

# TEMAPRESENTATION: DEN REFLEKTERANDE HANDLEDAREN – MYT ELLER VERKLIGHET?

*Temaredaktör: Tomas Grysell*

En av de pedagogiska praktiker som jag särskilt haft förmånen att medverka i, och då i rollen som universitetspedagogisk utvecklare, är forskarutbildningen. Att skapa forum och möjligheter för forskarhandledare att mötas kring frågor, stort som smått, som rör forskarutbildningen vid olika lärosäten, är en lärarik och givande erfarenhet. Sedan 2002 har jag engagerat mig i de frågor som föreliggande temanummer berör, det vill säga arbetet med att utveckla handledare mot att reflektera över sin praktik och sina handledningsstrategier. Forskarutbildning är, enligt min uppfattning, en komplex och mångfacetterad pedagogisk praktik, även om den inte alltid uppfattas som en pedagogisk uppgift av andra. Vid introduktionen till den kurs för forskarhandledare som jag numera ansvarar för, associerar och jämför deltagarna forskarutbildningen med olika utmaningar. För somliga är forskarutbildningen ett kall, en lärlingssituation, ett arbete, en bildningsresa, "ren" forskning och/eller just en utbildning varken mer eller mindre. Det är absolut inga felaktiga uppfattningar. Dessa idéer har haft mer eller mindre legitimitet under olika tidsperioder. Samtidigt är det bara att konstatera att olika uppfattningar eller bilder om forskarutbildning om man så vill, existerar parallellt med varandra. Förmodligen gäller det också för själva arbetet med forskningen, i en vidare mening.

Forskning handlar till stor del om kunskapsproduktion, kommunikation av kunskap och utveckling av metoder och färdigheter samt idéer i avsikt att just skapa ny kunskap, oavsett vilken disciplin som forskaren tillhör. För detta krävs, i mångt och mycket, ett ledarskap som på något sätt sker genom pedagogiska förtecken. Doktoranden, som är en väsentlig aktör inom forskarutbildningen, förväntas att såväl lära sig ett hantverk som att själv bidra till kunskapsutvecklingen. Att utifrån ett sådant förhållningssätt lära sig "att forska" är givetvis företräddande inom en forskarutbildning. Lärprocessen hos en forskare tar dock inte slut genom disputationen, utan kommer att vara en ständigt pågående process hos den utnämnde doktorn. Men för en doktorand som just har påbörjat denna utvecklingsprocess mot "att bli färdig" doktor ingår olika aktiviteter som att skriva utkast till artiklar, samla in data, analysera och diskutera resultat och idéer och så mycket mer.

## **TOMAS GRYSSELL**

*Fil.dr. i pedagogik*

*Verksam vid enheten f. Pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL)*

*Göteborgs universitet, 405 30 Göteborg*

*E-post: tomas.grysell@gu.se*

Nycklar till framgång handlar om att kunna kommunicera nyvunnen kunskap, att kunna återkoppla till kollegor, såväl inom den egna som andra forskningsmiljöer, och slutligen till samhället i stort. En övervägande del av den ovan beskrivna processen genomförs således genom tydliga pedagogiska förtecken.

Handledning av doktorander har dock, som jag ser det, ingen självklar plats inom den pedagogiska praktiken. Särskilt inte när akademien granskas om hur vi behandlar och ser på kriterier för framgång för forskarhandledning. I många sammanhang uppfattas forskarhandledning som meriterande för den egna forskningen, särskilt vid tjänstetillsättningar, än att det uppfattas som meriterande för den pedagogiska gärningen. Vilka konsekvenser får detta synsätt på forskarutbildningen i vidare mening? För vem och vad är egentligen handledningen och forskarutbildningen till för? Vilka implikationer får behovet av forskarhandledningsutbildning för relationen mellan handledare och doktorand? Finns det andra sätt att förhålla sig till som möjliggör nya perspektiv, förhållningssätt och dimensioner inom och för forskarutbildningen? Detta är några av alla de frågor som uppkommit hos mig i mötet med människor på olika forskningsutbildningar och kurser för forskarhandledare som jag medverkat i. Jag har i denna text för avsikt att påbörja ett svar på åtminstone den senare frågan genom att syna, reflektera och diskutera ett alternativt synsätt som tar sin utgångspunkt i ett pedagogiskt perspektiv. Förutom egna erfarenheter har jag låtit mig inspireras av litteratur och de studier som används inom den planerade utvecklingen av forskarhandledare.

## HANDEDARE OCH DOKTORAND – EN KOMPLEX RELATION, MEN INTE OMÖJLIG

Handledning av doktorander har av tradition utförts, först och främst, mellan två personer, nämligen doktoranden och dennes handledare. Betydelsen av denna relation för kvaliteten på doktorandutbildningen kan egentligen inte, som jag ser det, överskattas. Även om trenden idag är att en doktorand också har en eller flera bihandledare, så finns även andra aktörer inblandade, som exempelvis akademiska mentorer, studierektorer och andra kollegor i forskningsmiljön. Tillsammans utgör de då ett nätverk bestående av flera betydelsefulla relationer med och för doktoranden. Trots inblandningen från flera aktörer i utbildningen blir fortfarande parförhållandet mellan huvudhandledare-doktorand ett centralt koncept inom forskarutbildningen. Förutom själva traditionsbundenheten finns givetvis, flera fördelar och starka skäl för nämnda pararbete. Om relationen kantas av en god och relevant personlig relation kan de båda sannolikt bli till ett oslagbart litet team som dessutom har alla förutsättningar att lyckas med sina mål och i sina föresatser. De har således en klar rollfördelning, med ett tydligt uppgiftsansvar. De kan nämligen fokusera mer på den gemensamma uppgiften och på den process, det pågående arbetet, utan några "störande" inslag från flera uppfattningar, krav och tidskrävande uppmärksamhet från och av andra, som det ibland kan bli i en något större grupp inom forskarutbildningen. Tyvärr så verkar denna uppmålade "tvåsamhet" i mångt och mycket mer utopisk än reellt förekommande i större delen inom akademins verksamhet med forskarutbildning.

Det finns också relativt klara belägg för att många doktorander är missnöjda med sin situation. De känner sig inte sällan ensamma och utlämnade till en person som de står i stark beroendeställning till, inte minst ekonomiskt (se exempelvis Doktorandspeglarna, Jacobsson & Gillström, 2008). I en sådan isolerande struktur riskerar självfallet också problem, orsakade av just den personliga och eventuellt slutna relationen, att förstärka kulturella skillnader och könsmaktsförhållanden. Doktoranden är många gånger utlämnad till sin handledare på många plan. Om handledningen fungerar sämre riskerar detta att även spilla över på övriga delar av den akademiska, professionella och personliga utvecklingen. Givetvis är det också så att det omvända problemet kan uppstå, det vill säga när handledaren är den som drabbas av ifrågasättanden i arbetet som handledare. Eftersom det är ett ojämnt maktförhållande till handledarnas fördel är den risken ändå inte lika överhängande som den för doktoranderna. Hur viktigt det är att relationen mellan handledare och doktorand fungerar tillfredställande varierar troligen beroende på en rad olika omständigheter. För en äldre och erfaren doktorand som exempelvis har ett gott självförtroende och en hög grad av självständighet påverkas antagligen mindre av en dålig handledarrelation än en ung, oerfaren och osäker doktorand. Våra föreställningar, oavsett var de formats, påverkar givetvis också den bild vi inom akademien förmedlar av vilka vi är, och hur rollerna ska speglas genom relationen doktorand-handledare. I ett arbete av Schnaas (2011) beskrivs hur relationen mellan doktorand-handledare ofta är kopplade till föreställningar och bilder, så som mästare-lärning, profet-lärjunge, men också far-son alternativt mor-dotter samt de familjekonstellationer som är förekommande, vilket skulle enligt författaren peka på en patriarkal maktordning där "igenkänning och gemenskap" är centralt. En maktordning som inte torde kännas igen, eller ens accepteras, av alla de aktörer som ingår i en forskarutbildning. En ytterligare aspekt som är normbildande är våra föreställningar om vilken eller vilka studiekulturer som olika aktörer inom akademien är bärare av eller har avsaknad av. På liknande sätt som Schnaas har Fazlhashemi (2002) identifierat kulturella faktorer som normbildande för möten mellan doktorand och handledare. I sin studie visar han att doktorander från andra utländska studiekulturer ofta hamnar i en situation där de upplever att de uppfattas, mer eller mindre, som representanter för hela den etniska grupp eller kultur de kommer ifrån. Informanterna från studien uppfattade att de ibland måste stå till svars för åsikter och värderingar som inte alltid är deras egna, t.ex. när det gäller synen på kön och makt. Att bli påtvingad en historisk eller kulturell börda kan uppfattas som mycket förnedrande eller som ett ovälkommet intrång i den personliga sfären, något som vi ibland glömmet att reflektera om.

I litteraturen beskrivs forskarhandledarens huvuduppgifter som mycket innehållsrika i omfattning och innehåll. Många gånger kan man uppfatta det som en nästan omöjlig uppgift att kunna fungera som en god forskarhandledare. Den bilden är egentligen inte alls konstig om vi dels ser det i ljuset av ovanstående resonemang, dels om vi lägger till övriga krav och måsten som forskarhandledarens uppgifter också omgärdas av. Handledare förväntas ibland att ringa in och planera arbetet i en större omfattning, att vara ledare samtidigt som behovet att ta rollen som medaktör, genom att granska texter och ge kontinuerlig återkoppling, att vara en

vetenskaplig samtalspartner, att vara tillgänglig, att bedöma kvalitet i forskararbetet, att utveckla doktorandens förmåga till vetenskaplig bedömning, att finna en balans mellan styrning och frihet, för att inte tala om att vägleda och göra en utblick mot framtiden för doktorandens möjligheter (se exempelvis Appel & Bergenheim, 2013).

I Doktorandspegeln beskriver många av studiens doktorander att det förekommer återkommande problem i kommunikationen med sin handledare. De uttrycker också att det uppstår besvärande beroendeförhållanden inom relationen, samt att handledningen många gånger uppfattas som bristfällig (Jacobsson & Gillström, 2008). Vid en studie gjord vid Göteborgs universitet konstaterades liknande problem ha påverkat doktorander som dessutom hade valt att avbryta sina forskarstudier (Frischer & Larsson, 2000). Av de 15 doktorander som studien omfattade angav de flesta orsaker såsom "otydliga strukturer" genom obefintliga eller otydliga mål, förväntningar, normer och ansvarsfördelning vid institutionen för forskarutbildningen, men i synnerhet uttrycktes problem i relationen med handledaren.

Handledaren kan givetvis också känna sig ensam och utelämnad i detta isolat. Inte minst framgår det av de otaliga berättelser som jag själv fått ta del av genom de utbildningar för forskarhandledare som jag medverkat inom. Akademi och vetenskap är i högsta grad något som bedrivs i ett socialt sammanhang, där idéer, teorier, hypoteser och resultat diskuteras mer eller mindre öppet med andra forskare. Samtidigt tycks det vara ett legio snarare än ett undantag att frågor av såväl pedagogisk karaktär som av andra aspekter, som nöter hos handledare, kan eller inte ens får, uttryckas i den miljö i vilken forskarutbildningen bedrivs.

## RELATIONEN HANDLEDARE OCH DOKTORAND – OCH KONSEKVENSER AV EN TIDSRESA

I en forskarhandledningssituation blir relationen mer långvarig än vad tidigare erfarenheter av handledning medgivet för en student. I en master- eller magisteruppsats, som ofta föregår forskarutbildningen, har en student oftast samma handledare upp till ett helt år. Som doktorand följer ett samarbete med handledaren i minst fyra år. Lundahl (2011) pekar på att tidsaspekten också får konsekvenser för relationens riktning, då "(...) forskarutbildningen innebär en *hög grad av långvarigt beroende*, där inte sällan handledaren är ganska medveten om sin maktposition. Relationen mellan handledare och doktorand kan vara relativt sluten och utan insyn för utomstående, i synnerhet när avhandlingsarbetet inte sker inom en forskningsgrupp" (s. 179).

Under ett längre samarbetsförhållande, såsom sker under doktorandtiden, är det ibland oundvikligt att de båda aktörerna inte blir personliga, även om det inte alltid är önskvärt. Det personliga kan dock i viss mån ge näring, i ett annars krävande arbete. Att vara personlig innebär att "ge och ta" del av sina egna känslor, tankar, uppfattningar och erfarenheter samtidigt som man i rollen som handledare också ska vara professionell. En nära vänskap kan dock bli problematisk, speciellt om hinder uppstår på vägen. Det bör därför i relationen skapas en medvetenhet om att

sätta fokus på hela avhandlingsperioden och forskararbetet. Detta är givetvis tätt förknippat med de roller som handledare och doktorand har i relation till varandra. Det ligger i sakens natur, och som tidigare nämnts, att doktoranden har ett underläge gentemot handledaren. Att förhålla sig till den mer personliga sfären är inte helt enkelt vilket Appel och Bergenheim (2012) problematiserar i sitt arbete. De konstaterar att relationen innebär att förhålla sig professionellt genom att kunna vara personlig, utan att bli privat. Givetvis är det inte en helt enkel uppgift att hålla isär de båda sfärerna. I gränslandet mellan att vara privat och personlig finns nämligen en gråzon som kan vara svår att hantera (s. 89). Appel och Bergenheim betonar komplexiteten kring ovanstående problematik kring personlig-privat genom att påpeka att man som handledare innehar många olika roller samtidigt. Författarna poängterar att "under en period kanske man är både lärare, forskare, prefekt, projektledare på en och samma gång" (s. 90). Men det är inte enbart en komplexitet som en handledare har att förhålla sig till när det gäller roller, utan även när det gäller förväntningarna i stort på en forskarhandledare. I en tidig studie framhåller Bergenheim (1999) att forskare har större krav på sig än andra yrkesutövare vad gäller arbetstid, och att det många gånger är svårt att hitta en rimlig balans mellan arbete och fritid (Bergenheim, 1999). Bland de 28 forskarhandledare som ingick i Bergenheims intervjustudie beskrev merparten att de läste doktorandernas texter på kvällar, nätter, helger och tidig morgon. Flertalet menade samtidigt att forskningen inte bara är ett arbete i sig, utan att det också ses som ett fritidsintresse. Sett ur det senare perspektivet, lyfter informanterna fram att de vill arbeta mycket med de uppgifter och arbete som engagerar dem. Ett synsätt som de gärna ville överföra till doktoranderna.

Trots ovan beskrivna sammansatta situation för forskarhandledare och doktorander som påverkar deras relationer är det ingen omöjlig uppgift att genomföra, men det behövs en ökad kollektiv medvetenhet över att det finns stöd och forum där handledare kan mötas med sina idéer och erfarenheter, och att det inte behöver vara en isolerad uppgift. Genom tidigare och ovanstående resonemang vet vi att handledning kan såväl göra som förgöra en doktorand (Lee, 2008). Lee har undersökt vad som kan påverka handledares synsätt och hållning i deras arbeten med doktorander. Lee tydliggör att det finns särskilt två huvudfaktorer som påverkar en handledares inställning till själva handledningen. Den första är den egna förståelsen av vad forskarhandledning är, och det andra är den egna erfarenheten som en forskarhandledare har med sig från den tid de själva var doktorand. Aspekter som de skulle kunna dela och mötas genom för att "kollektivt klokna" och därigenom utveckla handledarrollen och på så sätt utgöra ett av fundamenten inom forskarutbildningen. Om man exempelvis skulle lista vad doktoranderna förväntar sig av sina handledare och vad handledarna anser sig ha för uppgifter, då blir båda listorna väldigt långa (se Handal, 2006; Appel & Bergenheim, 2013). Det kan lätt bli diskrepans mellan förväntningar och vad som anses ska ingå i ens del av uppdraget, både bland handledare och doktorander. Detta bekräftar givetvis att en inledande och återkommande samsyn över förväntningar och grundläggande former på arbetet är nödvändiga. Eftersom processen är föränderlig behöver denna samsyn

revideras med jämna mellanrum, och skulle förmodligen underlättas genom att en levande diskussion mellan handledarkollegor, genom ett handledarkollegium, och doktorander fördes inom deras kollektiva forum så som doktorandråd.

## MOT EN MER KOLLEKTIV SAMVERKAN INOM FORSKARUTBILDNINGEN

Hur ska man då undvika att hamna i problem och situationer där någon av parterna känner sig otrygg i sin roll och över de uppgifter som det innebär? Är enda sättet att helt och hållet undvika att ta på sig denna typ av uppdrag? Finns det förhållningssätt som kan minska risken för att det uppstår problem med osäkerhet och otrygghet under tiden som handledarrelationen pågår?

Lidén (2008) uttrycker att en förutsättning för en lyckad handledningsrelation är att det finns en överenskommelse mellan parterna om vad som är målet med relationen. Vilka förväntningar som parterna har för och av varandra gäller självfallet för alla handledarrelationer. I en situation där de två parterna växelvis är i beroendeställning till varandra är det än mer viktigt att de synliggör och pratar om förväntningarna. Det gäller att bygga upp ett förtroende för varandra. På så vis kan de bearbeta detta för att hålla isär rollerna. Att prata om förväntningarna de har på varandra, i de respektive rollerna, kan de belysa riskerna med att ingå i en relation. Risker kan uppstå där både dubbla roller och ibland även multipla roller förekommer utifrån maktförhållanden, vilket gör behoven om samtal om rollerna än mer betydelsefullt. Samtalen kan vara det mest effektiva sättet att förebygga eventuella problem.

Ett sätt att minska faran med negativ maktutövning är, som jag ser det, att fler aktörer får insyn i de processer som förekommer inom forskarutbildningen. Ett sätt att skapa insyn i olika handledningsförhållanden kan vara att göra den kollegial genom exempelvis grupphandledning. Grupphandledningen kan skapa förutsättningar för en mer "offentlighet" och genomskinlighet i handledningsprocessen, och hur det också ökar motivationsprocesserna hos doktoranderna. Insynen och gruppdynamiken tycks bidra positivt genom att studenterna får en ökad insikt om de känslor som förekommer inför sitt eget arbete och att dessa tankar och känslor också förekomma hos andra doktorander. Det är också lättare att bli mer självkritisk till sitt eget arbete när man kan spegla det hos andras arbeten genom den kritik som utbyts mellan doktoranderna (jfr. exempelvis Dysthe m.fl., 2006; Handal & Lauvås, 2012; Appel & Bergenheim, 2013).

I en mer individualistisk forskningstradition hålls forskares självständighet högt, och forskarhandledning ses som en isolerad aktivitet mellan handledare och doktorand vilket tidigare beskrivits ovan. Konsekvenser av detta kan bli att den forskarstuderande kan komma att uppleva doktorandprocessen som ensam och isolerad, och att doktoranden står i en beroendeställning till sin handledare. Dysthe m.fl. (2006) utmanar denna föreställning genom att undersöka en alternativ modell med s.k. "peer assessment". Denna modell utgår från en form av samlärande (eng. peer lear-

ning) för handledning som dels utmanar aktörerna, dels kompletterar den klassiska forskningstraditionen. Modellen har som ett uttalat mål att de forskarstuderande, och även andra studenter under handledning, ska utveckla ett ömsesidigt engagemang i varandras arbeten. Genom en form av "kollektiv" handledning blir återkopplingen inom studentgrupper viktig. I handledargrupperna träffas studenterna regelbundet utan handledare för att diskutera sina projekt och för att ge återkoppling till varandra. Dysthe m.fl. (2006) undersöker om modellen motverkar eventuella negativa konsekvenser av "klassisk individuell" handledning, och om lärande i grupp gynnar forskar- och skivrarprocessen. Resultatet från studien visar på en rad olika fördelar, inte minst att det bland studenterna utvecklades ett ömsesidigt, genuint intresse och engagemang för varandras projekt. Ytterligare exempel på fördelar var att studenterna kom mer förberedda till handledningsmötena, utvecklade större säkerhet inför försvar av egna texter, och för att kommunicera sina projekt till andra, såväl skriftligt som muntligt. För handledarna innebar modellen också stora fördelar genom att mindre tid krävdes för individuell handledning. Relationen mellan handledare och doktorand blev mindre viktig och kontroverser blev mindre hotfulla. Plötsligt möjliggjordes att flera forum användes för återkoppling än tidigare genom införandet av grupphandledning.

Det kollektiva deltagandet är en viktig del för lärandet och delade erfarenheter och ömsesidigt engagemang är identitetsskapande. Själva skivrararbetet inom akademien är inte ett isolerat fenomen utan är snarare djupt inbäddat i en ämneskultur och i ett forskningssammanhang. Att bli en "bra forskare" är därför inte bara beroende av träning i specifika färdigheter, utan också så kallad "enculturation", dvs. integration av hur deltagare tänker inom disciplinen och givetvis akademien i stort. Studentgrupperna gav deltagarna, dvs. varandra, ett forum för återkoppling där de tillsammans kunde utveckla sådana färdigheter i en trygg miljö. Dysthe m.fl. (2006) visade att den kollektiva gruppmodellen är mycket effektiv som komplement till individuell handledning. Den motverkar vissa negativa konsekvenser av den individualistiska forskningstraditionen genom handledning i grupp. Dessutom är det tydligt att ett samlärande, eller "peer learning" om man så vill, kan gynna själva forsknings- och skivrarprocessen.

Inledningsvis lyfte jag fram att ett mer uttalat pedagogiskt förhållningssätt i mångt och mycket lyser med sin frånvaro i forskarutbildningen. Naturligtvis finns det också handledare som lyfter fram detta som en viktig aspekt för en god doktorandutbildning. Grant (2003) pekar på att handledning vanligtvis uppfattas som central i en framgångsrik forskarutbildning. Samtidigt som den är en pedagogisk praktik vilken vi inte alltid reflekterar över eller ens kanske förstår. Hon menar att handledning skiljer sig från andra former av undervisning och lärande i den högre utbildningen. Den är, som tidigare nämnts intensiv i sina tidsramar, ofta individuell med personliga förhållanden, och den för med sig olika förhandlingssituationer i en utsträckning som återfinns på få andra ställen i det akademiska utbildningssystemet. Grant bidrar till att synliggöra de maktrelationer som produceras och reproduceras, inte minst när det gäller den pedagogiska maktrelationen.



Florence och Yores (2004) har genom en studie undersökt och kunnat visa på att ett mer kollegialt förhållningssätt till själva skrivandet ger fler fördelar än ett isolerat individuellt förhållningssätt till texterna. Det blir tydligt när det gäller processer för att skapa nya idéer och alternativa lösningsförslag hos de inblandade deltagarna och då genom arbeten med deras forskningsfrågor. Florens och Yores studie är ett s.k. "multiple case" som genomfördes vid ett kanadensiskt universitet, där syftet var att undersöka processen kring ett gemensamt författarskap hos två olika studentgrupper. Den ena gruppen bestod av studenter inom ämnesområdena biokemi och mikrobiologi, och den andra gruppen av studenter studerade geologi och oceanografi. Båda grupperna representerades av masterstudenter, doktorander och post doc, och grupperna leddes av erfarna handledare. Genom enkäter, intervjuer och observationer insamlades data om hur informanterna i studien upplevt arbetet med ett gemensamt författarskap av vetenskapliga artiklar. Samarbetet innebar att en genomgång och orientering för studenterna inom forskningsfältet underlättades exempelvis genom tillägnandet av det vokabulär som användes i fältet och som är kulturbärande. Det krävs dock att handledaren i denna process också har tillit till sina studenter och deras arbeten, särskilt då de också genom processen faktiskt handleder varandra. Oavsett om vi studerar handledarkollektivet eller doktorandkollektivet tycks samarbete och kollektivitet öka möjligheterna till navigering för de båda aktörerna mot en tryggare, tydligare och mer motiverande forskarutbildning.

## LITE AV EN SAMMANFATTNING

Oavsett vilken källa man vänder sig till för att fördjupa betydelsen av relationen mellan doktorand-handledare slås man av hur väsentlig kommunikationen är för en mer eller mindre lyckad handledning. Detta gäller oavsett hur de yttre ramarna och förutsättningarna för relationen ser ut, dvs. med utgångspunkt utifrån allt från kön till den studiekultur man befinner sig i, vilket forskningsämne man är verksam inom, eller vilken personlighet man har som handledare eller doktorand. Det råder också en viss samstämmighet inom litteraturen om att kommunikationen är särskild viktig vid själva inledningen av doktorandens studier (se exempelvis Lindén, 2005; Lee, 2008; Bergenheim & Ågren, 2008; Handal & Lauvås, 2012 och Appel & Bergenheim, 2013). I sammanhanget vill jag också lyfta fram de råd som Schnaas (2011) delar med sig genom sin studie över förutsättningarna för ett könsmedvetet handledarskap. Vidare bör man också kommunicera och undersöka vilken sorts återkoppling som doktoranden behöver. Att självklart utgå ifrån en konfronterande form kan lätt exkludera och försvåra den så viktiga kommunikationen och diskussion som återkoppling innebär. Handledaren bör fråga doktoranden om vilken person som denne anser sig vara, för att förstå om personen ifråga behöver mer beröm eller om denne enbart vill höra om sådant som går att förbättra. Syftet är att undvika generaliserade och förutfattade meningar utifrån exempelvis doktorandens kön, men även för andra normbildande faktorer som att komma från en särskild studiekultur. Givetvis är jag väl medveten om att förfaringssättet i sig inte lösgör oss från att fortsätta att reproducera kön eller andra normbärande värden.



På samma sätt bör handledaren själv synliggöra vilket förhållningssätt som denne föredrar eller arbetar efter. Som handledare bör man vara särskild medveten över akademiska och studiekulturella skillnader och att det inte är detsamma som att man kommer från eller har ett särskild etnisk bakgrund, utan att det snarare rör sig om faktorer som härrör till och kan urskiljas från det lärosäte man kommer från, förhållningssätt och traditioner inom olika discipliner med mera. Tyvärr är de forum som jag efterfrågar och hänvisar till alltför ovanliga i våra egna akademiska organisationer. Doktoranderna tycks i detta avseende arbeta mer kollektivt genom de rådslag och föreningar som skapats av doktoranderna själva. Även om handledarkollegium i sig är ovanliga finns det ytterligare några forum där handledare kan mötas och dela sina erfarenheter, kunskaper och färdigheter inom och genom handledarprocessen. Våra handledarkurser kan sägas vara den kvalitetssäkring som jag hänvisar till ovan. Att synliggöra och öka medvetenheten över hur relationen mellan handledare och doktorand påverkar forskarutbildningen och den process som doktoranden genomgår, genom reflektioner, speglingar och diskussioner kring och om doktorandutbildningen, är något som kräver utbildning. Ett ytterligare forum är den kunskap som genereras utifrån forskarhandledares praktiker och som delas och kommuniceras genom artiklar, rapporter, paper, konferensbidrag och i viss mån av den debatt som rör forskarutbildningen.

## DEN REFLEKTERANDE HANDLEDAREN – MYT ELLER VERKLIGHET?

I föreliggande tidskrift delar författarna generöst med sig av sina kunskaper och erfarenheter om handledning ifrån olika pedagogiska praktiker, och om det akademiska fenomen som vi kallar för forskarutbildning. Jag har här försökt att påbörja en reflektion om en problematisering kring och om den reflekterande handledaren för att kunna utröna om det bara är en myt eller verklighet. Med bidragen i detta temanummer kompletterar författarna i viss mån den bild som jag velat utmåla ovan. Bidragen behandlar såväl forskarhandledning i sig, som handledning i en vidare och generell mening inom högre utbildning. Förhoppningen är att samtliga bidrag tillsammans ska ge en tydligare och klarare bild av det hantverk och den pedagogiska form som vi bedriver genom olika gestaltningar av handledning, och om dess förutsättningar.

I det första bidraget problematiseras och utmanas våra föreställningar om forskarhandledarrollen genom att författarna ställer sig frågan om handledarrollens funktion är att vara vägledare eller kontrollant. Carlsson, Svensson, Johansson och Montin synar själva handledarrollen genom att spegla den emot handledningsprocessens skilda sammanhang, såsom dess ramar och förutsättningar, och visar på hur roll och innehåll hör ihop. Det är detta komplexa perspektiv som jag oftast utgår ifrån när blivande forskarhandledare utbildas på de handledningskurser som jag medverkar i. En slutsats som författarna tillför är att den individuella standardiserade studieplanens utformning och användning kan möjliggöra en organisatorisk professionalism inom forskarsamhället som påverkar förtroenden, värden- och kunskapsmönster i handledningsprocessen, men att styrdokumentet också kan hindra genomförandet av experimentell och kreativ forskning.

Den efterföljande texten "Ingredients of Good PhD Supervision – Evidence from a student survey at Stockholm university" skriven av Dimitrova är i viss mån vägledande vad avser att förmedla framgångsfaktorer för forskarhandledning. Genom sitt problematiserande innehåll om vägledning mot en god handledning belyser Dimitrova ett internationellt perspektiv på forskarutbildning som vidgar perspektiven på mångkulturella aspekter vid handledning. Modeller för handledning bidrar till forskarstuderandes framgång, karriär och välbefinnande i akademien, vilket blivande doktorander bör informeras om i valet inför forskarstudier. Dimitrova föreslår rådgivande aktörer som främjar möjligheterna till att lyckas med att genomföra forskarutbildningen.

Om de två första artiklarna i temanumret präglas av perspektiv på handledarrollen, så fördjupar det tredje bidraget, "Peer reflection on inclusive supervision – A study circle as a space for collegial learning", författad av Schnaas och Cajander, kunskapen om doktorandernas miljö genom en pedagogisk medvetenhet och framhållandet av betydelsen för ett inkluderande perspektiv i synen på forskarhandledning och forskarutbildning. Författarna pekar på och ger exempel på sådant som formar forskarutbildningar. De ger samtidigt förslag på en möjlig pedagogisk metod i syfte att såväl synliggöra rådande strukturer som att skapa möjlighet till förändring. De ger råd för de läsare som vill arrangera studiecirkel kring inkluderande handledning som arena för kollegial reflektion.

Nästa text handlar om "Krav, uppmaningar och frågor – en autoetnografisk reflektion över handledning av självständiga arbeten" författad av Eriksson och Gustavsson som utvidgar synen på handledning och handledarrollen genom empiriskt exempel hämtad från en snarlik pedagogisk praktik som forskarutbildningen – dock ej vad det gäller tid och omfattning. Författarna ger exempel på vad som skett, men också sker när ett nytt yrkesområde implementeras genom självständiga arbeten. De visar på komplexiteten vid handledning och poängterar att en styrande och undervisande handledning i form av krav skapar troligen inte möjligheter för studenten att pröva sina kunskaper, samtidigt som den i vissa fall kan vara nödvändig.

I texten om "Handledningens potential, examineringens läsningar – Om uppsatsmomentets konflikt mellan formativ och summativ bedömning" ger Lundström både en fördjupad bild av handledningsprocessen som av handledarrollen i en vidare mening. Författaren diskuterar examinationen som kan låsa handledningens inboende pedagogiska potential. Artikeln bidrar med en kritisk reflektion från en handledare i praktik med uppdraget att låta bedöma studentens processuella utveckling genom samarbete med en delexaminator. Lundström poängterar betydelsen av att avgöra studentens start- och slutpunkt i arbetsprocessen för att däremellan främja former av den formativa bedömningen.

I den avslutande texten av Berg ställs frågan om "Det självständiga arbetet – en plats för emancipation eller automation?". Bidraget granskar kritiskt begreppet *självständigt* i examensarbetet så som det ställs som krav på studenterna. Författaren undersöker de motstridiga innebörder som självständighet kan ta sig uttryck, främst genom två motstridiga synsätt, det vill säga antingen som automation eller

som emancipation. Texten gör också en utblick över de möjligheter och begränsningar som eventuella förändringar i studenters självständiga arbeten möter i en kommande framtid.

Avslutningsvis kan vi nu konstatera att den reflekterande handledaren faktiskt existerar, även om det fortfarande sannolikt inte är någon självklarhet inom många forskningsmiljöer. Det förra framgår tydligt genom författarnas bidrag till detta temanummer av Utbildning och Lärande. Oavsett vilken typ av handledningsroll vi har inom akademien reflekterar vi i stort över vad och hur vi genomför vår handledning. Däremot försvinner ibland möjligheten till att hitta rimliga svar till varför-frågorna om vi inte tillsammans som handledare möts i diskussion och reflektion genom våra kunskaper och erfarenheter.

## REFERENSER

- Appel, M. & Bergenheim, Å. (2013) *Reflekterande forskarhandledning – Om samarbetet mellan handledare och doktorand*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergenheim, Å. (1999) *Inspirationskälla, föredöme, tränare och kollega – Forskarhandledare visioner och verklighet*. Skriftserie från Universitetsförvaltningen 2001:1 vid Universitetspedagogiskt centrum: Umeå universitet.
- Bergenheim, Å. & Ågren, K. (red.). (2008) *Forskarhandledarens robusta råd*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O., Samara, A. & Westrheim, K. (2006) Multivocied supervision of master's students – A case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 299-318.
- Mohammad, F. (2002) *Möten, myter och verkligheter – Studenter med annan etnisk bakgrund berättar om möten i den svenska universitetsmiljön*. Skriftserie från Universitetspedagogiskt centrum 2002:1 vid Universitetspedagogiskt centrum: Umeå universitet.
- Florence, M.K. & Yore, L.D. (2004) Learning to write like a scientist – Coauthoring as an enculturation task. *Journal of Research in Science Teaching*, 41 (6), 637-668.
- Frischer, J., & Larsson, K. (2000) Laissez-faire in research education. An inquiry into a Swedish doctoral program. *Higher Education Policy*, 13(2), 131-151.
- Grant, B. (2003) Mapping the pleasures and risks of supervision. *Studies in the Cultural of Education*, 24(2), 175-190.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2012) *Forskarhandledaren*. Lund: Studentlitteratur.
- Jacobsson, G. & Gillström, P. (2008) *Doktorandspegeln 2008*. Stockholm: Högskoleverket.
- Lee, A. (2008) How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267-281.
- Lindén, J. (2005) Etik i handledning av doktorander. *Nordisk Pedagogik*, 25, 229-244.
- Lindén, J. (2008) Handledningssituationen – Bra, dålig eller "good enough"? I Bergenheim, Å. & Ågren, K. (red.). *Forskarhandledarens robusta råd*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, Lisbeth (2011) Inte ett arbete som andra. I Bergenheim, Å. & Ågren, K. (red.). *Forskarhandledarens robusta råd* (s. 179-191). Lund: Studentlitteratur.
- Schnaas, Ulrike. (2011) Könsmadveten forskarhandledning – Teoretiska utgångspunkter och praktiska erfarenheter. *Rapportserie från Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling. Rapport NR 11*. Uppsala: Uppsala universitet.