. Vi menar dock att det finns ytterligare en dimension när det gäller det första mötet. Det gäller då förväntningar dels på varandra och på vad de olika parterna representerar, dels på vilka kunskaper som tillförs i mötet. Näslund (1995, s 19) påtalar även vikten av att handledare och deltagare har så lika föreställningar som möjligt om handledningens syfte och vilka arbetsformer som ska gälla.

Detta blir särskilt viktigt när handledningen avser nya yrkesgrupper som saknar en handledartradition och där behovet av yrkesspråklig utveckling är stort, exempelvis lärare. (Näslund, 1995, s 19)

I vår pilotstudie fann vi att de starkaste förväntningarna knöts till handledaren och handledarens kvaliteter och insatser. Dessa kom från såväl lärare som skolledare och var väl artikulerade. Förväntningarna på skolledaren var mera osynliga i materialet. Vad skolledarens uppgift är tycks för-givet-tagen. Att förväntningarna är höga på handledaren kan vara naturligt men vi vill än en gång betona hur viktigt det är att alla tre parterna är delaktiga för att mötet ska bli givande.

Lärarnas förväntningar inför mötet beskrevs av skolledarna som allt ifrån ”inga förväntningar alls” till att de var ”jättestora”. Flera skolledare menade att lärarna ville nog luta sig tillbaka och bli matade och helst inte bidra med något själva. Ungefär som på studiedagarna. Samtidigt som skolledarna var angelägna om att lärarna ska vara nöjda med handledningen förväntade de sig också att lärarnas tänkande skulle utmanas och förändras.

Lärarnas förväntningar är jättestora. Vad som ska hända vet dom inte, men det ska vara himla intressant och givande. Lärare har samma sätt att se på handledning som på studiedagar: få sitta ner, få konkreta tips, ha något användbart med sig när man går därifrån.
(Skolledare)

Bland lärarna själva framkom att de var angelägna om att handledningstillfällena gav någonting, att de var effektiva och inte flummiga. Inspiration, kickar, aha-upplevelser, utmaningar och nya infallsvinklar var det de vill ha ut. Men de gav också uttryck för en viss osäkerhet och oro. Vad kommer att krävas i form av extra arbete? Vad kommer att krävas av den enskilde beträffande att dela med sig eller lämna ut sig inför gruppen? Detta är frågor som bör beaktas när det gäller handledning av yrkesverksamma pedagoger där kompetensutveckling inte tidigare bedrivits på detta sätt. Inte minst av detta skäl är det viktigt att diskutera i gruppen de förväntningar man har på vad som ska ske.

Mina tankar kommer upp till ytan, lyckas frigöra sådant man inte är medveten om. Man vill bli lite fångad under den tiden man har handledning. Att få Aha-upplevelser, inte bara sitta av tiden. (Lärare)

Handledarna själva visade sig ha modesta förväntningar på handledningstillfällena. Deras resonemang var ofta kopplat till otydliga uppdrag och små ramar att genomföra dem inom. Men handledargruppen framhåller också att de såg uppdragen som utmaningar och hade förhoppningar om möjligheter att utveckla det vidare.

Det handlar väldigt mycket om att genomföra ett uppdrag. Men lite lockade det mig att lära mig själv, för det är himla svårt det här med handledning. (Handledare)

Inom mig fanns två röster: den ena sa att detta är fullkomligt vansinne, att arbeta med så stora frågor under sådana omständigheter. Den andra sa: det kanske kan bli något i alla fall. Jag ska ta reda på vad dom tycker och försöka få dom att haka på någon idé. (Handledare)

De största skillnaderna mellan de olika gruppernas utsagor gällde förväntningar på vad handledningen skulle resultera i. Skolledarna hoppades på snabba resultat.

Att gruppen ska fungera bättre. Eftersom skolan satsar så mycket pengar på handledning ska detta resultera i ett bättre skolarbete. (Skolledare)

Antalet möten mellan lärarlag och handledare var få, kanske två per termin, möjligen ett möte per månad. Ekonomin räckte oftast inte till fler. En relevant fråga i sammanhanget blir då om något bestående resultat kan åstadkommas på denna tid? Handledarna var tveksamma till detta. De framhöll även en annan aspekt som försvårar ett gott resultat, den att handledningsträffarna ofta ligger på sen eftermiddagstid då lärarna är trötta. Resultat kopplat till de ambitioner handledarna gav

uttryck för om ett fördjupat synsätt på praktiken, en reflekterande, problematiserande hållning är inte möjlig under dessa villkor, menade de.

Skolledningen har förväntan på att det här ska leda fram till något som syns i klassrummet. Men det tror jag inte på, utan mer att det händer något hos lärarna. Det finns olika förståelse för hur långsam processen är. (Handledare)

Lärarna uttryckte en önskan om att något nyttigt kan komma ut av projektet: ett nytt sätt att handskas med elever eller undervisning. De eftersökte något som de kunde använda på egen hand när de väl fått idéerna.

Lyckan vore ju att vi fick en färdig handlingsplan när vi går härifrån så vi vet vad vi ska göra. (Lärare)

Handledning som pedagogiskt uttryck

Vi har funnit flera försök att teoretiskt placera in handledning som begrepp i reformtraditioner och vetenskapsfilosofiska skolor samt att systematisera och begreppslägga olika handledningsmönster, strategier och metodinriktningar (t.ex. Bergman & Törnvall, 1992; Näslund, 1995; Emsheimer, 1995; Inglar, 1997). Det finns också en rikhaltig litteratur som syftar till att ge handledare, främst i lärarutbildning, ökad förståelse för sin verksamhet och möjlighet att analysera och utveckla densamma genom att visa på konkreta strategier och deras potential (t.ex. Handal & Lauvås, 2000; Lauvås & Handal, 1990; Franke, 1997). Liknande litteratur finns för handledning av professionella där t.ex. Gjems (1996), presenterar en handledningsmodell för yrkesverksamma inom skola, omvårdnad och socialt arbete och Petersson & Vahlne, (1997) behandlar handledning inom vårdpedagogiska yrken. Vidare förekommer litteratur som behandlar handledares och handleddas egna erfarenheter och upplevelser av handledning av pedagogiskt yrkesverksamma (Wahlström, 1996; Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 1999; Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2000).

Som vi tidigare nämnt anser flera författare att den handledning som genomförs för yrkesverksamma i pedagogiska verksamheter, t.ex. för lärarlag, har mycket gemensamt med handledning av lärarstuderande. Handledning av yrkesverksamma enbart är emellertid sällan specifikt problematiserad. Det finns dock undantag (t.ex. Näslund, 1995, Näslund & Granström, 1995, Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 1999). Oftare diskuteras tillämpningar av just praktikhandledningsteorier som rimliga och lämpliga även för handledning av lärare. Vi ställer oss tveksamma till detta! Vi instämmer visserligen i att handledning som pedagogisk verksamhet uppvisar gemensamma drag. Exempel från olika sammanhang där handledning förekommer kan därför bidra till utveckling och tänkande

även kring handledning av pedagogiskt yrkesverksamma. Men för övrigt tror vi det är meningsfullt – och kanske till och med nödvändigt om utveckling ska kunna ske – att rama in denna form av handledning som en särskild pedagogisk verksamhet och benämna centrala aspekter av densamma.

I det här kapitlet vill vi motivera detta genom att lyfta fram några avgörande skillnader som vi ser mellan handledning av lärarlag och handledning av lärarstuderande. Vi visar också hur en handledningskultur för pedagogiskt yrkesverksamma kan te sig utifrån ett för-givet-taget handledningsbegrepp för att slutligen presentera några tänkbara teoretiska utgångspunkter som kan vara rimliga och ändamålsenliga i samband med utveckling av handledning för pedagoger.

Handledning av lärarlag och av lärarstuderande

Näslund (1995) menar att det finns stora skillnader mellan handledning under utbildning och handledning för yrkesverksamma. Gränserna dem emellan är inte ogenomträngliga men de finns där menar han och lyfter fram i tabellform några centrala aspekter där skillnader framträder.

TABELL 1: Några centrala aspekter på handledning i relation till handledning under utbildning till ett yrke och till handledning med yrkesverksamma. (Tabell hämtad från Näslund, 1995, s 33)

CENTRAL ASPEKT	UTBILDNINGSHANDLEDNING	YRKESHANDLEDNING
Intervention	Undervisning	Process & Metod
Roller	Lärare – Elev	Yrkeshandledning
Makt	Över – Underordnad	Konsult – Kollega
Värderingar	Betyg – Utvärdering – Feedback	Utvärdering – Feedback
Etik	Införlivande	Diskuterande
Orientering	Undervisning	Utveckling

En viktig slutsats av det är, menar Näslund, att begreppet handledning inte kan användas som ett generellt begrepp. Innebörden måste specificeras i varje enskilt sammanhang.

Vi vill här något ytterligare visa på skillnader i dessa avseenden och då avgränsa begreppet yrkesverksamma till pedagogiskt yrkesverksamma i arbetslag. Vi menar att skillnader då framträder beträffande olika mål och fokus samt olika utgångspunkter och förutsättningar samt att dessa olikheter på ett avgörande sätt påverkar de roller handledningens parter har och den utformning verksamheten får.

Olika mål och fokus

Handledning av lärarstuderande är framför allt en kvalificeringsprocess. Målet är att en studerande ska lära ett yrke med allt vad det innebär. Handledarens roll är att stödja denna process, men också att värdera den. Handledaren har alltså en dubbelroll som kan komplicera handledningen. Fokus för handledningen är den handleddes utveckling. Den verksamhet som bedrivs är av underordnad betydelse, men naturligtvis ett medel för att nå målet. Handledaren är subjekt och lärarstudenten objekt i handledningen.

I handledning av pedagogiskt yrkesverksamma är målet att verksamheten ska förbättras. Handledningen fokuserar således handlingar och tänkandet om handlingar i första hand. De som handleds, pedagogerna, är de som utför handlingarna och som därför är av avgörande betydelse för att målet kommer att nås. Handledaren har en stödjande roll även här men inte en värderande eller betygsättande. Det är pedagogerna som avgör och värderar verksamheten. Handledaren och pedagogerna är subjekt och den pedagogiska verksamheten objekt i handledningen.

Olika utgångspunkter och förutsättningar

I handledning av lärarstuderande har handledaren initiativet. Handledarens roll är att avgöra vilket mål han eller hon vill prioritera, vilka strategier som ska väljas för att nå detta mål samt vilka typer av frågor som är väsentliga att fokusera i

handledningen (Bergman & Törnvall, 1992, s 35). Utgångspunkten för handledningen är vanligen gemensamma erfarenheter av en pedagogisk verksamhet som den blivande läraren genomfört. Att analysera, generalisera, stödja och råda samt ofta att bedöma ingår i handledningen. Eller med andra ord: att utifrån pedagogiska handlingar stimulera och utveckla det pedagogiska tänkandet.

Handledarens förutsättningar är andra i samband med skolutvecklingsuppdrag. Det är den enskilda skolan eller skolledaren och lärarlaget som har initiativet. De bestämmer vad handledningen ska handla om och vart den ska leda. De har också tolkningsföreträde när det gäller att bedöma resultatet. Som utgångspunkt för handledningen har handledaren pedagogernas utsagor om verksamheten, deras föreställningar om den och deras önskingar och behov. Att utmana, stimulera, stödja och konfrontera blir centralt i handledningen. Eller med andra ord: att utifrån det pedagogiska tänkandet stimulera och utveckla den pedagogiska verksamheten.

Det finns naturligtvis gemensamma beröringspunkter mellan handledning av lärarstuderande enskilt eller i grupp och handledning av arbetslag bestående av pedagogiskt yrkesverksamma. Den senare handledningsverksamheten har dock inte fokuserats och diskuterats i den utsträckning som praktikhandledning har, vilken därför setts som norm. Fördjupad kunskap om vad handledning av yrkesverksamma pedagoger innebär skulle emellertid, menar vi, berika även den handledning som idag sker i samband med grundutbildningen. En förutsättning för sådant erfarenhetsutbyte är att det specifika i respektive verksamhet tydliggörs och lyfts fram.

Handledningskultur i praktiken

Rapporteringar av skolutvecklingsprojekt där handledning varit en del visar upp en varierad handledningskultur. Hur handledningen kan komma att utvecklas tycks bero på flera saker. Drivkrafter kan dels vara uppgiften som lärarlaget foku-

serar men också lärarlagets inbördes relationer och möjligheter till samverkan. Persson (1999) beskriver ett projekt kallat "Utveckling genom handledning" där tolv arbetslag från sju skolor i två kommuner deltagit. Sex handledare har varit involverade och syftet med projektet var bl.a. att skapa en självlärande organisation där arbetslagen skulle få nödvändiga redskap för att utveckla och utvärdera sitt arbets- och förhållningssätt. Syftet var således detsamma för samtliga grupper. Utifrån handledarnas dagböcker och arbetslagens utvärderingar har trots det tre olika variationer på handledningsstrategier kunnat urskiljas.³

Liknande erfarenheter finns från andra redovisningar där handledningen kommer att svara mot det behov som primärt finns i gruppen oavsett projektens ursprungliga syften. Syftet tycks med andra ord förskjutas över tid på grund av samspelsmönster o dyl. Handledning är naturligtvis en dynamisk process som inte ska eller kan planeras till punkt och pricka. Därför är det angeläget att kontinuerlig utvärdering sker så att alla parter är införstådda med förloppet (Gjems, 1996, s 148).

I den pilotstudie vi genomfört och som vi inledningsvis kort sammanfattat visade det sig att handledning av lärarlag i hög grad var personrelaterad och beroende av handledarens tidigare erfarenheter av och föreställningar om handledning som pedagogisk aktivitet. Vi fann således en till stora delar för-givet-tagen, statisk handledningskultur som sällan lyftes upp för granskning och diskussion av de parter som deltog. I det följande belyser vi detta ytterligare då vi menar att det handledningen resulterar i är beroende av den handledningskultur som förekommer.

³ De olika strategierna presenteras närmare under rubriken Handledaren i kapitlet Handledningens aktörer s 29-34.

För-givet-taget handledningsbegrepp

Handledning som form i samband med kompetensutveckling och skolutveckling är relativt nytt, som vi tidigare nämnt. Det gäller dock inte för handledning som term eller begrepp vilket troligen är ett av problemen: Alla tror att de vet vad det är. Alla tror att alla andra lägger samma innebörd i begreppet. Å andra sidan har handledning använts i en hel del sammanhang som de flesta känner väl till, som praktikhandledning av lärarstudierande, uppsatshandledning eller handledning av elevers arbete. Pedagoger har också fått individuell stödhandledning i olika perioder av sin yrkesverksamhet och har associationer till denna form. När nu handledning dyker upp i stället för de gamla studiedagarna har alla flera föreställningar med sig i bagaget men är ändå osäkra på innebörden i just detta sammanhang. Alla parter, skolledare, handledare, handledda pedagoger, tycks emellertid tro att ”den Andre” har kunskap om ”den rätta” innebörden av begreppet.

Båda dessa antaganden – att man tror att man vet vad det är, och att man tror att åtminstone den Andre, vanligen handledaren, vet vad det är – gör att begreppet inte problematiseras i planeringsstadiet inför uppgiften eller i beställningen. Det är först när besvikelserna infinner sig som detta sker. Då läggs skulden på enskilda handledare, lärare, skolledare eller möjligen på handledningsformen som sådan. I vår pilotstudie såg vi exempel på både det vi kallar Oklar handledningskultur och Statisk handledningskultur. Båda kulturformerna är resultat av de här beskrivna föreställningarna om begreppets innebörd.

Oklar och statisk handledningskultur

Den vanligaste situationen är enligt vår pilotstudie att begreppet handledning ej problematiserats utan använts som om alla inblandade vore överens om dess innebörd. Handledningsbegreppet har vanligen använts redan i ansökan om kompetensmedel och då utan någon ytterligare precisering av vad man menar. I samband med kontakten med högskolan anges

enbart önskemål om antalet handledare och inga djupare diskussioner sker mellan beställare och verkställare beträffande handledning som arbetsform eller vad denna precis förväntas bidra med.

I samband med projektets start träffas som regel skolledning och handledare eller representant för handledarna. Flera av våra skolledare menar att de då noggrant diskuterat hur de tänkt sig handledningsträffarna. Någon säger emellertid att hon inte velat vara föreskrivande då hon ansett att handledarna från högskolan är de som är professionella. En annan skolledare menar att hon inte själv vet vad handledning är utan hoppas få se det efterhand som projektet fortgår. En föreställning om handledning i samband med kompetensutveckling är att den ska komma att fungera som den välkända studiedagen, dvs att handledaren är expert på ett innehåll som på något sätt ska förmedlas. Det är måhända en orsak till att handledning som pedagogisk verksamhet inte diskuteras. Lärarnas förhållningssätt präglas då omedvetet av detta.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att de handledare, skolledare och lärare vi intervjuat har erfarenhet av att handledningsbegreppet tagits för givet och inte ansetts behöva problematiseras eller närmare avgränsas eller bestämmas inför projektet. Ett resultat av ett oproblematiserat handledningsbegrepp är att handledningens innebörd blir vad den enskilde handledaren anser att handledning är och bör vara. Det kan i sin tur innebära att det i ett projekt med flera olika handledare också förekommer olika handledningskulturer parallellt. Oavsett innehåll i projektet använder sig handledare av den strategi som de brukar göra och som de funnit användbar i liknande sammanhang. Handledarens personliga handledningsideal tenderar på så sätt att bli statiskt och oberoende av innehåll eller lärargrupp. De anpassar innehållet till det ideal de har och tolkar lärarnas önskemål i idealets riktning.

Även på skolan förekommer en statisk syn på handledning – även om denna är omedveten och icke-uttalad. Det syns tydligast i den konstruktion av lärarlag som sker inför handledning-

en. Vår studie visar exempel på krockar mellan projektets syfte och dessa lärarlags konstruktion. Tre konstruktioner av lärarlag förekommer: arbetslag som består av lärare som arbetar tillsammans med samma elevgrupp i det dagliga arbetet, arbetslag som har en vertikal sammansättning med pedagoger från förskola till år 9 samt arbetslag som enbart satts ihop för projektet som en praktisk enhet eller för att man i tidigare projekt fungerat bra tillsammans. I ett och samma projekt kan olika sammansättningar förekomma. Detta borde få konsekvenser för såväl handledningsidealet som för innehållet. Eller snarare tvärtom: Innehållet och syftet med projektet borde få konsekvenser för arbetslagens sammansättning och för handledningens inriktning. Men det är således inte alltid fallet i praktiken.

Mål och gestaltning av handledning

Hur beskrivs då handledning som pedagogisk aktivitet i den litteratur som förekommer i ämnet? Som vi tidigare nämnt begränsar vi vår sökning till texter om handledning av pedagogiskt yrkesverksamma arbetslag eller till texter med näraliggande innehåll som kan bidra till utveckling av denna form av handledning. Vi har därvid funnit en mängd olika termer och begrepp som förekommer i olika konstellationer, ibland med likartad innebörd ibland med olika. Det är med andra ord en ganska förvillande läsning (även om varje text för sig är nog så konsekvent). Vi har därför valt att i möjligaste mån här undvika bestämda termer och begrepp som förekommer. I stället har vi formulerat några centrala frågor om mål, syften, strategier och tillvägagångssätt där vi söker beskriva möjliga variationer så konkret som möjligt. Detta gör vi med stöd och inspiration från våra referenser, som vi dock inte här har möjlighet eller ambition att göra full rättvisa. Den intresserade hänvisas till originaltexterna.

Det finns skäl att påminna om att teoretiska modeller för handledning inte är desamma som deras konkreta tillämpningar. Även om dessa modeller utvecklats ur empirisk erfarenhet är de naturligtvis ändå inte möjliga att direkt tillämpa i alla

handledningssituationer. Detta är inte heller teoriernas och principernas huvudsakliga syfte, menar vi. De kan däremot bidra till spegling och analys av pågående handledningsverksamheter och därmed fördjupa förståelsen av vad som sker och vad som skulle kunna ske i dessa sammanhang. Teoretiska modeller och riktningar kan också användas i planeringsskedet av sådan verksamhet. Såväl handledare som skolledare och arbetslag kan därmed bli delaktiga i och förberedda för det möte som kommer att ske och kunna påverka vad detta möte ska bidra till. De olika handledningsmodellerna kan helt enkelt ses som analysverktyg, som kan motverka en för-givet-tagen handledningskultur och medvetandegöra aktörerna om vad man deltar i. Detta är i sin tur en utgångspunkt för utvärdering och förändring.

Vilka mål och syften har handledning?

Handledningens övergripande syfte är att bidra till yrkesmässig växt och utveckling, som visar sig i konkreta förändringar i den pedagogiska verksamheten och som i förlängningen kommer eleverna till godo. Grupphandledning har en särskild potential för att nå detta syfte: gemensam reflektion som möjliggör viktiga kopplingar mellan akademisk kunskap och den praktiska verksamheten. Det räcker inte med att ha tillgång till ett yrkesspråk man måste också kunna integrera teorier, intuition och den praktiska vardagen. Detta är vad Näslund (1995) kallar integrerad yrkesskicklighet och som han ser som det viktigaste målet för den här formen av handledning.

Det kan diskuteras om lärande och kompetensutveckling måste föregå skolutveckling eller om pedagoger genom att förändra sin praktik därigenom också utvecklar sin kompetens. Något svar på den frågan kan kanske inte ges och det är, som vi ser det inte heller nödvändigt. Det finns troligen erfarenheter som talar för båda riktningarna. Men det vi menar vara väsentligt för handledningen och mötet mellan akademiker och praktiker är att båda dessa mål, kompetensutveckling och skolutveckling, hålls i fokus. Detta gör handledning av yrkesverksamma

pedagoger till något annat än handledning av pedagogstuderanter, vilket vi också argumenterat för tidigare. Det professionella objektet, för att använda Carlgrens & Martons begrepp (2000, s 25), är helt enkelt ett annat. Hur handledning ska gå till eller gestalta sig är således inte den primära frågan. Den kan inte besvaras annat än i förhållande till syftet. Att fokus ofta är inställt på aktiviteten i sig och inte på det som aktiviteten syftar till är, menar Carlgren & Marton, ett tämligen allmänmänskligt problem. Det förekommer i alla verksamheter. Det aktiviteten syftar till tas för givet. Man tror att alla vet och tolkar på samma sätt – det problematiseras inte.

I en verksamhet som relativt sett är ny men där begreppet är välkänt och använt i flera olika sammanhang är det särskilt angeläget att synliggöra såväl det övergripande syftet för handledning av pedagogiskt yrkesverksamma som det mer närliggande syftet det aktuella projektet har. I det trepartsmöte som förekommer är det såväl akademikers som skolledarens och lärarlagets primära uppgift att för sig själva och för varandra definiera vad man menar att skolutveckling och kompetensutveckling innebär och ska komma att innebära i det aktuella sammanhanget. Först därefter kan man överväga på vilket sätt handledning ska utformas för att kunna bidra till detta. Även om, som vi ska se i det följande, det inte alltid i praktiken finns någon direkt koppling mellan ett visst syfte och en viss handledningsmodell.

Vilka strategier för handledning förekommer?

I det följande lyfter vi fram tre strategier som ofta presenteras i litteratur om handledning av pedagogiskt yrkesverksamma. De hör naturligtvis också hemma i olika kunskapsfilosofiska traditioner varifrån alla utbildnings- och undervisningsstrategier kan härledas. Vi väljer att använda beteckningar som så entydigt som möjligt hänvisar till hur handledaren förhåller sig till gruppen och därmed ser sin möjlighet att nå syftet. De tre begrepp vi valt är *föreskrivande*, *problematiserande* och *positivt förstärkande*. I litteraturen förekommer en mängd

andra begrepp som innefattar eller omfattar dessa. De är, som vi ser det, tydligt urskiljande från varandra även om de naturligtvis i den konkreta handledningsaktiviteten ofta förekommer parallellt eller i olika skeden av denna.

FÖRESKRIVANDE. En föreskrivande eller förmedlingspräglad strategi utgår från att det finns "ett bästa sätt" som kan identifieras när det gäller vad i den pedagogiska verksamheten som ska förändras och hur detta ska ske. Såväl forskning som beprövad erfarenhet används som grund för handledningen. Handledaren är en kunnig yrkesföreträdare som identifierar problemet, som talar om hur detta kan lösas, som eventuellt demonstrerar eller ger egna exempel på detta samt slutligen bedömer resultatet. Handledaren har med andra ord en aktiv och initiativtagande roll.

Handledning av lärarstuderande har en lång tradition inom denna strategi. Såväl handledarna på praktikskolorna som de metodiklärare som besöker studenterna sågs länge som förebilder för den blivande läraren och ansågs därför kunna visa och lotsa i "rätt" riktning. Strategin hör hemma inom den social-rationalistiska reformtraditionen. Den ifrågasätter inte mål eller organisation utan fokuserar främst på medel och metoder att nå resultat.

En föreskrivande handledning har likheter med studiedagen, vilken länge varit den vanliga formen av fortbildning för lärare. Syftet är att pedagogerna ska få influenser för att förbättra sin praktik och bli mer skickliga i sin yrkesutövning. Till skillnad från studiedagen, som ofta omfattade ett stort antal lärare, har handledaren möjlighet att i den lilla gruppen inventera behov och kartlägga deltagarnas befintliga arbetsformer och arbetssätt. Handledningen är ofta kopplad till ett speciellt innehåll eller arbetssätt. När deltagarna inhämtat detta kan handledningen avslutas.

PROBLEMATISERANDE. Den här strategin är processinriktad och benämns ibland reflekterande eller kritiskt utforskande. Utgångspunkten är de inre bilder av den pedagogiska verk-

samheten som praktikerna har. Syftet är att deltagarna ska utveckla förståelse för vad som händer, för intentioner och handlingsmönster. Fokus för intresset ligger på att ta fram pedagogens personliga uppfattning, tolka och förstå den.

Handledarens uppgift är att genom frågor och påståenden göra praktikern medveten om sina bevekelsegrunder för sina handlingar och därmed få förutsättningar att utveckla sin egen praktiska teori (Handal & Lauvås, 2000) eller sina subjektiva undervisningsteorier (Persson, 1999) som i sin tur förväntas leda till en mer medveten och förändrad praktik.Handledningen sker i samverkan där handledarens initiativ och aktivitet helt bygger på pedagogernas engagemang. En handledning med denna strategi förväntas pågå regelbundet över en längre tid. Den avser att stödja och utveckla en pågående process.

Handledarens kompetens är forskarens, dvs förmåga att ifrågasätta, kritiskt granska, analysera, tolka och stödja kunskapsbildning. Strategin hör hemma inom den samhällsförändrande reformtraditionen och den fenomenologiska kritiska rörelsen.

POSITIVT FÖRSTÄRKANDE. En strategi för handledning som är positivt förstärkande och uppmuntrande bygger på tanken att praktiker är kapabla att analysera och lösa sina egna pedagogiska problem. Det är endast pedagogerna själva som ser behoven av förändring och som kan ta ansvar för verksamheten. Handledaren ger stöd och uppmuntran, lyssnar och bekräftar men intar i övrigt en passiv roll. Bekräftelsen ses som den bärande kraften i utveckling och förändring.

Den här strategin hör hemma inom den utvecklingspsykologiska reformrörelsen. Handledarens kompetens finns inom den psykologiska sfären: lyssnande, inlevelse, uppmärksamhet på intentioner och möjligheter.

Målet för handledning är framför allt individrelaterad och fokuserar professionell och personlig utveckling, eget tänkande och inflytande, egen analys och eget ansvar. Deltagarna styr själva verksamheten och handledningen ses som en kontinuerligt stödjande verksamhet.

Vilka tillvägagångssätt är fruktbara?

De pedagogiska verktygen får anses vara legio. Flera olika vägar kan således leda till målet. Att handleda lag kräver dock andra överväganden än att handleda enskilda personer.

Beroende av vilken strategi som valts för handledningen är naturligtvis olika metodiska arbetssätt och arbetsformer mer eller mindre meningsfulla. Än mer avgörande är gruppens sammansättning och deltagarnas inbördes relation och inställning till olika tillvägagångssätt. En förhandling kring arbetsformerna är nödvändig medan arbetssätt i form av frågor, utmaningar, konfrontationer och uppmuntran får anses vara handledarens huvudbry och ansvar.

Beskrivningar av vad som sker i handledningssamtalet innehåller ofta erfarenheter av att innehållet glider iväg åt olika håll, att någon eller några lägger beslag på talutrymmet eller att innehållet ej tillräckligt engagerar samtliga deltagare. Studier har genomförts av tidsfördelning på olika innehåll som förekommit under handledningen och detta har relaterats till hur nöjda handledare och deltagare varit (Näslund & Granström, 1995). Ofta återkommer följande frågor bland handledare: Hur kan allas erfarenheter tas tillvara i gruppen och hur kan handledningssamtalet knytas på ett konkret sätt till praktikerns verksamhet?

Den variation av erfarenheter som finns i ett lärarlag kan ha en central funktion vid handledning om den tas tillvara. Att lyssna till hur andra ser, erfar och tänker medverkar till att förståelsen för kollegans handlingar ökar. Men inte bara det. Man får också ett hjälpmedel att se sina egna handlingar på ett nytt sätt och därmed möjlighet till distans, till granskning och värdering.Handledningsgruppen är på detta sätt en pedagogisk kraft i processen. Hur kan då detta tas tillvara i samtalet? Medvetenhet om värdet av att alla kommer till tals och får utrymme är förstås primärt. Men även formerna vid samtalet har betydelse. Ofta poängteras värdet av att ”gå laget runt” och att ”låta var och en tala till punkt” innan kommentarer

ges från andra i laget. Detta kan t.ex. tillämpas inför en frågeställning man valt att samtala om då allas synpunkter eller erfarenheter samlas upp för att utgöra en utgångspunkt för vidare frågor. Det kan tyckas självklart att alla lyssnar på varandra i ett arbetslag men erfarenheter visar att dessa grupper fungerar som alla andra. Olika personer tar/får/ges olika utrymme. Här kan handledaren hjälpa till genom att finna enkla, rationella former för samtal som tar vara på variationen i gruppen och som därmed berikar handledningen.

En ”runda” eller laget runt i gruppen kan t.ex. innebära att var och en berättar om något från sin egen pedagogiska praktik som belyser det tema handledningen kretsar kring eller som deltagaren vill ha belyst från sina kollegor (Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 1999, s 52, 105). Vanligt förekommande hjälpmedel i dessa sammanhang är att var och en i laget har med sig något skriftligt material, t.ex. anteckningar från en arbetsdagbok eller loggbok eller liknande. Fördelen med det är att varje deltagare har tänkt igenom och förberett sig och handledningstillfället kan utnyttjas maximalt. Det kräver emellertid att praktikerna skrivit ner sina tankar under perioderna mellan handledningstillfällena. Många projektredovisningar vittnar om att detta ofta inte är fallet. En orsak kan vara att skrivandet i den här formen inte är ett naturligt inslag i pedagogens dagliga arbetsrutiner och därför känns främmande och kanske påtvingat. Det blir något som endast är till för handledningstillfället och uppfattas ej som ett stöd för den egna verksamheten. I längre projekt över flera år har dagbokskrivandet visat sig kunna bli ett naturligt hjälpmedel i vardagsarbetet (Rönnerman, 2000).

Mycket återstår att göra för att utveckla former för grupphandledning, som hjälper pedagoger att *beskriva* sin verksamhet, att *analysera* sina beskrivningar och att kunna *värdera och förändra* sin verksamhet. Det är angeläget att fortsätta utveckla och pröva sådana som ett led i det fortsatta utformandet av handledning för pedagogiskt yrkesverksamma.

Handledningens diskurs

Människans kunskap är i stor utsträckning språklig – diskursiv – till sin natur. Kunskaperna finns inte i händelser eller ting utan i våra beskrivningar och analyser av dem, dvs i våra diskurser. Genom att utveckla diskurser om omvärlden samlar vi erfarenheter och omskapar vår verklighet. Språket är således en unik och rik komponent både för att skapa kunskap och att kommunicera den. Att kunskaper är diskursiva till sin karaktär innebär att det inom olika diskurser så småningom utvecklas begrepp, förklaringar och beskrivningar, som tillsammans bildar ett alltmer specialiserat meningssystem. Då kan det vara svårt för den som inte känner de relevanta kunskaperna att följa med (Säljö, 2000).

Termerna diskurs och diskursiv kommer från latinets *discursus* och *discurrere*, där den senare betyder ”löpa fram och tillbaka” (Filosoflexikonet, 1988). Det handlar om tal, samtal och dryftande, som genom de begrepp som används i en kedja av utsagor ramar in kunskap inom ett visst område, innesluter och utesluter. Man kan t.ex. tala om en religiös, poetisk eller vetenskaplig diskurs. Ett visst språk används, vissa begrepp för vissa sammanhang. Orden, talet, språket är sålunda det centrala i en diskurs, eller snarare det medelbara uttrycket för en sådan. Men det är de bakomliggande innebörderna, värderingarna och föreställningarna som konstituerar språket och som är betydelsebärande i mötet mellan diskurser.

Det möte som handledning av pedagoger utgör består främst av två olika diskurser: det pedagogiska yrkets diskurs och akademiens diskurs; lärares yrkesspråk respektive det vetenskapliga språket. Men dessa olika diskurser är rotade i ett djupare sammanhang, nämligen frågor som har att göra med synen på lärande och undervisning, vad som räknas som kunskap och hur vi beslutar om vad som är viktigt, trovärdigt och relevant, etc. I samverkan mellan skolan och högskolan tycks utvecklingen ofta blockeras av brister i förståelsen för varandras diskurser och respekt för varandras kunskapsfält. I inter-

nationella studier har detta uppmärksammats som det mest problematiska för samarbetet (Somekh, 1994). Men detta faktum är också den stora utmaningen för ett fruktbart utbyte.

I det följande ska vi något vidare betrakta de olika kunskapsfält som möts då akademiker handleder yrkesverksamma pedagoger samt diskutera några för detta möte centrala begrepp som språk, makt och tolkningsanspråk för att slutligen visa på möjligheter till dialog och ömsesidigt lärande.

Möten mellan kunskapsfält

För att utveckling och lärande ska ske i mötet mellan skola och universitet krävs, som vi tidigare sagt, någon form av förståelse för varandras diskurser. Med förståelse i det här sammanhanget menas såväl intellektuell förståelse som inlevelse, dvs förmåga att inta den andres perspektiv. I det senare ingår som en förutsättning respekt och acceptans för den andres erfarenheter och åsikter. Det behöver däremot inte betyda tillägnande av den andres kunskap och föreställningar. Tvärtom. Värdet i mötet mellan olika kunskapsfält är att dessa får möjlighet att utmana och berika varandra inte involvera varandra. Samverkan mellan forskare och praktiker bygger på tanken att kunskapsutvecklingen kan och ska kunna stimuleras hos båda parter (Askling, 1997, s 36). Inte så att en part lär ut något till den andre utan att varje part lär sig något om sitt eget kunskapsfält i mötet med ett annat. Kanske också att ett nytt gemensamt kunskapsfält skapas genom mötet. Tydén benämner detta syntespedagogik, vilket skulle innebära att låta deltagarnas verklighetsbilder brytas mot varandra och smälta samman båda sidors kunskap till något kvalitativt nytt som är syntesen av deltagarnas samlade kunskaper, t.ex. i en forskningscirkel (Askling, 1997, s 38).

Förväntningar på samverkan

Det möte mellan forskare och praktiker som sker i samband med handledning av lärarlag föregås av förväntningar på vad den Andre ska bidra med som kan berika lärande och verksamhet. Ibland framstår det i litteraturen som om dessa förväntningar är okomplicerade och alltigenom positiva. Så är det inte. Det tydliggjordes i vår intervjustudie av skolledare, lärare och forskare som genomförde projekt tillsammans⁴.

Krockar mellan olika förväntningar inför handledningen är troligen en bidragande orsak när handledning inte lyckas. Vår pilotstudie visade att det fanns rika möjligheter till sådana krockar. Lärarna förväntade sig ett strukturerat innehåll medan handledarna önskade ett dynamiskt där varje arbetslag skulle utveckla sina egna frågor allt eftersom. Lärarna vill få ny kunskap, handledarna vill hjälpa lärarna att synliggöra och reflektera den kunskap de redan hade. Lärarna menade att de främst behövde något nytt för att förändra sin praktik, t.ex. bra föreläsningar, tips på böcker, studiebesök på andra skolor, de senaste forskningsrönen. Handledarna menade att lärarna behövde upptäcka vad de faktiskt kunde och vad de gjorde genom att beskriva sin verksamhet, analysera, tolka, problematisera och dra generella slutsatser. Både lärare och skolledare var angelägna om att få ta del av aktuell forskning. Man såg då forskning som ett kunskapsstillskott, som medel för stöd och information åt praktiken. Handledarna såg forskningen som ett medel för ömsesidigt ifrågasättande och utforskande.

Förväntningarna hänger förstås samman med de olika föreställningar man har om varandras kunskap och kompetens och om det kunskapsfält man kommer att möta. Det är uppenbart att föreställningar om t.ex. forskning och forskningsrelevans har stor betydelse för om lärare ska engagera sig i samverkan med högskolans forskare. Till och med ordet

⁴ I det tidigare kapitlet *Handledningens aktörer* (s 28) återges de olika förväntningar som framkom i pilotstudien.

”forskning” är ett problem, menar Somekh (1994) som lett och studerat samarbete där forskare och praktiker arbetat tillsammans. Forskning var avskräckande och verkade bekräfta för lärare att projektet skulle innebära något som var främmande för deras erfarenhet. Problemet var störst för lärare med äldre elever. För lärare med yngre elever hade begreppet avdramatiserats genom att det blivit allt vanligare att även eleverna ”forskar”.

Klyftan mellan kunskapsfälten

Att det existerar skillnader mellan skolvärlden och universitetsvärlden, eller om man så vill mellan praktiker och forskare, är väl beskrivet bl.a. av Holmstrand & Härnsten (1995), som redan i rubriken till sin artikel markerar detta: *How to bridge the gap between the school world and the world of university research?*. De menar att det finns flera förklaringar, bl.a. ömsesidig brist på intresse för varandras kunskapsområden och få lämpliga arenor för möten och dialog. För forskare är den mest meriterande forskningen i hög grad abstrakt och huvudsakligen akademiskt orienterad och kommunikationen med praktiker är lågprioriterad. Praktikerna å andra sidan är misstänksamma mot den forskning som bedrivs och har svårt att se relevansen för sitt eget arbete. De är dessutom fullt upptagna med det dagliga arbetet och anser sig inte ha tid att tillägna sig forskningsresultat även om dessa skulle kunna bidra till lösningar av problem.

Att gapet mellan dessa världar behöver överbryggas har också poängterats på olika sätt och åtgärder har vidtagits för att detta ska kunna ske. Dock inte med alltför stor framgång så här långt. Författarna menar att forskningscirkeln är en arena där de två kunskapsfälten skulle kunna mötas och berika varandra på lika villkor. Forskningscirkelns rötter finns i den svenska studiecirkeltraditionen, och uppstod då kontakter mellan universitet och verksamheter allt oftare resulterade i krockar mellan olika kunskapstraditioner. Detta gav upphov till sökande efter andra former för utbyte av erfarenheter.

Cirkeln, menade man, skulle kunna vara särskilt gynnsam när det gällde att informera om forskning, som var efterfrågad och därmed kunde införlivas med de egna kunskaperna. Arbetet går ut på att en grupp diskuterar och analyserar ett gemensamt problem. Forskarens uppgift i cirkeln är framför allt att vara med och tydliggöra problemet, bidra med kunskaper från egen eller andras forskning samt vara en resurs i lösningen av problemet. På ett sätt handlar forskningscirklar om att försöka överbrygga en ibland stor klyfta mellan två olika världar, anser Härnsten (2001) som menar att det inte sällan på ömse håll finns mer eller mindre orealistiska förväntningar och fördomsfulla eller överdrivna föreställningar om varandra. Ett samarbete på lika villkor är eftersträvansvärt eftersom båda parter har mycket att lära av varandra.

I en utvärdering av den s.k. forskningsverkstaden, en annan form för praktikers och forskares möten, som syftar till att forma forskningsprojekt i skolan, konstaterar Rönnerman (2001) att ett möte på lika villkor inte åstadkommes enbart genom att skapa mötesplatser. Såväl förväntningarna på mötet som villkoren för deltagande är olika och måste lyftas upp och synliggöras, menar författaren som också påstår att man kan tala om forskares och praktikers olika kulturer för mötet där tid och struktur för arbetet blir avgörande.

Forskardominansen var påtaglig i forskningsverkstaden och frågan är om mötet innebar ett närmande mellan teori och praktik i skolverksamheten eller enbart att praktiker fick möjlighet att delta i forskares projekt? I utvärderingen framkom emellertid deltagarnas positiva syn på att möten mellan forskare och praktiker finns men också att nya och fler former bör utvecklas.

Språk, makt och tolkningsanspråk

I handledning är samtalet det primära redskapet för den som har uppgiften att handleda. I handledning av en grupp pedagogiskt yrkesverksamma innebär samtalet något annat än i

handledning av enstaka personer. Framför allt förs samtalet inte enbart mellan handledare och handledda utan också mellan handledda inbördes. Vad innebär då handledningssamtalet i relation till andra samtal?

Samtal är ett vardagsbegrepp, alltför oprecist och onyanserat för att kunna fånga den mångfald som begreppet omfattar, menar Lauvås & Handal (1993) och räknar upp ett antal beteckningar för samtal som visar detta: diskussion, dialog, gräl, förtroligt samtal, förmaningar, hot, skvaller, prat, konversation, dispyt, föreläsning, ordergivning och förhandling. Det goda handledningssamtalet kan innehålla vissa former medan andra inte passar in: dialog hör hemma där men inte skvaller t.ex.

En viss typ av samtal eller vissa delar av samtal är diskursiva. Det är samtal som

- inte präglas av makt utan försiggår mellan likvärdiga parter
- rör sakförhållande som är av betydelse för båda parter
- där det överordnade intresset knyts till insikt
- där ”det bästa argumentet” får störst tyngd. (s 196).

Den akademiska diskursen och den praktikerorienterade diskursen möts i handledning för pedagogiskt yrkesverksamma i strävan efter ett diskursivt handledningsmöte. Med anknytning till definitionen ovan torde vissa faktorer vara särskilt avgörande för att detta möte ska leda till gemensam kunskapsutveckling och ett äkta samtal mellan likar. Var och en måste kunna inse att han eller hon har fel och kan övertygas på samma grunder men inte övertalas utifrån någons maktposition. Språk och tolkningsanspråk är nära förbundet med makt, vars innebörd vi här något ytterligare vill problematisera.

Maktperspektiv och maktanspråk

Då maktanspråk diskuteras i samband med handledning handlar det ofta om kunskapsövertag och bedömning. Inget av detta är relevant i den form av handledning vi här diskuterar. Då etiska frågor i samband med maktförhållanden och

ojämlika relationer beskrivs är dessa huvudsakligen relaterade till enskild handledning som gäller personlighetsutveckling, rådgivning eller utbildningshandledning (Inglar, 1997; Petersson & Vahlne, 1997). Den handledde är från början i ett underläge och beroende av sin handledare på olika sätt. Maktperspektivet som det framstår i dessa sammanhang är förenklat beskrivet. Det är mera komplext och dialektiskt i samband med handledning av pedagogiskt yrkesverksamma (Somekh, 1994; Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2000).

Det är t.ex. ingen självklarhet att akademikern eller forskaren betraktas som den mest kunnige eller den som har tolkningsföreträde i mötet med pedagoger. Tvärtom. En viss misstänksamhet mot akademikers kunskap och berättigande i sammanhanget finns ofta. Vad kan han eller hon tillföra praktikerns verksamhet? Oavsett om akademikern har egen erfarenhet av pedagogisk verksamhet eller inte är tveksamheten stor. Antingen känner akademikern inte alls eller inte tillräckligt till aktuella skolfrågor för att anses kunna ha något att tillföra. Underförstått finns hos lärarlaget då ett förmedlande handledningsideal som försätter handledaren i en maktlös situation.

Maktperspektivet är emellertid inte särskilt fruktbart att diskutera i det här sammanhanget. Det handlar mera om legitimitet och förtroende än om makt. En legitimitet som måste erövrats i varje situation och en förtroendekod som ömsesidigt måste knäckas. För handledaren handlar det om att etablera trovärdighet hos lärarlaget genom att försöka komma in i skoldiskursen och för samtliga parter gäller det att skapa en ny diskurs tillsammans, som är så fri som möjligt från redan existerande. Här är språket avgörande för om mötet mellan diskurserna ska kunna utmynna i gemensam kunskapsutveckling. Språket som används mellan grupperna konfirmerar nämligen ofta de traditionella rollerna på ett sätt som inte bara visar maktskillnaderna utan också återskapar dem, menar Somekh (1994).

Praktikerns tidigare erfarenheter av sin utbildning och av att ha blivit bedömd i samband med handledning i praktiken spelar också roll för maktförhållandet mellan akademikern och

lärarlaget tror vi. Mötet med högskolan återkallar minnen, positiva eller negativa. En medvetenhet om betydelsen av att utbildningserfarenheter finns som filter i den nya utvecklingsverksamheten kan vara avgörande för möjligheter att skapa förtroendefulla möten.

Även verkligheten utanför handledningssammanhanget har maktanspråk, gör sig påmind, försvagar och splittrar. Det har varje handledare erfarenhet av (Näslund, 1995, s 24). Praktiska arrangemang som tid och plats för handledningsverksamheten har naturligtvis betydelse för koncentration och möjlighet till distans. Av många rapporter framgår svårigheter i dessa sammanhang. Lärare måste lämna gruppen eller kommer senare. Viktiga telefonsamtal eller besök inkräktar. Elever, föräldrar, kollegor, skolledaren, den egna familjen kräver uppmärksamhet. Beslut måste tas, överenskommelser göras. Sen eftermiddagstid upptar lärares tankar med erfarenheter från dagens arbete och förberedelser inför morgondagens. Den pågående verkligheten tränger sig på, praktiska arrangemang och konkreta handlingar prioriteras framför reflektion, provokation, tankemöda. Den typen av maktanspråk drabbar hela sammanhanget och samtliga parter. Överenskommelser och kontrakt prövas i vissa fall men har sällan avgörande betydelse. Praktikerns mångfacetterade uppgifter är en del av sammanhanget och kan inte kopplas loss från mötet.

Men maktanspråk finns också inom den handledda lärargruppen. Vem eller vilka som har tolkningsföreträde eller som är kodbärare påverkar möjligheten till utveckling och förtroendefullt, ömsesidigt lärande. Begrepp som skolkod och skolkultur (Berg, 1999) är väsentliga även i det här sammanhanget då dessa på ett avgörande sätt kan bidra till förståelse för skeenden i handledningen.

Det finns således anledning att ta på allvar såväl maktanspråk som andra områden av etisk natur i samband med den fortsatta utvecklingen av samverkan högskola – skola och akademiker – praktiker. Ett område som hittills närmast saknat belysning menar vi.

Dialog, respekt och ömsesidigt lärande

Det förekommer huvudsakligen två synsätt beträffande parternas inbördes förhållande i det sammanhang där akademiker och praktiker möts i samband med handledning. Det ena går ut på att handledningen är tillfällig och i huvudsak innebär att akademikern så snart som möjligt ska göra sig umbärlig och att praktikerna själva tar hand om utvecklingsverksamheten. Genom att tillägna sig olika verktyg och få förebilder från högskolan ska skolan själv med tiden kunna fortsätta arbetet på egen hand. Avsikten är med andra ord att få igång lärande organisationer och uppfattningen råder att detta bäst sker genom olika former av stöd från högskolan. Detta uttalas i beskrivningen av syftet i flera projekt som redovisas (Exempelvis Persson, 1999) och ligger underförstått i de ansökningar av medel då endast ett fåtal tillfällen för handledning planeras. Handledningen ska *tillföra praktikerna något som dessa saknar*, dvs fylla en brist. När detta skett förmodas skolan återigen klara sig på egen hand i bästa fall.

Det andra synsättet går ut på att *skola och högskola behöver varandra* och att handledningen ger möjlighet för möten mellan forskaren och praktikern för ömsesidigt utbyte. Forskningscirkel och forskningsverkstäder är exempel på denna ambition (Härnsten, 2001, Rönnerman, 2001). Likaså olika former av utvecklingsarbeten och forskning som bedrivs i samverkan mellan forskare, praktiker och ibland studerande. Det handlar då inte i första hand om att någon lär någon annan något som denne saknar kunskap om utan att olika kunskapsfält möts för att tillsammans berika den verksamhet som ska genomföras. En sådan verksamhet utvecklas diskursivt och kan inte bli ”klar eller avslutas”.

Handledning som syftar till kompetensutveckling och skolutveckling och där samverkan mellan högskola och skola är central är, som torde framgått ovan, inte oproblematiserad. För att mötet ska bli meningsfullt och resultatet fruktbart krävs insikt om de förväntningar och föreställningar som förekommer hos de parter som agerar, med andra ord: insikter om

respektive diskurs. Men det krävs också kunskap, vilja och mod att tillsammans utveckla en ny diskurs, handledningens diskurs, med det ömsesidiga lärandet som mål.

Samtalet är, som vi tidigare sagt redskapet i handledningen. Men för att en gemensam diskurs ska kunna utvecklas och ett gemensamt mål nås handlar det inte om vilket samtal som helst. Vi ska här något uppehålla oss vid begreppet dialog, som vi menar vara huvudredskapet i diskursiva samtal.

I vardagliga sammanhang betecknar dialogen ofta en ”snäll” form av diskussion där det handlar om att förstå varandra och att komma överens. Även om detta ofta förekommer i mötet mellan handledare och handledda i den allmänna konversationen och som ett kitt i samvaron är det ingen fruktbar form för handledning i de sammanhang vi här studerar. Det handlar inte heller om den mindre ”snälla” formen av diskussion som går ut på att argumentera och debattera. Den hör hemma i andra sammanhang. Dialogen som pedagogiskt redskap i handledningssammanhang handlar nämligen inte först och främst om att vinna debatten utan om att vinna insikt (Handal & Lauvås, 1982, s 55-56). Inslag i en dialog med detta syfte kräver problematisering i stället för diskussion om olika åsikter. Det innebär bl.a. att ett gemensamt studium sker av ett pedagogiskt fenomen där olika perspektiv och aspekter belyses. Fokus flyttas till ett sakförhållande och förhållandet mellan teori och praktik som anknyter till den enskildes tänkande och handlande (Petersson & Vahlne, 1997, s 45). Det resulterar inte i första hand i en ömsesidig förståelse men möjligen och troligen i en vidgad förståelse för det fenomen som studeras.

För att olika perspektiv och aspekter ska kunna bidra till en sådan vidgad insikt är det emellertid en fördel, kanske en nödvändighet, att kunna tillägna sig den Andres ögon, dvs se från den Andres utsiktspunkt. Denna form av förståelse handlar om inlevelse, inte om empati. Att sätta sig på den Andres stol eller att gå i den Andres skor är uttryck som försöker fånga innebörder i det dialogbegrepp som kan leda till ny gemensam insikt.

Vad behövs för att stödja samarbete och ömsesidigt lärande? I det här avsnittet har vi diskuterat möjligheter att utveckla en handledningens diskurs med utgångspunkt i ett ideal om en dialog på lika villkor där möjligheter till ett ömsesidigt lärande finns. Vi menar att detta är en spännande utmaning såväl för skolsamhället som forskarsamhället. Men vi är också medvetna om att det är svårt att få till stånd den dialektiska samverkan som eftersträvas. I slutrapporten från Miljonprojektet (Askling, 1997), ett samverkansprojekt mellan Linköpings universitet och skolan konstaterar författarna att det ömsesidiga givande och tagande som eftersträvats i relationen mellan forskarna och lärarna varit problematiskt att få till stånd. En inventering av erfarenheter från internationella studier visar detsamma. Retorik och realitet är med andra ord inte i överensstämmelse.

I Härnstens beskrivning av forskningscirkeln anger hon några typiska drag som viktiga att ständigt ha för ögonen och som också torde vara relevanta i de möten vi här betecknar som handledning av pedagogiskt yrkesverksamma:

- Det ska handla om ärliga möten och äkta frågor för alla inblandade
- Ömsesidigheten och det gemensamma sökandet efter nya vägar är central
- En kritisk och öppen kunskapssyn utgör grunden i arbetet
- Innehållet är deltagarstyrt
- Arbetssättet är demokratiskt - alla ska få komma till tals och en gemensam kunskapsutveckling eftersträvas
- Det finns en tilltro till att olika sorters kunskap och olika människor tillsammans skapar en både roligare och bättre gemensam kunskapsbildning (Härnsten, 2001, s 27).

Punkterna ovan behöver problematiseras och diskuteras för att kunna konkretiseras. Som termer och begrepp kan troligen alla ställa sig bakom dem men meningen kan tolkas på olika sätt. En pågående diskussion av innebörderna är en del, en central del, i utvecklingen av en gemensam handledningsdiskurs.

Vi tror dock att det mest angelägna i dagsläget är att allt fler projekt initieras där samverkan mellan akademiker och praktiker prövas. I vårt land är erfarenheterna hittills få. Former för samverkan genom t.ex. handledning behöver utvecklas. Ömsesidig öppenhet inför olika möjligheter samt allt fler exempel på vad samverkan kan bidra med till respektive part genererar såväl kunskap som inspiration.

Handledning av pedagoger – vision för skolutveckling?

I denna skrift fokuseras handledning av pedagogiskt yrkesverksamma. Vi har sökt urskilja vad som skulle vara specifikt för handledning av denna grupp, liksom att vi problematiserat flera av de frågor som tycks tas för givna i dessa sammanhang. I vår avgränsning förde vi ett resonemang om att handledningen kan ta sig två riktningar, dels ett tänkande om den egna praktiken, dels handlandet i praktiken. Vi poängterade också att dessa båda riktningar inte är klart urskilda i det praktiska arbetet men kan däremot vara användbara som ett analytiskt verktyg i handledningssituationen. Vi har också tidigare resonerat kring handledningens roll för skolutveckling som vi menar måste utgå från såväl en förståelse av praktiken och i vilka sammanhang den ingår, som att en förändring påbörjas utifrån observerade behov. I detta avslutande kapitel vill vi därför lyfta fram några aspekter som vi tror är av betydelse för att handledning av pedagogiskt yrkesverksamma ska kunna bli ett kraftfullt verktyg i skolans egen utveckling. Avslutningsvis pekar vi också på några områden som vi menar kan vara föremål för vidare forskning.

Den första aspekten behandlar frågan om det finns en *relation mellan individuellt och kollektivt lärande*. Tidigare har lärares kompetensutveckling främst gynnat det individuella lärandet genom ämnesfördjupning eller fördjupning i en specifik metod. Båda strategierna kan sägas ha kommit läraren och eleverna till del i det egna klassrummet, men har föga påverkat skolans utveckling. Individuellt och kollektivt lärande är i sig ett dilemma i skolans värld då läraren oftast genomför undervisningen individuellt. Men uppdraget för dagens lärare är vidgat till att omfatta mer än den individuella undervisningen, varför diskussionen om ett kollektivt lärande blir aktuell. Eftersom handledning av pedagogiskt yrkesverksamma genomförs i grupper av lärare kan man tänka sig att såväl en förståelse av praktiken som handlandet i den kan utgå från en

kollektiv uppfattning. Ohlsson & Salino (2000) har studerat det lokala utvecklingsprojektets betydelse för lärande och pedagogisk utveckling. De lyfter fram det kollektiva lärandet och framhåller att:

Lärande på gruppnivå är mer än att bara lägga ihop de enskilda individernas lärande, det handlar om att man genom att utgöra en grupp som kommunicerar uppnått en synergieffekt vad gäller lärande (s 107).

Även Egerbladh & Tiller (1998, s 237) talar om en synergiefekt, som de menar kan uppnås genom ett nära samarbete mellan forskare och praktiker. I vårt resonemang kan handledaren vara den forskare som i handledningen lyfter frågor, problematiserar för givet taganden och utmanar ett invariant tänkande. Att mötet sker i grupp gör att individernas värderingar, frågor, idéer etc. bildar utgångspunkt för diskussion och reflektion. Ohlsson & Salino (2000) kopplar denna reflektion till skolutveckling och benämner det för den gemensamma reflektionen, som innebär att:

Det medarbetarna reflekterar över, dvs. innehållet, görs tillgängligt i ett kollektiv och därmed till föremål för gemensam förståelse, värdering och ställningstaganden till exempelvis vad det är man ska arbeta med och varför. Det öppnar för möjligheten att elever, lärare och ledning för samtal om vad det är som utgör en god pedagogisk verksamhet och vad det är som är ett kompetent arbets sätt ”i det specifika sammanhang där deras egen verksamhet genomförs”. Att den gemensamma reflektionen sker kontinuerligt gör att de ges möjlighet att ständigt rekonstruera den gemensamma förståelsen och ompröva handlingsalternativ. Det motverkar alltför mycket av rutinisering och vanemässigt handlande. (s 217)

Ohlsson & Salino (2000) pekar på åtminstone två väsentliga aspekter i det återgivna citatet ovan. Den ena är att det förs ett samtal och den andra att det sker kontinuerligt. I ett tidigare kapitel har vi betonat dialogen som form och då i bemär-

kelsen att vinna insikt i varandras kunskapsfält för att på det sättet nå ökad förståelse av det fenomen som studeras i praktiken. Att föra ett sådant samtal som ovan åsyftas, kräver tid och kontinuitet. Det tar tid att sätta sig in i hur andra tänker och det måste finnas kontinuitet för att kunna återgå till samma fråga och nå en kollektiv kunskap. Kontinuiteten i samtalen över tid är därför central i planeringen av handledning. I projekt som pågått över en längre tid 1-3 år är det också en synpunkt många lärare menar är avgörande för såväl gruppens lärande som verksamhetens utveckling (Folkesson, 2001; Björneloo, Folkesson & Lendahls Rosendahl, 2001; Runesson, 2000; Rönnerman, 2000). I dessa samtal menar vi att handledaren fyller en viktig funktion genom att utmana för-givet-taganden och rutiniseringar i både tänkandet och handlandet. Att återkomma till samma frågor leder till nya upptäckter.

Att samtalet är viktigt för såväl lärandet som utvecklingen av en verksamhet är kanske självklart. Men för skolutveckling räcker det inte att det sker mellan handledaren och pedagogerna utan måste vidgas till att även inbegripa skolledaren, vilket leder oss in på den andra aspekten som vi kallar för *den deltagande skolledaren*. Skolledaren har, som vi tidigare visat, stort ansvar i dagens skola när det gäller skolutveckling och därmed även lärarnas kompetensutveckling. Men inte ett ansvar endast i meningen att organisera, utan att delta, något som idag betonas alltmer när det gäller ledarskapet. I Utbildningsdepartementet skrift "Lärande ledare" (Utbildningsdepartementet, 2001) framhålls rektors lärande som betydelsefullt för skolans organisation och utveckling. En lärande organisation innebär att alla har ett ansvar för sin egen kompetensutveckling och att lärandet sker utifrån vad som sker i vardagen och de erfarenheter som där görs:

Kompetensutveckling i den lärande organisationen tar sin utgångspunkt i de svårigheter, dilemman och utvecklingsområden som skolledare och medarbetare möter i sitt arbete med att utveckla kvaliteter i elevernas lärande. I den lärande organisationen går förändring och

kompetensutveckling hand i hand. Förändringar ses som lärprocesser genom vilka man kan utveckla sin kompetens. (Utbildningsdepartementet, 2001, s 30).

I tidigare kapitel har vi betonat vikten av att en av aktörerna i samband med handledning av pedagogiskt yrkesverksamma är skolledaren. Med det menar vi inte att ledaren endast ska ”beställa” ett uppdrag, utan att det är betydelsefullt att skolledaren är delaktig i såväl analysen av vad lärarna uppfattar som angeläget att förändra, som i den process det innebär att delta i förändringen, i vilken handledningen ingår. Det handlar för skolledaren om att själv vara med på scenen och lämna regissörsposten. Sker inte detta, är risken stor att handledaren och lärargruppen återigen möts och frågar ”Vad ska vi egentligen göra?”

I Utbildningsdepartementets skrift talas också om att den lärande ledaren (s 29) förstår att hämta inspiration från flera arenor. Praktiken, teorier och forskningen är de som nämns. Att kombinera och lära genom dessa tre arenor menar vi ligger inom ramen för handledning av pedagogiskt yrkesverksamma, varför det är viktigt att handledaren är bevandrad i teorier om lärande och forskning i och om skolan. Vår tredje aspekt blir därför att resonera kring *den akademiske handledaren* i relation till skolutveckling.

Den nya lärarutbildningen (Prop 1999/2000) innebär en skillnad gentemot tidigare lärarutbildningar genom att den ska ge tillträde till forskarutbildning och inte enbart är förbehållen de studerande. Yrkesverksamma pedagoger ska kunna söka sig till de kurser som ges, som därigenom blir ett möte mellan studerande och erfarna lärare. I propositionen betonas att kompetensutveckling är både en rättighet och en skyldighet. Lärare har ett ansvar för att kunna reflektera över sitt arbete och över vilka krav på kunskaper som olika situationer ställer (Prop 1999/2000, s 30). I handledning av pedagogiskt yrkesverksamma har vi tidigare betonat dialogen och ser här mötet mellan studerande, erfarna pedagoger och akademiker som fruktbart i kompetensutveckling. I det mötet kan var och en

berikas genom att få ta del av värderingar och idéer som skiljer sig från egna. Att skapa en arena där alla tillåts bidra med sin idé om hur man på bästa sätt kan utveckla en verksamhet ger ett underlag att diskutera och reflektera kring. Eftersom ingen sitter inne med sanningen blir det därför viktigt att ta den andres perspektiv. Om vi utgår från Rubins vas kan man t ex fråga sig: Vem ser den rätta bilden? Den som ser vasen eller den som ser de två ansiktena? Båda bilderna måste kanske finnas för utvecklingen av den bästa verksamheten. Det gäller med andra ord att kunna se ur den andres perspektiv. På så sätt kan akademikern bidra med teorier om lärande, liksom pedagogerna kan bidra med erfarenheter från konkreta situationer. I samarbetet med högskolan kan därmed forskning komma närmare den vardag som skolan befinner sig i. Gemensamma forsknings- och utvecklingsprojekt kan skapas där lärarna själva forskar i sin praktik, stärker sin profession och bidrar till att producera kunskap. Ett samarbete av detta slag ger möjligheter till att gemensamt analysera vad som sker i praktiken och diskutera respektive tolkningar. Pedagogernas rutiniseringar liksom akademikerns teorier kan därmed utmanas. Skolutvecklingsfrågor har genom tiderna haft en anknytning till forskning och ska ha det även framgent, men kanske mer i formen av en forskningsanknytning som svarar mot lärarnas behov av kunskap för att en önskvärd skolutveckling ska kunna genomföras.

Som vi visat i denna skrift finns det utbildningar att tillgå när det gäller handledning inom de yrken där professionella arbetar med vård och behandling. Den fjärde aspekten vi valt att lyfta fram är därför *utbildning av handledare* för att handleda pedagogiskt yrkesverksamma. Vi har tidigare problematiserat den roll handledaren kan inta och menar att detta är ett område för både vidare studier och utveckling. I vårt land genomförs olika satsningar som driver frågan om den professionella läraren och skolutveckling. En av dem är Skolverkets och Lärarförbundets s.k. "Läarakademier" och en annan är Kommunförbundets, Skolverkets och lärarfackens "Attraktiv

skola”. För att dessa satsningar ska lyckas krävs stöd för lärare i den fortsatta processen, en process som bara börjat. Högskolan har troligen inte möjlighet att möta det behov av handledning som eventuellt skulle efterfrågas. En relevant fråga i sammanhanget är därför på vilket sätt högskolan genom kompetensutveckling av lärare kan ”utbilda” handledare som förutom sitt arbete i skolan också har en koppling till högskolan och därigenom till forskning.

Avslutande reflektion

I vår genomgång har vi i relation till andra texter om handledning sökt lyfta fram och peka på det specifika för handledning av pedagoger kopplat till skolutveckling. Att grupper av lärare möts i handledning där såväl tänkandet om som handlandet i praktiken utmanas, problematiseras och reflekteras över, ser vi som nödvändigt för att skolutveckling ska ske. Att handledaren är akademiker med kunskaper i teorier om lärande och erfarenhet från forskning i och om skolan och dess utveckling är ett viktigt inslag för skolans utveckling. Att handledning av yrkesverksamma pedagoger berör tre parter där skolledarens deltagande i såväl analys av skolans problematik, som planering av kompetensutveckling och därmed skolutveckling ser vi som ett avgörande led för att skolans utveckling ska gynnas. Inget av det sagda är emellertid självklart eller oproblematiskt i praktiken.

Även om mycket internationell forskning samstämmigt pekar mot att samarbete mellan forskare och praktiker ger lärare ökat professionellt yrkeskunnande kan det inte tas för givet att det också gäller vår kultur och vårt skolsystem (Hollingworth, 1997; Reason & Bradbury, 2001; Zeichner & Noffke, 2001). Avslutningsvis vill vi därför ställa några frågor som pekar ut områden som vi menar kräver ytterligare belysning och systematiska studier om handledning för yrkesverksamma pedagoger ska finna sin egen form och kunna tjäna sitt syfte:

- Vilka kvaliteter och kompetenser krävs av högskolan och högskolans handledare för den här formen av handledning till skillnad från annan handledning?
- Hur kan handledning bidra till skolutveckling där såväl individuellt som kollektivt lärande gynnas?
- Vilken är handledarnas professionella uppgift i den här formen av handledning?
- Hur kan handledning utvecklas till ett möte mellan pedagoger, skollära och handledare som resulterar i ömsesidigt lärande?

Referenser

Andersen, J. & Weiss, S. (1994). *Handledning i barnomsorgen*. Lund: Studentlitteratur.

Askling, B. (1997). *Strategier för skolutveckling. Samverkan mellan skola och universitet*. (Slutrapport från Miljonprojektet). Linköpings universitet. Lärarutbildningen.

Asplund, J. (1989). Syndabocksmekanismen. I Hirdman, Y. (red). *Maktens former*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Berg, G. (1999). *Skolkultur - nyckeln till skolans utveckling. En bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Stockholm: Gothia.

Björneloo, I., Folkesson, L. & Lendahls Rosendahl, B. (2000). *Utveckling av lärares yrkesspråk*. (Kompetensutvecklingsprojekt vid Lillegårdsskolan, Partille kommun, ht 1998 - vt 2000). (Ej publicerat manuskript). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.

Bergman, G. & Törnvall M-L. (1992). *Handledningens teori och praktik. En introduktion till handledning i lärarutbildningens praktik*. (Skapande vetande, rapport nr 23). Universitetet i Linköping, Lärarutbildningen.

Bernler, G. & Johnsson, L. (2000). *Handledning i psykosocialt arbete*. Natur och Kultur.

Borgegård, T. (1996). *Rapport från "Enköpingsprojektet" LILLO (Lärande i en lärande organisation)*. Enköpings skolförvaltning 1994-1996. S:t Lukas Uppsala.

Carlgren, I. & Hörnqvist, B. (1999). *Skola i utveckling, När inget facit finns - om skolutveckling i en decentraliserad skola*. Stockholm: Skolverket.

Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon*. Pedagogiska magasinets skriftserie nummer ett. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Egerbladh, T. & Tiller, T. (1998). *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur.

Emsheimer, P. (1995). *Handledningsprocessen i spänningsfältet mellan disciplinering och utforskande*. Licentiatuppsats. Lärarhögskolan i Stockholm.

Filosofilexikonet. Filosofer och filosofiska begrepp från A till Ö. (1988). P. Lübecke (Red). (När? Var? Hur? Serien). Stockholm: Forum.

Folkesson, L. (2000). *Hela skolan reflekterar*. (Kompetensutvecklingsprojekt vid Bollebygdsskolan, Bollebygds kommun. Utvärdering av andra året). (Ej publicerat manuskript). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.

Franke, A. (1997). *Praktikhandledning - att låta lära och att lära ut*. Lund: Studentlitteratur.

Franke Wikberg, S. (1990). *En strategi för utvärdering och lokal utveckling av utbildningskvalitet*. (Arbetsrapporter från pedagogiska institutionen, Umeå universitet, Nr 81). Umeå: Umeå universitet, pedagogiska institutionen.

Gjems, L. (1996). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

Gordan, K. (1992). *Psykoteraپیhandledning inom utbildning, i kliniskt arbete och på institution*. Stockholm: Natur och Kultur.

Handal, G. & Lauvås, P. (1982/2000). *På egna villkor. En strategi för handledning*. Lund: Studentlitteratur.

Hammarstör-Lewenhagen, B. & Ekström, S. (1999). *Det mångtydiga mötet. Ett försök att förstå komplexiteten i pedagogisk handledning med yrkesverksamma*. Stockholm: HLS förlag.

Hollingworth, S. (Ed) (1997). *International Action Research. A Casebook for Educational Reform*. London: The Falmer Press.

Holmstrand, L. & Härnsten, G. (1995). How to Bridge the Gap between the school world and the world of university research? I Thydén, T. (red). *When School meets Science*. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.

Härnsten, G. (2001). *Kunskapsmöten i skolvärlden - exempel från forskningscirklar*. Stockholm: Skolverket.

Inglar, T. (1997). *Lærer og veileder.. Om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningstekniker*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lauvås P. & Handal, G. (1993). *Handledning och praktisk yrkesteor*. Lund: Studentlitteratur.

Lauvås, P., Hofgaard Lycke, K. & 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, Institutionen för pedagogik och didaktik

Näslund, J. (1995). *Handledning av yrkesverksamma. Definitioner och centrala aspekter*. (Fog rapport nr 26). Linköping: Linköpings universitet, institutionen för pedagogik och psykologi.

Näslund, J & Granström, K (1995). *Professionell utveckling hos lärare genom handledning*. (Miljonprojektet, Lärarutbildningens lilla serie, nr 6). Linköping: Linköpings universitet, Lärarutbildningen.

Ohlsson, J. & Salino, P. (2000). *Utvecklingsprojekt som befrielse och kollektiv utmaning. Det lokala skolutvecklingsprojektets betydelse för lärande och pedagogisk utveckling*. Stockholm: Stockholms universitet, pedagogiska institutionen.

Persson, S. (1999). *Utveckling genom handledning*. (Rapporter om utbildning, nr 3). Malmö: Malmö högskola, lärarutbildningen, regionalt utvecklingscentrum.

Petersson, B-O. & Vahlne, L. (1997). *Handledning - ett vårdpedagogiskt verktyg*. Lund: Studentlitteratur.

Prop 1999/2000:135. Regeringens proposition. En förnyad lärarutbildning. Stockholm: utbildningsdepartementet.

Pålhagen, L. (1996). *Handledning i psykiatriskt behandlingssarbete - en studie av förutsättningar i teori och praktik*. (Utbildningsenhetens skriftserie). Stockholm: Gotab.

Reason, P. & Bradbury, H. (Eds) (2001). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. Sage.

Runesson, U. (2000). ”Att lyfta sig ur suddgummiträsket”. *Lärares lärande om och genom ansvar för eget lärande*. (IPD-rapporter Nr 19). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.

Rönnerman, K. (1993). *Lärarinnor utvecklar sin praktik*. (Akademisk avhandling). Umeå: Umeå universitet, pedagogiska institutionen.

Rönnerman, K. (2000). *Att växa som pedagog. Utvärdering av ett aktionsforskningsprojekt i förskolan*. (IPD-rapporter nr 20). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

Rönnerman, K. (2001). *”Vi behöver varandra”- en utvärdering av praktikers och forskares möte för att forma forskningsprojekt i skolan*. (Skolverkets monografiserie). Stockholm: Skolverket: Liber distribution.

Selander, U-B & Selander, S. (1989). *Professionell handledning*. Lund: Studentlitteratur.

Silfing, G. & Sjöberg, S (1993). *Handledning i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (1997). *Inbjudan till ansökningar om Stöd till kompetensutveckling, 1998*. (Dnr 97:2776). Stockholm.

Socionomen (1993). Facktidning för kvalificerat socialt arbete. 100 sidor om handledning i psykosocialt arbete. Nr 7.

Somekh, B. (1994). Inhabiting Each Other's Castles: towards knowledge and mutual growth through collaboration. *Educational Action Research*, Vol 2, No 3.

Stiwne, D. (1993). *Perspektiv på handledning i psykoterapi och angränsande områden*. Stockholm: Natur och Kultur.

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

Utbildningsdepartementet (2001). *Lärande ledare*. (Utbildningsdepartementets skriftserie, rapport nr 4). Stockholm: Regeringskansliet: Utbildningsdepartementet.

Wahlström, G. O. (1996). *Handledning och samverkan i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa förlag.

Zeichner, K.& Noffke, S. (2001). Practitioner Research. In Richardsson (ed). *Handbook of Research on Teaching*. Washington DC, AERA, 4th edition.