

# Grupphandledning av arbetslivsförankrade masterarbeten - nyckelaspekter i lärarskapet\*

Ellinor Silius-Ahonen<sup>i</sup>, Åsa Rosengren<sup>ii</sup>, Camilla Wikström-Grotell<sup>iii</sup>

## Sammandrag / Abstract

Professional higher education is characterized by its bridges to society, employment as well as knowledge production. This paper highlights a model for group tutoring and supervision, used to facilitate students' process towards their master thesis carried out in regional projects. Six different approaches for a teacher/ researcher are reflected. The overall research purpose is to explore how these teacher dispositions enable that development occurs on three main arenas; students learning processes, practice research and the impact on employment issues in regional projects. The results are based on an exploratory case study within the nationwide network project "Higher education as a strong RDI actor ("YAMK-koulutus vahvaksi TKI vaikuttajaksi").

**Nyckelord:** grupphandledning, master-arbeten, lärardispositioner, utveckling av arbetsliv och högre yh-utbildning

**Keywords:** group supervision, master thesis, teacher/researcher approach, regional praxis development, professional master education

---

\* Projektet finansierades av Utbildnings- och kulturministeriet (UKM) och Arcada.

<sup>i</sup> Arcada, Finland, Institutionen för hälsa och välfärd, [esa@arcada.fi]

<sup>ii</sup> Arcada, Finland, Institutionen för hälsa och välfärd, [asa.rosengren@arcada.fi]

<sup>iii</sup> Arcada, Finland, Institutionen för hälsa och välfärd, [cwg@arcada.fi]

# 1 BAKGRUND

Vid institutionen för hälsa och välfärd vid Arcada tog man i bruk en modell för grupphandledning som ett led i utvecklingen av forskningsbaserad utbildning.<sup>1</sup> Syfte var att öka kvaliteten i och systematisera handledningsprocessen för examensarbeten. Motiveringar bakom projektet handlade dels om dilemmat med att vissa studenter lät examensarbetet dra ut på tiden och i viss utsträckning inte heller blev examinerade vilket hade följder för högskolans genomströmning. Dels var man medveten om de synergieffekter man kunde uppnå i grupp och tanken att spara lärarkrafter förelåg. Förverkligandet integrerades i det pedagogiska utvecklingsarbetet i högskolan där satsningen kom att vila på två ben.

- En integrering av forsknings- och utvecklingsprojekt i utbildningarna inom ramen för avdelningens tre tyngdpunktsområden: hälsofrämjande, social delaktighet och patientsäkerhet.
- Medvetenhet om gruppens betydelse för lärande processer där man dels ville stärka studentmedverkan i pågående projekt, dels satsa på kamratstöd.

Modellen togs inledningsvis i bruk inom grundutbildningen (EQF nivå 6) inom ramen för ett pilotprojekt vars syfte var att 1) målinrikta och pedagogiskt strukturera studenternas examensarbetsprocess 2) minska lärarnas arbetsbelastning 3) stöda kollektiva lärprocesser 4) förbättra genomströmning och 5) engagera studenter i forsknings- och utvecklingsprojekt. Handledningen organiserades kring en coachinggrupp för lärarstöd och handledning av examensarbeten för 3-7 studenter. Modellen omfattade en strukturerad process i tre faser (bilaga 1), ett pedagogiskt kontrakt/överenskommelse mellan studenter och lärare (bilaga 2) och coaching av en erfaren lärare som stöd för de lärare som deltog i projektet.

Den nya modellen har utvärderats genom narrativ (lärare), fokusgruppsdiskussioner (lärare och studenter) och kursutvärdering (studenter). Utvärderingen visar att grupphandledning är en effektiv och målinriktad metod för att stöd av examensarbetsprocesser och kollektivt lärande. Goda erfarenheter gjorde att modellen togs i bruk också på masternivå (EQF 7) där arbetslivsförankrade projekt som svarade mot verkliga utvecklingsbehov i arbetslivet medförde ett behov av att förtydliga såväl arbetslivets roll och handledarens roller.

Broar mellan högskola och arbetsliv är ett särtecken för professionshögskolan. Masterstudenter som redan är ute i arbetslivet – ofta Bacheloralumner – har under hela sin studietid en tät kontakt med den profession och den bransch som är aktuell. Likaså har lektorerna av tradition en kollegial relation till sin egen bransch. Lärarskapet vid yrkeshögskolor har också rönt ett

---

<sup>1</sup> På initiativ av prefekt Wikström-Grotell inleddes ett pilotprojekt 2010 för att skapa en grupphandledningsmodell för examensarbeten som pågick till 2012. I den operativa utvecklingsgruppen ingick Jukka Surakka, Eivor Wallinvirta, Camilla Wikström-Grotell och Ellinor Silius-Ahonen som koordinators. Den operativa gruppen antog ett coach-uppdrag som innebar att medlemmarna träffade sina handledare regelbundet. Inom bachelor-utbildningar vid Institutionen för hälsa och välfärd kom konceptet att etableras medan det infördes på master-nivå inom utbildningsprogrammet inom det sociala området 2013.

forskningsintresse under de år dualmodellen har fungerat (Harra & Mäkinen 2012, Reijonen et al. 2014). Perspektivet är viktigt. Varför? Om man påstår att professionshögskolans specifika uppdrag som högre utbildning med närkontakt till samhälle och regional utveckling skiljer sig från universitetens, är det något som är värt att studera. Behovet av ett utforskande grepp i undervisningen inom professionshögskolan på masternivå, där partnerskap med arbetslivet utvecklas och studenter stärks i sina roller som framtidspåverkare och samhällsaktörer, ställer nya och högre krav på flexibilitet, mångsidighet och pedagogisk medvetenhet än på kandidatnivå.

Nedan följer ett utsnitt av responsen från medverkande i pilotprojektet som legat som grund för utvecklandet av modellen.

”Äldre studerande som jag handleder individuellt blev så ivriga och frågade om de får komma med i en grupp”

”Coachen har haft betydelse för att jag ska ställa krav på gruppen att hålla fast vid gemensamma överenskommelser och behövs som bollplank”

”Arbete som handledarpar utvecklar handledarna och ger gedignare stöd till studerande”

”Det som tar tid är diskussionerna eftersom man behöver beakta alla olikheter”

”Man sparar tid genom att i grupp inte behöva upprepa samma sak flera gånger”

”Att lyssna till studerande som diskuterade teori med varandra var super”

”Skönt att vara i grupp, det blir mindre ensamt och då kommer man någon vart” (studerande)

Frågor kring metod- och substanshandledning, studenters individuella behov i relation till gruppen som helhet, vikten av att tematisera varje tillfälle, gruppdynamik t.ex. dominans, frånvaro eller brist på engagemang i andras arbeten, möjligheten att kombinera grupp- och individuell handledning, läraransvar att svara på mejl, var frågor som diskuterades under pilotprojektet. Idéer som producerade var bl.a.:

- Att samla upp fältets behov bättre
- Verktygsbank gällande metoder (virtuell)
- Alternativa och individuella former att uttrycka forskningsidéer behöver tas i bruk
- Skriftliga uppgifter för studenterna mellan träffarna, loggböcker efteråt och att studenter samarbetar med varandra under strukturerade handledningstillfällen
- Fem till sju teman under året och ett uttalat realistiskt mål för terminen ger struktur

Ett läroplanstänkande där samarbete med fältet för att utreda behov följs av projekt som utarbetats i samråd utstakades. Studenters forskningsidéer skulle föregå metodiska kurser så att de kunde bättre sammankopplas och stöda plan-skedet.

## 2 MODELLER FÖR HANDELEDNING

Det här papperet baserar sig på resultaten från en explorativ fallstudie inom ramen för det riksomfattande nätverksprojektet *Högre yrkeshögskoleutbildning som stark FUI-aktör (YAMK-koulutus vahvaksi TKI-vaikuttajaksi)*<sup>2</sup>. I det case som vi arbetat med, inom ramen för projektet, har vi utgått från grupphandledningen av masterarbeten och reflekterat över de nya krav som ställs på handledande lärare och forskare. Vi vill i det följande utgående från vår studie lyfta fram och diskutera sex olika lärardispositioner i brobyggarfunktionen mellan studenter, högre utbildning och arbetsliv.

Inom den högre utbildningen är idén om grupphandledning i samband med studenters examensarbete inte på något sätt ny. Det har länge funnits en strävan att utveckla former för reflektion och ”peer learning”, där studenter i ett förtroendefullt klimat ser varandra som resurser i det egna lärandet (Boud, Cohen, & Sampson, 2001). I grupphandledning har studenterna möjlighet att diskutera sitt skriftliga arbete med sina medstudenter, få stöd i sin process och bli stöttade och utmanade av erfarna företrädare för disciplinen i form av grupphandledare.

Inför uppgiften att pedagogiskt arbeta med Masterstudenterna i grupp och tillsammans som team-teaching har modellen för handledningsprocessen aktualiserats. Olika modeller för handledning kan urskiljas där graden av asymmetriskt förhållande mellan handledare och student är en viktig aspekt. Olga Dysthe (2002) går en åtskillnad mellan *the teaching model*, *the partnership model* och *the apprenticeship model*. De två förstnämnda beskriver handledaren som förmedlare av kunskap respektive förebild och kan således sägas vara lärarcentrerade. I båda dessa modeller erkänns handledarens överordnade position och den är en del av handledningsprocessens praktik. I den sistnämnda handledningsmodellen, partnerskapsmodellen kan förhållandet mellan handledare och student ses som symmetriskt och där de båda parterna gemensamt bär ansvar för processen. Ambitionen är att studenten på så sätt ska lära sig att tänka kritiskt och arbeta självständigt. Under hela processen är det av vikt att det är studenten som äger sin text. Kännetecknande för denna modell är bland annat hur återkoppling sker i dialog och där utforskande eller prövande resonemang utgör en grund för diskussion.

Handledning har speciellt tidigare setts som en individuell aktivitet där fokus ligger på samspelet mellan handledare och enskild student. Den individuella handledningen har sina fördelar och nackdelar. En potentiell nackdel kan vara dess sårbarhet. Dysthe, Samara & Westrheim (2006) har uppmärksammat att det finns en risk att studenterna blir alltför beroende av handledaren och

---

<sup>2</sup> Se närmare projektets hemsida

<http://www.hamk.fi/verkostot/yamk-koulutus-vahvaksi-tki-vaikuttajaksi/Sivut/default.aspx>; arbetsgrupp ”Nycklar på bron” vid Arcada bestått av Thomas Finne, Jukka Piippo, Åsa Rosengren, Ellinor Silius-Ahonen (koordinator) och Eivor Wallinvirta

får en ensidig bild av vetenskaplighet, vilket kan innebära problem för studenternas utveckling mot ökad självständighet. För att fostra det självständiga tänkande som krävs både för masterarbetet som för arbetslivet, behöver man vara medveten om att studenten kan uppleva en trygghetsförlust i början av en grupphandledningsprocess. Å andra sidan, genom grupphandledning kan studenternas arbeten bli av högre kvalitet, då studenterna tränas i att bedöma medstudenters texter och därmed får nya perspektiv även på sina egna texter (jfr Dysthe et al. 2006; Samara, 2006). Det kan då vara bra att utveckla och pröva alternativa koncept för handledning, som erbjuder studenter större möjligheter till reflektion med andra i samma situation och där se ser varandra som resurser i eget lärande (jfr Boud et al 2001).

I följande avsnitt beskriver vi kort vårt handledningskoncept utgående från synen på lärande och kunskap och på den kollektiva anda vi eftersträvat att uppnå i grupphandledningen.

## 2.1 Utgångspunkter för grupphandledningskonceptet

Med pilotprojektet i åtanke för masterstuderande har vi skapat handledningsgrupper med 6-8 studenter och två handledare som träffas regelbundet en gång i månaden. Under tematiska handledningstillfällen diskuteras pågående arbeten och studenter får möjligheter att ge och ta återkoppling på varandras texter under processen gång. I nedanstående tabell presenteras förverkligandet: Grundkonceptet ser ut som följer:

Tabell 1. Grupphandledning i masterarbetsprocessen

Tid	Högskolan	Gemensamma Aktiviteter	Arbetslivet
Vecka x		FUI-dag	Presentation av uppdrag för masterarbete från arbetslivet
Vecka x-x	Grupphandledning 1 Tema Idé	Idéseminarium	Förhandling kring uppdragens karaktär
Vecka x-x	Grupphandledning 2 Tema Plan	Plan seminarium	Feedback på plan
Vecka x-x	Grupphandledning 3 Tema Genomförande	Workshops	Tillgång till autentiska och simulerade miljöer för genomförande av uppdraget
Vecka x-x	Grupphandledning 4 Tema Råmanus	Möte	Feedback på preliminära resultat/utvecklingsidéer
Vecka x	Färdigt arbete Evaluering	Master Thesis Forum Seminarium Publicering	Spridning av rönen

Grupphandledningskonceptet utgår från ett övergripande sociokulturellt synsätt där utgångspunkten är att lärande sker genom social interaktion (Vygotskij 1978; Säljö 2000)

Handledning kan ses som mångröstad och dialogisk verksamhet där förståelse och kunskap kan växa fram i ömsesidig samkonstruerande interaktion mellan handledare och student. Det tar sig tydligt uttryck i gruppsammanhang där Bakhtins begrepp röst och polyfoni blir centrala (1981, 1986). Bachtin framhöll att texter, liksom människors verklighet, är polyfona – mångröstade. Genom att ge utrymme för olika röster lyfts flera perspektiv fram.

Inom ramen för grupphandledningen delar masterstudenterna en praktikgemenskap, där lärandet sker i samspel med omgivningen, är situationsbundet och integreras i olika aktiviteter, över tid. Detta innebär att det finns en progressiv process där den lärande både är en länk i och beroende av den sociala gemenskap där lärandet äger rum. Denna process benämner Lave och Wenger (1991) legitimt perifert deltagande och innebär att den lärande börjar lära sig i utkanten av en social praktik för att steg för steg arbeta sig in i och erövra skicklighet, språk, identitet och ritualer och bli fullvärdig medlem. I praktikgemenskapen strävar masterstudenterna efter att medlemskap i ett bredare akademiskt samfund, där värderingar och praxiskunskap delas mellan ämnesområden. Masterstudenterna träder in i grupphandlednings praktikgemenskap som ”noviser”. Lärande innebär att kunna utföra nya aktiviteter, uppgifter och att behärska nya överenskommelser, alla sammanvävda i denna sociala praktikgemenskap.

Activities, tasks, functions, and understandings do not exist in isolation; they are part of broader systems of relations in which they have meaning. ... Learning thus implies becoming a different person with respect to the possibilities enabled by these systems of relations.... To ignore this aspect of learning is to overlook the fact that learning involves the construction of identities. ... Thus identity, knowing, and social membership entail one another. (Lave & Wenger, 1991, 53)

För att lärande skall bli möjligt behöver nykomlingarna förenas i ett ömsesidigt engagemang, i en gemensam verksamhet och i en delad repertoar (Wenger 1998, 73).

Newcomers...need to get involved in the activities of the academic community, to engage with the technologies of everyday practice in order to get to know what counts as knowledge and how to think, argue, write and speak within this culture (Dysthe et al 2006, 302).

För masterstudenter innebär detta inte enbart att under handledning kunna genomföra ett forsknings- och utvecklingsarbete i form av examensarbetet på MA-nivå. Undervisningsprogrammet behöver vara integrerat i ett tänkande som stöder forskning, utveckling och innovation. Under utbildningens gång behöver studenterna förvärva övergripande intellektuella färdigheter och förhållningssätt som självständigt, kritiskt tänkande, aktivt kunskapssökande och kunskapsutveckling (jfr Rosengren et al. 2014). Därigenom ges studenterna beredskap att möta förändringar i arbetslivet.

Lärandeprocessen innebär produktiv verksamhet, till exempel, att med hjälp av en medstudent pröva att uttala olika idéer utan självcensur och få respons, skriva utkast eller frågor och svar till sig själv, att skriva utkast, genomförande och analys av intervjuer, diskutera i grupp - lärande

aktiviteter som är dialektiskt relaterade till förståelse och kunskapsproduktion. I detta sammanhang blir stöttning (scaffolding) ett centralt begrepp och kan kopplas till Vygotskijs teori (1978) om the zone of proximal development (ZPD). Problemlösning kan ske med "guidance or in collaboration" (Vygotskij, 1978, 86.) Enligt Säljö (2000) innebär en dylik lärprocess att handledaren i medieringen "sam-handlar" eller "sam-tänker" med studenten gällande hur ett problem kan definieras och tolkas snarare än att visa hur problemet kan lösas. I handledningssammanhang kan stöttning betyda att handledaren exempelvis erbjuder struktur ifråga om riktning, mål och syfte (Ekholm 2012, 75). Det kan också betyda att handledaren utmanar den student som alltför starkt vilar på "stöttorna".

Den grundläggande synen på lärande som socialt och kollektivt utgår från ett dubbelt perspektiv. Dels finns realia; till vilket han räknar såväl teoretiska begrepp och det som idag kallas "real-worlds-problems". Dels behöver individen stärka sin förmåga att koppla samman ingredienser som inte nödvändigtvis brukar ses som hörande till samma fenomen. För det ändamålet räcker det inte för överläraren i högre YH med en syn på lärande som begränsas till något som sker "inne i huvudet". Tvärtom innebär lärande som social praktik att det inte finns något "paket" som överförs och att interaktionen inte är linjär, från en individ till en annan. Det polyfona rummet är en arena, en scen i Vygotskijs vokabulär och en utvecklingszon. Den befinner sig både på ett samhällsligt plan i anknytning till en större kontext och på ett socialt, situationellt plan där människor samverkar. För att lärande ska vara mera än reproduktion utan kunskapsproduktion är det fråga om flera lager som samtidigt berörs av lärprocesserna. Den sociala interaktionen och handledarnas mediering innebär att genom arbeta på närmaste utvecklingszon öppna upp det som är möjligt att uppnå för varje enskild student (jfr Silius-Ahonen 2015).

## **2.2 Frågeställningar i anslutning till konceptet**

Den övergripande forskningsfrågan lyder: vilka nyckelaspekter i överlärarskapets funktioner möjliggör utveckling på de tre arenor som högre utbildning opererar på? Vårt undersökningsproblem "överläraren som brobyggare" tangerar arbetet med studenter, högskoleutbildning och arbetslivet. Med andra ord, den samhällsliga arenan där arbetslivets utvecklingsbehov står i fokus; forskarsamfundet inom högskolan och utanför och studenternas kollektiva lärprocesser.

För att få flera infallsvinklar har vi kombinerat olika metoder. Delar av vår studie är autoetnografisk (jfr Ellis 2000), där vi själva är ett verktyg i kunskapssökandet och en informationskälla. Våra egna erfarenheter och upplevelser av team-teaching och grupphandledning med masterstudenter sedan år 2010 som bas för en SWOT-analys har lett oss fram till ett schema över överlärarens brobyggarfunktioner. Vi har uttryckt framgångsfaktorer i grupphandledningskonceptet med hjälp av den repertoar av dispositioner som vår studie resulterat i. Vi har likaså benämnt kritiska incidenter i konceptet och i tematiken högre professionsutbildning i allmänhet. Som komplement har primärdata insamlats via narrativ dokumentation i samband med grupphandledningstillfällena under åren 2014-15.

### **3 ERFARENHETER AV LÄRARSKAPET SOM BROBYGGARE I GRUPPHANDLEDNINGSSAMMANHANG**

Utifrån den sociokulturella referensramen för studien har vi i analyskedet av primärdatat kunnat identifiera ett antal lärardispositioner baserat både på tidigare kunskap och egna erfarenheter av lärskapet i grupphandledningssammanhang. En lärardisposition definieras här som en pedagogisk hållning (jfr Katz & Raths 1985; Perkins & Tishman 1993; Hare 2007). I tidigare studier (Silius-Ahonen & Ståhl 2008; Silius-Ahonen 2010) har ordet rolltagande betecknat de dispositioner som här närmare beskrivits. Begreppet ”disposition” uttrycker tydligare hur de pedagogiska handlingarna baserar sig på värden. Den har dels med olika uppgifter i lärarskapet att göra, dels den särart som professionshögskolans tre uppdrag bär med sig. Mellan en traditionell föreläsarroll och en överlärares koordinerande uppgifter föreligger en uppsjö av pedagogiska ansatser för att inspirera till studenters kunskapsbildande, fostra deras professionalitet och stärka dem som subjekt i sina egna liv. Följande identifierade lärardispositioner presenteras nedan.

#### **3.1 Nyckelaspekter i lärskapet**

I det här avsnittet presenterar vi de dispositioner för överläraren som framkommer som riktade medvetna pedagogiska strategier. De har olika funktioner och förutsätter prioriteringar och förhållningssätt. Grundläggande etiska värden och synen på kunskap, lärande och studenten som subjekt sammanfogar ”rolltagandena” med lärarpersonligheten till bibehållen egen profil. Dispositionerna är pedagogiskt motiverade.

##### *Disposition 1 – Överläraren som coach eller sporrare*

Begreppet coach, som har många betydelser, har ofta använts som en metafor för att beskriva någon som fraktar människor till en önskad plats (Stelter 2003). T.ex. inom idrotten är coachen en personlig tränare, vars uppgift är att ”frakta” idrottsutövaren från en lägre till en högre prestationsnivå (Gjerde 2012). Coachen tar sig an uppgiften att bidra till individens tillväxt och utveckling för att uppnå önskade resultat.

I grupphandledningen kan överläraren välja att agera som coach och vara målinriktad. Det handlar dels om vägleda studenterna i att uppnå ett visst mål och att tydliggöra den coachades ansvar att själv hitta sina lösningar för att nå målet. Drivkraften blir ofta tredje part; arbetslivet med sina varierande forsknings- och utvecklingsuppdrag. Som coach blir det viktigt att här ha en helhetssyn och överblick över processen och samtidigt vägleda med råd och anvisningar när det behövs för att uppnå önskat mål. Coachen behöver också se till att gruppen samspelar på bästa sätt för att nå mål dvs. att utvecklas och röra sig åt samma håll och gärna i samma takt under grupphandledningsprocessen.



Beroende på personlighet och arbetssätt kan den funktionen vara pådrivande där det behövs eller så mera indirekt inspirerande och sporrande. Gruppen som helhet består av individer som tillsammans kan forma en ambitionsnivå som är högre eller lägre än varje enskilds. För någon kan detta innebära en extra sporre medan någon annan kan uppfatta att hen behöver ge avkall på sin höga ribba eller pressas från sin lägre. Det som kan bli aktuellt är att visa på hur en medlem i gruppen kan bidra till andras arbeten med frågor och funderingar eller förslag – och att det kan kännas lika eller mer meningsfullt än att få all fokus på det egna arbetet.

### *Disposition 2 - Överläraren som mentor eller kritisk vän*

Den mentorinriktade överlärardispositionen kännetecknas av en uppmuntrande relation till studenten (adepten). Här är mentorn en förebild, rådgivare, och kritisk vän i samma person (jfr Hultman & Sobel, 2005) som agerar som en klok och ansvarsfull fostrare till någon yngre och mindre kunnig (Ahrén 1991). Mentorn förväntas ge varmhjärtat och engagerat stöd åt adeptens personliga utveckling och avancemang (Sandberg 2003). Lindgren (2000) betonar att mentorskap är en demokratisk process. I denna process ser mentorn inte till egna önskningar eller mål. Tanken här är att adepten inte ska bli lik sin mentor. Mentorns uppgift är att utgöra ett stöd så att adepten får tilltro till sig själv och sina egna möjligheter att utvecklas.

En mentor i arbetslivet har ofta en inriktning på rådgivning med karriär mål i sikte (Gjerde 2012). I utbildning däremot ställs handledarens personliga kunskap och erfarenhet till tjänst för att stärka studenten på ett personligt plan. Ansvar, medvetenhet och självförtroende blir viktiga att stärka. På en handledningsarena är det denna överlärardisposition som främst möjliggör utveckling på närmsta utvecklingszon. Genom att vara inspiratör, kritisk vän, äldre kollega, kan en pedagogisk handledning skapa det lyft som behövs för att en student ska uppnå sitt självständiga tänkande, sin egen forskar- och utvecklings iver.

I utbildningssammanhang har mentorn en speciellt angelägen roll som brobyggare till teoretisk kunskap. Mentorn ger akt på studentens sätt att närma sig kunskap och finner ut pedagogiska lösningar för att studenten ska nå sin fulla potential. Hon/han kan locka och inspirera studenten ut på den hala is som lärprocesser kan innebära då tidigare kunskap behöver fördjupas. Ibland kan det vara fråga om att utmana studenten att lämna bakom sig förhastade slutsatser eller föråldrade tankemönster. Då blir det förtroende som byggs upp mellan lärare och student av avgörande betydelse. Från att som novis ha varit beroende av stöttor för att gå ut på den svaga isen av osäkerhet som alla kreativa processer innebär, formulerar studenten modigt mera djuplodade frågor och väljer att läsa in sig för att förstå forsknings- och utvecklingsuppdraget på ett personligt och självständigt plan.

”Den kritiske vännen” (jfr Costa & Callinck 1993; Handahl 2007) kännetecknas av kombinationen vänskap (t.ex. stöd, bekräftelse) och kritik (t.ex. bedömning, krav på kvalitet). Det viktiga i relationen är att handledaren är på studentens lärande sida och att det förtroendet är något studenten känner. Om den kritiske vännen påvisar något som kan förbättras gör hen det i

fullt medvetande om att studenten klarar av det med den vink som ges. Utmaning är motsatsen till felsökande och motsatsen till att ”servera färdiga svar”. Medlen, uppmuntran och inspiration, behöver hela arenans deltagare. Mentorns pedagogiska roll för att öka samhörighetskänslan i gruppen är en nyckelfaktor.

Som mentor behöver handledaren ha alla medlemmars bästa för ögonen. Vad är det som just hen har i sin potential? Hur kan hen få ut det mesta av sitt arbete? På vilket sätt kan just hens insats vara gynnsamt för samhället? Vad ligger i det outtalade? I samspel kan två handledare jämka så att man kan se till att allas röster hörs och att alla får respons. Vilka studenter man planerar att lägga i par för ett litet arbetspass under tillfället beror också det på det aktuella målet. Är det kring formfrågor, formalia, litteratursökning, metodiska svårigheter, arbetsplatsdynamik man behöver fundera för att komma vidare eller lika viktigt – för att komma djupare in i en problematik? En mentor kommer sällan med goda råd – när hen gör det som medveten mentor brukar det falla i god jord och innebär inte att hen som handledare tar över det arbete som hör till studenten själv. Mera handlar det om att ställa de frågor som får studenten att tänka vidare och se nya perspektiv. Den är relaterad till att utmana studenter på den metakognitiva nivån genom att ställa problematiserande och utforskande frågor. Att ge feedback och ta själv emot respons hör till uppdraget.

### *Disposition 3 – Överläraren som facilitator eller möjliggörare*

Den facilitatorinriktade överlärardispositionen berör funktionen att på olika sätt underlätta och möjliggöra studentens lärande i grupp (jfr Hmelo-Silve & Barrows 2006). Den första aspekten i denna funktion är relaterad till skapande av ett tillitsfullt klimat, som uppmuntrar studenter att fritt utbyta idéer, kunskap och skriftliga textutkast. Viktigt för studenterna är att känna sig bekväma i att uttrycka sina åsikter och ställa frågor öppet. Det kollektiva innebär bl.a. att ge utrymme för de våndor och funderingar studenterna kan ha där de delar med sig både känslor och tankar till varandra. Handledarnas uppmuntran är central här för att skapa ett tillåtande klimat. Att stöda gruppen innebär också att initiera kamratstödet. Handledaren som faller in i vanan att ”svara på alla frågor” kan ibland hindra just det. Det kan vara bättre att inte ge support trots att det efterfrågas. Men i de fallen behöver man alltid erbjuda en av de övriga rollfunktionerna och inte lämna någon i ”sjönöd”. Den andra aspekten i denna disposition handlar om att erbjuda studenten kognitivt stöd (en byggnadsställning) för att assistera studenten i en problemlösningssituation. Detta kan i praktiken göras på olika sätt t.ex. att genom att erbjuda en struktur för att stötta studentens problemlösning, ge ledtrådar till hur studenten kan tänka för att lösa problemet utan att överta studentens uppgifter. Dispositionen handlar om att tillåta studenter ta ansvar för sitt egen text och masterarbete och möjliggöra lärprocesser att äga rum. Att studenter själv ”äger” sin lösning på problemet, sin egen text kan förbättra de aktiva lärandet. En facilitator som inte låter studenter att ta ansvar kan förhindra lärande.

#### *Disposition 4 – Överläraren som supervisor eller granskare*

Överlärarens forskarkompetens kommer till uttryck i den här dispositionen. Det är en etisk och vetenskaplig kvalitetsgaranti. För många i den akademiska branschen är denna disposition dominerande. Den är central men utan de övriga dispositionerna kan den t.o.m. förhindra lyftet till följande utvecklingszon. Varför? Jo, studenten blir ett redskap som följer en praxis hen aldrig långsamt kunnat socialisera sig in i (jfr Lave & Wenger 1991).

Funktionen som granskare gäller hela processen mot produkten (arbetet); inte bara i slutskedet. Det är samtidigt – ur det perspektiv som texten skrivs – viktigt att inte den funktionen får ta överhanden. Där allting framstår som krav eller rätt-fel förminskas kreativiteten och det som väcks är otillräcklighetskänslor och missmod. Handedarna ska inte snåla med sina verktyg. Men det som pedagogisk i rubriken antyder, är vikten av att fundera – när, hur, vem – innan man tar upp brister i resultatet. Produkt föregås av process och den behöver sin tid av upptäckarglädje. Det är också bra att minnas att studenter inte ska förutsättas vara experter som bedömare/opponenter innan de fått öva upp förmågan att urskilja element av masterarbetets byggen. Innan dess är medstudenternas roll medvandrare och inte granskare.

#### *Disposition 5 - Läraren som nätverkare eller partnerskapsbyggare*

Överlärarens kontakt med masterstudenter i arbetslivet, skapande av FUI nätverk, regionalt/nationellt/internationellt hör till alla tre mål med yrkeshögskola (forskningsprojekt, regionala utvecklingsprojekt och innovativa grepp). Att skapa arenor där dessa mål kan uppnås är inte en enkel uppgift. Det är vanligt att administrativa förbindelser formas men utan de personliga vilket lätt leder till möten mellan ledare utan förankring bland personalgrupper. Involvering av studenter – både initiativrika och mera försiktiga – är ett pedagogiskt uppdrag som inte alltid förstås som en form av byggande av nätverk och hållbart samarbete med olika partner i samhället. I denna nätverksinriktade lärardisposition har följande nyckelaspekter identifierats.

Den första aspekten i denna överlärarfunktion är relaterad till att bygga och underhålla förtroendefulla relationer med olika samarbetspartner i arbetslivet. För att kunna samarbeta effektivt och bygga relationer som bär behöver läraren vid högskolan lära känna sina partners - deras institutionella historia, kultur, organisatoriska system, förväntningar och motiv för samverkan (jfr Christopher et al. 2008; Begun et al. 2010). Det är viktigt för läraren att regelbundet besöka samarbetspartner och lyssna på sina intressenter för att bygga relationer och för att utforma studieplanen och lärandemiljöer som stöder utvecklingen av en kompetensbaserad högre utbildning på master nivå. Att vara närvarande i samhället bygger förtroende eftersom överlärarens närvaro visar att hen har ett bredare intresse för arbetslivet och inte bara är där för egen vinning. Samtidigt, är det också viktigt att vara uppriktig gällande egna förväntningar på partnerskapet. Dessutom är det nödvändigt för båda parter att erkänna varandras kompetens - att vara medveten om det faktum att båda är experter i egen bransch. En öppen dialog och en

uppskattning av varandra är sätt att säkerställa ett framgångsrikt samarbete och bygga hållbara broar mellan högskola och arbetsliv.

Den andra aspekten i denna lärardisposition är anknuten till möjligheten att förhandla utan att ge upp sitt eget intresse. Samarbetet mellan parterna i ett t.ex. FUI-projekt kan ses som en mötesplats där både gemensamma överenskommelser och olika intressen möts. Man skulle kunna säga att samarbetet är en pågående förhandlingsprocess mellan överläraren, masterstudenten och arbetslivspartnern som omfattar frågor (jfr Uggerhøj 2014) som: Vad är forskningsproblemet? För vem är detta ett problem? Varför behöver det utforskas? Hur kommer det att utredas? Vem ska undersöka det? Vilka typer av analyser behövs? Hur kan resultaten presenteras och för vem? I dessa förhandlingar behöver varken överläraren, masterstudenter vid högskolan eller arbetslivspartnern helt ge upp sina särintressen. Dessa olika intressen är viktiga för båda - och av betydelse för samhället. Viktigt i detta sammanhang blir att hitta en gemensam väg som man kan komma överens om.

Den sista nyckelaspekten i denna överlärardisposition är relaterad till att engagera masterstudenter i samhällsnyttig forskning och se dem som en resurs i detta sammanhang. Att studenter i samverkan med arbetslivet kan identifiera och definiera forskningsproblem, att få ansvara för utvecklingsförslag och få presentera resultatet för arbetslivet (och inte enbart för utbildningen) ger möjligheter till lärande och delaktighet i verksamhets- och kunskapsutveckling (jfr Bellinger et al. 2014; Lindqvist & Rosengren 2016). Denna erfarenhet bidrar förhoppningsvis till ett utforskande förhållningsätt hos studenter, vilket de bär med sig efter avslutad utbildning. Men att engagera masterstudenter i samhällsnyttigt FUI-arbete kräver genomtänkt planering och engagemang från alla berörda parter.

#### *Disposition 6 - Överläraren som studieplansdesigner eller forskningsanknytare*

Överläraren som studieplansdesigner innebär att anknyta forskning till studieplanen för att stärka studenternas forsknings-, utvecklings- och innovationskompetens. Hur denna integrering sker är ett förankringsarbete som inte är styrt av arbetslivet. Det handlar om pedagogisk design och ett helhetsgrepp på studiernas uppbyggnad, aktivitetsformer, examinationskrav, kompetensbeskrivningar. I detta sammanhang behöver fyra olika tillvägagångssätt för FUI-integrering i studieplanen beaktas (jfr Healy & Jenkins 2009). Det handlar om att skapa aktivitetsformer i studieplanen som är forskningsledda (Research-led), forskningsorienterade (Research-oriented), forskningsbaserade (Research-based) och forskningshandledda (Research-tutored). I den första formen lär sig studenter kunskapsbasen inom eget yrkesområde, i den andra lär sig studenter färdigheter i FUI-metodik. Den tredje och fjärde formen av FUI-integrering handlar om studentmedverkan i autentisk FUI verksamhet och deltagande i handledda diskussioner som berör forskning, utveckling och innovation.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Se också Rosengren, Å., Eklund, K., Löf, M., Tigerstedt, C. & Wikström-Grotell, C. 2014, Forskning, utveckling och innovation – en förutsättning för kvalitet i högskoleutbildningen, I: C. Wikström-Grotell & C. Tigerstedt (red.). *Pedagogiska steg mot en kompetensbaserad studieplan, aktivt lärande och samhällsorienterad nyttoforskning*, Arcada Working Papers 17/2014, s.

### **3.1.1 Resultat från fokusgruppsintervjuer (oktober 2014):**

Betydelsen av handledning och vilka funktioner en sådan var det tema masterstuderande vid sociala området diskuterade i små grupper. Handledarna presenterade inga dispositioner utan bad studenterna fundera fritt.

Gruppens betydelse för att hitta riktning och väg betonades. Pararbetet då studerande ställde frågor till varandra om den teoretiska referensramen gavs stor vikt. Den första rollfunktionen som steg fram var den granskande (supervision) med lärarens traditionella uppgift av grindvakt. Den följande var uppmuntraren ("man är ivrig två veckor efteråt"). Här kan vi koppla både till facilitator och mentor. Den tredje rollfunktionen såg man hos puscharen, det som här kallas coach. Betydelsen låg i "att man kommer vidare". Det man benämnde "sakkunnigrollen" var den sista studerande lyfte fram och man gjorde det med ord som "att öppna frågeställningar och perspektiv". Man beskrev betydelsen som "hur skulle man annars få med viktiga perspektiv i arbetet" och att "ett utforskande arbetssätt öppnat ögonen". Här syftade studenterna tydligt på kunskapsbaserad praktik.

I fråga om svårigheter under processen mot ett masterarbete nämndes gruppmedlemmars "olika takt" att arbeta och hur svårt det kunde vara i början att hitta ett meningsfullt ämnesområde att studera eftersom mervärdet för arbetslivet sågs som en viktig drivkraft.

## **3.2 Lärardispositionerna och FUI-integrering i grupphandledningen**

Under de regelbundna grupphandledningstillfällena fungerar lärardispositionerna som pedagogiska ansatser och FUI anknytningen tar sig olika uttryck i olika skeden i handledningsprocessen. Mot slutet av processen medverkar studenterna aktivt i olika FUI-aktiviteter i samverkan med arbetslivet. Nedanstående tabell illustrerar lärardispositioner och FUI-integrering i grupphandledningskonceptet.

---

38-54. Tillgänglig: [http://dspace.arcada.fi:8080/xmlui/bitstream/handle/10478/77/AWP\\_17-2014\\_Pedagogiska%20steg.pdf?sequence=1](http://dspace.arcada.fi:8080/xmlui/bitstream/handle/10478/77/AWP_17-2014_Pedagogiska%20steg.pdf?sequence=1)

Tabell 2. Lärardispositioner och FUI-integrering i grupphandledningsprocessen.

Tid	Högskolan	Gemensamma Aktiviteter	Arbetslivet
		FUI-dag	Presentation av uppdrag: <i>Disposition 5</i>
Vecka x- x	Grupphandledning 1 Tema Idé <i>Research-tutored Disposition 1, 2</i>	Idéseminarium	Förhandling av uppdrag: <i>Disposition 5</i>
Vecka x-x	Grupphandledning 2 Tema: Plan <i>Research-led Disposition 2,4</i>	Plan seminarium	Feedback på plan <i>Disposition 5, 6</i>
Vecka x-x	Grupphandledning 3 Tema Genomförande <i>Research-based &amp; oriented Disposition 3,4</i>	Workshops	Tillgång till autentisk miljö <i>Disposition 1,4,6</i>
Vecka x-x	Grupphandledning 4 Tema Råmanus <i>Research-based Disposition 2,3</i>	Möte	Förhandling – utvecklingsidéer <i>Disposition 4,5</i>
Vecka x	Färdigt arbete Evaluering Research based <i>Disposition 4</i>	Master Thesis Forum Seminarium Publicering	Spridning av rönen <i>Disposition 5,6</i>

Själva ansatsen innebär att använda tiden – för det mesta två timmar – så att det blir ett autentiskt lärande tillfälle för studentgruppen. I detta sammanhang blir följande frågor centrala; Vad är det som behövs i ett initierande skede? Hur har studenternas egna intressen och behoven av kunskapsutveckling i arbetslivet mötts? Hur väcka de studenter som har svårare att brinna för ett engagemang? Hur forma ett gruppdynamiskt klimat där olikheter och mångfald uppmärksammas konstruktivt för att utvidga perspektiv i diskussionen? Hur uppmuntra de halvfärdiga uttalandena utan rädsla för att göra bort sig? Hur få forskning som ett utforskande och experimenterande anslag att bli ett spännande äventyr? Hur låta studenter arbeta tillsammans för att hjälpa varandra att formulera syften? Hur skapa ett kreativt klimat där man inte känner sig misslyckad eller i underläge? Hur bygga upp tillfället till ett givande och tagande?

I en grupphandledning med två överlärare (team-teaching) blir frågorna; Hur samarbeta på bästa sätt så att olika kompetenser kompletterar varandra? Hur ge utrymme till varandra och till studenternas bidrag på ett balanserat sätt? Vad är det som handledarna vet mycket om och vad är det som studenterna själva vet bättre? Att för tidigt förlägga studenterna i en granskande roll kan skapa inbördes rivalitet istället för det kamratstöd som den kollektiva handledningen är ämnad att stärka. Det mångröstade, polyfona rummet är resultatet av flera pedagogiska processer.

De vetenskapliga diskussionerna med vad olika kunskapstraditioner innebär behöver ingå i master-studenternas handledningstillfällen så att frågor och svar och den scaffolding vi lyft fram i

vår teoretiska referensram kommer till uttryck. Tillvägagångssätt, resonerande analys, empirisk studie och alternativa upplägg av masterarbetet som produktutveckling och konstnärliga arbeten, kan inte heller bara anammas utan att deras fördelar och nackdelar bearbetas av studenterna själva. I en grupp sker en dylik diskussion på ett betydligt mera mångsidigt sätt.

När studenter redan producerat texter diskuterades deras arbeten och studenter har getts möjlighet att ge och ta återkoppling på dem under processens gång. Återkopplingens olika sidor kan vara; att komma med förslag och uppslag, att uppmuntra till fortsatt bearbetning, att formulera motfrågor, att be om förtydliganden, att inge hopp när osäkerhet råder, att jämföra med sitt eget arbete för att själv bli tydligare med sin målsättning och metod, att upptäcka sidor den återkopplande studenten inte själv sett och nu kan ta i bruk för sin forskning, att lära sig att läsa källförteckningar som uppslag för egen läsning, att särskilja modellers form från deras innehåll så att en modell kan användas för flera ändamål, osv. Idén med återkoppling som inte är värderande är att forma en forskande och innovativ miljö där sådana diskussioner förs kollegialt.

I slutändan av processen då studenter kommit längre i eget lärande och då kriterier för bedömning är klarlagda, blir nya former av respons aktuella. Självfallet behöver diskutandskap och opponentskap förverkligas i samma goda kamratanda som exemplen ovan. Det är heller inte meningen att handledares och granskares ansvar för bedömning och examination ska osynliggöras genom de många rösterna. När flera återkopplar på den granskande nivån – som sagt, mot slutet av processen - desto mera utvecklas den enskilda på sin närmaste utvecklingszon av vetenskapligt kunnande.

### **3.3 Analys och tolkning**

I vår analys har egna erfarenheter som handledare och hörda studentröster skapat förutsättningar för att formulera överlärarens brobygggarfunktioner. I översikten har vi analyserat sex brobygggarfunktioner på basen av tidigare studier (Silius-Ahonen 2008; 2010) och utgående från vår egen autoetnografiska studie i vilken en SWOT analys ingick. Ovanstående repertoar av dispositioner med nyckelaspekter för överlärare brobygggarfunktion med fokus på grupphandledning sammanfattas i nedanstående tabell.

Tabell 3. Repertoar av lärardispositioner med nyckelaspekter i grupphandlednings-sammanhang

<b>Dispositioner</b>	<b>Nyckelaspekter</b>
<i>Coach (1) eller sporrare</i>	<p><b>Att vara resultat- och målinriktad.</b>  <b>Att ha överblick över processen och agera som vägvisare.</b>  <b>Att få gruppen att utvecklas och röra sig åt samma håll och i samma takt.</b>  <b>Att beakta samhällsbehov och brukarintressen</b>  <b>Att vara sporrande med tanke på brobyggarfunktionen till arbetslivet.</b></p>
<i>Mentor (2) 3.3 eller kritisk vän</i>	<p>Att vara någon med mer kunskap och erfarenhet att luta sig mot och agera som kollegial inspiratör och förebild.  Att vara konstruktivt kritisk för vidareutveckling.  Att utmana studenten på den metakognitiva nivån genom att ställa problematiserande och utforskande frågor.  Att bygga broar till studentens kunskapsproduktion genom att ta vara på dennes potential att ta ansvar för egen text och egen läroprocess</p>
<i>Facilitator (3) eller möjliggörare</i>	<p>Att skapa ett tillitsfullt klimat, som uppmuntrar studenter att fritt utbyta idéer, kunskap och skriftliga textutkast.  Att erbjuda studenten emotionellt stöd och utrymme att visa osäkerhet och tvivel.  Att erbjuda studenten kognitivt stöd (byggnadsställning) för att assistera studenten i problemlösningssituationer.  Att bygga broar mellan studenterna genom att pedagogiskt strukturera handledningstillfällena så att kollektivt lärande uppstår</p>
<i>Supervisor (4) eller granskare</i>	<p>Att vara en etisk och vetenskaplig vägvisare såväl för studenter som i relation till kortsiktiga arbetslivsintressen  Att uppmärksamma vetenskapliga regler/alternativa byggstenar innan brister i formalia uppstår  Att bistå till projektens framgång med egen expertis och agera brobyggare till forskarsamfundet som kollega.</p>
<i>Nätverkare (5) partnerskapsbyggare</i>	<p>Att bygga upp och bibehålla förtroendefulla relationer till samarbetspartner.  Att förhandla utan ge upp eget forskningsintresse.  Att engagera master-studenter som resurser och subjekt i samhällsnyttig forskning som förbättrar professionell praktik  Att bygga broar till utveckling och kvalitet i arbetslivet</p>
<i>Studieplansdesigner (6) eller kollegial planerare</i>	<p>Att anknyta forskning, utveckling och innovation till studieplanen genom att skapa aktivitetsformer som är forskningsledda, forskningsorienterade, forskningsbaserade och forskningshandledda.  Att bygga upp en inspirerande studie-och forskningsmiljö  Att fungera som brobyggare mellan discipliner, fack och branscher för att öka utbildningens kvalitet och främja tvärvetenskapligt tänkande</p>



### 3.3.1 Kritiska incidenter

Om vi med lärardispositionerna velat formulera vilka framgångsfaktorer som möjliggör överlärarens brobyggarfunktioner kommer vi här in på de kritiska faktorer som däremot kan förhindra desamma.

När det gäller arenan för arbetslivsutveckling finns speciellt fyra hotbilder: (1) att huvudman för arbetslivsprojekt ser som sin uppgift att styra forskningsuppdrag i eget intresse (2) att finansiering eller partners tidtabeller försätter överlärare i ett visst underläge eller att överlärare inte tar arbetslivet kunnande till vara (3) att antingen ledning eller en lägre anställd är överlärarens kontaktpersoner vilket medför byråkratiska problem där det formella överskuggar och såväl student som överlärare blir förbisedda, (4) att högskolan förväntar sig beställningsarbeten som är ”klippta och skurna” vilket kan förhindra studenternas lärprocess mot egen kunskapsproduktion.

I fråga om den pedagogiska arenan där lärande står i fokus är hotbilderna kopplade till frånvaro av den repertoar av dispositioner som ovan listats. Nämner här (1) En vanlig sådan är att rollen som granskare tar över vilket kan leda till långa dialoger med enskilda studenter då en grupp är samlad vilket förhindrar gruppen att samverka. (2) En annan hotbild ligger i facilitatorns behov att hjälpa vilket kan leda till ”curling”. (3) En tredje hotbild uppstår då facilitator-funktionen saknas och studenter lämnas vind för våg. (4) En svaghet uppstår om förväntningarna på prestation föregår själva lärprocessen. Då skapas mera stress än att utforskande klimat.

Arenan för utbildning, den som skapar broar inom högskolan, mellan högskolor till hela forskarsamfund och där överläraren har en pedagogisk expertroll öppnar också den för vissa svårigheter. (1) På team-teaching-nivå kan handledares olika syn på upplägg, på ingripande och prioritering försvåra samarbete, (2) på nivån för läroplansarbete kan på motsvarande sätt gällande olika syn på vetenskap, substansfrågor och studieplansdesign splittra den röda tråden i studierna för studenterna. (3) I relation till andra högskolor i hemlandet och utomlands kan föråldrade fördomar mellan universitet och professionshögskolor inverka liksom övriga utbildningspolitiska, speciellt finansiella och administrativa hinder, påverka ett brobygge.

Följande faktorer kunde problematiseras i framtida forskning för att utforska handledarfunktionen ur olika aspekter:

- ✓ Hur kan samverkan mellan arbetslivsexperten och lärare/ forskare på högskolan i handledarfunktionen stärkas i relation till målet att lotsa in studenter i ny praxis?
- ✓ Hur kan dialogen mellan studenterna stärkas för att befrämja lärande i grupphandledningens olika faser?
- ✓ Vilka former av dialog är avgörande för att studenten aktivt medverkar som kunskapsproducent i forskningsprojekt under studiernas gång?

## 4 AVSLUTANDE REFLEKTIONER

Vårt syfte har varit att belysa vilka nycklar vi som överlärare har till förfogande i denna funktion och hur dessa fungerar i praktiken. En vidare tolkning bygger på följande frågeställning: *Hur tar sig den proximala utvecklingszonen sig uttryck för varje disposition?*

*Coach – nyckeln;* lutar mot nätverkskompetens och designkompetens och öppnar en utvecklingsarena mellan högskola och arbetsliv på flera nivåer som svarar på behovet av regional utveckling. M.a.o. samverkar dispositionen med ”designern” och ”nätverkaren” som här kan ses som rolltaganden i relation till en huvuddisposition. Coachen planerar, utvärderar och öppnar dörrar till arbetsliv och samhälle med kollegial ansats. Branschvisa satsningar där studerande och arbetslivsrepresentanter möts i seminarieform har visat sig öppna större förståelse för arbetslivets behov av studier vilket studerande sett behov av.

*Mentor – nyckeln;* balanserar det som här benämns facilitator – funktionen, dvs. den hjälpsande handen. Mentorn bjuder in på nya arenor och erbjuder tillträde. Utan Facilitator-nyckeln, dvs. den som erbjuder de olika redskap som behövs för att nå och involvera studenter, försvåras däremot skapandet av dialogiska arenor. Det behövs såväl utmaning som intonande till studentens eget utgångsläge. Mentor-funktionen tar specifikt fasta på lärande som socialt och kollektivt och handlar därmed om att bygga fruktbara förutsättningar för lärande, skapande och innovation. Den skiljer sig från coachen som behöver utgå från ett samhälls- och klientsyfte medan mentor aldrig ”glömmer” studenten.

*Supervisor – nyckeln;* förenar högre studier där i yrkeshögskolan och universiteten bägge bidrar till faktiska forskningsansatser. Överläraren tillsammans med studenter blir nyckelbärare till en autentisk kunskapsproduktion inom olika områden och discipliner. Arenan för ett utforskande lärande startar inte med masterarbetet men kan ses som dess höjdpunkt.

De tre arenorna ovan och som tangeras i handledningsprocesserna har alla sin historia, sitt nuläge och sin närmsta utvecklingszon. Den förstnämnda är förankrad i arbetslivet, i den yrkesutbildning (”hantverkstraditionen”) som utvecklats till professionsutbildning som högskolestudier. Den närmsta utvecklingszonen blir att skapa förutsättningar för ett *förnyat arbetsliv, ett bättre samhälle, en starkare samverkan* mellan utbildning och de fält där de professionella kommer att verka. I utbildningar för människoyrken finns där alltid andra människor och deras väl och ve i åtanke, klienter, patienter, brukare, medborgare, medmänniskor. En nödvändig fråga lyder: vilken är arbetslivets närmsta utvecklingszon? Hur upprätthålla kontakt med uppdragsgivare på ett jämbördigt plan och med handledare ute på fält på motsvarande sätt?

Den andra arenan är den pedagogiska. *Vad kan och bör utbildning möjliggöra? Hur kan enskilda studenter utvecklas genom deltagande i lärande sammanhang? Vad kan överläraren bidra med för att stärka och inspirera, vägleda, utmana och stötta?* Traditionen bygger på relationen mellan lärare och studenter och har utvecklats från en auktoritär stil till en dialogisk. Möjligheter i nuet tas tillvara; vad vi kan göra vid just detta handledningstillfälle ses som centralt. Det

gruppdynamiska klimatet, förtroende mellan alla medverkande byggs upp medvetet och delaktighet ses som avgörande. Om den första arenan är målinriktad är denna processinriktad. Själva lärandet tas på allvar, inte bara kunnandet. Den närmsta utvecklingszonen uppnås när autentisk dialog inträder i rummet. Den behöver lika väl synas i det interna samarbetet mellan kolleger. I team-teaching finns alltid ett bollplank, alltid en möjlighet till att diskutera olika angreppssätt och komma överens där olikheter föreligger.

Den tredje arenan kastar sitt ljus på *utbildningsansvaret*. För att kvalificera medverkare i arbetslivet och ge de enskilda studenterna ett lyft till sin närmsta utvecklingszon finns i uppdraget vissa villkor att uppfylla. Etiska, vetenskapliga och alternativa sätt att producera kunskap vägleder de handledande lärarna. Den egna expertisen tas i bruk, metodisk och teoretisk. Ansvar för kunskapssamfundet tar sig akademiska och empiriska uttryck. En högskoleutbildad kan resonera kring de frågor som är angelägna i forskning. Olika forskningstraditioner har egna paradigmer och de kommer allt emellanåt i konflikt med varandra. Uppdelningen, traditionellt i naturvetenskaper, samhällsvetenskaper, tekniska vetenskaper och humaniora, äger sin aktualitet också i professionsutbildning. Respekt för olika inriktningar är det som möjliggör att en närmsta utvecklingszon uppnås. Studenters medvetenhet om traditionerna och om hur nya teorier de facto producerar ny kunskap som ibland kullkastar, ibland utvecklar och fördjupar ”gamla sanningar” stärks genom ett sådant resonemang.

Arenornas inbördes relationer kunde man kalla handledarnas utvecklingszon. Att sätta igång ett avancerat resonemang på arena tre utan hjälp av arena två lyckas knappast. Behoven i arbetsliv och samhälle är angelägna när handledande överlärare väljer sin pedagogiska ansats; med studenternas lärande i fokus och med respekt för dem som subjekt. Var och en behöver komma till tals i det mångstämmiga rummet. Professionsutbildning innebär ett etiskt ansvar för kunskapsutveckling och sociala innovationer med sikte på ett förnyat arbetsliv och förbättrad professionell praktik.

## KÄLLOR

Ahrén, G. 1991, *Mentorskap – viktig del i all chefsutveckling*. Helsingborg: Liber Ekonomi/Almqvist & Wiksell.

Bakhtin, M. 1981, *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. M. 1986, The problem of speech genres. I: C. Emerson & M. Holquist (Eds.), *Speech genres and other late essays*, Austin: University of Texas Press, pp. 60-102.

Begun, A. L., Berger, L.K., Otto-Salaj, L. L. & Rose, S. J. 2010, Developing Effective Social Work University-Community Research Collaborations. *Social Work*, 55(1), pp. 54-62.

Bellinger, A., Bullena D., & Forda, D. 2014, Practice research in practice learning. Students as co-researchers and co-constructors of knowledge. *Nordic Social Work Research*, 4 (Suppl.1), pp. 58-69.

Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (Eds). 2001, *Peer learning in higher education, learning from and with each other*. Kogan Page.

Christopher, S., Watts, V., McCormick, A. K. & Young, S. 2008, Building and Maintaining Trust in a Community-Based Participatory Research Partnership. *American Journal of Public Health*, 98 (8), pp. 1398-1406.

Costa, A., & Kallick, B. 1993, Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51 (2), pp. 49-51.

Dysthe, O. 2002, Professors as mediators of academic text culture. An interview study with advisors and master degree students in three disciplines in a Norwegian university. *Written Communication* (Sage publications), 19(4), pp. 485–536.

Dysthe, O., Samara, A. & Westrheim, K. 2006, Multivoiced supervision of master students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, pp. 299-318.

Ekholm, D. 2012,Handledning av examensarbeten som lärande i the zone of proximal development. *Högre utbildning*, 2(2), s. 67-78.

Ellis, C. & Bochner, A. 2000, Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. I: N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research* (2nd Ed.), Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 733-768.

Gjerde, S. 2012, *Coaching. Vad – varför – hur*. Lund: Studentlitteratur.

Handahl, G. 2007,Handledaren – Guru eller kritisk vän? I: T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete*, Lund: Studentlitteratur, s. 19–32.

Hare, S. 2007, We teach who we are: The intersection of teacher formation and educator disposition. I: M. Diez, M. & J. Raths, J. (Eds.), *Dispositions in teacher education*, IAP Inc., pp. 139-152.

Harra, T. & Mäkinen, E. 2012, *Korkeakouluopettajuuden uudet nuotit*. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja, Aatos-artikkelit. Tillgänglig:  
[http://www.metropolia.fi/fileadmin/user\\_upload/Julkaisutoiminta/Julkaisusarjat/AATOS/PDF/AATOS\\_17\\_2014\\_Ammattikorkeakouluopettajuus\\_muutoksessa.pdf](http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Julkaisutoiminta/Julkaisusarjat/AATOS/PDF/AATOS_17_2014_Ammattikorkeakouluopettajuus_muutoksessa.pdf)

Hämtad 3.5.2015.

Healey, M. & Jenkins, A. 2009, *Developing undergraduate research and inquiry*. York: HE.  
Tillgänglig: [https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/developingundergraduate\\_final.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/developingundergraduate_final.pdf)  
Hämtad 20.8.2015.

Hmelo-Silver, C. E. & Barrows, H. S. 2006, Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), pp. 21–39.

Hultman J. & Sobel L. 2005, *Mentorn en praktisk vägledning*. Helsingborg: Natur och Kultur.

Katz, L. G. & Raths, J. D. 1985, Dispositions as goals for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 1(4), pp. 301-307.

Lave, J. & Wenger, E. 1991, *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Lindqvist, A-M. & Rosengren, Å. 2016, Praktikforskning i lokala kontexter – användbar kunskap för förbättring av praktiken? I: M. Satka, I. Julkunen, A. Käärinen, L. Yliruka & R. Poikela (Toim.), *Sosiaalityön käytäntötutkimus*, Unigrafia. (Accepterad för publicering).

Lindgren, U. 2000, En empirisk studie av mentorskap inom högre utbildning i Sverige – innebörd, utformning och effekter. Doktorsavhandling. *Didactica Umensis*, nr 3, Umeå Universitet.

Perkins, D.N., Jay, E. & Tishman, S. 1993, Beyond abilities: a dispositional theory of thinking. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 39 (1), pp. 1–21.

Reijonen, M., Kaljonen, P., Mannila, M. & Heiskanen, E. 2014, *Ammattikorkeakoulun opettajuus muutoksessa- Opettajien toimijuus, identiteetti ja käsitykset työstään*. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja, Aatos-artikkelit. Tillgänglig: [http://www.metropolia.fi/fileadmin/user\\_upload/Julkaisutoiminta/Julkaisusarjat/AATOS/PDF/AATOS\\_17\\_2014\\_Ammattikorkeakouluopettajuus\\_muutoksessa.pdf](http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Julkaisutoiminta/Julkaisusarjat/AATOS/PDF/AATOS_17_2014_Ammattikorkeakouluopettajuus_muutoksessa.pdf)  
Hämtad: 3.4.2015.

Rosengren, Å. Lindqvist, A-M. & Julkunen, I. 2014, Towards an inclusive knowledge base for community-based research and sustainable knowledge development. *Nordic Social Work Research*, 4 (Suppl. 1), pp. 86–101.

Samara, A. 2006, Group supervision in graduate education: a process of supervision skill development and text improvement. *Higher Education Research & Development*, 25, pp. 115-129.

Sandberg, A-K. 2003, *Mentorskap – en väg till personlig och professionell utveckling*. Stockholm.

Silius-Ahonen, E. & Ståhl, T. 2008, *Behörighet och kompetens i yrkeshögskolans föränderliga lärarskap: utvärdering av DaKo 2-projektets grundstudier DaKo-rapporten*. Helsingfors: Arcada - Nylands svenska yrkeshögskola.

Silius-Ahonen, E. 2010, Lärarroller med utgångspunkt i studentens kunskapssökande. I: A. Töytäri-Nyrhinen (toim.), *Osaamisen muutosmatkalla*, Helsinki: Edita, s. 60–80.

Silius-Ahonen, E. 2015, Meaning making in educative practices. I: E. Silius-Ahonen (Red.), *Bildningsaspekter i högre utbildning – med fokus på professionsutbildning*, Arcada Working Papers, s. 39-59. Tillgänglig:  
[http://dspace.arcada.fi:8080/xmlui/bitstream/handle/10478/84/AWP\\_5-2015\\_Bildningsaspekter.pdf?sequence=1](http://dspace.arcada.fi:8080/xmlui/bitstream/handle/10478/84/AWP_5-2015_Bildningsaspekter.pdf?sequence=1) Hämtad 10.8.2015.

Stelter, R. (Red.). 2003, *Coaching – lärande och utveckling*. Malmö: Liber Ekonomi.

Säljö, R. 2000, *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.





Uggerhøj, L. 2014, Learning from each other: collaboration processes in practice research. *Nordic Social Work Research*, 4 (Suppl. 1), pp. 44-57.

Vygotskij, L. S. 1978, *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.

Wenger, E. 1998, *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

# BILAGA 1

## Handledning av examensarbete i grupp – Processbeskrivning

	<b>Coachens roll</b>	<b>Studentens roll</b>	<b>Handledarens roll</b>
Grupphandledning 1-2 <b>Ide'</b> 	Coach träffar handledare	Förbinder sig att arbeta i grupp och följer allmänna direktiv för examensarbete	Leder grupphandledningsprocessen
Grupphandledning 3-5 <b>Plan</b> 	Coach träffar handledare		Av speciella orsaker kan individuell handledning också ingå
Grupphandledning 6 <b>Råmanus/utkast</b> 	Coach träffar handledare		Träffar coach och gör en fritext rapportering till coachen efter varje grupphandledning
Grupphandledning 7 <b>Presentation av färdigt arbete</b> <b>Evaluering</b> 	Coach träffar handledare		

## BILAGA 2

Arcada

Avdelningen för hälsa och välfärd

### ÖVERENSKOMMELSE FÖR GRUPPHANDLEDNING AV EXAMENSARBETE

Studenternas ansvar är:

- att följa den gemensamt överenskomna tidtabellen för processen som helhet
- att närvara och delta vid grupphandledningstillfällena
- att aktivt arbeta mellan grupphandledningstillfällena med det som överenskommit
- att komma med frågeställningar och förslag till val och beslut i forsknings -processens olika skeden samt låta sig berikas av andras förslag
- att skriftligen på förhand enligt överenskommen tidtabell lämna in material till handledaren och de övriga deltagarna inför grupphandledningstillfällena
- att medverka till att grupphandledningen blir äkta dialog genom att komma med kamratstöd och bidra till kunskapsprocessen
- att komma med och ta emot konstruktiv respons till de övriga studenterna i gruppen
- att ta eget ansvar för att arbetet följer överenskommen tidtabell och god forskningsetik samt medverka till ett gemensamt ansvar

Handledarens ansvar är:

- att stöda studenternas utveckling genom att handleda mot vetenskapligt tänkande och god forskarpraxis
- att enligt överenskommen tidtabell ge konstruktiv respons på skriftligt material som tillhandahållits handledaren
- att stärka studenternas tro på sin egen förmåga att forska och rapportera genom realistisk feedback
- att medvetandegöra studenterna på de krav som ställs i examensarbetets olika faser och på konsekvenser av studenternas beslut under forskningsprocessens gång för arbetets kvalitet och resultat
- att medvetandegöra forskningsetiken i forskningsprocessens olika skeden
- att aktivt leda gruppen till att utveckla en gemensam anda så att studenterna följer upp grupphandlednings processen och slutför sitt arbete

Kontraktet har ett pedagogiskt syfte.

Helsingfors \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Student

\_\_\_\_\_  
Handledare