

4) Det relationella handledningsmötet

Ann-Elise Persson

Inledning

Den större fråga som aktualiseras nedan är hur den specialpedagogiska handledningsrelationen kan förstås som en relationell process. Med beaktande av den stora vikt som forskning tillmäter relationen handledare-handleddd syftar kapitlet till att visa på det relationella lärande som specialpedagogerna menar sig ha gjort genom handledningsprocessen. Relationellt lärande definieras här tentativt som det lärande som sker parallellt med ämneslärande, i det aktuella fallet examensarbetets innehåll, och genom vilket en person utvecklar kunskaper om sig själv i relation till andra personer. Relationellt lärande är inget normativt begrepp. Det handlar med andra ord om såväl positiva som negativa erfarenheter som det lärande subjektet gör i en viss relationell situation. Det empiriska material som aktualiseras bygger på en tidigare undersökning av Persson (2012). Där fick specialpedagogerna uttrycka sina uppfattningar om vad god handledning innebär. Teoretiskt utgår kapitlet från von Wrights (2000) begrepp relationellt och punktuellt perspektiv. Med hjälp av dessa begrepp försöker jag synliggöra två olika förhållningssätt i en specialpedagogisk handledningssituation, och vilka konsekvenser dessa kan få för den handledde. Det pedagogiska förhållningssättet ur relationell synvinkel betyder i denna studie relationen mellan handledaren och de handledda. Handledningsmötena handlar om det mellanrum som uppstår mellan handledaren och den handledde. Mötet kan beskrivas som en process där både den handledde och handledaren är delaktiga, även om relationen är asymmetrisk.

Vi kan aldrig med säkerhet bestämma hur det kommer att bli, vad som kommer att hända i ett möte: Det kan bli på många sätt, men det kan inte bli hur som helst. Genuina mänskliga möten kan inte

förutbestämmas, de är både kreativa och obestämda (von Wright, 2000, s. 202).

Bakgrund

När de blivande specialpedagogerna går den sista terminen på det specialpedagogiska programmet ska de enskilt eller i par genomföra ett vetenskapligt arbete på avancerad nivå. Uppsatsen intar en central plats inom utbildningen och ger de blivande specialpedagogerna möjligheter att pröva ett vetenskapligt arbetsätt på en mindre men dock självständig uppgift. Det självständiga arbetet ger möjligheter till fördjupning inom ett specialområde som man är särskilt intresserad av. Arbetet avslutas med att de blivande specialpedagogerna får försvara sina arbeten inför en opponent och examineras av en examinator. I SFS (2007:638) står följande:

För specialpedagogexamen skall studenten inom ramen för kursfordringarna ha fullgjort ett självständigt arbete (examensarbete) om minst 15 högskolepoäng.

Urvalskriterierna för att ingå i studien var att specialpedagogerna själva skulle ha blivit handledda på avancerad nivå av en handledare. En förfrågan skickades ut med brev till 70 färdiga specialpedagoger. Av dessa svarade 62. Syftet med arbetet var då att med en fenomenografisk ansats beskriva variationer i specialpedagogernas uppfattningar av god handledning (Bryman, 2011; Krippendorff, 2004; Lundman & Hällgren Graneheim, 2008). Genom kvalitativ innehållsanalys av textmassan kunde materialet bearbetas genom att identifiera likheter och skillnader i dess innehåll. Kategorierna belystes i form av signifikanta citat.

Samtliga specialpedagoger betonade relationen mellan handledaren och den handledde som det väsentligaste i handledningsprocessen. Formandet av en god relation ansågs vara grundstenen för hur arbetet skulle fortlöpa. Dock poängterade specialpedagogerna att det viktigaste i relationen var den ömsidiga kommunikation som kan relateras till arbetet. De allra flesta var mycket nöjda med den handledning de hade fått.Handledningsmötena hade gett en förändrad syn på kunskap och lärande; ett lärande av kvalitativt anorlunda slag. Det hade inneburit nya perspektiv och erfarenheter. Utöver

värden som specialpedagogerna tillskrev handledningsprocessen talade en del om att någonting hänt med dem, vilket kom att betyda mycket för dem som personer och i läraryrket. Handledningen hade också ett värde i att den handledde själv i fortsättningen kunde arbeta på liknande sätt när det gäller relationen mellan specialpedagog och elev. Lendahls Rosendahl (1998), som studerat examensarbetet och dess konsekvenser i grundskollärautbildningen, kom fram till liknande resultat. En del specialpedagoger var dock missnöjda med handledningen de hade fått. Vari bestod missnöjet? De var av den uppfattningen att genuina möten, ömsesidig respekt, kommunikation och lärosituationer mellan handledaren och den handledde knappast hade uppstått. Detta resulterade i att handledningen blev ineffektiv, att specialpedagogerna förlorade fokus i arbetet, vilket i sin tur ledde till dåligt självförtroende.

Handledning

Handledning är ett begrepp som förekommer i en mängd olika sammanhang och definieras på många olika sätt. Bestämningen av handledningsbegreppet är ytterst beroende av sammanhanget, dvs. vad handledningen ska leda till samt vilken funktion handledningen har.

Lindén (2005) menar att det som är gemensamt för all handledning är att den kan beskrivas i skärningspunkten mellan teoretiskt och praktiskt kunskande och att syftet ska vara lärande och ge kompetens. Kärnan i uppsatshandledning utgörs av triaden handledare – student – uppgift. Denna triad ingår i ett organisatoriskt/administrativt sammanhang, vilket i sin tur är del i en större social och kulturell kontext. Studenterna och handledarna måste förhålla sig till olika kontextuella krav och förväntningar. Relationen kan, enligt Lauvås och Handal (2001), inte vara symmetrisk, eftersom handledaren i sin professionella roll har ett formellt reglerat uppdrag.

Flera forskare (Gerrevall, 1992; Hagman, 1994, 1996; Lindén, 2005; Lönn Svensson, 2007) menar att en handledare ska kunna balansera produkt- respektive processhandledning, d.v.s. både fokusera på slutprodukten och studenternas lärande och utveckling. En handledare ska både vara pedagogiskt ansvarig och kunna stödja studenten fram till målet samt vara öppen för signaler från den handledde.

Wiiand (2005) visar att den akademiska uppsatsen är en resurskrävande aktivitet, men är den examinationsform som lämnar de mest bestående kunskaperna hos de studerande. Alla studerande upplever naturligtvis inte uppsatsarbetet på samma sätt; vissa betraktar det som en mardröm (Lendahls Rosendahl, 1998; Högberg, Eriksson, Bäcklund & Gustafsson, 1999; Hagström, 2005).

Vad är det då som sker, när några få människor möts kring en uppgift som handledning? I den specifika undervisningssituation som sker ansikte mot ansikte är båda parterna inställda på att möta den andre, och båda har dessutom någon form av förväntan inför mötet. Det rör sig om två relationer, den handleddes relation till handledaren och handledarens relation till den handledde. Dessa två relationer kan stå i överensstämmelse, men de kan också divergera.

Traditionellt sett har kunskaps- och färdighetsaspekten (den s.k. mästarlärlingsmodellen) betonats mest i uppsatshandledning, men med en förändrad syn på lärande har betydelsen av själva handledningsrelationen börjat beaktas. Många forskare (Hagman, 1996; Näslund, 1999; Bergenheim, 2001; Persson, 2004; Rugg & Petre, 2004; Appel & Bergenheim, 2005; Wisker, 2005; Biggs & Tang, 2007; Bjurnemark, 2007; Lönn Svensson, 2007; Lindén, 1998, 2005; Handal & Lauvås, 2008; Skarakis-Doyle & McIntyre, 2008; Allan, 2010) visar i sina undersökningar att relationen mellan handledaren och den handledde har stor betydelse i handledningsprocessen.

Teoretisk ram

I den här kapitlet appliceras von Wrights (2000) perspektiv på frågan hur den specialpedagogiska handledningsrelationen kan förstås som en relationell process. von Wright utvecklar ett synsätt på vad som händer inom relationen mellan två subjekt. Subjektet inom varje relation intar förhållningssätt gentemot den andre, och det får stor betydelse för relationens karaktär. Von Wright talar om två huvudsakliga perspektiv och förhållningssätt. I det punktuella perspektivet intresserar man sig för förmågor och egenskaper hos enskilda individer och tecknar en brist som ska åtgärdas eller tillfredsställas. Individens behov står i centrum, och

behovet är tidsbegränsat, eftersom det upphör att gälla när det är tillgodosett. Kommunikationen inom det punktuella perspektivet ses som ett samspel mellan två åtskilda subjekt, individer som har ett på förhand bestämt jag, men det finns en ständig strävan att förena de enskilda subjekten. Individen inom detta perspektiv betraktas som ett Vad. Senare kopplar även von Wright begreppet *Homo clausus* (den slutna människan) till det punktuella perspektivet. Med detta avses en föreställning om människan som avgränsad från omvärlden genom att enbart utgå från sitt eget perspektiv. ”*Homo clausus* bär sin egen tankevärld med sig och det egna medvetandet blir lokus för självet” (ibid., s. 147).

Det relationella perspektivet ska inte ses som en motsats till det punktuella perspektivet, utan det sammanför de enskilda individernas subjektivitet till interaktion dem emellan. Individens subjektivitet blir här inte isolerade enskilda egenskaper, utan subjektiviteten ses som bildad i de handlingar som framträder i relationerna. I det relationella perspektivet kan inte individen en gång för alla fastställa vem den andre är, utan här ses mötet som en ständig process i förändring. Människor betraktas i relation till andra människor, och subjektivitet ses som grundad i det gemensamma livet.

En förutsättning för gemensam handling är förmågan att kunna placera sig i en annan människas situation och inta dennes perspektiv. Individen har inget förutbestämt jag utan skapas/skapar sig själv inom relationen. Det kan se olika ut beroende på vem den andre i sin tur framträder som. På det viset är människor i ständig utveckling och handlande subjekt i möten med andra. von Wright (2000) visar på vikten av att kunna växla perspektiv, även om detta medför att individen utmanar sina vanor och föreställningar. von Wright (2009) understryker att det är en stor utmaning för pedagogen att överge det punktuella perspektivet och se sig själv som delaktig i relationer. Det är i grund och botten en existentiell fråga. ”Vem blir jag då som lärare?” (s. 39). Till det relationella perspektivet kopplar von Wright (2000) *Homines aperti* (den öppna människan). Tonvikten i denna föreställning ligger inte på individen som sådan utan på de relationer han/hon ingår i. En sådan föreställning riktar uppmärksamheten mot medvetenhet mellan människor.

Det relationella perspektivet ser individen som deltagare i social interaktion med samförstånd, därav får intersubjektiviteten stor plats inom perspektivet.

Von Wright (2000) menar, med stöd hos G.H. Mead, att det är i intersubjektiviteten och kommunikationen mellan människor som individen skapar sig själv, skapar vetande och upptäcker mening. ”Intersubjektiviteten omfattar ett samförstånd i en samtidighet, d.v.s. att deltagarna i en interaktionssituation möts i kommunikationen och delar en verklighet som kommer till dem ur detta möte” (s. 75). Den mänskliga intersubjektiviteten förstås i termer av samordnad handling snarare än i termer av egenskaper eller omständigheter. Vill individen veta vem den andre är, måste han/hon möta denne i och genom språklig handling. Individen blir *någon* först i ett mellanmänskligt skeende, tillsammans med andra handlande människor. För att förstå intersubjektivitetens betydelse använder von Wright (2000) Meads begrepp gest. Gester är viktiga för att föregripa eller förstärka ett skeende, förutsatt att parterna delar gestens betydelse. ”Det innebär att varje kommunikationssituation, varje konversation med gester, bidrar till skapandet och upprätthållandet av individernas själv” (s. 89). Gesten är, enligt von Wright, en begynnande handling, på vilken den andre kan respondera. Gesten riktar sig till någon och är social. Den som svarar på gesten ger respons på dess betydelse.

Resultat och analys

I detta avsnitt kommer jag att redovisa de kategorier som bearbetningen av det empiriska materialet (se ovan) resulterade i. Följande kategorier kunde urskiljas: *A) Relationellt förhållningssätt, B) Frihet – styrning, C)Handledning som förändrade roller, D) Distanserat förhållningssätt.* Ur varje kategori urskiljdes aspekter av handledningsmötena som hade betydelse för specialpedagogernas relationella lärande.

A) Relationellt förhållningssätt

Specialpedagogerna ser uppgiften man arbetar med som en gemensam angelägenhet för handledaren och den handledde, där båda parter har ett gemensamt ansvar. Handledningen blir ett samtal om den uppgift som den handledde arbetar med, där bägge parter frågar och svarar och där man tillsammans utforskar möjligheter och tolkningar. De handledda har möjlighet att fritt uttrycka sina synpunkter och bli förstådda utifrån sina egna intentioner. Handledaren och den handledde lyssnar och försöker förstå

varandra, och oenighet accepteras. Relationen mellan parterna är A och O, enligt specialpedagogerna. Grunden är ömsesidig kommunikation, respekt, delaktighet, förtroende och förståelse. Det som också tonar fram i utsagorna (se t.ex. nedan), utöver sådant som nya kunskaper och färdigheter som specialpedagogerna kan ha nytta av i framtiden, är förmågan att kunna se saker med andra ögon, vilket synliggör specialpedagogernas relationella lärande.Handledningsmötena har utgjort ett sammanhang som inbjuder till ömsesidig relation och kommunikation, något som man menar att handledarna och de handledda skapar i samverkan. De handledningserfarenheter som specialpedagogerna fått inbegriper just insikten i relationernas och kommunikationens betydelse samt respekt för individen.

Tack vare den relationsmässiga erfarenhet jag fått är det något som väckts inom mig som jag inte kan sätta ord på. Jag fick nytt sätt att tänka och det betyder mycket för mig som person och i rollen som specialpedagog. (57)

Tack vare den ömsesidiga kommunikationen uppstod lärandet för mig i ett sammanhang i ett möte och i den situation jag befann mig i. (17)

Handledningsmötena innebar att nya möjligheter öppnades för reflektion och gav dessutom en fördjupad kunskapssyn. Handledaren fick mig att växa. (5)

Det som binder samman utsagorna är betoningen på specialpedagogernas relationella lärande och utveckling.

Samtliga specialpedagoger är av den uppfattningen att konstruktiv kritik i handledningen har en viktig roll för det relationella lärandet. Flera utsagor handlar om innehållet i kritiken och hur denna framförs.

Kritiken ska motiveras och vara saklig. Den ska bana väg för nytänkande. Jag ser kritiken som en möjlig väg till något bättre och ett tankeutbyte. Kritiken får inte enbart vara läxande. Den ömsesidiga relationen banar väg för detta och här sätts respekten för varandra på plats. (9)

Det finns utsagor som visar att handledaren kan ändra perspektiv.

I början hade vi svårt att förstå varandra. Vi förstod inte språket – alldeles för teoretiskt. Det kostade oss tårar och mycket möda. Det krävdes långa samtal med vår handledare. Men efter den processen kom förståelsen och den blev bara djupare och djupare med tiden. Handledaren ändrade sig och satte sig in i vår situation och fick en förståelse för oss. En ömsesidig kommunikation där båda ger och tar är det viktigaste av allt i relationen. (32)

Som citatet illustrerar kom handledaren med tiden att vända sig utåt, mot den handledde, och började därigenom verka för att den ömsesidiga relationen hölls vid liv.

B) Frihet – styrning

Man kan urskilja ett spänningsfält som rör i vilken utsträckning handledaren ska styra och vilken grad av frihet som ska överlåtas åt den handledde. Specialpedagogernas uppfattningar är dubbelbottnade. De är införstådda med att arbetet ska bedömas. Problemet för dem verkar snarast vara vilken grad och typ av styrning som de kan acceptera på vägen dit.

Hur mycket vågar jag avvika från handledarens föreslagna åtgärder? Arbetet ska ju trots allt bedömas. Vems arbete kommer det att bli – handledarens eller mitt? (49)

I en del utsagor framkommer det att specialpedagogerna vill att handledaren ska säga: Gör så här! Det kan tolkas som ett behov av en styrande handledare, men samtidigt vill specialpedagogerna vara självständiga.

Det är inte utvecklande om handledaren hela tiden säger hur man ska arbeta – men ibland är det bra när handledaren säger: Gör så här! Man vill ju bli godkänd. (19)

Kategorin skulle kunna karaktäriseras som ett dynamiskt fält med pendling mellan yttre krav att uppfylla och inre krav att tillfredsställas. Det finns en stark äganderätt till det egna arbetet, och specialpedagogerna är medvetna

om att handledaren har den formella makten att godkänna eller underkänna. Det kan sägas handla om en konflikt i arbetsprocessen mellan beroende av handledarens godkännande och den handleddes strävan att vara fri från detta.

C)Handledning som förändrade roller

I denna kategori beskrivs hur handledaren och den handledde byter roller i handledningsmötena, både vad gäller innehåll och status. Utgångspunkten är den traditionella rollfördelningen mellan lärare och elev, där den förre ställer frågor och den senare svarar.

Jag ser den handledde som styrande genom att denna kommer med frågor och begär respons. Handledarens roll blir att reagera på detta. Skillnaden mellan hög och låg jämnades ut och jag och handledaren möttes som människor i en relation som var ömsesidig. (22)

Jag är fullt medveten om att handledaren har det formella ansvaret. Under en lektion är det läraren som kommer med stoffet. I handledning är det jag som kommer med stoffet och får respons av handledaren. Det är mera jag som leder. Förutsättningarna är annorlunda i handledning än under en lektion. (17)

Visst skulle man kunna argumentera för att denna kategori lika gärna kunde föras till *Frihet – Styrning*, men tyngdpunkten i utsagorna ligger på att specialpedagogerna ser sig som styrande; genom att det är de som kommer med frågor och begär respons av handledaren. Vad som skiljer denna kategori från den föregående är att det här inte råder något motsatsförhållande mellan *Frihet – Styrning*.

D)Distanserat förhållningssätt

Några specialpedagoger ger i huvudsak negativa omdömen om den handledning de fått, eller säger att de är direkt missnöjda. I de fallen hade handledaren och de handledda låg potential att mötas; relationen och kommunikationen dem emellan var knapphändig. De handleddas åsikter och erfarenheter efterfrågades inte. I utsagan nedan talar en specialpedagog om hur handledaren via sitt kroppsspråk markerar sitt avståndstagande.

Ansiktet avslöjar vad som finns i vårt inre, och genom blicken försöker vi fånga den andres respons.

Det viktigaste för mig i handledning är att det uppstår en relation och en kommunikation mellan handledaren och mig. Med relation menar jag en relation till uppgiften. Tyvärr fick jag aldrig uppleva detta. Totalt respektlös för mina idéer. Blev totalt ignorerad – tittade på klockan hela tiden, lyfte knappast blicken. Blicken avslöjade ”vad gör du här lilla vän”. Jag skämdes och mitt självförtroende sjönk. (50)

En del av specialpedagogerna menade att de tappade motivationen, när den ömsesidiga kommunikationen och relationen uteblev samt att de saknade förtydliganden från handledarens sida.

En handledare som inte är stödjande och som är väldigt självcentrerad har svårt att utgå från den handleddes perspektiv. Vi fick aldrig komma till tals och kände inget förtroende. Vi ville dessutom veta hur vi skulle komma vidare. Handledaren höll monolog hela tiden och talade mest om sin egen forskning. Handledaren var dessutom alltför teoretisk och vi kunde aldrig förklara vad vi menade. Handledaren tog allt för givet. Vi tappade motivationen och självförtroendet. Vi vågade inte lita på oss själva och vi fick aldrig någon positiv respons, eftersom kommunikationen uteblev. Någon relation uppstod aldrig. (10)

Enligt utsagan nedan uppstod aldrig någon ömsesidig kommunikation, eftersom handledaren inte efterfrågade de handleddas åsikter. De önskade sig dessutom en engagerad handledare som ville handleda av fri vilja.

När jag frågade något så kändes det som om handledaren tog det som kritik. Handledaren var så inkörd på sin egen forskning. Jag fick aldrig någon förklaring och någon utveckling och lärande skedde aldrig inom mig. En handledare måste våga dela med sig av sig själv och vara en engagerad handledare och vilja handleda. Det skedde aldrig någon tankeutveckling mellan mig och handledaren. (29)

Några specialpedagoger menade att samspelet mellan handledaren och den handledde uteblev, eftersom handledaren intog ett kategoriskt perspektiv.

Detta innebar att handledarens hjälp var direkt relaterad till de handleddas svårigheter.

Vi har i tre års tid diskuterat det relationella och kategoriska perspektiv. Vi var så inkörda på det relationella perspektivet och trodde att vår handledare såg detta som något självklart. Handledaren betraktade oss som elever med svårigheter. Samspelet uteblev eftersom handledaren såg bara våra brister. (4)

Utsagan nedan pekar på att det enligt specialpedagogerna finns en oro över att inte få kontinuerlig handledning.

En handledare måste ha tid till att handleda och ska dessutom vara tillgänglig. Vår handledare var mycket svår att få tag på och när vi träffades sa handledaren att det fick gå fort eftersom denne hade så mycket att göra. Det uppstod ingen kommunikation och vi kunde aldrig testa våra idéer mot någon annan. Vi kände oss nervösa hela tiden. Vi hade önskat oss en engagerad handledare som ville handleda av fri vilja. (35)

Den senast nämnda kategorin visar således på bristande tillit i relationen till handledaren och/eller ointresse och respektlöshet från handledarens sida. Om inte förtroende och delaktighet utvecklas mellan handledaren och den handledde blir den ömsesidiga kommunikationen svårbemästrad och näst intill omöjlig. Handledaren utgår från sig själv och sin självbild samt avgränsar sig från omvärlden. Då sker inte heller specialpedagogernas relationella lärande. Det som enligt specialpedagogiska uppfattningar utmärker det relationella förhållningssättet mellan handledaren och den handledde återkommer här, men med negativa förtecken. De handledda ger endast uttryck för bristen på detta.

Teoretisk tolkning

Relationellt lärande som framträder i resultatet innebär bland annat en insikt hos specialpedagogerna om värdet av mellanmänniska relationer i handledningsmötena. De handledningserfarenheter som de allra flesta av specialpedagogerna fått i handledningsmötena inbegriper just föreställningen om relationernas betydelse samt vikten av ömsesidig kommunikation, delaktighet, förtroende och förståelse med respekt för varandra. Relationens betydelse

delse mellan handledaren och de handledda speglas av både nöjda och missnöjda specialpedagoger. Resultatet aktualiserar såväl det relationella som det punktuella perspektivet (von Wright, 2000).

von Wright talar inom det relationella perspektivet om den öppna människan, vilket här kan jämföras med handledarens *relationella förhållningssätt*. Handledaren har här förmåga att vända sig utåt, från sitt egocentriska jag, och dela en verklighet med de handledda. Här beskrev specialpedagogerna det tankesätt som de utvecklat, där varje part inom relationen förstod och hade förtroende för varandra. Intersubjektiviteten omfattade en ömsesidig förståelse, som skapades i det enskilda samtalet; ett delande som möjliggjorde att handledaren och de handledda möttes i en relation. Specialpedagogerna gav uttryck för ett relationellt lärande som inbegriper ett anorlunda och kvalificerat tankesätt samt en förändrad syn på kunskap och lärande. Detta kan ses som ett uttryck för att handledningsmötena gett upphov till situationer som för den enskilde individen inneburit nya perspektiv och erfarenheter. För att handledaren ska främja ett relationellt lärande måste han/hon, enligt specialpedagogerna, själv stå i relation till den handledde.

Ur det relationella perspektivet tänker sig von Wright individen som existerande inom de mellanmänniska relationer som denne ingår i. Individen har för handledaren inget förutbestämt jag utan bryter in som subjekt inom relationen. Ur det perspektivet växer bilden av individen fram genom den samtalsrelation som handledaren och den handledde bygger upp gemensamt. Genom att inta ett relationellt förhållningssätt såg handledaren den handledde som ett Vem i ständig förändring, i motsats till att uppfatta den handledde som ett Vad.

Konstruktiv kritik behövs, menade specialpedagogerna. Vad de tog avstånd från var den osakliga, destruktiva kritiken. Kritikens positiva sidor var att det möjliggjorde tillfällen till lärande. Det *distanserade förhållningssättet* som, enligt specialpedagogerna, framtonade hos några handledare kan liknas vid vad von Wright (2000) kallar den slutna människan inom det punktuella perspektivet. Handledaren och de handledda framstod i dessa situationer som lösryckta från varandra, och handledarens separata själv stod i fokus. Man kan säga att handledaren här hellre såg sig i termer av *jag* än *mig*, och att

subjektiviteten således blev liktydig med ”det jag har inom mig”. Handleddarna hade i dessa fall gett uttryck för en avsikt att handleda på egna villkor. De handledda kom inte till tals på grund av att handledaren höll monolog och var alltför teoretisk. Handledaren tog exempelvis för givet att alla var bekanta med viss fakta, trots att fallet ofta inte var så. De handledda läste av vad handledaren tyckte och tänkte om dem utan att denne behövde säga något, och de handleddas reaktion blev utifrån gesten och inte utifrån vad handledaren öppet uttalade. Detta medförde att självförtroendet sjönk hos vissa av de handledda. Flertalet av de missnöjda specialpedagogerna tappade motivationen. Motivation är enligt von Wright (2000) inte en egenskap hos individen utan en följd av de erfarenheter man gjort och den respons man får eller inte får.

De handledda efterfrågade mer tid och att handledaren skulle vara tillgänglig. Enbart tillgänglighet var dock inte tillräckligt, utan de önskade sig en engagerad handledare som ville handleda av fri vilja. Tid och tillgänglighet är faktorer som belyser hur relationerna är inbäddade i organisatoriska sammanhang, som sätter gränser för vad handledaren kan åstadkomma inom givna ramar.

Utsagorna i kategorin *Fribet och styrning* skulle kunna sammanfattas med två begrepp: bedömning och beroende. Det uppstod en konflikt hos de handledda mellan att vara beroende av handledaren som bedömare och kravet på att få gå sina egna vägar. Detta framställs ofta som en av handledningens kärnpunkter. Här tycks det uppstå en pendling mellan handledarens relationella och distanserade förhållningssätt. Troligen är det inte särskilt fruktbart att i handledningen fastna i diskussioner om värdet av beroende eller oberoende. Det kommer alltid att finnas en asymmetrisk maktrelation mellan handledaren och de handledda i den meningen att handledaren på slutampen avgör godkännandet.

Kategorin *Handledning som förändrade roller* beskriver hur ett antal specialpedagoger upplevde sin handledning som att gamla och invanda lärar- och elevroller förändrades, och detta gällde även den traditionella maktfördelningen. Eftersom det självständiga arbetet innebar ett problem som skulle lösas, så kunde inte handledaren sitta inne med det färdiga svaret. Dessutom var det

den handledde som kom med frågorna. Handledarens roll blev att ge svar och reagera på dessa frågor.

Konklusion

Resultatet kan tolkas som att subjektet inom varje relation kan inta ett förhållningssätt som får betydelse för relationen i handledningsmötena. Subjektiviteten bildas och uttrycks i de handlingar som framträder i de pågående relationsprocesserna. Ursprunget till människans individualitet finns att upptäcka i kommunikationen mellan människor, där intersubjektiviteten blir till en kommunikativ process av meningsskapande. När handledaren ser sig själv som en del av de handleddas lärande och relation, har denne intagit det relationella förhållningssättet. Individens ses som varande i utveckling, och i betraktarens ögon ses individen utifrån sin relation till andra. Att inte mötas som öppna människor (von Wright, 2000) leder till att det pedagogiska handledningsmötets potential som intersubjektiv meningsskapande process och lärtillfälle, som kan ge ökad kunskap och berika de handledda, försvåras eller omintetgörs.

Förmågan att distansera sig från sina egna förutfattade meningar blir i yrkesrollen en viktig aspekt för att kunna göra en perspektivväxling utifrån den handleddes synsätt och situation. En förutsättning för gemensam handling är förmågan att sätta sig in i en annan persons situation. Handledare och den handledde kan då mötas genom ömsesidig kommunikation och tillsammans dela den verklighet som skapas inom mötet. Det är viktigt att poängtera att handledaren och den handledde inte enskilt och på förhand kan bestämma hur mötet och samtalet kommer att bli, utan det är deltagarna som gemensamt skapar detta möte. Handledaren som möter den handledde ingår, enligt von Wright (2000), i en meningsskapande social process, vilket innebär att själva situationen bidrar till att konstruera och upprätthålla de båda deltagarnas subjektivitet. Om kunskapsutveckling ses som något som sker i relation mellan individerna, innebär det också att handledaren av didaktiska skäl har att efterfråga de handleddas uppfattningar. Genom att flytta tyngdpunkten från det enskilda subjektets ensamhet till intersubjektivitetens skapande kraft menar von Wright (2000) att pedagogiken kan finna nya vägar.

I denna studie har von Wrights tankegångar visat sig användbara. De har bidragit till att belysa hur handledaren och den handledde förhåller sig till varandra i handledningsmötena samt den stora betydelse som subjektivitet som del av intersubjektivitet har. Det nära mötet, ansikte mot ansikte, har genererat såväl positiva som negativa upplevelser hos specialpedagogerna. Å ena sidan har det fötts känslor av utsatthet, och å andra sidan har det skapats öppningar för personlig utveckling och relationellt lärande. Att relationen mellan handledaren och de handledda är en av de grundläggande betydelseerna i handledningsmötena betonas i praktiskt taget all litteratur som jag har tagit del av. Detta stämmer väl överens med den här redovisade studien och överhuvudtaget med mina erfarenheter. Det är dock viktigt att framhålla att relationen aldrig bör gränsa till terapi. Det finns djupare skäl att studera vad handledning ska syfta till, vad handledarens professionalism innebär med ett mer relationellt förhållningssätt till aktiviteten.

Referenser

- Allan, B. (2010). *Supporting Research Students*. London: Facet Publishing.
- Appel, M. & Bergenheim, Å. (2005). *Reflekterande forskarhandledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergenheim, Å. (2001). *Inspirationskälla, föredöme, tränare och kollega*. Umeå: Universitetspedagogiskt centrum.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at the University*. Maidenhead: Open University Press.
- Bjuremark (2007). The Relationship between Supervisor and Doctoral Students: Lasting Longer than an Average Marriage in Sweden? I T. Popkewitz, K. Petersson, U. Olsson & J. Kowalczyk (Eds.), *"The future is not what it appears to be": pedagogy, genealogy and political epistemology* (pp. 84-104). Stockholm: HLS Förlag.
- Bryman, A. (2011). *Sambällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Gerrevall, P. (1992). *Högskolestuderandes erfarenheter av självständigt arbete*. Lunds Universitet: Pedagogiska institutionen.
- Hagman, L-P. (1994). *Om handledning på högskolenivå – Reflektioner kring en litteraturstudie*. Pedagogisk Utveckling N:r 126, serie A. Kristianstad: Högskolan.
- Hagman, L-P. (1996). *Handledning ur studerande-perspektiv*. Rapport nr 3, Kristianstad: Högskolan.
- Hagström, E. (2005). *Meningar om uppsatsskrivande i högskolan*. Örebro: Universitetsbiblioteket.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2008). *Forskarhandledaren*. Lund: Studentlitteratur.
- Högberg, M., Eriksson, Å., Bäcklund, I. & Gustafsson, C. (1999). *Mästarprov eller mardröm?* Högskoleverket.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Lauvås, P & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkest teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls Rosendahl, V. (1998). *Examensarbetets innebörder*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Lindén, J. (1998). *Handledning av doktorander*. Nora: Nya Doxa.
- Lindén, J. (2005). Handledning. I M. Larsson & J. Lindén (Red.), *Handledning – perspektiv och erfarenheter* (s. 11-28). Lund: Studentlitteratur.
- Lundman, B. & Hällgren Graneheim, U. (2008). Kvalitativ innehållsanalys. I M. Granskär & B. Höglund-Nielsen (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård* (s. 159-172). Lund: Studentlitteratur.

- Lönn Svensson, A. (2007). *Det beror på. Erfarna forskarhandledares syn på god handledning*. Borås: Högskolan i Borås.
- Näslund, J. (1999). *Uppsatshandledning: många frågor och några svar*. CUP:s Rapportserie, (3). Linköpings Universitet.
- Persson, R. (2004). *Vetenskaplig handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, A-E. (2012). Specialpedagogers uppfattningar om god handledning. *Specialpedagogiska rapporter och notiser*. Nr. 8. Kristianstad: Högskolan.
- Rugg, G. & Petre, M. (2004). *The Unwritten Rules of PhD Research*. Maidenhead: Open University Press.
- SFS (2007:638). Svensk Författningssamling. *Förordning om ändring i högskoleförordningen*.
- Skarakis-Doyle, E. & McIntyre, G. (2008). *Western Guide to Graduate Supervision*. The University of Western Ontario: Teaching Support Centre.
- Wiiand, T. (2005). *Examination som vägvisare*. Uppsala: Universitet.
- Wisker, G. (2005). *The Good Supervision*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- von Wright, M. (2000). *Vad eller Vem?* Göteborg: Daidalos.
- von Wright, M. (2009). *Initiativ och följsamhet i klassrummet*. Rapporter i pedagogik. Nr. 15. Örebro: Örebro Universitet.