

Med fokus på handledning i skolors förändringsarbete

BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL

Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

KARIN RÖNNERMAN

Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

Sammanfattning: *Handledning av yrkesverksamma med inriktning mot ett ökat professionellt yrkeskunnande är idag ett allt vanligare inslag i arbetslivet. Inom vissa yrkesgrupper, t ex vård och behandling, ses handledning som en förutsättning för en yrkesmässig utveckling. Inom andra yrkesgrupper, t ex lärare inom förskola och skola, är handledning ett tämligen nytt inslag där form och innehåll fortfarande är under utveckling. I denna artikel diskuteras denna senare form som vi kallar handledning för pedagogiskt yrkesverksamma och som syftar till verksamhetsutveckling. Det vi särskilt fokuserar är handledningens aktörer och de förväntningar dessa har på sig själva, på varandra och på handledningen. Dessa förväntningar är sällan uttalade men finns implicit i mötet och påverkar detta. Vi menar det vara angeläget att uppmärksamma och problematisera såväl föreställningar som förväntningar i dessa sammanhang för att kunna förstå och diskutera handledningens potential för skolutveckling.*

Termen handledning används idag i en mängd sammanhang som på olika sätt anknyter till varandra. Gemensamt för dessa sammanhang är att handledning sker i ett möte mellan människor. Ett möte där syfte och innehåll naturligtvis kan skifta. Sådana möten förekommer såväl inom utbildning som inom yrkeslivet. I yrkeskategorier där personer arbetar med vård och behandling, är handledning av yrkesverksamma vanlig och betraktas som en del av yrkesutövningen och en möjlighet att utvecklas och lära i yrket. I skolsammanhang förekommer i viss mån handledning av liknande slag; till exempel i samband med specialpedagogiska insatser liksom vid det som ibland kallas processhandledning, där syftet är stöd åt personalen i det vardagliga arbetet.

Denna artikel fokuserar emellertid en annan form av handledning som blivit vanlig efter de senaste skolreformerna. De tidigare studiedagarna¹ har till stor del ersatts med utvecklings- och förändringsarbete på den lokala skolan där

ett inslag i detta pågående arbete är handledning av arbetslag. Därmed har nya former för handledning, som ska ha en klar koppling till skolans egen utveckling prövats. Den här artikeln bygger på en studie (Lendahls Rosendahl & Rönnerman 2000) där lärare, skolledare och handledare som deltagit i gemensamma skolutvecklingsprojekt intervjuats. Urvalet har skett från fyra projekt där handledning utgjort ett centralt inslag i samarbetet mellan skolor och Göteborgs universitet. Sammanlagt deltog nio lärare, fyra skolledare och sex handledare i studien som är en så kallad pilotstudie där syftet i första hand var att identifiera angelägna frågor för fortsatta undersökningar. Vi var primärt inte intresserade av de olika projektinnehåll som behandlades. Vårt intresse var däremot riktat mot erfarenheter av, föreställningar om och förväntningar på handledningen som arbetsform i dessa projekt. Här kommer vi främst att uppmärksamma förväntningsproblematiken.

HANDLEDNING AV PEDAGOGISKT YRKESVERKSAMMA

Begreppet handledning är inte helt enkelt att avgränsa från närliggande områden. Det gäller även inom det pedagogiska fältet. Aktiviteter som gränsar till handledning är till exempel vägledning, konsultation och undervisning (Andersen & Weiss 1994, Näslund 1995, Pålhagen 1996, Selander & Selander 1989, Wahlström 1996). Gemensamt för dessa aktiviteter är att det finns en förväntan om att någon äger en specifik kunskap av betydelse. En konsult tillfrågas till exempel i en viss fråga om svar. På liknande sätt är vägledning en mer målinriktad aktivitet som också sker under en begränsad tid.

Både vägledning och konsultation är tidsbegränsade insatser medan handledning sker under längre tid. Handledning innebär dessutom i större utsträckning att personerna själva ska komma till insikt om hur ett problem ska lösas. Att dra en gräns till undervisning är å andra sidan svårare då det idag finns en strävan att undervisning också ska ske med inslag av handledning. Emsheimer (1995 s 28) slår efter en litteraturgenomgång av begreppet fast att »handledning får stå för en mängd vitt skiftande aktiviteter med olika mål och innehåll». Detta är troligen ett av de problem som verksamheten för närvarande har. Då alla menar sig veta vad handledning är tas formen mer eller mindre för given och ett nödvändigt klargörande uteblir. De implicita förväntningar som förekommer uppfylls inte och besvikelser på såväl medverkande aktörer som på handledningsformen blir följden.

Svenska språket är i detta sammanhang relativt begränsat. Här skiljer sig till exempel engelskan, som har olika termer beroende på vad handledning riktas mot. Några av dessa är *counselling*, som vanligen betecknar en terapeutiskt inriktning, *supervision*, som i första hand används för uppsatshandledning, *coaching* som avser att stötta en person i en viss riktning, *facilitating*, används då handledning förknippas med stöd och utveckling via utmanande frågor och *guiding*, som mer är att beteckna som vägledning (se vidare Lauvås & Handal 1993, Näslund 1995, Pålhagen 1996).

Begreppet handledning avgränsas här till att gälla pedagogiskt yrkesverksamma, det vill säga personer som arbetar med någon form av undervisning och som regelbundet möts i en grupp för handledning. Gruppen kan vara det

egna arbetslaget eller annan sammansättning som faller sig naturlig för de berörda. I den här avgränsningen är handledning ett inslag i kompetensutveckling som i sin tur är ett led i utveckling av verksamheten. Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma utgår ifrån lärarnas vardag och deras erfarenheter och kunskaper. Det är lärarna själva som ska lyfta den fråga eller det problem de vill diskutera och reflektera över. Vi ser därför att handledningen kan ta två olika riktningar. Den ena riktningen innebär att handledningen fokuserar ett tänkande om den egna praktiken. Denna process ger en förståelse för hur saker förhåller sig till varandra och kan (men behöver inte) leda till att en förändring sker i praktiken. Målet blir således en förståelse av praktiken. Den andra riktningen innebär att handledningen fokuserar handlingen i den egna praktiken som prövas och omprövas. Målet är här att förändra i praktiken utifrån observerade behov (utvecklingsarbete alternativt aktionsforskning).

Dessa båda riktningar är naturligtvis inte klart åtskilda i det praktiska arbetet, men kan vara användbara som analytiska verktyg för handledaren liksom i samtalet med gruppen för att på så sätt synliggöra den process man är en del av. Relationer mellan kompetensutveckling och skolutveckling utgör därför en dimension. Kompetensutveckling, som tidigare i större utsträckning varit individuell, blir genom grupphandledning en kollektiv verksamhet. Om denna verksamhet kan bidra till skolutveckling är en central fråga.

HANDLEDNINGENS TRE AKTÖRER

I litteratur om handledning är det vanligt att tala om två parter, handledaren och den som handleds. Beroende på hur dessa roller beskrivs skapas en bild av hur relationen mellan parterna kan te sig. Men den enkla relationen handledare-handledt måste, menar vi, utvidgas till att omfatta en tredje part, när det gäller handledning av yrkesverksamma pedagoger. Skolledaren har idag en central roll i skolutvecklingen. I handledningsverksamheten är det således tre parter som möts, där varje part eller aktör har en specifik roll. En grundläggande tanke är att de olika kunskapsfält, som deltagarna är bärare av, ska kunna berikas, utmanas och problematiseras utifrån en gemensam frågeställning. Aktörerna i handledningssammanhanget är således:

Handledaren, som innehar kunskap om teorier och dess relation till praktisk verksamhet. Genom problematiseringar och utmanande frågor ska handledaren bidra till att läraren når ökad yrkeskompetens som också kopplas till skolans utvecklingsinriktning,

Pedagogen, som har praxiskunskap och erfarenheter av den egna verksamheten. Genom handledning utmanas det givna och möjlighet ges till att utveckla den egna yrkeskompetensen och den verksamhet hon eller han ingår i,

Skolledaren, som ansvarar för lärarnas kompetensutveckling och verksamhetens utveckling. Som beställare av handledning krävs kunskap om vad detta innebär, men också kunskaper om vilken kompetens handledaren bör besitta för att det resultat som förväntas är möjligt att nå.

Med den korta beskrivning som givits ovan vill vi antyda att de tre parterna är beroende av varandra för att det gemensamma projektet ska bli tillfredsställande. Om kompetensutveckling genom handledning för yrkesverksamma pedagoger ska bidra till skolans utveckling kan man inte bortse från någon av parterna i handledningsuppdraget. Det handlar inte enbart om att kontakta högskolan och »beställa» en handledare. Det krävs en noggrann analys av vad det är för behov som finns och en diskussion om vilken handledning som kan tänkas bidra till en tänkt utveckling. Ett viktigt inslag i mötet blir därför att klargöra den egna rollen men också analysera förväntningarna, dock inte enbart på själva handledningen utan också på varandra och på varandras kunskapsfält. I det följande gör vi ett försök att beskriva de tre parternas olika roller och de förväntningar som förekommer.

HANDEDAREN

I skolutvecklingsprojekt är det vanligt att handledaren kommer från universitet eller högskola. Det är också vanligt att handledaren själv har lärarutbildning och tidigare varit yrkesverksam som lärare. Handledaren ställs därför inför ett individuellt dilemma värt att uppmärksamma lite närmare. Det handlar om att bli medveten om och klar över vilken roll man intar i mötet med skolledare och lärare. Är rollen den att företräda den »nya» yrkesverksamheten, det vill säga att företräda den akademiska traditionen där teorierna är det främsta stödet? Eller blir rollen att falla tillbaka på de egna erfarenheterna från tiden som lärare där metoden i större utsträckning är central? Eller kan dessa roller möjligen kombineras?

Handal och Lauvås (2000 s 71) talar om två möjliga scenarier. Det första kan innebära att handledaren »flyr in i teorierna», vilket innebär att handledningen riskerar blir irrelevant för lärargruppens behov. Mötet handlar då i högre grad om att handledaren upprättar en expertroll. Det andra är att handledaren »flyr in i metoderna», där risken är stor att det är de metoder som fungerade för handledaren själv som presenteras och diskuteras. Handledaren för med andra ord fram sina egna käpphästar (jfr Asplund 1989 s 68):

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

Gjems (1997 s 75), som utgår från ett systemteoretiskt perspektiv på handledning, framhåller två faktorer som är avgörande för val av handledarroll. Det ena är synen på inläring och det andra är synen på kunskap. Om handledarens syn är att inläring sker genom undervisning och instruktion är det lätt att handledaren intar en »lärarroll». Det systemteoretiska perspektivet bygger på att den som själv lägger fram sitt problem också kan avgöra vilken kunskap som behövs och hur den ska anpassas till den praktiska verksam-

heten (se Franke Wikberg 1990²). Handledaren kan inte avgöra vad deltagarna ska lära sig, men kan i mötet göra deltagarna uppmärksamma på och medvetna om vad som krävs. Gjems menar vidare att handledaren måste klargöra sin egen syn på vilka kunskaper som är centrala. Risken är annars att detta ligger dolt i handledningen, och avgör vad handledaren lyssnar efter, uppfattar och utmanar. Kunskapssynen måste därför presenteras för gruppen och gärna vidgas till att alla i gruppen återger sin kunskapssyn. Såväl synen på inläring som på kunskap präglar samspelet mellan aktörerna och formar också handledarrollen.

Persson (1999 s 9) redogör utifrån ett projekt om handledning av arbetslag i grundskolan för tre olika handledningstypifieringar. Den första är handledaren som medundersökare. Arbetslaget ville här gå vidare med sitt arbete genom att undersöka olika förhållanden i praktiken och handledaren blev en part i sökandet av ny kunskap. Den andra typifieringen är handledaren som diskussionspartner. Här blev handledarens roll att stötta arbetslaget och fungera som ett bollplank i diskussionen av de pedagogiska frågor arbetslaget valt att undersöka vidare. Att vara diskussionspartner innebär att också ha förmåga att ställa frågor och stimulera till reflektion. Handledaren som terapeut är den tredje funna typifieringen, en roll som uppkom i ett arbetslag där personalmotsättningar var starka.

Några av Perssons typifieringar återfinns också i vårt eget material (Lendahls Rosendahl & Rönnerman 2000 s 37) där vi fann fyra »handledningsideal». Sammanfattningsvis urskiljde vi: (i) Handledaren som lyssnare och bekräftare, som lyssnar, tolkar, klargör och visar på kvaliteter i lärarnas arbete, (ii) handledaren som analytiker och teoretiker vilken har till uppgift att problematisera, medverka till perspektivbyten och tillhandahålla teoretiska analysredskap, (iii) handledaren som medforskare, den som hjälper lärarna att problematisera genom att tillhandahålla modeller och redskap så att de ska kunna förstå vad de gör, tolka och dokumentera sina erfarenheter, samt (iv) handledaren som didaktiker visar på vilka vägar lärarna kan gå, ger beskrivningar av lärarnas egna analyser av sitt arbete samt är i grunden följsam och införlivar nya idéer i deras verksamhet och tänkande.

På liknande sätt upptäckte Hammarström-Lewenhagen och Ekström (1999 s 167) tre olika handledarstilar utifrån sitt projekt om handledarerfarenheter från förskolans yrkesfält. Den första kallas *den rationelle kartläsaren*, vilket innebär att handledaren har en tydlig ledarroll, men med tillit till deltagarna att själva kunna gå vidare. Den andra benämns *den demokratiska passaren*, vilket anspelar på handledarens balansgång mellan att vara stödjande och konfronterande i mötet. Den tredje stilen, *den strukturerade lekkamraten*, anspelar på begreppsparet beroende-oberoende och hur de ingår som ett växelspel i mötet över tid med de handledda (se även Näslund 1995 s 19).

Även om man kan teckna olika strategier för handledning är det troligt att flera används i en och samma handledningssituation. Att vara medveten om relationen mellan kunskapssyn och strategi för handledning kan innebära att man i valet av strategi utgår från situationen och det man vill uppnå med den. På det sättet kommer troligen flera strategier att användas i handledningen, men utifrån ett medvetet val där också kunskapssyn beaktas.

FÖRVÄNTNINGAR PÅ HANDEDAREN

Studier av handledning (t ex Handal & Lauvås 2000, Emsheimer 1995, Hammarström-Lewenhagen & Ekström 1999) visar att det ställs stora krav på handledarna och därmed blir förväntningarna höga på vad de kan åstadkomma. I vår studie (Lendahls Rosendahl & Rönnerman 2000 s 29) fann vi olika förväntningar från skolledarna och lärarna. Skolledarna förväntade sig att handledaren skulle se till att syftet med projektet nåddes och därmed styra och ta ansvar för såväl innehåll som form i lärarnas aktiviteter. Skolledarna betonade vikten av att handledaren skulle ha förmåga att leda gruppsamtal och att kunna utmana lärarnas tänkande. Några citat från intervjuerna får illustrera:

Handledaren ska vara motor i diskussionsgruppen, utveckla tänkandet, provocera på rätt sätt så att lärarna ej går i försvar. Hon ska blåsa under diskussionen så laget pratar rätt mycket, se till att alla är aktiva, sammanfatta, ha en röd tråd, se till att man tar sig härifrån till dit. (Skolledare 1)

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 2)

Lärarna förväntade sig däremot att handledaren hade förmåga att inspirera, ge kickar och aha-upplevelser samt att lyssna och anpassa sig till lärarlagets intressen och behov. En vanlig förväntan menar Gjems (1997 s 81), som förklarar detta med att hela skolans tradition bygger på att vi har olika roller, där några har rollen som innebär att ha kunskaper och erfarenheter som andra kan få del av. I studien uttrycker några lärare sina förväntningar på handledaren så här:

Allt som kan göra undervisningen roligare, det är viktigt med konkreta idéer – inte teorier, det har hänt så mycket på det området sen jag gick utbildning. (Lärare 1)

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 2)

DE HANDEDDA PEDAGOGERNA

Att vara den som blir handledd är en vanlig bild av den eller de pedagoger som möter handledaren i skolutvecklingsprojekt. Kompetensutveckling för lärare har under lång tid varit styrd uppifrån. Tankefiguren har inneburit att skapa modeller och metoder för undervisning från forskningsresultat som sedan på studiedagar delgetts lärarna. Lärarna skulle alltså delges »något» som de skulle omsätta i praktiken. Genom decentraliseringen av skolväsendet och den lokala beslutanderätten över bland annat skolans utveckling har tankefiguren förändrats. Det handlar förvisso om att bli handledd, men inte i termer av att bli förelagd färdiga metoder utan snarare att själv delta i skapandet av en förnyad undervisning. Det handlar om att som lärare kritiskt granska och

ifrågasätta vad som sker i undervisning. I handledning får läraren möjlighet att diskutera och reflektera över såväl för-givet-taganden som undervisningsmetoder och pedagogiska teorier.

I litteratur om handledning av verksamma i utbildningsyrken tycks det vara ganska entydigt att gruppen framhålls före individen i mötet med handledaren (Andersen & Weiss 1994, Gjems 1997, Wahlström 1996, Hammarström-Lewenhagen & Ekström 1999, Persson 1999). Däremot återfinns både varierande uppfattningar och en diskussion om huruvida handledning ska ske individuellt eller i grupp i den litteratur som riktar sig mot psykosocialt behandlingsarbete. Det är förstas avgörande att beakta vilket syfte handledningen har och därur rikta sig mot individen alternativt gruppen.

Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma sker oftast i grupp, där finns en potential för att diskutera den egna yrkeskompetensen. Gruppen är av betydelse eftersom syftet är skolans utveckling och inte enbart individuell kompetensutveckling. Det är alltså angeläget att lärare tar del av varandras reflektioner och värderingar i olika frågor. En kritisk fråga tycks vara hur gruppen ska vara sammansatt. Ska gruppen utgöras av arbetslaget? Ska den bestå av ämnesgruppen? Ska arbetet vara intressestyrkt?

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

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

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

FÖRVÄNTNINGAR PÅ PEDAGOGERNA

Lärare som under lång tid varit hänvisade till ett givet innehåll på studiedagar förväntas, i många fall, i samband med handledning vara aktiva och själva ta initiativ till att vilja diskutera frågor ur sin egen verksamhet. I vår studie visade det sig att handledarna förväntade sig att lärarna skulle vara positiva, aktiva och villiga att bjuda på sina erfarenheter, frågor och problem. Lärarna förväntades också uppskatta handledarnas kritiska granskning av deras verksamhet. Följande citat får illustrera handledarnas tankar:

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 dem, jag skulle hjälpa dem att tolka, klargöra, lyfta upp och få ur dem deras tankar. Det har inte blivit som jag tänkt! (Handledare 1)

Skolledarna däremot uttryckte inte några förväntningar på lärarna, vilket kan tyckas besynnerligt. Kanske tar de för givet att lärarna genomför projektet på ett bra sätt. Eller är det så att skolledaren inte har förväntningar på att lärarna själva ska utveckla verksamheten på ett fruktbart sätt utan lägger ansvaret för detta på handledaren och sig själv?

SKOLLEDAREN

Det är mycket sällsynt att ledarskapet problematiserats i samband med handledning generellt. Det är möjligt att ledaren har en mer betydelsefull roll när det gäller handledning av pedagogiskt yrkesverksamma än i handledning av andra yrkesverksamma grupper. Risken är annars att projektet inte blir det som förväntas, vilket också är en av de slutsatser Persson (1999) drar av det handledningsprojekt han deltagit i. Han menar att skolledningen på ett mer aktivt sätt måste bli indragen i projekt som skall bidra till skolutveckling. Även Rönnerman (2000) drar den slutsatsen efter ett flerårigt projekt där handledning av personal i förskolan utgjorde ett centralt inslag. När det gäller projekt för skolutveckling mer generellt är en återkommande slutsats att skolledarens engagemang varit för svagt (Rönnerman 1993, Carlgren & Hörnqvist 1999, Ohlsson & Salino 2000).

Skolledaren har idag det övergripande ansvaret för skolans utveckling och personalens kompetensutveckling. Därmed innehar han eller hon en nyckelposition: att tillsammans med personalen planera den skolutveckling som önskas men också analysera och skriva fram kompetensutveckling som lärarna kan tänkas ha behov av för att detta ska gynna skolans utveckling. I det här skedet kan handledning vara ett inslag som eftertraktas. Som vi visat tidigare är begreppet handledning inte entydigt och här har vi sett att handledare innehar olika roller i sitt utövande. För att efterfråga och beställa den kompetens hos handledaren som skolan behöver är det av värde att skolledaren skaffar sig en bild av vad handledning kan innebära och vad olika syften och inriktningar kan bidra med. Andersen och Weiss (1994 s 33) påtalar att ledningen har ett speciellt ansvar och en speciell roll när handledning införs i verksamheten. Ledningen:

kan inte ses isolerat från (1) den uppgift som ska lösas, (2) det sammanhang som lösningen av uppgiften ingår i och (3) de människor som ska lösa uppgiften.

Finns inte en kommunikation mellan skolledare och arbetslag och saknas skolledarens aktiva deltagande när det gäller handledning, är risken stor att arbetslaget upplever att det är något »rektor bestämt». I mötet mellan arbetslaget och handledaren uppkommer då osäkerhet om vad som ska göras och varför. Skolledarens ansvar gäller med andra ord såväl beställning och förankring som de processer som är nödvändiga i dessa sammanhang (Lendahls Rosendahl & Rönnerman 2000 s 35 ff).

FÖRVÄNTNINGAR PÅ SKOLLEDAREN

Vår studie visade att förväntningarna på skolledningen framför allt kom från skolledningen själv. Och dessa förväntningar och krav var inte små. De fyra kvinnliga skolledare som medverkade i studien ansåg alla att handledning var en bra form för skol- och kompetensutveckling. De redovisade också en väl genomtänkt idé och ett klart syfte med sina respektive projekt. De tycktes också ha engagerat sig i genomförandet på olika sätt. Samtliga såg sin egen roll som betydelsefull för att projekten skulle lyckas och delade också erfarenheter av att projekten inte fullt ut hade gjort det.

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 3)

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 4)

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

Rektor menar väl att handledaren kan utveckla oss på något sätt. Vill väl att det ska kännas stimulerande för oss att bli medvetna om vad vi gör. (Lärare 3)

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 4)

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

Skolledarna är mycket osynliga. De förväntar sig att något ska åstadkommas. (Handledare 2)

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 3)

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 4)

FÖRVÄNTNINGAR PÅ MÖTET MELLAN AKTÖRERNA

Vi har ovan försökt skriva fram det specifika hos de olika parter, som vi menar måste vara delaktiga och ta ansvar för handledningen. Starten i varje projekt är förstås viktig för den fortsatta processen. Hammarström-Lewenhagen och Ekström (1999 s 63) säger att det första mötet har stor genomslagskraft för fortsättningen. Författarna betonar relationen handledare, handledd och uppgift och talar i termer av en process både mellan människor och mellan människor och den uppgift som är i fokus för handledningen. Vi menar dock att det finns ytterligare en dimension när det gäller det första mötet. Det gäller förväntningarna, dels på varandra och på vad de olika parterna representerar, dels på vilka kunskaper som kommer att utvecklas i mötet. Våra erfarenheter av handledning av yrkesverksamma pedagoger är att de tre parterna har olika förväntningar och föreställningar om mötet. Dessa är i allmänhet outtalade och förgivettagna. Risker är stor för missförstånd om inte förväntningarna synliggörs och diskuteras gemensamt.

Näslund (1995 s 19) påtalar vikten av att handledare och deltagare även har så lika föreställningar som möjligt om handledningens syfte och vilka arbetsformer som ska gälla:

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

I vår studie fann vi att de starkaste förväntningarna knöts till handledaren och handledarens kvaliteter och insatser. Dessa kom från såväl lärare som skolledare och var väl artikulerade. Förväntningarna på skolledaren var mera osynliga i materialet. Lärarnas förväntningar inför mötet beskrevs av skolledarna som allt ifrån »inga förväntningar alls» till att de var »jättestora». Flera skolledare menade att »lärarna ville nog luta sig tillbaka och bli matade och helst inte bidra med något själva, ungefär som på studiedagarna». Samtidigt som skolledarna var angelägna om att lärarna skulle vara nöjda med handledningen förväntade de sig också att lärarnas tänkande skulle utmanas och förändras:

Lärarnas förväntningar är jättestora. Vad som ska hända vet dom inte, men det ska vara himla intressant och givande. Lärare har samma sätt att se på handledning som på studiedagar: få sitta ner, få

konkreta tips, ha något användbart med sig när man går därifrån.
(Skolledare 5)

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

Mina tankar kommer upp till ytan, lyckas frigöra sådant man inte är medveten om. Man vill bli lite fångad under den tiden man har handledning. Att få Aha-upplevelser, inte bara sitta av tiden. (Lärare 5)

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

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 5)

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 6)

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

Att gruppen ska fungera bättre. Eftersom skolan satsar så mycket pengar på handledning ska detta resultera i ett bättre skolarbete.
(Skolledare 6)

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

Skolledningen har förväntan på att det här ska leda fram till något som syns i klassrummet. Men det tror jag inte på, utan mer att det händer något hos lärarna. Det finns olika förståelse för hur långsam processen är. (Handledare 7)

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

Lyckan vore ju att vi fick en färdig handlingsplan när vi går härifrån så vi vet vad vi ska göra. (Lärare 5)

I vårt material 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. 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. Men handledning ställer också mycket större krav på samtliga parter för att mötet ska bli det förväntade och förändring ska ske. Faktorer som befrämjar ett lärande är bland annat tid, tillfällen till reflektion, successivt stöd under längre tid gärna av någon utanför skolsamhället (Day 1997). Frågor om ett gemensamt fokus, någon form av belöning och makt i samband med skolutveckling har också betydelse (Brookhart & Loadman 1992).

MÖTET MELLAN KUNSKAPSFÄLT

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. Handledaren kan med kunskap om olika teorier bidra med analysredskap för att förstå praktik och praktikern kan utifrån sin kunskap ge sin bild av praktiken, men 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 mellan handledare och praktiker, ett förtroende som endast kan skapas genom samtal om de föreställningar man har om varandras arbetsfält. Vår studie visar att handledningens parter ofta formar sina föreställningar om den Andre utifrån invanda mönster. En vanlig sådan föreställning från lärarhåll är att universitetet är isolerat från »verkligheten», vilket flera av lärarna säger 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. (Lärare 6)

Naturligtvis är handledarens »verklighet» en annan än praktikerns men i många fall tycks det som att det är praktikerns verklighet som är den »sanna» och den som därmed har tolkningsföreträde i handledningen. Om nu mötet ska innefatta ett kunskapsutbyte är det viktigt att även handledarens verklighet och kunskapsfält synliggörs.

Å andra sidan har handledaren sina föreställningar om praktikerna. Ett uttryck som återkommer hos flera handledare är att lärarna »bara vill ha tips och idéer». Detta kan förstås utifrån det studiedagssystem som tidigare förekommit, vars syfte har varit att servera lösningar på generella problem som kan uppstå i skolan (Carlgren 1996). Men likväl 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 bedöma vad lärarna behöver i sin kompetensutveckling utan snarare vara lyhörd för de kunskaper de efterfrågar.

Om handledning ska utgöra en arena för möte mellan olika kunskapsfält vill vi ifrågasätta nödvändigheten av att handledaren själv 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 för att pedagogerna ska synliggöra sin egen praktik. Om nu handledning ska stimulera en pedagogisk process är ju tanken att praktikern med sin kunskap om sin vardag lyfter upp frågor eller 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 ske³.

YRKESVERKSAMHETEN 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 medveten 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 var deras idé:

[P]rojektet har inte kommit från oss själva utan det kommer uppifrån. Det är inget vi vill ha för att utveckla vår skola. Det är projekt pengar. (Lärare 7)

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 vår studie har vi funnit fyra typer av handledningsideal som vi tidigare presenterat i artikeln 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.

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. Det är också ibland så att handledare byts ut då »det inte händer något» tillräckligt snabbt.

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! (Handledare 8)

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 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 för att ha som grund för diskussionerna. Detta måste då lärarna få möjlighet 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 blir en slags pålaga uppifrån. Handledning kan då upplevas jobbigt i jämförelse med de föreläsningar som tidigare skedde på studiedagarna och som man därför önskar få tillbaka.

Om kompetensutveckling tidigare setts som en individuell förkovran i yrket ses de idag 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. Walker (1997) beskriver detta i termer av ett skifte från omedelbar problemlösning till att se komplexiteten av pedagogiska processer där det senare inte löser akuta problem men genererar nya frågor.

Till syvende och sidst handlar det om kunskapssyn, det vill säga 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 för 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 med automatik att synen på kunskap och lärande förändras. Det har vår studie visat. Traditionens makt är stor.

NYA UTMANINGAR I SKOLORS FÖRÄNDRINGSARBETE

Vi har pekat på att det angeläget att tydliggöra, utveckla och avgränsa innebörden i begreppet pedagogisk handledning. Här finns ett kunskapsfält som ännu så länge fått ganska lite uppmärksamhet. Studier av handledning förekommer visserligen men det krävs mer kunskap om spänningsfältet mellan högskola och skola.

Vår studie har visat att skilda förväntningar och föreställningar som ej gjorts explicita orsakar många missförstånd mellan de parter som ingår i handledningssammanhanget. Här är ett fält som det finns anledning att utforska vidare. Vi har också lyft fram den tredje partens betydelse för skolutveckling, dvs. skolledarens. Denne tycks helt klart ha en nyckelroll i samarbetet mellan skola och högskola, och detta är ingen lätt roll. Det krävs 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. Kvaliteten i förberedelseskedet i ett samarbetsprojekt mellan skola och högskola är direkt avgörande för projektets utfall. En större medvetenhet om detta från samtliga parter skulle troligen medverka till bättre resultat. 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 och ställer också i Not 4 ett antal frågor som vi menar söker svar.

NOTER

1. Under 1990-talet ersattes begreppet fortbildning med kompetensutveckling. I propositionen som lades med anledning av en förnyad lärarutbildning framstår att kompetensutveckling är ett brett begrepp och rymmer såväl ämnesbreddning som ämnesfördjupning, metodutveckling, arbetslagsutveckling, forskning och utvecklingsarbete samt annan verksamhetsutveckling av betydelse för förskolan, skolan och vuxenutbildningen (Prop 1999/2000:135 s 29).
2. I samband med utvärdering talar Franke Wikberg om vikten av att själv kritiskt granska sin egen verksamhet och välja möjliga vägar till utveckling utifrån den egna värderingen tillsammans med kollegors bedömning.
3. Andra innebörder av mötet mellan kunskapsfält i skolutvecklingssammanhang utvecklas mer i Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2002)

4. Frågor som söker svar:

- Vad innebär 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 finns?
- 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 utvecklas så att såväl praktikers som forskares kunskapsfält 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?

LITTERATUR

- Andersen, J. & Weiss, S. 1994: *Handledning i barnomsorgen*. Lund: Studentlitteratur.
- Asplund, J. 1989: Syndabocksmekanismen. I Y. Hirdman (red): *Maktens former*. Stockholm: Carlssons.
- Brookheart, S. & Loadman, W.E. 1992: School-university collaboration: Across cultures. *Teaching Education*, 4(2), 53–68.
- Carlgrén, I. 1996: Skolans utveckling och forskningen. I DS 1996:16 *Lärarytbildning och förändring*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Carlgrén, I. & Hörnqvist, B. 1999: *Om skolutveckling i en decentraliserad skola*. Stockholm: Skolverket.
- Day, C. 1997: *Building school-university partnerships: A review of the miljonproject*. (Lärarytbildningens Lilla serie, nr 15) Linköping: Linköpings universitet, Lärarytbildningen.
- Emsheimer, P. 1995: *Handledningsprocessen i spänningsfältet mellan disciplinering och utforskande*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för samhälle, kultur och lärande.
- Franke Wikberg, S. 1990: *En strategi för utvärdering och lokal utveckling av utbildningskvalitet*. (Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, nr 81) Umeå: Umeå universitet, pedagogiska institutionen.
- Gjems, L. 1997: *Handledning i professionsgrupper: Ett systemteoretiskt perspektiv på handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Hammarström-Lewenhagen, B. & Ekström, S. 1999: *Det mångtydiga mötet: Ett försök att förstå komplexiteten i pedagogisk handledning med yrkesverksamma*. Stockholm: HLS Förlag.
- Handal, G. & Lauvås, P. 2000: *På egna villkor: En strategi för handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås P. & Handal, G. 1993: *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. 2000: *Dilemmafyllda möten: Erfarenheter av pedagogisk handledning i samverkan mellan skola och högskola*. (IPD-rapporter nr 16) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

- Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. 2002: *Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma: En utmaning för skolan och högskolan*. (Forskning i fokus, nr 4). Stockholm: Skolverket.
- Näslund, J. 1995: *Handledning av yrkesverksamma: Definitioner och centrala aspekter*. (FoU-rapport nr 26). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Ohlsson, J. & Salino, P. 2000: *Utvecklingsprojekt som befrielse och kollektiv utmaning: Det lokala skolutvecklingsprojektets betydelse för lärande och pedagogisk utveckling*. Stockholm: Stockholms universitet, pedagogiska institutionen.
- Persson, S. 1999: *Utveckling genom handledning*. (Rapporter om utbildning, nr 3). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Prop 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Pålhagen, L. 1996: *Handledning i psykiatriskt behandlingsarbete. En studie av förutsättningar i teori och praktik*. (Utbildningsenhetens skriftserie, nr 3). Stockholm: Stockholms läns landsting, Västra Stockholms sjukvårdsområde, Utbildningsenheten.
- Rönnerman, K. 1993: *Lärarinnor utvecklar sin praktik*. Umeå: Umeå universitet, pedagogiska institutionen.
- Rönnerman, K. 2000: *Att växa som pedagog: Utvärdering av ett aktionsforskningsprojekt i förskolan*. (IPD-rapporter nr 2) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Selander, U-B. & Selander, S. 1989: *Professionell handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Wahlström, G.O. 1996: *Handledning och samverkan i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa förlag.
- Walker, M. 1997: *Transgressing boundaries: Everyday/academic discourses*. I S. Hollingworth (red): *International action research: A casebook for educational reform*. London: Falmer.