

**Att utvecklas som handledare: reflektion
kring litteratur, samt ett kort narrativ**
Pedagogiskt docenturarbete

Christian Ståhl

DATUM

2015-05-19

I denna text avser jag att reflektera över forskarhandledning, såväl kring hur doktoranden via handledarens stöd ska utvecklas till en självständig forskare, samt hur handledaren utvecklas i sin roll, både som handledare och som forskare. I denna process ingår element av såväl professionell som personlig utveckling för båda parter. Formen för reflektionen är främst en litteraturstudie, som avslutas med en beskrivning av egna erfarenheter.

Varför fokusera på handledning?

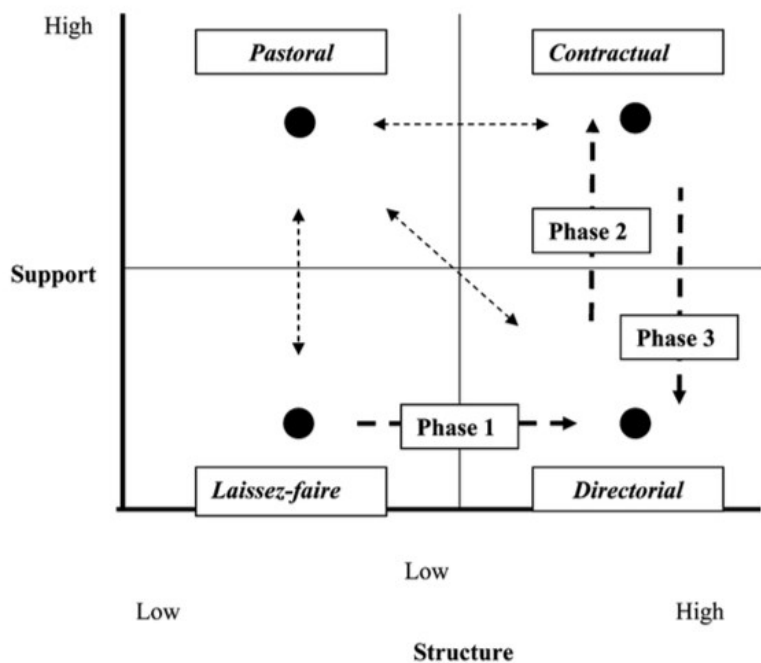
Det är vanligt att doktorander avbryter sin forskarutbildning: runt hälften av doktoranderna vid amerikanska universitet fullföljer inte sin utbildning, och europeiska studier visar liknande eller högre siffror (Lovitts 2005). En svensk studie konstaterar att merparten av doktoranderna inom filosofisk fakultet inte slutför sin utbildning (Frischer & Larsson 2000). Ett skäl till detta anges vara handledare som inte handleder (*laissez-faire*-handledning), och att det saknas en tydlig överenskommelse om hur samarbetet mellan doktorand och handledare ska se ut.

En förklaring som föreslagits till varför doktorander inte slutför sin utbildning handlar om att studenter inte lyckats ta steget till att bli självständiga forskare, och därmed väljer att avbryta sina studier. Lovitts (2005) menar att det finns en rad faktorer som påverkar huruvida doktorander slutför sina studier, t.ex. analytisk, kreativ och praktisk intelligens; kunskap; tankemönster (där doktorander som delar sina handledares tankemönster har bättre förutsättningar att slutföra sin avhandling); personlighet (särskilt självdisciplin, förmåga att skjuta upp belöningar, och att kunna genomlida och hantera frustration); motivation; samt miljö. Enligt Lovitts är handledarens roll således endast en mindre del av helheten, som ett av flera element i "mikromiljön", dvs. den institutionella kontexten. Samtidigt har forskarutbildning beskrivits som en normativ praktik där doktorander socialiseras in i en vetenskaplig miljö, och där kulturen generellt är mera handledarorienterad än dialogbaserad (Vehviläinen & Löfström 2014). Frischer och Larsson (2000) föreslår i sin studie av avhoppade doktorander att ett arbetskontrakt bör upprättas mellan doktorand och handledare där det fastslås mål för arbetet, samt hur arbetet ska gå till. Ett sådant kontrakt ska sedan kontinuerligt följas upp och revideras.

Modeller för handledarskap

Även om handledarrelationen är långt ifrån den enda faktorn som avgör om doktorander lyckas slutföra sin avhandling eller ej så är det en faktor av betydelse. I litteraturen finns olika teoretiska modeller kring forskarhandledning. Gatfield (2005) har utvecklat en modell baserad på en litteraturgenomgång, som sedan validerats via en kvalitativ intervjustudie. I denna modell beskrivs handledning utifrån primärt två dimensioner: struktur och stöd. Dessa dimensioner placeras längs två axlar och bildar en fyrfältsmodell med följande handledarstilar: *laissez-faire* (lite stöd, lite struktur); *pastoral* (mycket stöd, lite struktur); *ledande* (lite stöd, mycket struktur); samt *kontraktsbaserad* (mycket stöd, mycket struktur). I modellen omfattar bestämmandet av ämne, uppföljning över tid, utvecklandet av färdigheter, publicering etc., medan stöd omfattar såväl interpersonella element som återkoppling och uppmuntran, som materiellt stöd som finansiering och utrustning. I den intervjustudie som gjordes i samband med utvecklingen av modellen föredrog de flesta av de intervjuade den kontraktsbaserade modellen, men att forskningsprocessen är dynamisk och kan ställa krav på olika stilar över tid (Figur 1). Efter en sökande initial fas blir handledningen mera styrd för att åstadkomma en formmässigt korrekt forskningsplan. Handledningen blir därefter alltmer stödjande under datainsamling och analys, för att åter bli mera styrd när resultaten ska publiceras. De

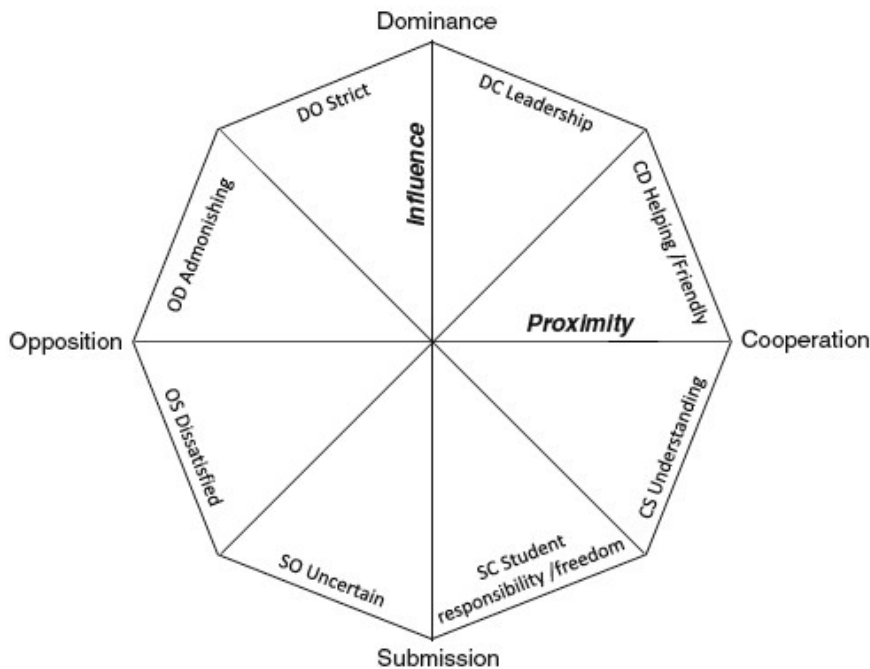
streckade linjerna till den pastorala handledarstilen indikerar att det under processen kan behövas insatser av motiverande karaktär, ibland även med fokus på hur privatlivet påverkar forskningsarbetet.



Figur 1: Handledarstilar och förändringar över tid (Gatfield 2005)

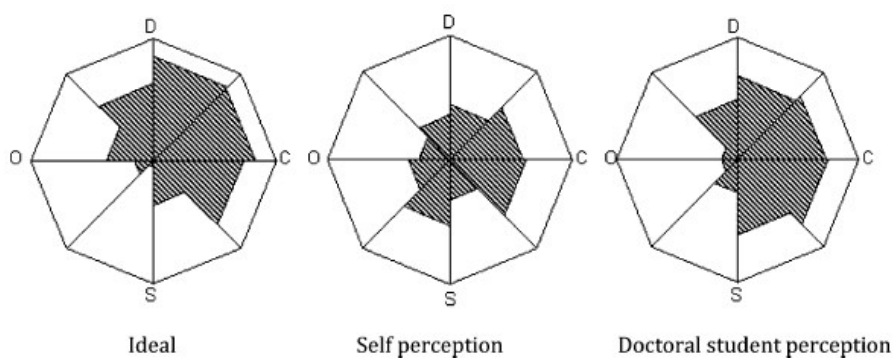
Gatfields modell fångar två centrala dimensioner (struktur och stöd) samt sätter in dessa i ett processperspektiv. Det går emellertid att ifrågasätta huruvida de aspekter som placerats i respektive dimension är rätt placerade, där t.ex. materiellt stöd kan ses mera som en strukturfaktor, om struktur tolkas annorlunda.

En annan modell kring relationen mellan handledare och doktorand fokuserar på doktoranders syn på sina handledares sätt att handleda (Mainhard et al 2009). Modellen (Figur 2) har två olika axlar, där den ena beskriver hur pass dominant respektive tillbakadragen handledaren är, och den andra huruvida handledaren är samarbets- eller konfrontationsinriktad. Detta skapar en matris med olika fält där olika handledaregenskaper finns företrädda, exempelvis hjälpsamhet, förståelse, förmanande, osäkerhet, ledande, etc. Ett syfte med modellen är att den ska fungera som ett sätt för handledare och doktorand att resonera kring handledningen och hur den upplevs av de båda parterna.



Figur 2: Modell för interpersonella handledarbeteenden (Mainhard et al 2009)

Genom att använda modellen är det möjligt att resonera utifrån vad som upplevs vara en ideal handledningssituation, samt hur denna skiljer sig från hur handledningen upplevs. I studien ges ett exempel på hur detta kan gå till (Figur 3, där doktorandernas uppfattning undersökts och bygger på ett genomsnitt av ca 100 doktorander, medan handledarens uppfattning i exemplet är hypotetisk). Det som illustreras som handledarens ideal präglas av stora delar hjälpsamt och samarbetsinriktat ledarskap, vilket också ligger nära Gatfields kontraktbaserade handledarstil.



Figur 3: Exempel på handledarideal, handledares självuppfattning och doktoranders uppfattning (Mainhard et al 2009)

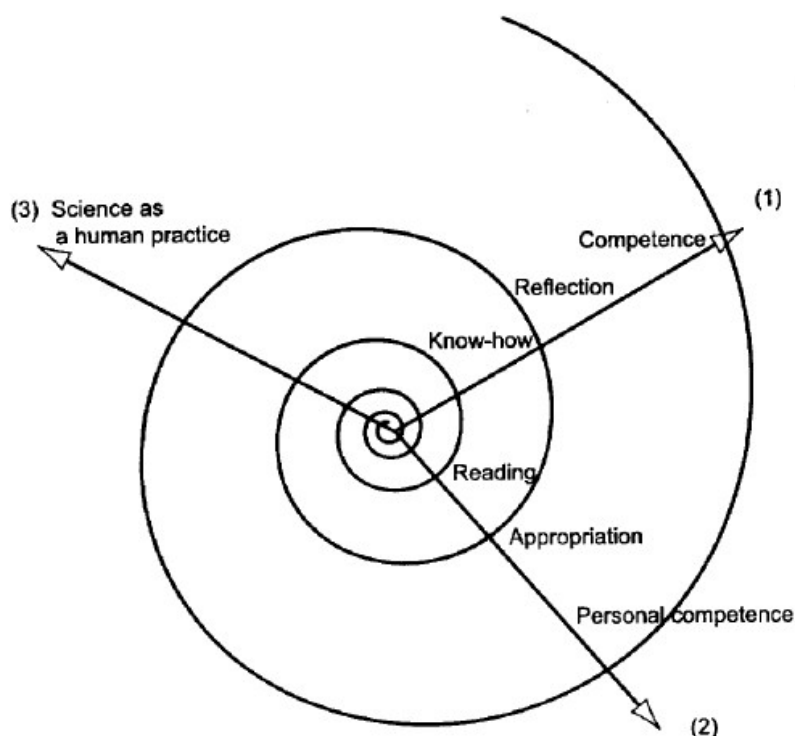
I detta exempel finns det en diskrepans mellan handledarens självuppfattning och doktorandens uppfattning, där den senare ligger betydligt närmare det angivna idealet. Den största skillnaden tycks röra sig om osäkerhet, där handledare i högre grad upplever sig förmedla tillbakadragande och motstånd än vad doktoranden upplever. Detta exempel, om än hypotetiskt, kan tänkas relevant särskilt för oerfarna handledare som troligen ännu är osäkra på sin roll och hur de bäst ska stödja doktoranden, och balansera detta med en adekvat ledning. Att handledare är oerfarna är naturligtvis oundvikligt, då den nydisputerade forskaren måste skapa sin egen erfarenhetsbas för att utveckla sin

professionalitet i handledningssituationen. Detta leder över till hur denna process går till, och på vilket sätt det innebär en utveckling mot mer självständighet och kreativitet även för handledaren.

Att utvecklas som handledare

I en artikel baserad på narrativ kring handledarsituationer beskrivs handledarens utveckling till ett mera professionellt och kompetent förhållningssätt till handledning av doktorander (Lindén 1999). De narrativ som presenteras i artikeln ger en bred bild av olika komplexa situationer som uppstår vid handledning, där flera av de saker som diskuterats ovan återkommer (t.ex. bristande självständighet hos doktorander, oenighet om arbetsätt, oerfarna eller ointresserade handledare). I artikeln framhålls särskilt hur handledning utvecklats från att bara baseras på praktiskt "know-how" till en verksamhet som kräver ett kompetent och professionellt förhållningssätt. Professionell handledning definieras i artikeln som handledarens förmåga att integrera olika behov och krav i lärsituationen, såsom doktorandens behov av professionell utveckling, terapeutiska färdigheter, institutionella regelverk och mål, samt handledarens egna personliga behov. Därtill finns ett övergripande etiskt ramverk att ta hänsyn till kring hur handledningen ska bedrivas.

Kompetensutvecklingen, menar Lindén (1999), omfattar en integration av praktisk "know-how" med abstrakt och symbolisk kunskap, dvs. att generell kunskap kontextualiseras med egna erfarenheter. Lindén sammanfattar sina resonemang i en modell (Figur 4), där kompetens delas in i dels en personlig och dels en professionell kompetens (som inrymmer såväl praktiska kunskaper som självreflektion). En tredje aspekt av den professionella utvecklingen är en medveten reflektion över hur det vetenskapliga arbetet, och hur denna reflektion omfattar ett kognitivt element som bottnar i den personliga erfarenheten av att bedriva forskning och att utvecklas som människa.



Figur 4: En schematiserad bild av kunskapsutveckling (Lindén 1999)

Modellen avser att beskriva en rörelse (liknande en hermeneutisk cirkel/spiral) där handledaren genom sina erfarenheter utvecklar en alltmer omfattande kompetens avseende såväl sin personlighetsutveckling och sin praktiska kunskap. Det är lätt att relatera till denna modell, och utifrån den modell som presenterats av Mainhard (Figur 2 och 3 ovan) är det också möjligt att resonera kring hur handledarens självuppfattning genom denna spiral stärks, och förhoppningsvis i allt högre utsträckning bearbetar sin osäkerhet och finner ett professionellt förhållningssätt där idealets fokus på hjälpande ledning kan uppnås.

Den nydisputerade handledaren utvecklas genom den hermeneutiska spiralen i Figur 4 inte bara i sin handledarroll, utan också mot en större självständighet och auktoritet som forskare. Att delta i doktorandens lärprocess innebär att ta steget till att betrakta forskningen inte enbart utifrån det doktorandperspektiv som en nydisputerad just lämnat bakom sig, utan att sätta hela forskningsprocessen i en större kontext där handledaren via interaktion och samarbete med doktoranden kan utveckla nya forskningsspår.Handledning är därmed en ömsesidig lärprocess: att stimulera kreativitet och självständighet hos doktoranden är rimligen också ett sätt att stimulera precis dessa kvaliteter även hos sig själv.

Egna erfarenheter

Som avslutning önskar jag relatera ovanstående iakttagelser till mina egna erfarenheter som handledare. Efter min disputation tillträdde jag som biträdande handledare till en doktorand som redan påbörjat sitt avhandlingsarbete, och året därpå som biträdande handledare till en nyantagen doktorand. I skrivande stund är den ena av dessa doktorander framme vid disputation, och den andra har nyligen passerat halvtidskontrollen. Utifrån handledningen av dessa doktorander är det relativt enkelt att relatera till de modeller som beskrivits ovan, där behovet av stöd och struktur (Gatfield 2005) återkommer med olika intensitet i olika faser, och där självuppfattningen som handledare (Mainhard et al 2005) ofta varit trevande, särskilt avseende förmågan att bidra med ett relevant och professionellt stöd. Över tid är det dock möjligt att se en utveckling i det egna förhållningssättet till handledningen, i enlighet med Lindéns modell (1999), där detta avser såväl den vetenskapliga praktiken (erfarenhet av datainsamling, analys, och publicering), som kring förhållningssätt.

I mitt handledarskap har jag i båda fallen haft rollen som biträdande handledare, där jag behövt förhålla mig till två olika huvudhandledare som har haft relativt olika handledarstilar. Detta har inneburit att jag behövt reflektera över min egen roll i de olika processerna. I det ena fallet har huvudhandledaren haft ett tydligt fokus på att doktoranden självständigt ska producera vetenskaplig text, och därmed sällan gör direkta ingrepp i texter. Min roll har här blivit att komplettera denna handledarstil med ett mera konkret och praktiskt orienterat stöd i analys- och skrivprocessen. Med den andra doktoranden är huvudhandledaren mera styrande avseende det praktiska arbetet och går in mera aktivt och bidrar i att strukturera och redigera texter. I det fallet har jag upplevt att det vore olämpligt om även jag tog på mig en sådan roll, då det skulle innebära för många ingrepp i doktorandens text (vilket kan tänkas upplevas som påträngande). I detta fall har min roll snarare blivit att ge stöd på en mer konceptuell nivå genom att erbjuda ett delvis annat synsätt på forskningsfrågorna än huvudhandledaren, samt kring metodfrågor.

I dessa två processer har det således varit viktigt att ta hänsyn till var jag kommer in i balansakten mellan struktur och stöd när en handledare redan finns på plats, och hur jag kan komplettera den handledning som jag upplever att huvudhandledaren erbjuder. Här har jag varit mån om att försöka resonera utifrån att doktoranden behöver flera perspektiv

och olika former av stöd, och därmed anpassat min handledning till att inte replikera huvudhandledarens strategi. Gemensamt för dessa två exempel är dock att jag inte explicit har diskuterat mitt val av handledningsstrategi med vare sig huvudhandledaren eller doktoranden; snarare har jag mer eller mindre medvetet försökt att anpassa mitt stöd efter vad jag har upplevt varit mest relevant för doktoranden i den aktuella fasen av avhandlingsarbetet. I detta stöd upplever jag att jag befunnit mig i samtliga av rutorna i Gatfields modell (2005).

Inför framtida doktorandprojekt där jag står som huvudhandledare kommer jag att bjuda in doktoranden och biträdande handledare kring att diskutera formerna för handledning, och hur de olika handledarna ska förhålla sig till den gemensamma processen. Det är möjligt att stödet behöver ta sig olika former i olika faser, där en sådan diskussion behöver föras kontinuerligt.

Referenser

- Frischer, J. & Larsson, K. (2000). "Laissez-faire in research education – an inquiry into a Swedish doctoral program", *Higher Education Policy*, 13:131-155.
- Gatfield, T. (2005): "An Investigation into PhD Supervisory Management Styles: Development of a dynamic conceptual model and its managerial implications", *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27:3, 311-325.
- Lindén, J. (1999): "The contribution of narrative to the process of supervising PhD students", *Studies in higher Education*, 24(3):351-368.
- Lovitts, B.E. (2005): "Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research", *Studies in Higher Education*, 30(2):137-154.
- Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J., Wubbels, T. (2009): "A model for the supervisor-doctoral student relationship", *High Education*, 58:359-373.
- Vehviläinen, S. & Löfström, E. (2014): "I wish I had a crystal ball': discourses and potentials for developing academic supervising", *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2014.942272.
- Whitelock, D., Faulkner, D., Miell, D. (2008): "Promoting creativity in PhD supervision: Tensions and dilemmas", *Thinking Skills and Creativity*, 3:143-153.