

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för pedagogik och didaktik
IPD-rapporter 2000:16

Dilemmafyllda möten

Erfarenheter av pedagogisk handledning
I samverkan mellan skola och högskola

Birgit Lendahls Rosendahl
Karin Rönnerman

© Institutionen för pedagogik och didaktik
Göteborgs universitet
Box 300, 405 30 Göteborg

www.ipd.gu.se

ISSN 1404-062X

Lendahls Rosendahl, Birgit & Rönnerman, Karin (2000). *Dilemmafyllda möten. Erfarenheter av pedagogisk handledning i samverkan mellan skola och högskola*. IPD-rapporter Nr 2000:16. Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik. ISSN 1404-062X.

Nyckelord: Kompetensutveckling, skolutveckling, högskolans tredje uppgift, pedagogisk handledning, samverkan skola-högskola, dilemman

Sammanfattning

Denna rapport är en redovisning av en pilotstudie om pedagogisk handledning i samband med lärares kompetensutveckling. Vi har valt att utgå från tre perspektiv, skolledares, lärares och handledares och sökt deras förväntningar på, erfarenheter av och föreställningar om det möte mellan praktiker och forskare som sker i dessa sammanhang.

Syftet med studien var att utveckla kunskap om pedagogisk handledning som fenomen och hur detta gestaltar sig för såväl skola som högskola. Fyra pågående projekt i Västsverige valdes där samverkan sker med Göteborgs universitet. Fyra rektorer, sex handledare och nio lärare från dessa projekt har intervjuats.

Efter analys och tolkning av det samlade intervjumaterialet har vi funnit att handledningsmötet påverkas av ett antal dilemman som uppstår i och kring detta. *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* har olika dimensioner. Förväntningar på såväl egna och 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 icke uttalade men påverkar inte desto mindre det konkreta mötet. Innebörden av handled-

ningsbegreppet är oklar och resulterar ibland i en statisk form av handledning oberoende av innehåll eller arbetslag. Detta kallar vi *dilemman med för-givet-tagen handledningskultur*.

Pilotstudien har, menar vi, pekat ut ett antal dilemman som karakteriserar pedagogisk handledning i samverkan mellan skola och högskola. Det är angeläget för alla parter att hantera dessa i varje nytt projekt för att mötet ska bli fruktbart. Fenomenet pedagogisk handledning som form för lärares kompetensutveckling är hittills ganska outforskat. Områden som behöver studeras och utvecklas är bl.a innebörder av begreppet handledning, mötet mellan skolans respektive högskolans kunskapsfält, lärares lärande i och av egen praktik, innebörder i begreppet teoretiska redskap för yrkeslärande.

Innehållsförteckning

| | |
|---|----|
| Förord | 6 |
| Från studiedagar till handledning..... | 7 |
| Möten mellan..... | 9 |
| Högskola – Skola..... | 9 |
| Högskolans tredje uppgift..... | 9 |
| Skolverkets styrning av kompetensutvecklingsmedel | 12 |
| Forskare – Praktiker | 10 |
| Med fokus på handledning..... | 15 |
| Samverkan genom handledning | 17 |
| Studiens syfte och genomförande | 18 |
| Dilemmafyllda möten | 21 |
| Legitimitetsdilemmat | 21 |
| Formell legitimitet..... | 21 |
| Erövrade legitimitet..... | 23 |
| Förankringsdilemmat | 25 |
| Kommunikation | 25 |
| Styrningsanspråk | 27 |
| Beställarkompetens | 29 |
| Förväntningsdilemmat | 30 |
| Förväntningar på varandra | 30 |
| Förväntningar på mötet vid handledningstillfället | 35 |
| Förväntningar på resultatet..... | 36 |
| Dilemmat med för-givet-tagen handledningskultur | 38 |
| Oklar handledningskultur..... | 38 |
| Statisk handledningskultur..... | 40 |
| Kompetensutveckling i förändring..... | 43 |
| Pedagogisk handledning är mer än dilemman | 44 |
| Olika kunskapsfält möts..... | 45 |
| Vardagen som utgångspunkt..... | 47 |
| Arbetslag eller inte? | 48 |
| Handledning i studiedagsdräkt | 49 |
| Traditionens makt | 51 |
| Nya utmaningar | 52 |
| Referenser | 55 |
| Bilaga 1 A-C Intervjuguide | |

Förord

Att ställa sig frågor om sin praktik och delta i kunskapsutveckling av den egna verksamheten är vanliga motiv för dagens kompetensutveckling. Vår praktik har under flera år utgjorts av handledning av lärarlag i förskolan och skolans olika delar. De samtal vi haft med varandra, och med andra kollegor, har resulterat i fler frågor än svar. Frågor vi velat få mer kunskap om. Det var upprinnelsen till den här studien som därför kan betecknas som att "forska i sin praktik". Genom ett anslag från Skolverket blev det möjligt för oss att genomföra den studie som här avrapporteras. Vi vill framföra vårt varma tack för detta bidrag. Studien hade heller inte blivit möjlig om inte flera personer låtit oss få ta del av deras erfarenheter och funderingar kring handledning. Vi vill varmt tacka alla de lärare, skolledare och handledare som låtit sig intervjuas. Vi vill också framföra ett stort tack till Lena Folkesson, som hjälpt oss att genomföra en del av intervjuerna. Lena har också varit oss behjälplig genom att läsa ett preliminärt manus och givit oss konstruktiv kritik.

Med denna rapport avser vi inte att sätta punkt, snarare är vår förhoppning att diskussioner startar bland de personer som är involverade i pedagogisk handledning. Vårt fokus i denna studie är skolan, men vi hoppas att andra grupper också kan känna igen sig i de dilemman som utspelar sig i mötet mellan olika yrkeskategorier och verksamhetsfält.

Göteborg i september 2000

Birgit Lendahls Rosendahl
Karin Rönnerman

Från studiedagar till handledning

Under de sista 50 åren har inflytandet över lärares kompetensutveckling förflyttats från centralt fattade beslut om ett visst innehåll baserat på forskning (den sk FOU-modellen) till ett större lokalt inflytande över såväl innehåll som uppläggnings¹. I slutet av seklet har även en förskjutning gradvis skett från kommunen till den enskilda skolan. I 1990-talets decentraliserade skolsystem, med ett mål- och resultatorienterat styrsystem, ska den kompetensutveckling prioriteras som resulterar i utveckling av skolan och godkända undervisningsresultat. Det handlar om ett skifte från centrum till periferi där generella modeller för fortbildning överges till förmån för lokala initiativ. På den lokala nivån betonas den enskilda skolan och att utgångspunkten för kompetensutveckling måste tas i den praktik som där utövas. En förändring av detta slag innebär att generella lösningar på problem måste överges för unika inslag.

I dagens läroplan (Lpo-94) betonas det lokala ansvaret än mer för skolutvecklingsfrågor. Medel för kompetensutveckling är delvis förlagda till den lokala skolan där rektor är ytterst ansvarig för dessa frågor. I läroplanens skrivning blir detta tydligt:

Rektorn har ansvaret för skolans resultat och därvid, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att:

Personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt skall kunna utföra sina uppgifter. (Lpo-94, s 18-19)

Andersson (1996, s 29) påpekar att förutom det lokala ansvaret för kompetensutveckling finns även en central styrning genom att staten både ska bestämma vilka fortbildningsinsatser som ska göras och anpassa fortbildningsutbudet till de lokala behoven. Skolverket (som myndighet) måste med andra ord formulera tydliga uppdrag till politiker och personal på den lokala nivån och ha en dialog med fortbildningsanordnare. När det gäller innehållet för lärarnas kom-

1 För en utförlig översikt av lärares kompetensutveckling hänvisas till Andersson (1996); Skolverket (1992, 1994).

petensutveckling nämns till exempel elevers inflytande över sina studier, kraven på lokal utvärdering, fördjupade ämneskunskaper, framför allt i språk. Man fäster också vikt vid miljöfrågor och internationella frågor samt den historiska och etiska dimensionen i skolans undervisning.

I och med att de centralt fastlagda studiedagarna med ett givet innehåll frångåtts har andra former för kompetensutveckling för lärare blivit vanligare under 1990-talet. Utgångspunkten tas i den egna praktiken och genom att arbetslaget i skolan på nytt betonats kan erfarenhetsutbytet mellan lärare vara en källa för kompetensutveckling. I lärarutbildningskommitténs betänkande lyfts denna form fram:

Kompetensutveckling kan ske i många olika former, där den viktigaste, lättast åtkomliga och minst kostnadskrävande är det kollegiala samtalet; gemensam reflektion kring "vad, hur och varför" i den pedagogiska verksamheten i förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning. Lärarutbildningskommittén vill framhålla denna form av lärande som en viktig del av lärararbetet, som en nyfikenhet inför nya utmaningar, nya barn och elever, nya perspektiv; en ständigt pågående utveckling både för att göra arbetet mer intressant och med höjd professionalitet och som en personlig bildningsresa. (SOU 1999:63, s 248)

Till det kollegiala samtalet knyts i många fall en handledare som kommer utifrån och förväntas därför kunna ställa andra frågor som får lärare att diskutera och reflektera över vardagsarbetet i skolan och över vilka val som görs. De didaktiska frågorna vad, hur och varför blir därför centrala.Handledningen kan även ha problemlösande karaktär eller vara aktionsinriktad där ett utvecklingsarbete är i fokus. Varje tillfälle för handledning innebär ett möte mellan olika parter. I det följande vill vi göra ett försök att beskriva några möten som i sådana sammanhang aktualiseras, nämligen mötet mellan högskola och skola, mellan forskare och praktiker och mellan handledare och arbetslag.

Möten mellan...

Högskola – Skola

I kompetensutvecklingssammanhang har universitet/högskola varit en central instans för lärare. Genom de fortbildningsenheter som finns har många studiedagar anordnats. Men universitet och högskola har också erbjudit lärare poänggivande kurser som direkt riktat sig till praktikern. Sådana kurser kan förekomma i olika omfattning allt från enstaka poäng till hela påbyggnadsprogram omfattande 50/60 poäng. Idag betonas än mer betydelsen av en koppling mellan teori och praktik i skolans egen utveckling och lärarens ansvar för detta. Detta tydliggörs bl.a. med de extra pengar för kompetensutveckling som är möjliga att få del av om denna sker i samarbete med universitet och högskola. På liknande sätt betonas i högskolevärlden samarbetet med det omkringliggande samhället. Med denna klart uttryckta viljeyttring blir mötet mellan dessa parter centralt.

Högskolans tredje uppgift

Universitetets två huvuduppgifter är undervisning och forskning och sambandet däremellan. Men ett centralt inslag är också att sprida kunskap om den verksamhet som bedrivs och den kunskap som utvecklas. Spridning av kunskap har under 1990-talet betonats i allt högre grad och även vidgats till att från 1997 omfatta "att samverka med det omgivande samhället". I den vision som skrivits fram rörande verksamheten vid Göteborgs universitet anses den s.k. tredje uppgiften vara en väsentlig del i verksamheten:

Akademisk utbildning och forskning är inte mål i sig utan medel för att förbättra oss alla som människor och för att göra världen bättre att leva i. Därför utgör den utåtriktade spridningen av kunskaper och insikter, av både svar och nya frågor, vår yttersta uppgift. (Vision, 1997, s 6)

Inom universitet och högskolor blir denna utveckling bland annat synlig genom de s.k. regionala centra som upprättats med lärarut-

bildningen som bas. Motsvarande centra finns också upprättade med andra delar av universitet/högskola för samverkan med andra delar i arbetslivet.

Skolverkets styrning av kompetensutvecklingsmedel

Som tidigare nämnts är ansvaret för kompetensutveckling av lärare idag framför allt lokalt där också medel för detta avsätts i skolans budget. Det finns dock en pott pengar som behållits centralt och som skolverket fördelar efter ett ansökningsförfarande. Under tre år har Skolverket fördelat medel i syfte att:

Fokusera viktiga utvecklingsområden och att utveckla och bredda formerna för lokala insatser där en utgångspunkt är sambandet mellan skolutveckling och kompetensutveckling. (Skolverket, 1999)

Skolverket skriver fram ett antal områden som bygger på regeringens nationella utvecklingsplan, budgetproposition samt på Skolverkets eget uppföljnings- och utvärderingsarbete. Dessa områden prioriteras vid ansökningsförfarandet. Inför ansökan år 2000 prioriterades följande områden: värdegrunden, mål och utvärdering, bedömning och betyg, studie- och yrkesvägledning för vuxenstudierande och gymnasieelever, svenska som andraspråk och undervisning av flerspråkiga elever i andra ämnen. Förutom att Skolverket anger ett antal prioriterade områden betonas vikten av att pengarna ska användas i ett samarbete med universitet/högskola. Av ca 1000 inkomna ansökningar inför läsåret 2000/ 2001 beviljade Skolverket medel till 200.

Forskare – Praktiker

Den forskning om skolan, som varit rådande, har i många fall kritiserats av lärarkåren. Läraren "känner inte igen sig" i de resultat som framkommer och forskningsresultaten berör inte den komplexa praktik som kännetecknar skolan, menar man. En orsak kan ses i att studierna ofta riktats mot att forska *om* skolan och *om* läraren. Den pedagogiska forskningen tillämpade under viss tid naturvetenska-

pens metoder i syfte att nå en objektiv kunskap om praktiken. Med detta förfaringssätt sågs läraren som objekt. Den pedagogiska forskningen anses därför av många ha varit försumbar när det gäller att utveckla skolan. (se Egerbladh, 1995)

Att studera skolan i ett perspektiv, där läraren ses som subjekt och studier utförs *i* skolan och *med* läraren handlar om att ställa nya frågor och pröva andra sätt att studera den utveckling som sker. I ett sådant perspektiv ses också läraren som en person som besitter kunskap för att delta i och påverka skolutvecklingen. Ett samarbete mellan lärare och forskare ställer epistemologiska frågor i fokus. Vems kunskap är den rätta eller riktiga och vem äger kunskapen? Striden mellan den teoretiska kunskapen tillhörande universiteten som överträffande den praktiska kunskapen tillhörande skolan är dock alltjämt påtaglig. Samarbete mellan forskare och lärare ses som en väg att överbrygga gapet mellan teori och praktik. Men räcker det med ett samarbete? Hargreaves (1995) menar att det i vår postmoderna tid finns möjligheter att sudda ut gränsen mellan universitetsbaserad kunskap och praktisk kunskap. Det ökade informationsflödet och bildandet av nätverk bland lärare och skolor kan på sikt utmana akademiskt producerad kunskap.

Behovet av forskning i skolan har under de senaste åren även lyfts fram i Sverige. Inte minst aktualiserades det i samband med att läroplan, Lpo-94, trädde i kraft. I ansvarspropositionen (prop 1990/91:18) sägs att skolutveckling måste utgå från skolan och lärarna:

Ett större ansvarstagande ser jag som nödvändigt eftersom det är min övertygelse att kraften i skolans utveckling nu måste sökas i klassrummen och den enskilda skolan. Det är lärarnas och skolläraernas professionalism som måste tas tillvara. (Prop 1990/91:18, s 18)

En sådan skrivning medför att olika former för forskning behöver utvecklas. En inriktning kan vara där forskaren tillsammans med läraren söker kunskap i en aktuell fråga. I Sverige bedrivs idag olika forskningsförsök och försöksverksamheter för att närma sig en förståelse av och se betingelserna för den professionella läraren. Det

finns också försök där former för samarbete mellan praktiker och forskare provas².

Ett utvecklingsprojekt startar vanligtvis med att man är missnöjd med något i den pågående praktiska verksamheten. I stället för att applicera färdiga modeller i skolpraktiken är det av stor vikt att såväl läraren som forskaren hittar nya sätt att förstå skolpraktiken. Ett förhållningssätt till skolutveckling kan då vara aktionsforskning som är ett sätt att söka förstå sin egen praktik genom att iakttä den, reflektera över vad som sker samt planera för utveckling av den. I ett sådant förhållningssätt möts teori och praktik.

Aktionsforskning innebär olika steg i en process där den egna praktiken är i fokus. Det är också givet att det är praktikern som "råder över" arbetet (i vissa fall tillsammans med en forskare). De viktiga stegen för att ett lärande ska ske är framför allt reflektion över arbetet. Här kan läraren vara hjälpt av att skriva egen dagbok för att följa sina tankar, idéer, infall, funderingar etc. Ett naturligt inslag bör också vara att diskutera sin egen praktik med kollegorna. För att skapa den möjligheten måste tid avsättas regelbundet där lärare kan mötas eventuellt även i samarbete med forskare. Några centrala begrepp i de försök som bedrivs i samarbete mellan forskare och lärare är den forskande läraren, reflektion, erfarenhetslärande. Vid en tidigare studie kring samarbete mellan forskare och praktiker (Rönnerman, 1996) menar lärarna att mötet med forskare är mycket positivt och utvecklande för skolan.

Även om mycket av den pedagogiska forskningen rör olika delar av skolan är det svårt att tillämpa de resultat som framkommit. Detta beror främst på den komplexa verklighet som arbetet i förskolan och skolan utgör. Till vilken nytta är då den pedagogiska forskningen? Och vilken relation ska finnas mellan teori och praktik? I dag har vi övergett den s.k. FoU-modellen där forskningens resultat i princip skulle omsättas via studiedagar i den pedagogiska praktiken. I stället talas det om att skolans behov ska vägleda kunskapssökandet

2 Olika försök finns presenterade i t. ex Berge (2000); Holmstrand & Härnsten (1993); Håkansson & Madsén (1999); Rönnerman (1996); Tiller (1999).

mot en viss utveckling. Här blir då lärares kompetensutveckling central.

I det paradigmskifte vi står inför innebär lärarutövningen i större utsträckning att vara öppen för den variation som utspelar sig i klassrummet och att möta den enskilde individens behov och väg till kunskap. Detta innebär att läraren behöver analytiska redskap i högre grad än metoder att förmedla kunskap. Forskare och praktiker behöver här varandra i en kunskapsbildning som tar sin utgångspunkt i den komplexa skolvardagen och som syftar till att lära och utveckla.

Med fokus på handledning

Ett vanligt inslag i 1990-talets kompetensutveckling av lärare är handledning av yrkesverksamma. Handledning som begrepp är dock inte självklart i den pedagogiska terminologin när det gäller yrkesverksamma lärare. Tanken förflyttas gärna till praktikhandledning som sker under studerandetiden eller uppsatshandledning som sker i samband med skrivandet av examensarbetet.

I andra yrkeskategorier, exempelvis där personer arbetar med vård och behandling, är däremot handledning av yrkesverksamma mer utbrett och betraktas som en del av yrkesutövningen och ses som en möjlighet att lära i yrket. I skolans sammanhang förekommer handledning av liknande slag i samband med specialpedagogiska insatser.

Handledning i pedagogiska sammanhang och med yrkesverksamma lärare kan sägas skilja sig både från den psykologiska (terapeutiska) handledningen och den specialpedagogiska³ då den pedagogiska handledningen tar sin utgångspunkt i lärarnas praktik. Lärarnas exempel på handlingar utgör grunden för diskussion, reflektion och teoretisk anknytning. Syftet kan sägas vara att synliggöra valen bakom det egna handlandet, medvetandegöra valen och anknyta till erfarenheter och teorier.

När det gäller pedagogisk handledning hänvisas oftast till Lauvås & Handal (1993) och deras arbeten kring handledning och praktisk yrkest teori. Deras resonemang utgår från att läraren har en mer eller mindre uttalad praxisteori och att den kan utvecklas och medvetandegöras genom handledning. Handledaren har i detta fall uppgiften att ställa kritiska frågor och därmed ifrågasätta invanda mönster.

3 Vi har ingen möjlighet att här redogöra för olika teoretiska ansatser i samband med utövning av handledning inom skilda discipliner. Vi kan dock konstatera att det ofta hänvisas till psykologiska teorier. Se te.x. Näslund & Granström (1995) ; Lauvås & Handal (1993) samt Hammarström-Lewenhagen & Ekström (1999).

Reflektionen blir här central liksom att relatera den egna praktiken och praxisteorin till forskning.

Lauvås & Handal talar också om den horisontella handledningen. I Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal (1997) presenteras en plan för hur kollegahandledning kan utvecklas i skolan där uppgiften att presentera en situation åligger en av lärarna i gruppen och övriga lärare ställer då frågor kring den händelse som återges. Författarna motiverar kollegahandledning på följande sätt:

Den (Kollegahandledningen) bör kunna ge en struktur och ett verktyg för gemensam reflektion över yrkespraktiken och utveckling – inifrån – av både gemensam kunskap och gemensam praktik (s 24)

En annan form av kollegahandledning kan PEEL-PLAN projektet sägas vara. I en studie av detta projekt framkommer att handledning är problematiskt (Håkansson & Madsén, 1999). I nämnda skrift framhålls att det har stor betydelse vilka förväntningar som finns liksom handledarens förmåga att tillföra nya tankar. De betonar även att tidsperspektivet har betydelse när det gäller handledningens funktion och uppgift för såväl handledaren som för deltagarna. I en enkätstudie (s 40f) visade det sig att ca en tredjedel hade stöd utifrån genom handledning. I en uppföljningsfråga uttryckte två tredjedelar behov av att få handledning utifrån.

Vad som sker i handledning som har pedagogiska ambitioner har beskrivits bl.a. i samband med miljonprojektet. I en av delskrifterna redovisar Näslund & Granström (1995) att professionsfrågor och skolinterna frågor är mest frekventa i handledningssituationen. Forskarna har här varit intresserade av de innehållsliga aspekterna och utgått från en psykologisk teoriansats. Utifrån detta perspektiv benämner de handledningen av lärare som metodrelaterad jämfört med annan typ av handledning som kan vara av mer eller mindre terapeutisk art (s 14 och 26).

Hammarström-Lewenhagen & Ekström (1999, s 158f) hänvisar till internationell litteratur kring handledning där de tre strategierna nominell, preskriptiv och reflekterande handledning kopplas till tre

olika didaktiska huvudinriktningar. Dessa är: en direkt föreskrivande, en reflekterande och analyserande samt en positivt förstärkande. Författarna påpekar att en strategi sällan förekommer renodlad men att en strävan finns mot den reflekterande och analyserande handledningsstrategin.

Samverkan genom handledning

Vid Göteborgs universitet blir uppdrag från skolor och efterfrågan på handledning av lärare allt vanligare. Handledning i dessa fall är vanligtvis kopplade till lärares kompetensutveckling och ses som ett led i skolans utveckling. Uppdragen är dock inte helt problemfria. En fråga som mer och mer utkristalliserats vid genomförandet av dessa uppdrag är vilka föreställningar å ena sidan akademikern och å andra sidan läraren har inför dessa möten. En tredje part som är viktig i sammanhanget är skolledaren och dennes föreställningar.

Handledningen kan sägas utgöra ett möte mellan olika kulturer där olika föreställningar finns om vad handledning innebär, hur det ska genomföras, vad den ska resultera i och vem som ska genomföra den. Genom att handledning numera är centralt i kompetens- och skolutveckling ser vi det som angeläget att lyfta fram vad som kan sägas vara karakteristiskt för detta möte. Vår förhoppning är också att frågor kan identifieras som senare kan ligga till grund för fortsatta studier.

Den studie som vi här presenterar är en sk. pilotstudie, vilket innebär att den är liten i omfattning och snarare väcker nya frågor än ger färdiga svar. Avsikten är i första hand att identifiera angelägna frågor för fortsatta studier. Vi är inte primärt intresserade av de skolor och de projekt som vi haft som underlag i vår studie. Vårt intresse är däremot riktat mot de inblandades erfarenheter och föreställningar av handledning i samverkan mellan högskola och skola. Vi är helt medvetna om att materialet är för litet för att vi ska kunna uttala oss om handledning i generella termer. Men vi tror att flera lärare, skolledare och handledare kommer att känna igen sig i våra resultat och hoppas att detta igenkännande ger upphov till diskussion, men

framför allt att det utgör en grund för ett utvecklat samarbete dem emellan.

Studiens syfte och genomförande

I denna studie är det tre parter som besvarat frågor om handledning i relation till kompetens- och skolutveckling. Dessa parter är lärare, skolledare och handledare. Syftet med studien var att utveckla kunskap om pedagogisk handledning som fenomen och hur detta gestaltar sig för såväl skola som högskola utifrån lärares, skolledares och handledares perspektiv.

Studien är kvalitativ där datainsamlingen är genomförd via intervjuer. Urvalet av intervjupersoner har skett från några projekt där handledning utgjort ett inslag i samarbetet mellan skolor och Göteborgs universitet. Totalt valdes fyra projekt att ingå i studien från vilka skolledare, lärare och handledare har intervjuats. Av materialet kan vi se att det är god spridning i gruppen som intervjuats. Representanter finns från undervisning av de lägre åldrarna liksom de högre, lärare som undervisar i teoretiska ämnen liksom praktiskt/estetiska finns också representerade. Olika kön och olika åldrar finns i gruppen. Handledarna, en man och fem kvinnor, kommer visserligen från en och samma institution vid universitetet, men har olika inriktningar i sitt arbete. Rektorerna representerar såväl stora som små skolor, liksom stad och landsbygd. Samtliga är kvinnor. Fördelningen av intervjupersoner är följande:

| Handledare | Skolledare | Lärare |
|------------|------------|-----------|
| 6 stycken | 4 stycken | 9 stycken |

Inför intervjuerna utarbetades en intervjuguide med fyra frågeområden; förväntningar, erfarenheter av mötet, föreställningar om olika parter och om skolutveckling (se bilaga 1 A-C). Intervjuerna genomfördes av tre personer, samtliga vid Göteborgs universitet. En person intervjuade samtliga handledare, medan övriga två intervjuade lärare och skolledare på de olika skolorna. Intervjuerna bandades och skrevs delvis ut på papper. Vid lyssnandet av bandupptagningarna gjordes ett urval där sådant som inte bedömdes vara av

betydelse för studien utelämnades vid utskriften. Bearbetningen av intervjuerna har vi gjort gemensamt.

Tolkningen av datamaterialet har skett i flera steg. Vid en första genomläsning sökte vi mönster bland handledarna och kunde urskilja två inriktningar på handledarskapet, det psykologiska och det pedagogiska. I denna mönsterbild sökte vi också fånga handledarnas förväntningar på mötet. Därefter sökte vi på samma sätt mönster för skolledarna. I denna mönstersökning framträdde tydligt skolledarnas förväntningar på resultat. Till sist lästes intervjuerna med lärarna igenom. Här var inte mönstret lika entydigt som för skolledarnas del. Men en stark förväntan på handledaren kunde utläsas.

I nästa fas av tolkningen sökte vi likheter och skillnader mellan de tre parternas förväntningar och föreställningar. Ett antal dilemman utkristalliserades som vi menar förekommer vid pedagogisk handledning.

Med dilemman menar vi fenomen som har karaktären av problem för det sammanhang och syfte som verksamheten är tänkt och som inte kan lösas en gång för alla. De är inte problem i meningen att de går att undvika eller lösa. Inte heller i meningen att det vore önskvärt att de inte förekom. De dilemman vi identifierat och här beskriver är inbyggda i den här typen av pedagogisk verksamhet och därmed angelägna att förhålla sig till i varje ny handledningssituation. De är beroende av och orsakas av de föreställningar som handledare, lärare och skolledare har om varandra och om situationen. Det är också dessa parter som måste förhålla sig till dessa dilemman på ett eller annat sätt och som därför kan förväntas ha intresse och behov av en problematisering av dem.

För att illustrera de dilemman som framskrivits har vi låtit de olika parterna i vårt material komma till tals genom att använda oss av tämligen många och omfångsrika citat ur intervjuerna. Citaten är valda för att exemplifiera vad man lyfter fram men också hur man uttrycker sig kring de olika frågorna. Det finns ingen tanke om representativitet bakom de valda citaten, snarare är de valda utifrån

att de på ett kärnfullt sätt fångar de dilemman vi funnit och önskar problematisera.

Dilemmafyllda möten

Vår avsikt med denna studie har varit att låta tre parter komma till tals beträffande den verksamhet som vi här kallar handledning och som beskrivits ovan. Det är lärare, handledare och skolledare, vilka alla har intressen i mötet mellan skola och högskola och som också aktivt alla är delaktiga i detta på olika sätt. Både goda och dåliga erfarenheter har redovisats vilka gett underlag för vår identifiering av ett antal dilemman som nedan beskrivs. De dilemman som blivit tydliga i vårt intervjumaterial benämner vi på följande sätt: Legitimitetsdilemman, Förankringsdilemman, Förväntningsdilemman, samt dilemman med För-givet-tagen handledningskultur.

Legitimitetsdilemman

Legitimitetsbegreppet är som vi ser det mångtydigt i handledningssammanhanget men berör i första hand handledaren. Det handlar om handledaren som representant för högskolan och det högskolan står för, det handlar om handledarens personliga och professionella kompetens men det handlar också om handledaren som representant för skolledningen och projektets idé - "skolledningens förlängda arm", som någon lärare uttryckt det. Begreppet legitimitet har därmed olika innebörd i olika sammanhang. Vi kan dessutom tala om olika nivåer av legitimitet: en formell nivå och en reell eller erövrade nivå. Dessa nivåer överlappar naturligtvis varandra i vardagen men vi har nedan försökt särskilja dem genom att ge exempel på lärares uttryck i samband med legitimitetsanspråk utifrån dessa nivåer.

Formell legitimitet

En av orsakerna, kanske den främsta, till att handledare anlitas från högskolan är att detta vanligen är villkorat från anslagsmyndigheten, vilken är Skolverket i detta fall. Det innebär att handledaren i första hand inte behöver vara efterfrågad på grund av sin högskolekompetens utan för att han eller hon genererar pengar och därmed

möjlighet för skolorna att bedriva kompetensutveckling. En konsekvens av detta är att "beställningen" av handledare inte alltid är särskilt detaljerad, huvudsaken är att vederbörande är från högskolan. Vem som helst från högskolan eller universitetet har därmed legitimitet i formell mening.

Men denna formella legitimitet ger också upphov till förväntningar som emellertid sällan är klart uttalade. Den formella legitimiteten ses som en speciell form av kompetens som skolorna kan förvänta sig, dels i form av hjälp och service, dels i form av att kunna genomföra det uppdrag som beställts på ett tillfredsställande sätt. Den kvalitet som förväntas är av teoretisk natur:

Förutsättningen var ju att ha kontakt med universitetet för att få pengar. Förväntningarna var ju att få stöd och hjälp av den professionella personalen på universitetet. Hjälpa oss med en bra fortbildning, bra material, med bra personer, med bra föreläsningar. (Skolledare)

Jag hade väldigt höga förväntningar på att vi skulle få professionellt stöd av dem som har som jobb att vara teoretiker och har tid att vara analytiska.... Det är ju det som är syftet med att ta in någon som kommer från universitetet. Det är ju deras jobb att bidra med detta som vi inte kan ha koll på som sitter här ute. (Skolledare)

Samarbetet med högskolan kan hjälpa till, det är ju det man vill, att man lyfter sig över den här praktiska nivån. Jag trodde nog att det här skulle vara lite djupare eftersom det var någon från högskolan som kom hit. (Lärare)

Handledaren har också formell legitimitet för arbetslaget i den meningen att vederbörande utför skolledares uppdrag. Legitimiteten i formell mening ges således av skolledningen. Att handledaren kommer från högskolan tycks för lärarna ha mindre betydelse. Det kanske tvärtom är så att legitimiteten ifrågasätts av det skälet: Kan han eller hon något om vår verksamhet, vilket följande lärare ger uttryck för:

Ja, jag hade funderingar över att handledaren kom från universitetet. Visste inte hur det skulle bli. Vad ska det bli då? De har en viss kompetens, ja, hög kompetens. Men är det skolfrågor vi ska diskutera, har de någon erfarenhet

då av det eller är det vi som är experterna då? Samtidigt som jag var öppen då för att det skulle komma någon utifrån som har hög kompetens så funderade jag över om de kan det här. (Lärare)

Universitetet ska föra ut forskningsidéer och sånt. Universitetet ligger högre än gymnasiet. Men det får inte stå oemotsagt. Universitetet är en bubbla långt från verkligheten, som en avstängd egen värld där de sitter och läser. De skulle ut och jobba lite mer, men det kanske de gör. Den här mannen (handledaren) hade erfarenhet från skolan. (Lärare)

Erövrade legitimitet

I det konkreta mötet mellan lärarlaget och handledaren är det dock inte främst formell legitimitet det handlar om utan reell. Den får varje handledare själv erövra i den specifika handledningsgruppen. "Handledning bygger på förtroende," säger en av handledarna i studien, "och det kan ta tid att bygga upp det". Två hinder framstår som särskilt viktiga att passera för att ett ömsesidigt förtroende ska uppstå. Båda har att göra med den formella legitimiteten som diskuterats ovan. Det ena handlar om osäkerhet om handledarens (och därmed handledningens) syfte, det andra om tveksamhet inför handledarens reella kompetens.

För att ett ömsesidigt förtroende ska utvecklas vid handledningstillfällena är det väsentligt att lärarna äger innehållet i verksamheten. Studien ger exempel på erfarenheter från både lärare och handledare som visar att de första gångerna är avgörande för om handledaren ska få legitimitet från gruppen. Det finns exempel på misstänksamhet angående projektets syfte och vad skolledare egentligen vill med handledningen, dvs. vems ärenden handledaren är satt att gå.

Att handledaren är medveten om detta att projektet inte har kommit från oss själva utan det kommer uppifrån. Det är inget vi vill ha för att utveckla vår skola. Det är projekt pengar. Och då är vi ju naturligtvis som vi är. Vi vill inte ta i något nytt, vi är negativa första gången, vi får se vad det blir. Det är precis som när eleverna möter en ny lärare. Så att handledaren är medveten om det. (Lärare)

I den erövrade legitimiteten ligger också frågan om handledarens förhållningssätt. Genomföres handledningen utifrån handledarens intressen eller från lärarnas? Gör handledaren själv upp agendan utifrån sin tolkning av uppdraget eller har lärarlaget möjlighet att påverka? Är handledningen inriktad på lyssnande och tolkning av gruppens önsknings och behov eller på genomförande och föreskrivningar? Även ett vällovligt syfte från handledaren att utgå från lärarnas verklighet kan uppfattas av lärarna som handledarens eget projekt. Det visar följande citat:

Handledaren trodde att vi var ett färdigt lärarlag som ville ha hjälp och hon väntade på att vi skulle bombardera henne med frågor: led oss! Hjälp oss! Men där var vi inte. Vi hade inga sådana frågor. (Lärare)

Handledarens egen erfarenhet av skolan har betydelse för möjligheten att få gruppens förtroende. Det är framför allt lärarna som uttrycker detta. De menar att det är viktigt att handledaren känner till skolan och lärarnas arbetssituation. Samtidigt är lärargruppen skeptisk till de handledare som varit borta från "verkligheten" för länge. Minnen från den egna lärarutbildningen kan också tänkas ge upphov till känslor av att åter vara student i sammanhanget.

Det är så oerhört svårt att få en bra handledare för en grupp lärare. Vi är alltid väldigt kritiska mot någon som kommer från lärarhögskolan, vi har alla den bakgrunden. Vi diskuterade i förväg vad vi ville ha. En handledare vi hade tidigare var ej lärare, hon var psykolog och inte kopplad till lärarhögskolan – hon förstod ej vad lärararbete var. Men vad kräver vi som är lärare? Att man förstår vårt jobb! (Skolledare)

Vi lärare är ytterst kritiska mot den som undervisar oss, vi är inte nådiga, kom inte hit och tala om för oss. Didaktik, metodik och pedagogik är vi proffs på själva. (Lärare)

Det hade blivit sämre om vi försökt lösa det själva. Men det kräver ju också att den som kommer jobbat i skolan eller varit runt och vet hur det är där. (Lärare)

Vi vill inte ha lärare från lärarutbildningen som lär oss metodik och pedagogik, dom har ingen kontakt med verkligheten, det kan vi bättre själva.

Men det här med arbetslag, det är nytt, det vet vi inget om, där är det inte så farligt att komma hit och handleda. (Lärare)

Ett förtroendefullt möte mellan handledare och lärare är således kopplat till både den formella legitimiteten och den reella och till relationer mellan dessa. Om skolledare, lärare och handledare framgångsrikt ska kunna mötas krävs att sådana frågor identifieras och behandlas. Under de inledande träffarna prövas handledarens legitimitet och detta tycks vara avgörande för projektets fortsättning. Vår studie visar att för lite tid avsätts för förtroendeskapande mellan lärare och handledare. Detta hör möjligen samman med det antal träffar projekten totalt består av, där man kanske menar att dessa huvudsakligen bör riktas mot projektets innehåll. Men det har troligen också att göra med graden av insikt om att legitimiteten inte är självklar utan måste erövrats. Och att detta måste få ta tid.

Förankringsdilemmat

Begreppet förankring har olika innebörd för olika parter i samband med skolutvecklingsprojekt. Alla har i intervjuerna talat om vikten av förankring. Ofta menar man också att det lagts vikt vid förankringsprocessen, men att detta trots allt inte varit tillräckligt. När projekt inte blir som man förväntat hänvisar såväl skolledare som lärare och handledare just till att alla inblandade inte varit väl förtrogna med projektets innebörd, alternativt inte varit angelägna om dess genomförande. I våra empiriska data kan vi finna åtminstone tre områden som har stor betydelse för förankringsprocessen och för ett framgångsrikt projekt: kommunikation, styrningsanspråk och kvaliteten i beställarkompetensen.

Kommunikation

Studien ger exempel på hur kommunikationsproblem kan uppstå och vara upphov till att den nödvändiga förankringen av handledningens syfte och innebörd uteblir eller minimeras. Flera parter berörs av frågorna och även om några parter har kommunicerat idéerna och intentionerna har det i flertalet av projekten funnits en omedvetenhet om att detta skett. Det är ingen skillnad om projektet

initierats av skolledaren ensam eller av en lärargrupp som fått ansvaret. De exempel som ges nedan handlar antingen om att man över huvud taget inte talat med varandra om projektets innebörd eller att man tagit för givet att alla uppfattar projektet på samma sätt.

En vanlig bild i vårt material är att lärarna inte upplever att de fått vara med och bestämma om innehåll och utformning av projektet. De menar att det är skolledningens idéer och att lärarna mer eller mindre beordrats att delta. De har inte haft något val. Detta gäller framför allt projekt där hela skolan eller hela kommunen deltar. Kanske är det också dessa kollektiva projekt som gjort att skolledare ej sett det som nödvändigt att förankra hos de enskilda lärarna. Inte heller skolledning och handledare har alltid kommunicerat. En beställning har skett till högskolan, som i sin tur anlitat ett antal handledare. Möjligen är någon handledare huvudansvarig för projektet och har i så fall informerat övriga handledare. Ofta sker således första mötet mellan lärarlag och handledare i tron att den andra parten vet vad det hela ska gå ut på och har intentioner och engagemang för detta. Våra data visar att så inte alltid är fallet.

Lärlarlaget hade ingen aning om syftet, de var inte ens ett lärarlag utan hopsatta av flera andra. Jag fick börja i en annan ända och ställde en fråga. Med det omdefinierade jag uppdraget och vi nystade kring den frågeställningen. Problemet var ju att lärarna hade inga förväntningar eller idéer kring varför de var där. (Handledare)

Skolledarna har hittat på detta och arbetslagscheferna tycker att det är bra men det är inte förankrat. Det förväntar de sig att handledaren ska göra troligen. (Handledare)

Men tiden gick och vi fick inte reda på vad som skulle hända. Och skolledaren sa att hon visste inte heller vad handledaren skulle göra – ja, det blev så flummigt och det sjönk då på något sätt. Vad ska vi göra? Vad ska vi diskutera? (Lärare)

Den egna rollen i lärarlaget är väldigt diffus, det är många som inte förstått vad det går ut på överhuvudtaget. Det är en grupp på skolan som bestämt: Tanken var väl att få arbetslaget att fungera. Men det har inte hänt så mycket. Vi skulle jobba runt eleverna men det blev oftast konstlade projekt.

Jag vet inte om skolledaren och handledaren har talat med varandra. (Lärare)

Jag hade utgått ifrån att kontaktpersonen hade gått igenom med handledarna vad uppdraget gick ut på. Och handledaren gör det endast om han eller hon har intresse för innehållet, har jobbat med det och vet hur det ska implementeras, vet var dom kritiska punkterna finns... man kommer ju ändå från en högborg. (Skolledare)

Handledning i de sammanhang vi här studerar, dvs. pedagogisk handledning som avser att leda till lärares kompetensutveckling och skolutveckling, är ett relativt nytt fenomen. Samtidigt kan det tyckas bekant för alla inblandade, som vi tidigare nämnt. Flera lärare har fått enskild handledning eller grupphandledning av psykolog eller specialpedagog. Andra har också själva fungerat som handledare för lärarstuderande. Men inte desto mindre finns en osäkerhet om begreppets innebörd.

Handledare är mycket olika. En föreläste hela tiden och lärarna sa inte ett ljud, trots att handledaren och jag suttit och talat om det. Men jag var väl otydlig, eller så var det så att handledaren var så inställd själv på vad målet var. Man vill ju inte vara föreskrivande, vill lämna över till de professionella. (Skolledare)

Andra gången jag mötte ett gäng sa dom till mig: Ta det inte personligt men det här var inte vad vi hade förväntat av dig. När jag började nysta i det så såg jag att det var ämnesfördjupning de var ute efter. Alltså kommunikationsbrister är ett genomgående problem i det här. (Handledare)

Nu vet jag att jag behövt lägga ner mycket mer energi på syftet: Vad skulle arbetet gå ut på egentligen? (Handledare)

Styrningsanspråk

Det är uppenbart i samtliga de projekt vi hämtat data från att projekten utformats någon annanstans än hos lärarna. I vissa fall är det skolledningens idéer som resulterat i ansökningar till Skolverket. I andra fall har ledningsgruppen, där även lärare funnits med, bestämt innehåll och utformning. I alla fall är avståndet i tid mellan förslag på innehåll och själva igångsättningen så lång att de lärarlag

som kanske varit delaktiga inte längre är desamma. I den mån lärare som varit med och utformat idéerna är kvar på skolan har de antingen glömt bort detta, eller så har andra frågor blivit mera aktuella. Ett genomgående dilemma tycks vara att lärarna inte känner att det är deras projekt. Det är någon annan som bestämt vad de har behov att utveckla: vanligen skolledningen, ibland handledaren.

Skolledarna är ju tyvärr inte pedagoger. Jag skulle vilja ha en pedagog som sa "Handledningen kostar så och så mycket, det finns tre förslag, hur ser ni på det"? Då tror jag man skulle få ut mycket mer av ett sådant arbete. Man hade ju fått vara med och tycka till om det. Nu kom han ju bara och sa att vi skulle jobba med det här temat och så var det ju inget mer med det. (Lärare)

Vi hade ju inte gjort något och kände oss som små skyldiga barn då. Skolledaren hade sagt att inget ska vi göra på fritiden utan allt ska göras på dessa tillfällen, man har ju häcken full så man hade inte hunnit skriva ner något. Man kände sig som ett barn igen och nu har vi fått en ny läxa. (Lärare)

Lärarna vill att behoven ska komma från dem! Det måste kännas angeläget och användbart. Handledaren hamnar mellan uppgiften att genomföra ett uppdrag som formulerats av skolledare och lärarnas anspråk på att få formulera syftet. Top-down och bottom-up anspråken krockar i handledningsmötet. I den situationen måste handledaren välja sida. Det finns exempel på handledare som säger att de abdikerar från uppdraget och ger lärarna vad lärarna vill ha. Men det finns också exempel på att handledaren stannar upp och börjar från början:

Det är roligt att se hur ett arbetslag kan utvecklas på ett sådant sätt. Arbetslaget fick själva reda ut handledningens syfte, så vi var överens om var vi stod i förhållande till varandra. (Handledare)

Lärarna blir också misstänksamma mot den kollektiva styrning som skolledningen (och Skolverket) bedriver. Hela skolan ska göra samma sak. Alla lärare ska utbildas inom samma områden på samma tid, samtidigt, tillsammans oavsett den enskildes erfarenheter och behov. Ibland ska hela kommunens lärare genomföra samma fortbildning.

250 lärare vandrar i led det måste finnas en mångfald. Skolledningen har kollektiva önskemål – lärarna har individuella! (Handledare)

Beställarkompetens

Det tycks finnas en samstämmig önskan från såväl skolledare, handledare som lärare att ett noggrant förankringsarbete genomförs innan projektarbetet startar och handledningsträffarna påbörjas. En central del i detta arbete är kontakterna mellan skolan och högskolan och det som kan innefattas i begreppet beställarkompetens. Det som efterfrågas är tydlighet om uppdragets innebörd och därmed möjlighet till rekrytering av lämplig handledare. Skolledarna säger att de ej tillräckligt tydliggjort vad de menat att handledning skulle innebära i projektet. Ibland har de inte själva problematiserat detta, ibland har de lämnat över tolkningen till högskolan. Någon skolledare menar att hon inte själv visste vad det innebar utan hoppades få se detta när verksamhetens startade. Men genom de erfarenheter skolledarna gjort har en större medvetenhet utvecklats om den funktion och kvalitet som beställningen borde haft.

Vi måste föra en diskussion på skolan: Vad vill vi att handledning ska vara? Jag har ändrat uppfattning om handledning, vet nu vad det innebär. (Skolledare)

Behovet ska komma från oss, vi ska få hjälp med det vi vill ha: forskningskunskap inom området, hur man utvärderar, redovisar, gör rapporter, kunskapsstillskott teoretiskt och praktiskt. (Skolledare)

Skolledaren bör se till att samarbetspartnern verkligen är villig att ta uppdraget. Man måste vara ännu mera tydlig med vad det är man ska arbeta med. Man behöver också fundera över vilket upplägg som passar ett sådant uppdrag, tider m.m ta reda på mycket mer om hur handledaren kontaktats, om handledarens villkor. Vi borde träffa handledarna. (Skolledare)

Vi frågar oss om inte också högskolan och universitetet borde utveckla sitt förhållningssätt i samband med att man tar emot uppdrag. Blir "rätt" person anlitad för "rätt" projekt? Är handledaren väl insatt i vad uppdraget innebär? Vi anar att så inte alltid är fallet. Det förekommer att en "ledig" lärare kontrakteras för uppdraget

oavsett vederbörandes kompetens eller erfarenheter, oavsett uppdragets innehåll. I tre av de fyra projekten har handledning avbrutits på grund av att handledare och lärarlag inte fungerat bra tillsammans. Hade detta kunnat undvikas om såväl beställarkompetens som mottagarkompetens haft bättre kvalitet?

Förankringsdilemmat framstår i våra data som centralt. Det räcker inte med att alla vet, alla måste också vilja och kunna! Att vara tydlig innebär också att mötas, att tala samma språk, att ha respekt för varandra. Syftet kan aldrig nås om man bara fokuserar resultat eller ekonomi. Människor och process tycks vara väl så viktigt.

Förväntningsdilemmat

Vår pilotstudie pekar tydligt ut områden som är föremål för olika förväntningar från skolledning, lärare respektive handledare, ibland helt motstridiga sådana. Blir dessa förväntningar osynliga eller icke medvetandegjorda leder detta till att ingens förväntningar uppfylls. Risken är att projektet misslyckas och tveksamhet eller t.o.m. en negativ inställning mot handledning som form för kompetens- och skolutveckling frodas. Om tid emellertid ägnas åt att synliggöra förväntningar och föreställningar möjliggöres förutsättningar för utvecklande arbete.

Vilka är då de områden som de olika parterna kan ha olika förväntningar på och skilda föreställningar om? Våra data visar skilda förväntningar på varandras kompetens och insats, på själva mötet, vad som ska hända samt på vad handledningen ska resultera i.

Förväntningar på varandra

De starkaste förväntningarna knyts till handledaren och handledarens kvaliteter och insatser. Dessa kommer från såväl lärare som skolledare och är väl artikulera. Förväntningarna på skolledaren är mera osynliga i vårt material. Vad skolledarens uppgift är tycks för-givet-taget. Att skolledaren är viktig är emellertid samtliga över-

ens om, men endast skolledarna själva är detaljerade i sina beskrivningar av sin roll. Av lärarna och lärarlaget förväntar sig såväl handledare som skolledare att de ställer upp på de intentioner dessa har och inte är alltför negativa. Någon form av förändring av verksamhet och attityder förväntas också. I det följande utvecklas förväntningarna på de olika parterna.

Förväntningar på handledaren

Stora förväntningar ställs på handledaren. Skolledarna förväntar sig att handledarna ska se till att syftet med projektet nås och därvid styra och ta ansvar får såväl innehåll och form som lärarnas aktiviteter. Skolledarna betonar vikten av att handledaren har förmåga att leda gruppsamtal och att därvid utmana lärarnas tänkande. Att handledaren tar initiativ och stakar ut kursen ses som angeläget från både skolledares och lärares håll. Lärarna förväntar sig dessutom att handledaren har förmåga att inspirera, ge kickar och aha-upplevelser samt lyssna och anpassa sig till lärarlagets intressen och behov.

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)

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)

Vilka tror då handledaren att förväntningarna är? Skolledningen förväntar sig snabba resultat menar de flesta handledare, särskilt då mycket pengar är involverat i uppdraget. Skolarbetet ska på något

sätt bli bättre. Förändringar ska ske i verksamheten och i lärarnas tänkande och förhållningssätt. Lärarna vill ha konkreta tips och idéer på hur de ska handskas med det konkreta skolarbetet och med elever. De vill gärna att handledarna ska förse dem med intressant material och nyheter.

Att handledaren ska tala om vad det handlar om och komma med lösningar. (Handledare)

Lärarna förväntar sig att vi som är handledare har svaret. En del lärare säger att det vore bättre att få en föreläsning. (Handledare)

Skolledningen förväntar sig att lärarna ska gå på djupet, reflektera, men det hade hon inte gjort klart för dem (lärarna). (Handledare)

Handledarens egen ambition handlar om att hjälpa lärarna att lyfta sig från den konkreta praktiken och upptäcka vad de gör och varför. Men de har inga större förväntningar på sin egen möjlighet att göra detta om inte lärarna är intresserade.

Vi har något att komma med, vi kan ge dem struktur för deras tankar, men vi har också något att lära av dem. (Handledare)

Handledarens roll är att säga: vad menar du med detta? Att tolka, att få dem att formulera sig. Handledaren kan hjälpa lärarna att ordna sina tankar, fokusera det som är bra eller dåligt, bli tydligare. (Handledare)

Något kan man väl göra om lärarna vill – annars inte. Med så stora och vida uppdrag och få tillfällen till att träffas förväntar man sig inget, men hoppas att lärarna inte ska vara alltför negativa. (Handledare)

Förväntningar på skolledaren

Förväntningarna på skolledningen kommer framför allt från skolledningen själv. Och dessa förväntningar och krav är inte små. Fyra mycket engagerade kvinnliga skolledare har medverkat i vår studie. Alla tror på handledning som en bra form för skolutveckling och kompetensutveckling. Alla har en väl genomtänkt idé och ett klart syfte med de projekt de berättar om. De tycks också alla ha engagerat sig i genomförandet på olika sätt. Samtliga ser också sin egen roll

som betydelsefull för att projekten ska lyckas. De delar också erfarenheter av att projekten inte fullt ut lyckats.

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)

Skolledaren har en jätteviktig roll att entusiasmera, tycka det är viktigt – annars kan man lägga ner projektet. (Skolledare)

Men skolledningens engagemang tycks inte ha påverkat lärarna. Lärarna vi intervjuat skildrar i hög grad en passiv inställning gentemot skolledningen. Ingen har varit överdrivet entusiastisk inför ett nytt projekt. De intervjuade försöker också tolka sina kollegors tankar när de menar att lärarna intar en ganska ljum men lydig inställning. De tror på rektors välvilja.

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 är 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 önskar också att de hade fått vara med från början och utforma projekten. Erfarenheterna hos de i studien medverkande handledarna är 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)

Det krävs stöd av rektorerna, de måste tro på att lärarna gör ett bra jobb, bemötas med respekt och förväntan och intresse i deras vardagsliv. (Handledare)

Förväntningar på lärarna och lärolaget

Den största förväntningen på lärarna kommer från handledarna: lärarna förväntas vara positiva, aktiva och villiga att bjuda på sina erfarenheter, frågor och problem. De förväntas också uppskatta handledarnas kritiska granskning av deras verksamhet. Skolledarna uttrycker inte några förväntningar på lärarna för egen del. Kanske tar de för givet att lärarna genomför projektet på ett bra sätt. Men de har tankar om att handledarna har stora förväntningar och krav på lärarna.

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)

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

Handledarna önskar mer uthållighet från lärarna. Luften gick ur dem. (Skolledare)

Handledarens förväntningar? Vet inte riktigt. Kanske att lärarna ska vara mera vana vid handledning än de är. Lärarna är ej vana vid insyn, vill ej exponera sig, försiktiga och säger inget. Tycker inte om frågor som "berätta något från din vardag". Vad ska det vara bra för. Då blir handledarna be-

svikna och tycker att lärarna är ogina och inte bjuder på sig själva. (Skolledare)

Förväntningar på mötet vid handledningstillfället

Lärarnas förväntningar inför handledningen beskrivs av skolledarna som allt ifrån "inga förväntningar alls" till att de är "jättestora". Fle- ra skolledare tror att lärarna vill luta sig tillbaka och bli matade och helst inte bidra med något själva. Ungefär som på studiedagarna. Samtidigt som skolledarna är angelägna om att lärarna ska vara nöjda med handledningen förväntar de sig emellertid att lärarnas tänkande ska utmanas och förändras. Men detta ska ske med var- samhet. Lärarna själva är angelägna om att tillfällena ger någonting, är effektiva och inte flummiga. Inspiration, kickar, aha-upplevelser, utmaningar och nya infallsvinklar. Men man ger också uttryck för en viss osäkerhet och oro. Vad kommer att krävas av extra arbete? Vad kommer att krävas av den enskilde beträffande att dela med sig eller lämna ut sig inför gruppen? Alla är inte beredda till det.

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 an- vändbart med sig när man går därifrån. (Skolledare)

Lärlagen har en oklar bild, inga förväntningar. De framför kanske önske- mål till handledaren som inte stämmer med hennes idé. Handledning kan kännas hotfull och skrämmande. (Skolledare)

Det är så mycket som kommer utöver allt annat. Jag har inte fått kläm på vad det ska leda till, ingen entusiasm, uppfattade inget syfte med det hela. Kändes som om det var något vi hade hoppat på. Kändes inte revolutione- rande för vi hade diskuterat detta tidigare. Det var något vi skulle genomfö- ra. (Lärare)

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

Trodde att det skulle innebära ett visst engagemang från min sida, var lite rädd för det att man inte skulle orka. Har ändrat mig under tiden, ser

mycket positivt, men det är ju avhängigt den person som är handledare. Han är väldigt bra, är engagerad i det här, har lite funderingar som man inte själv har haft. (Lärare)

Handledarna har modesta förväntningar på handledningstillfällena. Det är ofta kopplat till otydliga uppdrag och små ramar att genomföra dem. Men det kännetecknar också handledargruppen att de ser detta som utmaningar och när förhoppningar om möjligheter.

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)

Förväntningar på resultatet

De största skillnaderna mellan de olika gruppernas utsagor gäller förväntningar på vad handledningen ska resultera i. Skolledarna (och Skolverket) hoppas på snabba resultat. Det visar uppläggningsen på flera projekt. Antalet möten mellan lärarlag och handledare är få, kanske två per termin, möjligen ett möte per månad. Ekonomin räcker ofta inte till mer än två eller tre terminer. Kan något bestående resultat åstadkommas på denna tid? Handledarna är tveksamma till detta. De säger också att handledningsträffarna ofta ligger på sen eftermiddagstid då lärarna är trötta. Detta påverkar resultatet. Resultat kopplat till de ambitioner handledarna har om ett fördjupat synsätt på praktiken, en reflekterande, problematiserande hållning är inte möjlig under dessa villkor, menar de. Lärarnas önskan är att något nyttigt kan komma ut av projektet: ett nytt sätt att handskas med elever eller undervisning. Något som de kan 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)

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

Lärarna ska förändra sig, det är mitt syfte. (Skolledare)

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)

Syftet är yvigt formulerat, det kan vara vad som helst. Allt detta stora och så tre gånger, vad kan det bli av det? Med så stora och vida uppdrag väntar man sig inget men hoppas att de inte är alltför negativa. Något ska synas i vardagen, något ska förändras, men jag har ganska låga förväntningar. (Handledare)

Krockar mellan olika förväntningar inför handledningen är troligen en bidragande orsak när handledning inte lyckas. Våra data visar att det finns rika möjligheter till sådana krockar. Lärarna förväntar sig ett strukturerat innehåll medan handledarna önskar ett dynamiskt där varje arbetslag utvecklar sina egna frågor. Lärarna vill få ny kunskap, handledarna vill hjälpa lärarna att synliggöra och reflektera den kunskap de redan har. Lärarna menar att de främst behöver något nytt för att förändra sin praktik, t.ex. bra föreläsningar, tips på böcker, studiebesök på andra skolor, senaste forskningsrönen. Handledarna menar att lärarna behöver upptäcka vad de kan och vad de gör genom att beskriva sin verksamhet, analysera, tolka, problematisera och dra generella slutsatser. Både lärare och skolledare är angelägna om att få ta del av aktuell forskning. Man ser då forskning som ett kunskapstillskott, som medel för stöd och information åt praktiken. Handledarna ser forskningen som medel för ömsesidigt ifrågasättande och utforskande.

Olika förväntningar och olika föreställningar om centrala element i handledningssituationen kan resultera i olust, oengagemang, flykt från konkreta uppgifter och känslor av misslyckanden. Handledningstillfällena utgöres ofta av kompromisser där ingen är riktigt nöjd.

Dilemmat med för-givet-tagen handledningskultur

Handledning som form i kompetensutvecklings-sammanhang 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 är klara över är annorlunda mot vad det kan komma att innebära i kompetensutveckling för lärare. Man har därför en viss nyfikenhet på vad handledning i detta sammanhang står för. Alla parter tycks emellertid tro att "den Andre" har klart för sig "den rätta" innebörden av begreppet.

Vi vet inte vad handledning är, det vill vi se, därför har vi bett om handledning. Nu vet jag vad det är. (Skolledare)

Handledare borde veta men så kommer de hit och vet inte. (Skolledare)

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 våra data har vi sett exempel på både det vi kallar Oklar handledningskultur och Statisk handledningskultur. Båda kulturformerna är resultat av de här beskrivna föreställningarna om begreppets innebörd.

Oklar handledningskultur

Med oklar handledningskultur menar vi att begreppet ej problematiserats utan använts som om alla inblandade är 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. Detta har vi tidigare beskrivit.

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 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 för-givet-tagen idé om handledning i samband med kompetensutveckling är att den ska komma att fungera som den välkända studiedagen. Det är måhända en orsak till att formen handledning är och endast innehållet diskuteras. Lärarnas förhållningssätt präglas då omedvetet av detta.

Lärarna tror att de ska vara lydiga elever, jag är experten, dom är lärlingar. Dom lutar sig bakåt och väntar på vad som ska komma. (Handledare)

Man använder formen Handledning instoppad i studiedagskulturen. Tankekulturen studiedag ligger som ett raster över det hela. (Handledare)

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. Det är därför det misslyckas. (Skolledare)

En annan innebörd av handledning är den som ges enskilda lärare i personalvårdande syfte och som flera har erfarenhet av. Både lärare, skolledare och handledare anknyter i sina beskrivningar till förväntningar på sådan handledning.

Jag har ändrat uppfattning om handledning, vet nu vad det innebär....Det handlar inte om att få prata av sig – det är inte möjligt i grupphandledning – men man kan kanalisera sina tankar, inse att andra har liknande tankar osv. (Skolledare)

Det är något som överförts från socialtjänsten eftersom vi lärare fått nya kurativa uppgifter. Handledaren tror att hon ska ge gruppen en strategi för att klara av elever, hon vill ge hjälp till självhjälp men lärarna vill ha tips. (Skolledare)

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. En av skolledarna säger:

Vi måste föra en diskussion på skolan – vad vill vi att handledning ska vara? Handledaren och lärarlaget måste börja med att diskutera vad handledning är.

Statisk handledningskultur

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.

I vår studie har vi funnit fyra olika ideal som är mer eller mindre renodlade hos den enskilde handledaren oavsett grupp eller projektinnehåll. Vi karaktäriserar dem här utifrån syfte, process och handledarroll. Vart syftar handledningen? Hur beskrivs den ideala processen? Vilken roll har handledaren?

A-idealet syftar till medvetandegörande, att bli klar över hur man som lärare tänker och handlar, hur kollegorna tänker och handlar och att därvid kunna stötta varandra i arbetslaget. Handledningsmötet ses som ett andningshål, en paus från det dagliga arbetet, där alla får uttrycka vad de tänker och känner och på så sätt bearbeta sina erfarenheter. Handledarens uppgift är att lyssna, tolka, klargöra och problematisera. Handledaren är lyssnare och bekräftare.

B-idealet syftar till att den enskilde läraren ska få möjlighet att distansera sig från sin konkreta för att upptäcka det generella, kunskaper som kan användas i andra situationer.Handledningsmötet består av beskrivningar och analys av undervisningssituationer, där särskilt parallellprocesser används mellan elevs arbete och lärares arbete.Handledarens uppgift är att problematisera, medverka till perspektivbyten och tillhandahålla teoretiska analysredskap.Handledaren är analytiker och teoretiker.

C-idealet har ett klart förändringssyfte: någonting ska förändras i klassrummet eller på skolan.Handledningen ägnas åt att kollektivt systematisera sina tankar, formulera dem och dra upp riktlinjer för konkreta handlingar och förändringar.Handledaren hjälper lärarna att problematisera genom att tillhandahålla modeller och redskap för att de ska kunna förstå vad de gör, tolka och dokumentera sina erfarenheter.Handledaren är medforskare.

D-idealet syftar till att ge lärare ett kunskapstillskott utifrån de behov de har.Handledningen består av överenskommelser mellan lärarlag och handledare om vad lärarna vill utveckla och vilken hjälp de önskar av handledaren. Denna hjälp kan bestå av miniföreläsningar kring vissa teman, förslag på litteratur etc. handledarens roll är att visa på vilka vägar lärarna kan gå, ge beskrivningar av hur handledaren uppfattar lärarnas analys av sitt arbete, att helt enkelt vara gruppen följsam och införliva nya idéer i deras verksamhet och tänkande.Handledaren är didaktiker.

Även på skolan förekommer en statisk syn på handledning – även om denna är omedveten och icke-uttalad. Det syns tydligast i den konstruktion de lärarlag har som ska handledas. 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 bredare sammansättning för att täcka år 1 – 9 och som kanske möter samma elever någon gång under dessa 9 år samt arbetslag som enbart satts ihop för projektet som en praktisk enhet eller för att man i tidigare projekt fun-

gerat bra tillsammans. I ett och samma projekt kan olika typer av sammansättningar förekomma.

Lärlarlaget hade ingen aning om syftet. De är inte ens ett lärarlag utan hop-satta från flera lag. (Handledare)

Handledaren visste heller inte vad det gick ut på. Hon trodde att arbetsla-gen redan var fungerande. Projektet bröts när det inte funkade. (Skolledare)

Sammansättningen av gruppen är viktig. Vårt är från år 6-9. Jag tror det är bättre med det egna arbetslaget. Detta hör inte till min vardag. Det ska finnas en koppling till min vardag så man tänker på sina kollegor och elever vad man säger. (Lärare)

Gruppens sammansättning var ju den vi hade jobbat tidigare med i ett an-nat projekt. Det var i stort sett samma folk. Det tyckte jag var bra för vi hade ju jobbat oss samman. Gruppen är från förskola till år 9. Vi ligger ju nära men kontakten blir inte så nära. (Lärare)

Vår studie visar att det tar en tid innan handledarna förstår hur la-gen är sammansatta. Detta borde få konsekvenser för såväl hand-ledningsidealet som för innehållet. Eller snarare tvärtom: Innehållet och syftet med projektet borde få konsekvenser för arbetslagens sammansättning och för handledningens inriktning.

Kompetensutveckling i förändring

I denna pilotstudie har vi fokuserat samverkan mellan högskola och skola i den form som handledning av lärare utgör. Syftet med studien var att söka kunskap om föreställningar och förväntningar som de inblandade parterna har inför och i handledningsmötet. Vi har valt att intervjua lärare, skolledare och handledare som deltar i pågående projekt där samarbete mellan Göteborgs universitet och ett antal skolor i Västsverige förekommer. Resultatet visar bl.a. att begreppet handledning inte är så entydigt för de medverkande som man tycks förutsätta.

Vi har i materialet identifierat ett antal dilemman som vi menar är nödvändiga att hantera i samband med pedagogisk handledning. Samtliga dilemman är knutna till de olika parter som möts i handledningsuppdraget: skolledare, lärarlag och handledare, och måste också av dessa hanteras i varje ny situation. De kan inte lösas en gång för alla eller av någon annan. Att hantera dilemman skulle också i det här sammanhanget kunna beskrivas som att utveckla en kollektiv medvetenhet om uppdragets innebörd och syfte och om realistiska möjligheter att uppnå önskvärda resultat.

Begreppet kollektiv medvetenhet används ofta som ett signum på kvalitet i verksamheter, inte minst i utbildningssammanhang. I det kvalitetssäkringsprogram som tagits fram vid Göteborgs universitet (*Kvalitetssäkringssystem*, 1995, s 5-6) sägs att en grundläggande aspekt på kvalitet är i vilken utsträckning anställda och studenter har kännedom om och förståelse av verksamheten och varandras föreställningar och synpunkter samt intresse för att utveckla sådana insikter. Ju vidare och djupare denna kollektiva medvetenhet är, desto bättre förutsättningar för att utveckla kvalitet i verksamheten. Detta kan åstadkommas, menar man, genom vägledning, samfällig reflektion, diskussioner, rapporter och på andra sätt.

Denna pilotstudie har visat betydande olikheter i uppfattningar av innebörden i pedagogisk handledning. Den har dessutom pekat på att uttalade förväntningar och föreställningar utgör helt enkelt ett

hinder för den kompetensutveckling och skolutveckling som skulle kunna bli ett resultat av handledningen.

Men studien visar också att då föreställningar och förväntningar identifieras och klargöres kan fruktbara möten åstadkommas där olika perspektiv berikar varandra och öppnar för ömsesidigt lärande. En förutsättning är att alla parter har goda insikter om vilka dilemman som kan uppstå och en villighet att avsätta tid för att hantera dessa. Vi hoppas att denna studie kan bidra till ökade insikter kring dessa frågor.

Pedagogisk handledning är mer än dilemman

De flesta som medverkat i studien har relativt ringa erfarenhet av handledning i samband med kompetensutveckling men har deltagit i ett eller flera projekt under de senaste åren. Vår fokusering på dilemman i denna rapport kan emellertid ge intrycket av att de vi samtalat med inte anser att handledning är bra. Så är det inte! Det finner vi angeläget att här betona.

I vårt intervjumaterial finns en klar tendens att möten mellan skola och högskola, mellan forskare och praktiker, gärna via pedagogisk handledning är spännande och fruktbara för skolutveckling. De allra flesta är övertygade om att handledning av lärarlag i grunden är positivt. Det visar bland annat alla de goda råd som ges från såväl lärare, skolledare som handledare. Man tror helt enkelt på formen och tror att handledning har potential att åstadkomma bestående förändringar i lärares tänkande och handlande på ett helt annat sätt än enskilda studiedagar kan.

Föreläsningar är i bästa fall en god stund för lärare , men det kan en baddag i Varberg också vara. (Skolledare)

Men handledning ställer också mycket större krav på samtliga parter för att mötet ska bli det förväntade och förändring ska ske. En sammanfattning av nödvändiga förutsättningar som anges är:

- Det ska handla om *lärarnas projekt* som i sin tur bör vara ett resultat av en beskrivning av pågående verksamhet och inventering av vad man vill utveckla
- Handledare, lärare och skolledare ska *samtliga vara delaktiga* från projektets begynnelse
- Det ska finnas gott utrymme i *tid*. Utveckling tar tid. Processen är viktig. Projektet ska inte läggas ovanpå eller efter andra uppgifter utan vara *en integrerad del i vardagsarbetet*
- *Skolledaren ska stödja och uppmuntra* och vara delaktig i utvecklingen, ta projektet och sina lärare på allvar
- Handledaren ska vinnlägga sig om att ta lärarnas perspektiv och försöka sätta sig in i deras arbete samtidigt som han eller hon ska *stödja och utmana* samt leda projektet framåt

Dessa tankar stämmer bra med tidigare studier som genomförts där lärare tillfrågats om villkor för lärande i yrkeslivet. Faktorer som befrämjar sådant lärande är bl.a. Tid, tillfällen till reflektion, successivt stöd under längre tid gärna av någon utanför skolsamhället (Day, 1997) men också frågor om ett gemensamt fokus, någon form av belöning och makt i samband med skolutveckling har betydelse (Brookhart & Loadman, 1992).

Olika kunskapsfält möts

Handledningssituationen innebär ett möte mellan olika parter och olika kunskapsfält. Vanligast är att ta utgångspunkt i lärarnas praktik och därigenom synliggöra vardagsarbetet, ställa sig frågor kring det, vända och vrida på invanda mönster och söka kunskap för att förstå och utvecklas vidare i det område som avses. Här kan handledaren med sin kunskap om olika teorier och analysredskap ge en bild för att förstå liksom praktikern utifrån sin kunskap kan ge sin bild om praktiken, men kan också ifrågasätta teorier utifrån sin erfarenhet. Mötet kan betecknas som att lära i och av sin praktik och att lära av och med varandra.

För att ett utbyte av kunskaper ska kunna ske krävs ett förtroende i mötet mellan handledaren och praktikern – ett förtroende som en-

dast kan skapas genom samtal om de föreställningar man har om varandras arbetsfält. Som våra resultat visar utgår vi alltför ofta från våra föreställningar om den andra parten och de mönster vi är vana att mötas i. En vanlig sådan föreställning från lärarhåll är att universitetet är skild från verkligheten och att handledaren inte har någon erfarenhet därifrån, vilket flera av lärarna påpekar i intervjuerna:

Universitetet är en bubbla långt från verkligheten, som en avstängd värld där de sitter och läser. De skulle ut och jobba lite mer men det kanske de gör?

I ett sådant resonemang är det viktigt att tala om olika verkligheter där kunskap produceras. Naturligtvis är handledarens verklighet skild från praktikerns men i många fall tycks det som att det är praktikerns verklighet som är den "sanna" och den som därmed har tolkningsföreträde. Om nu mötet ska innefatta ett kunskapsutbyte är det viktigt att även handledarens verklighet synliggörs. Det är möjligt att handledaren är dålig på att beskriva vad de kunskaper innefattar som han/hon besitter och som kan bidra till kunskapsutbytet. Det är också möjligt att många handledare har en lärarexamen och att det är därigenom han/hon erhåller legitimitet bland lärarna i gruppen – han/hon är då en person som känner till verkligheten. I följande citat blir det tydligt hur identiteten är glidande för handledaren:

Det som jag tycker är jobbigt är att jag förnedrar mig själv lite grann. Jag går dem till mötes. Jag bekräftar dem i deras fördomar om pedagoger, teorier osv. De vill ju bara ha tips och idéer.

Å andra sidan har handledaren sina föreställningar om praktikerna, vilket uttrycks i slutet av citatet ovan. Ett uttryck som återkommer hos flera handledare. Att lärarna vill ha tips och idéer för sin undervisning kan förstås utifrån det studiedagssystem som lärarna deltagit i under ca femtio år vars syfte har varit att servera lösningar på generella problem som kan uppstå i skolan (Carlgren, 1996). Men likaväl som att föreställningar om varandras verkligheter behöver synliggöras behöver föreställningarna om vad respektive grupp har behov av också analyseras. Det är inte handledarens uppgift att be-

döma vad lärarna behöver i sin kompetensutveckling utan snarare vara lyhörd för de behov de efterfrågar.

Om mötet ska bli fruktbart, med de specifika kunskaper respektive verklighet besitter, visar våra data att det är viktigt att klargöra sina föreställningar om varandra och också ägna tid åt vad handledning är och ska vara i samverkan mellan skola och högskola. Det handlar med andra ord om att respektera varandras verklighet med dess kunskapsfält och därigenom få legitimitet för mötet.

Om handledning ska utgöra en arena för möte av olika kunskapsfält vill vi här ifrågasätta nödvändigheten av att handledaren också har en egen lärarbakgrund. Visserligen är det viktigt att ha kännedom om skolans kultur men det finns också en risk att handledare som själva varit lärare hindras av att "veta hur det är" och dessutom förväntas bidra med tips och idéer i stället för med utmanande frågor och kritiska reflektioner. Det är ju här inte fråga om rådgivande handledning utan om processhandledning där handledarens kompetens används av gruppen för att synliggöra sin egen praktik. Denna form av handledning bygger inte på expertkunnande om sakfrågan. Om nu handledningen ska stimulera en pedagogisk process är ju tanken att praktikern med sin kunskap om sin vardag lyfter upp frågor/skeenden som ska belysas och att handledaren bemöter detta utifrån sin teoretiska kunskap. Det är först när olika kunskapsfält möts kring en fråga som utveckling kan ske.

Vardagen som utgångspunkt

I en kompetensutveckling som utgår från de erfarenheter praktikern har av sitt yrke och de kunskaper som där tillägnats sker lärandet nära verksamheten och kan beskrivas som en process. I handledningssituationen är det lärandet i och av praktiken som betonas. Till detta behövs tid. För såväl lärare, skolledare som handledare är situationen ny genom att den inte är stofforienterad eller saluförs som någon metod som ska lösa problemen i skolan. Det handlar i stället om att upptäcka den kunskap som redan finns och därmed bli med-

veten om vilka verktyg som kan vara användbara för att fortsätta utveckla praktiken.

Tar man utgångspunkten i den egna verksamheten är det också betydelsefullt för skolutvecklingen att lärarna är delaktiga i beställningen av handledning. I våra data pekar alltför många lärare på att projektet inte är deras idé och att de inte vet något om det utan det kommer från annat håll:

...projektet har inte kommit från oss själva utan det kommer uppifrån. Det är inget vi vill ha för att utveckla vår skola. Det är projektpengar.

Även handledarna pekar på detta problem i vårt material, vilket kan förstås utifrån att de kanske blir tilldelade ett uppdrag där någon annan i organisationen fört diskussionerna med beställaren. Det är tydligt att här finns ett område där kompetens behöver utvecklas hos såväl beställaren som uppdragstagaren. I vårt resultat presenteras fyra typer av handledningsideal som kan kännas igen hos handledaren och vi frågar oss om dessa, eller liknande avgränsningar, möjligen skulle kunna vara till hjälp i diskussionen av hur ett uppdrag bäst skulle kunna genomföras.

Arbetslag eller inte?

Om man nu tänker sig att lärandet ska ske genom erfarenheter i och av den egna praktiken är det inte oväsentligt hur lärargruppen är sammansatt. I vår studie visar det sig att grupperna var hopsatta på olika sätt och att det inte riktigt framgått vilken grupp handledaren skulle möta. Det kan tänkas att gruppsammansättningen behöver lyftas upp och diskuteras inför ett handledningsuppdrag för att mötet ska ske med de bästa förutsättningar.

Ett sätt skulle kunna vara att använda sig av Little's (1990) analys av samarbete mellan pedagoger. En form benämns "joint work", vilken utmärks av att pedagogerna delar ett ansvar för verksamheten och där egna initiativ får stöd av arbetslaget. Little identifierar denna form som den mest långtgående samarbetsformen inom undervis-

ningsfältet och hon menar att den är eftersträvansvärd. Om "joint work" betecknar en samarbetsform där arbetslaget är beroende av varandra betecknar Little "storytelling and scanning" som en form där det finns ett större oberoende mellan pedagogerna. Här blir samarbete tydligast i personalrummet där pedagogerna delger varandra händelser från respektive verksamhet - en verksamhet som de då inte konkret delar. Den form som ligger närmare "joint work" benämner Little "sharing", vilken skulle kunna beskrivas som integrering eller temaarbete dvs. när pedagoger från flera verksamheter samarbetar och möts kring ett innehåll utan att för den skull dela praktik. Med detta raster skulle den aktuella lärargruppens relation till varandra och praktiken kunna klargöras. Då skulle såväl handledare som lärarna själva kunna se förutsättningen för vad som kan ske och vad som inte är möjligt när det gäller den pedagogiska handledningens innehåll och resultat.

Handledning i studiedagsdräkt

En viktig insikt om att lära i och av praktiken är att sådana processer tar tid. I våra intervjuer utgör detta en frustration framför allt bland skolledarna, som förväntar sig snabba resultat, vilket blir tydligt genom de få tillfällen man avsätter för handledning. Vi erfar också i vårt material att handledare bytts ut då "det inte händer något".

Men även handledarna har förväntningar på att lärarna ska veta mer om vad handledning innebär och vara mer öppna för ett annat sätt att bearbeta den egna kunskapen.

Jag trodde att kunskapen skulle komma från dem, jag skulle hjälpa dem att tolka, klargöra, lyfta upp och få ur dem deras tankar. Det har inte blivit som jag trodde. Jag har inte sett maken till oengagerad grupp. De hade trott att de skulle få föreläsningar, få kickar, nya idéer. De ville bli matade!

Om man som lärare förväntar sig att kompetensutveckling via handledning ska ske i den gamla formen "att bli serverad" och nu möter en form där det gäller att själv aktivt bidra till kunskapsutveckling uppstår kanske en frustration. Det krävs därför ett klargörande i dessa frågor redan vid planeringen av ett projekt. I handledningen ingår till exempel att genomföra uppgifter mellan tillfällena

och ha det som en grund för diskussionerna, vilket lärarna måste ha möjligheter att göra. I vårt material framkommer just en sådan kollision där skolledarna försäkrar om att inget ska ske utanför handledningstillfällena men när handledarna väl träffar gruppen så ger de lärarna uppgifter som då blir en slags pålaga uppifrån.Handledning kan då upplevas jobbigt i jämförelse med föreläsningar på de tidigare studiedagarna som då ses som en mera önskvärd form för kompetensutveckling.

Om vi tidigare trott på idén om att forskning kan användas i kompetensutveckling som bidrag till hur undervisning ska genomföras ligger tron idag på att lämna hur - frågan till lärarna att lösa. Snarare fokuseras mötet mellan högskola och skola på att medvetandegöra de val som görs, teoriansknyta praktiken och att hantera verktyg och begrepp för att lära av och i sin praktik. Med andra ord, att stödja lärares professionella utveckling.

Om kompetensutveckling tidigare setts som en individuell förkovran i yrket kopplas det idag samman och ses som en del av skolans utveckling. I det perspektivet blir tänkandet kring det individuella och det kollektiva intressant. Det vanligaste synsättet är att individens kompetens är grunden för det utvecklingsprojekt som ska ske. Utifrån våra erfarenheter av handledning och de dilemman som ovan beskrivits kan det förhållandet diskuteras. Det kanske är så att skolutvecklingen i första hand skall läggas fast och man utifrån en vald inriktning analyserar vilka behov individerna har för att genomföra förändringen. I mötet mellan praktikern och handledaren lyfts händelser eller företeelser fram ur praktiken som diskuteras och reflekteras kring för att medvetandegöra parterna om de didaktiska frågorna vad, hur och varför. Walker (1997) beskriver det i termer av ett skifte från omedelbar problemlösning till att se komplexiteten av pedagogiska processer där det senare inte löser omedelbara problem men genererar nya frågor.

Traditionens makt

Till syvende och sist handlar det om kunskapssyn, dvs föreställningar om vad man som lärare behöver kunna eller lära sig och hur man lär sig detta på bästa sätt. En parallell finns mellan synen på lärares kompetensutveckling och undervisning av elever i skolan. Läraren håller på att stiga ner från katedern till att handleda elevers lärande. Studiedagarnas föreläsningar håller på att ersättas med handledning med lärares egna frågor och behov som utgångspunkt och innehåll. Men att formen förändras innebär inte att synen på kunskap och på hur man lär sig förändras. Traditionens makt är stark.

Synen på lärares lärande har tydligast tagit gestalt i lärarutbildningen. Erfarenheterna från den egna grundutbildningen tycks forma tankarna om det fortsatta professionella lärandet. Tre huvudsakliga tankemodeller kan urskiljas (White, 1994), som man skulle kunna benämna lärlingsmodellen, tillämpningsmodellen och reflektionsmodellen. Lärlingsmodellen handlar om att lärare bäst lär sig i och av praktiken genom att härma duktiga praktiker och genom att pröva själva. Att få ta del av goda exempel av kollegor som har god kännedom om undervisning och pedagogisk verksamhet ses som den bästa vägen att utveckla sin professionalism. Tillämpningsmodellen innebär att lärare skaffar sig teoretiska "glasögon" och söker tillämpa teorier, principer och pedagogiska överväganden som framtagits via forskning. Dessa båda tankemodeller har under åtskilliga decennier präglat fortbildning och studiedagar.

Det ideal som närmast kan kopplas till pedagogisk handledning är reflektionsmodellen. Den baseras på att lärare lär genom att reflektera över sin egen erfarenhet. Undervisningen ses som en konstant tolkningsprocess, där lärare drar slutsatser av sina erfarenheter när de planerar sitt fortsatta arbete, vilket i sin tur ger nya implikationer som kräver reflektion. För en framgångsrik reflektion krävs intellektuella redskap som det är högskolans främsta uppgift att tillhandahålla.

Förväntningarna och föreställningarna om hur kompetensutveckling bäst ska ske präglas emellertid av samtliga dessa ideal. Det ser

vi i våra data. Möjligen kan en gemensam reflektion över dessa ideal ge en gemensam startpunkt där man kommer överens om hur vägen till kunskap och utveckling ska formas.

Nya utmaningar

Som vi påpekat i föregående avsnitt är det angeläget att tydliggöra, utveckla och avgränsa innebörden i begreppet pedagogisk handledning. Men det finns naturligtvis även andra områden som bör bli föremål för forskning och utveckling. Här finns ett kunskapsfält som ännu så länge fått ganska lite uppmärksamhet där studier av handledning visserligen förekommer men där spänningsfältet mellan teori och praktik, mellan högskola och skola kräver fördjupade kunskaper.

Vårt bidrag i denna studie är, som vi ser det att vi identifierat ett antal dilemman som uppstår då högskola och skola samverkar kring skolutveckling och lärares kompetensutveckling. Dessa dilemman handlar om vad och vem som ger handledaren legitimitet för lärlaget, om förankringsproceduren där kommunikation, styrningsanspråk och beställarkompetens har betydelse för möjligheten för lärare och handledare att känna delaktighet och intresse av projektet. De mycket skilda förväntningar och föreställningar som förekommer har också visat sig ha stor betydelse i genomförandet av pedagogisk handledning. Om dessa ej klargöres utgör de orsak till många missförstånd och besvikelser. Ett fjärde dilemmaområde handlar om handledningskulturen så som den gestaltar sig då innebörden av handledning ej tydliggjorts utan är för-givet-tagen.

Vi har också lyft fram den tredje partens betydelse för skolutveckling, dvs skolledarens. Denne tycks helt enkelt ha en nyckelroll i samarbetet mellan skola och högskola. Och detta är ingen lätt roll, det visar våra data. Den kräver goda insikter i både skolans och högskolans kunskapsfält samt förmåga att lyssna, kommunicera, inspirera och leda. Vi antyder också att det finns en fjärde part, nämligen den ansvarige vid högskolan som i förekommande fall tar emot beställningar från skolledare eller kommuner. Flera av de dilemman

vårt intervjumaterial visat har direkt koppling till det inledande skedet av ett samarbetsprojekt mellan skola och högskola. Detta pågår kanske något år innan det konkreta projektet och handledningen påbörjas. Kvaliteten i detta förberedelseskede är direkt avgörande för projektets utfall. En större medvetenhet om detta från både skola och högskola skulle ge lärare och handledare en bättre möjlighet att använda handledningsträffarna effektivt.

Vi menar att flera utmaningar återstår för såväl skola som högskola, för såväl skolledare, utvecklingsledare och skolchefer som för högskolans ansvariga för tredje uppgiften, för praktiker och forskare. Vi har antytt sådana i detta avslutande diskussionsavsnitt men vill sammanfattningsvis ställa ett antal frågor som vi menar söker svar:

- Vad innebär pedagogisk handledning som syftar till skolutveckling och lärares kompetensutveckling? Hur kan denna avgränsas från andra former av handledning? Är avgränsning i så fall en styrka eller en svaghet för dess syfte?
- Hur kan samverkansformer mellan skola och högskola utvecklas så att förväntningar och föreställningar rimmar med de faktiska möjligheter som förekommer?
- Hur kan förankringsprocesserna mellan skolledning och lärarlag utvecklas så att alla är delaktiga och ansvariga för skolans utveckling och verksamhet?
- Hur ska högskolans tredje uppgift förhålla sig till forskning och undervisning resp. till det omgivande samhällets krav och förväntan?
- Hur kan en ömsesidig respekt för varandras kunskapsfält utvecklas så att dessa kan tas tillvara och bli perspektivgivande i samarbetet?
- Vilka erfarenheter, kunskaper och förmågor behöver de forskare och lärare vid högskolan som ska leda skolutveckling och stimulera lärares eget lärande?

- Hur kan lärarnas egna röster och erfarenheter bli hörda i det egna lärarlaget så att det kollektiva lärandet inte begränsas till ytliga handlingar utan till nya och djupa insikter? Är arbetslaget en stimulerande och kraftfull lärandemiljö? Kan den bli det? Ska den vara det? Kan andra alternativa lärandemiljöer utvecklas?

Referenser

- Andersson, Inger M. (1996). *Kompetensutveckling för personal i grundskolan - en policyanalys*. Pedagogiska rapporter nr 49. Umeå: Umeå universitet, pedagogiska institutionen.
- Berge, Britt-Marie with Ve, Hildur (2000). *Action Research for Gender Equity*. Buckingham: Open University Press.
- Brookhart, Susan M. & Loadman, William E (1992). School-University Collaboration: Across Cultures. *Teaching Education*, 4 (2), 53-68.
- Carlgren, Ingrid (1996). Skolans utveckling och forskningen. I DS 1996:16 *Lärarutbildning och förändring*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, s 193-208.
- Day, Christopher (1997). Building School-University Partnerships. A Review of the Miljonproject. (Lärarutbildningens Lilla serie, nr 15) Linköping: Linköpings universitet, Lärarutbildningen.
- Egerbladh, Thor (1995). Lärare forskar om sin praktik. *Lärarutbildning och forskning i Umeå*. Nr 1, s 19-23.
- Hargreaves, Andy (1995). Transforming Knowledge: Blurring the Boundaries between Research, Policy and Practice. I Thomas Tydén, (Ed). *When School meets Science*. Stockholm: Stockholm Institute of Educational Press.
- Hammarström-Lewenhagen, Birgitta & Ekström, Susanna (1999). *Det mångtydiga mötet. Ett försök att förstå komplexiteten i pedagogisk handledning med yrkesverksamma*. Stockholm: HLS förlag.
- Holmstrand, Lars & Härnsten, Gunilla (1993). Forskningscirkeln - ett pedagogiskt frirum. *Forskning om utbildning*, 1, 39 - 63.
- Håkansson, Jan & Madsén, Torsten (1999). *PLAN- Lärares yrkesutveckling i teori och praktik*. Centrum för kompetensutveckling. Högskolan Kristianstad.
- Kvalitetssäkringssystem Göteborgs universitet* (1995). Delegationen för kvalitetsutveckling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lauvås, Per & Handal, Gunnar (1993). *Handledning och praktisk yrkesteor*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, Per & Hofgaard Lycke, Kirsten & Handal, Gunnar (1997). *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

- Little, Judith Warren (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teacher College Record*, 91 (4), 509-536.
- Lpo-94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Näslund, Johan & Granström, Kjell (1995). *Professionell utveckling hos lärare genom handledning*. (Lärarytutbildningens Lilla serie, nr 6) Linköping: Linköpings universitet, Lärarytutbildningen.
- Prop 1990/91. Regeringens proposition om ansvaret för skolan. Stockholm.
- Rönnerman, Karin (1996). *Möjligheter för reflekterat lärande – ett projekt i samarbete mellan forskare och lärare*. Pedagogiska rapporter/Educational Reports Nr 50. Umeå: Umeå universitet, pedagogiska institutionen.
- Skolverket (1992). *Vad är fortbildning bra för? En inventering på central kommunnivå av fortbildningen för lärare*. (Skolverkets rapport nr 1). Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket (1994). *Skolan och lärarfortbildningen*. (Skolverkets rapport nr 49). Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket (1999) Inbjudan till ansökningar om Stöd till kompetensutveckling 2000. Dnr 99:3161.
- SOU 1999:63. Lärarytutbildningskommitténs slutbetänkande. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Tiller, Tom (1999). *Aktionslärande. Forskande partnerskap i skolan*. Stockholm: Runa förlag.
- Vision (1997). Göteborgs universitet. Göteborg: Göteborgs universitet, Informationsavdelningen.
- Walker, Melanie (1997). *Transgressing Boundaries: Everyday/Academic Discourses*. I Hollingworth, Sandra (ed). *International Action Research. A Casebook for Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- White, P (1994). *Teacher Education: Philosophical issues*. I Torsten Husén, & T.N Postlethwaite (Eds), (2nd ed.). *The International Encyclopedia of Education 10*. Oxford: Pergamon.