

Att leda med omsorg: fyra handledningsmetaforer i aktionsforskning

Ulrika Bergmark

Institutionen för hälsa, lärande och teknik, Luleå tekniska universitet

Ann-Charlotte Dahlbäck

Piteå kommun

Anna-Karin Hagström

Piteå kommun

Sara Viklund

Piteå kommun

ABSTRACT

Intresset för praktisknära skolforskning är idag stort. Aktionsforskning är en populär form för samarbete mellan forskare och lärare där handledning är centralt. Syftet med denna studie är att problematisera handledning och handledarroller i aktionsforskningsprojekt. Som teoretisk grund ligger den amerikanska utbildningsfilosofen Nel Noddings omsorgsetik. Deltagarna i studien är en forskare och tre lärare som alla har erfarenheter av att leda aktionsforskningsprojekt genomförda inom kommunal skolverksamhet. Datainsamling har skett genom skriftliga reflektioner och kollegiala samtal om handledning och handledarroller. Analysen har utgått ifrån tematisk analys och domäninteraktionsmodell. I analysen framträder fyra handledningsmetaforer i aktionsforskning: trädgårdsmästaren, herden, läraren och brobyggaren. Alla rollerna kan praktiseras samtidigt och fingertoppskänsla avgör när en handledare går in i och ut ur olika roller. Slutsatsen är att omsorgsetik kan bidra till ökad förståelse för handledning som något situerat och relationellt, där ett symmetriskt förhållningssätt mellan handledare och handled betonas. I handledning är det viktigt att inte behandla alla likadant, utan att i stället lära känna varandra som individer, ha tilltro till varandra och visa omsorg baserad på specifika behov. Handledarens roll omfattar att skapa förståelse för andras perspektiv samt att inbjuda till kommunikation och reflektion. Utifrån studiens resultat kan konstateras att de fyra metaforerna för handledarroller är användbara för att belysa komplexiteten i handledarroller och för att bidra till underlag för reflektion och omformulerande av stereotypa handledarroller.

INLEDNING

Intresset för praktikinära skolforskning är idag stort¹. En populär form för samarbete mellan forskare och lärare är aktionsforskning, som handlar om att utveckla undervisningspraktiker med utgångspunkt i lärares frågor. Lärarna har en aktiv roll i hela forskningsprocessen: vid formulering av forskningsfrågor, datainsamling och analys samt resultatpresentation. Forskningsansatsen avser att föra ihop handling och reflektion samt teori och praktik (Reason & Bradbury, 2008). Kännetecknande för aktionsforskning är att processerna är cykliska och bygger på aktionsforskningsspiralen, där olika faser av planering, handling, observation och reflektion är centralt (McNiff, 2013). Inom aktionsforskning i förskola och skola ses lärare som professionella med kunskap och kompetens att utveckla sin praktik tillsammans med forskare (Johnson & Golombek, 2002; Cochran-Smith & Lytle, 1999). En sådan typ av forskning utförs *tillsammans* med lärare snarare än *på* dem (Heron & Reason, 2001; Ponte, 2002).

Handledning av de yrkesverksamma utgör också en viktig del av aktionsforskning, som syftar till ökat professionellt yrkeskunnande (Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2005). Både forskare, som befinner sig längre ifrån den omedelbara skolkontexten, och lärare som arbetar i skolan, kan fungera som handledare (Rönnerman, 2012). Det finns dock utmaningar med handledning i aktionsforskning. Exempelvis kan handledningen präglas av stereotypa bilder om vad en forskare respektive lärare ska bidra med och ha ansvar för i en aktionsforskningsprocess, vilket kan leda till dilemman, som hindrar det gemensamma arbetet, uppstår (Meyer Reimer & Bruce, 1994; Olin m.fl., 2016). Både forskare och lärare kan ha erfarenheter av forskning och undervisning – teori och praktik – vilket gör att rollerna inte alltid kan sägas motsvara traditionella beskrivningar av vad en forskare och en lärare är och gör (Kemmis m.fl., 2014). Konsekvensen blir att forskares och lärares samverkan i aktionsforskning utmanar gängse maktstrukturer och följaktligen roller och ansvar, vilket gör att rollerna behöver problematiseras och kanske också omformuleras (Bergmark & Kostenius, 2011).

Syftet med denna studie är att problematisera handledning och handledarroller i aktionsforskning. Vad kännetecknar olika handledarroller som lärare och forskare har? Vilka dilemman kan uppstå i handledningssituationer kopplade till de olika rollerna och hur kan dessa hanteras för att föra utvecklingen framåt? Vilka verktyg och strategier kan handledare använda sig av för att stödja utveckling?

HANDLEDNING I AKTIONSFORSKNING

Som tidigare nämnts kan forskare såväl som lärare vara handledare i aktionsforskning (Rönnerman, 2012). En forskare som handleder aktions-

forskning betraktas ofta som en person som skapar relationer och samarbetar med lärare (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Cook-Sather, 2007). Relationer skapas mellan två professionella grupper: forskare och lärare. Båda grupper har sina specifika kunskaper och erfarenheter som kan berika aktionsforskningen.

Cornelissen och van den Berg (2013), som har undersökt vilka kompetenser som är gynnsamma för handledare i aktionsforskningsprojekt, uppmärksammar spänningar mellan en mer kollegial coachning i aktionsforskningsprojekt och traditionell handledning. Exempel på kollegiala inslag är att handledaren ska vara flexibel, uppmuntrande och ha ett öppet förhållningssätt, präglad av god kommunikation och en symmetrisk relation. Mer traditionella inslag av handledning i aktionsforskningsprojekt är att handledaren styr deltagarnas konkreta handlande, lyfter fram exempel på hur och varför aktionsforskning kan bedrivas samt planerar tidsanvändningen. Hur handledare hanterar denna spänning varierar beroende på vilka individer som handleds och var i processen projektet befinner sig. Det kan också finnas en spänning mellan handledares mål i traditionella forskningssammanhang och i aktionsforskning. Cornelissen och van den Berg (2013) menar att handledare i aktionsforskning lägger större vikt vid kontexten, vid att stärka deltagarnas ägarskap och vid samverkan, vilket bidrar till utveckling av såväl profession som praktik.

I handledningssituationen kan det finnas disciplinerande processer som tar sig uttryck genom outtalade förväntningar, förutfattade meningar och strukturella ramar. Det blir en fråga om disciplinär makt som relationellt utövas genom korrigeringar, tillsägelser och instruktioner men även genom belöningar och uppmuntran. Fenomenet kan ta sig uttryck genom att deltagarna förväntas vilja lära av varandra, följa majoritetsbeslut och dominerande samarbetsnormer vilket också kan leda till stigmatisering av kollegor (Langelotz, 2014). Att främja en kultur som bygger på relationell tillit och ömsesidig respekt mellan handledare och handledda är därför en förutsättning för aktionsforskning (Edwards-Groves m.fl., 2016). Handledarens förhållningssätt, medvetenhet och kvalifikationer har betydelse för vad som sker i handledningssituationen och vilket lärande som blir möjligt (Åberg, 2009).

Handledarroller och metaforer

Olika handledarroller har i tidigare forskning beskrivits i form av olika metaforer. Handal (2007) beskriver två typer av handledarroller uttryckt i två metaforer: guru och kritisk vän. Gurun är en skicklig yrkesutövare, en expert som ger råd samt korrigerar och berömmar beteenden hos de handledda. Handledaren fungerar som en modell för den handledda genom sina kunskaper och erfarenheter. Fokus ligger på handlingar. En risk med denna handledning är att den kan reproducera rådande praktik genom att den

handledda ”kopierar” guruns agerande utan någon djupare reflektion. Den kritiska vännen är i stället en handledare som använder kritisk reflektion och teorier för att vägleda den handledda till insikter, vilket bidrar till utveckling. För den kritiska vännen är det viktigt att skapa förtroende i handledningssituationen. Fokus i denna handledning är tänkande och reflektion. Det finns dock risker med denna handledarroll, till exempel att den handledda förväntar sig konkreta råd och experttips (som en guru ger). Om den kritiska vännen inte ger det, kan förvirring och misstroende mot handledaren uppstå.

Det finns kritik mot denna strikta uppdelning av handledarroller, eftersom de kan ge uttryck för ett stereotypt synsätt (Jernström, 2007). Handal (2007) menar att det är av analytisk orsak som han skiljer på rollerna tydligt och att de i praktiken i stället måste kombineras. Vilka strategier och verktyg som en handledare använder i handledning är beroende av kontexten och de handledda.

Såväl forskning som våra egna erfarenheter av handledning visar att de två metaforen guru och kritisk vän inte i tillräckligt hög grad kan synliggöra och problematisera handledning och handledarroller inom aktionsforskning. Det finns således behov av att synliggöra ytterligare metaforer för handledning i aktionsforskning.

OMSORGETIK

Som teoretisk grund i studien ligger den amerikanska utbildningsfilosofen Nel Noddings omsorgsetik², som kan ge ett värdefullt bidrag till diskussioner om handledning i aktionsforskning. Detta baseras på att handledningsprocesser, precis som omsorgsetik, är relationella och situerade. Omsorgsetik har ofta utforskat relationer mellan lärare och elever i skolan, men det perspektivet tycks vara mera ovanligt när relationer mellan forskare och lärare analyseras och problematiseras. Trots detta finns det exempel när omsorgsetik har använts för att problematisera roller mellan vuxna som samverkar i aktionsforskning (Bergmark, 2020). I strukturellt jämbördiga relationer, till exempel mellan två vuxna, kan parterna vara omsorgsgivare och omsorgstagare (Noddings, 2012). Det är där vi finner argumentet till att använda omsorgsetik för att studera handledning och handledarroller i aktionsforskning; handledningen genomförs av vuxna, antingen som lärarhandledare eller forskarhandledare, och omsorgshandlingarna omfattar de lärare som deltar i aktionsforskningen.

Omsorgsetik baseras på perspektivet att etik är något relationellt och situerat. Det kan innebära att människor visar intresse för varandras tankar och perspektiv samt att de kan anpassa sig efter situationen, vilket då kan innebära kompromisser. Relationen till, ansvar för och behoven hos den andre motiverar handlingar, snarare än regler eller dygder (Noddings, 2012, 2013). Omsorg är en ömsesidig handling – en relation mellan en

omsorgsgivare och en omsorgstagare, exempelvis mellan lärare och elever. För att kunna ge omsorg till den andre måste omsorgsgivaren lära känna omsorgstagaren. Det handlar om att leta efter signaler på att omsorgen har tagits emot, vilket då fullbordar omsorgshandlingen. Omsorgsetik innebär inte ömsesidighet per automatik, vilket gör att människor inte kan förvänta sig ömsesidig omsorg. Människor är endast ansvariga för att egna handlingar leder till främjande av omsorg (Noddings, 2013).

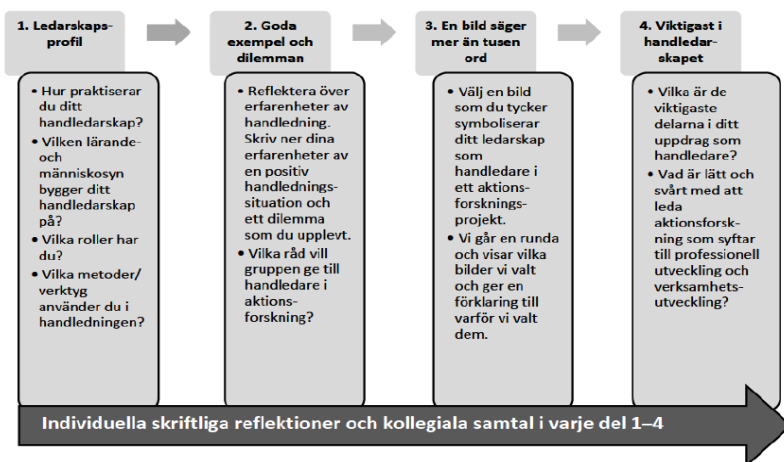
METOD

Datansamling och analys

Deltagare i denna studie är en forskare (Ulrika) och tre lärare (Ann-Charlotte, Anna-Karin och Sara) som alla har erfarenheter av att leda aktionsforskningsprojekt genomförda inom kommunal skolverksamhet³. I aktionsforskningsprojekten har två olika handledarroller praktiserats. Forskarhandledaren har bidragit med vetenskaplig kompetens, metoder och teorianknytningar och anpassat rollen utifrån var i processen aktionsforskningsdeltagarna har befunnit sig. Lärarhandledarna har bidragit med praktiktäna kontextuell kännedom, fungerat som språkrör mellan aktionsforskningsdeltagare och forskare samt handlett kollegorna i aktionsforskningsarbetet mellan träffarna med forskaren⁴.

Deltagarna i studien träffades vid fyra tillfällen för att reflektera över sina erfarenheter av handledning och varje träff varade cirka tre timmar. Vilka frågeställningar som skulle fokuseras vid respektive träff beslutades gemensamt. Metoder för datansamling bestod av skriftliga reflektioner och kollegiala samtal (se Figur 1).

Figur 1. Datansamlingsmetoder och frågeställningar



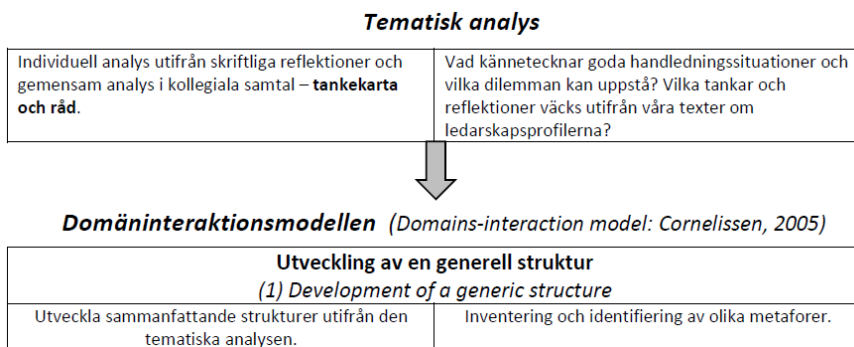
Varje moment av datainsamlingen 1–4 bestod först av en individuell skriftlig reflektion över ett tema som beskrivs i Figur 1 (ca 1–2 A4-sidor i respektive del). Varje tema bearbetades sedan i ett kollegialt samtal. De kollegiala samtalen dokumenterades via minnesanteckningar, tankekartor och ljudinspelningar. Inspelningarna transkriberades sedan av författarna.

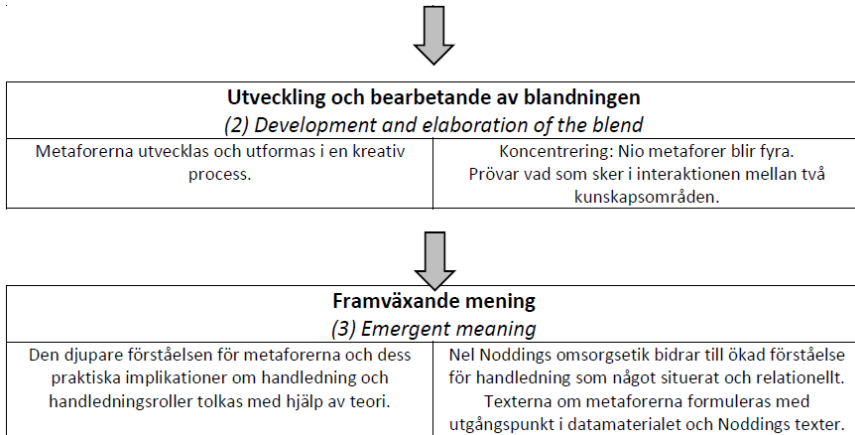
Vi har, i likhet med Bjursell (2016, 2017), valt att använda metaforer som ett analytiskt redskap i forskningsprocessen. Metaforens styrka är att den kan kommunicera ett budskap på ett effektivt och direkt sätt. Metaforen kan göra texten mer förståelig och läsvärd. Bjursell (2017) beskriver fyra områden där metaforer används för att förstå ett objekt eller en idé. *En metafor som artefakt*: metaforen används oreflekterat som en naturlig del av språket och uttrycker en förgivettagen mening (språklig artefakt). *Metafor som inspiration*: metaforen används för att ge inspiration, skapa ett kreativt inslag i analysen och möjliggör en ökad förståelse och utmanar det förgivettagna. *Metafor som representation*: metaforen används som ögonöppnare för vardagsmetaforer som kommer till uttryck via exempelvis intervjuer, observationer eller skriftliga reflektioner. *Metafor som uttryck*: metaforen hjälper till att forma den vetenskapliga texten genom att framhäva viktiga delar eller för att skapa en speciell stil vid kommunikation av forskningsresultat (Bjursell, 2017).

I studien har metafor som *inspiration* och metafor som *uttryck* använts. Metaforerna har bidragit till kreativitet i analysen och hjälpt till att levandegöra forskningsresultaten. Att presentera forskningsresultat genom metaforer, menar Bjursell (2016, 2017), innebär ett pedagogiskt angreppssätt som är effektivt för att illustrera och kontextualisera innehållet. Metaforer kan också visa på mångtydligheter och komplexiteter.

Bjursell (2016) betonar att kritisk reflektion i kombination med systematik är centralt när metaforer används i forskning, vilket är något vi har tillämpat i hela analysprocessen. I analysen har vi pendlat mellan olika steg, men i Figur 2 beskrivs processen linjärt. Våra forskningsfrågor har legat till grund för analysprocessen.

Figur 2. *Analysprocessen: tematisk analys och domäninteraktionsmodellen*





Analysprocessen inleddes med en individuell tematisk analys (Bryman, 2018) av datamaterialet, 1–4, utifrån skriftliga reflektionsfrågor: Vad kännetecknar goda handledningssituationer, vilka dilemman kan uppstå samt vilka tankar och nya reflektioner väcks utifrån texterna om ledarskapsprofiler? I detta skede gjorde vi en första analys av våra erfarenheter av handledning och handledarroller. Vid det kollegiala samtalet skapades en gemensam tankekarta med teman utifrån den individuella analysen (se Figur 3).

Figur 3. Den första tematiska analysen av handledning



Utifrån denna tankekartan sammanställdes handledningsråd (se Figur 4).

Figur 4. Sammanställning av råd

Råd	Grunda syftet: reflektion och diskussion, förväntningar, bakgrunden till syftet, farhågor
	Prata om roller: förväntningar och ansvar
	Förutsättningar: tid och möjlighet att prioritera
	Reflektion för handledaren: bollplank, någon att gå bredvid
	Våga vara handledare: ligga steget före, helikopterperspektiv, utveckla samtalsmodeller
	Tillit till processen: flexibilitet, våga experimentera, förfina
	Kommunikation

Dessa två steg i den tematiska analysen resulterade i centrala teman kring handledning och handledarroller. Därefter övergick processen till en metaforanalys enligt de tre steg som Cornelissen (2005) benämner domäninteraktionsmodellen. Steg (1) handlar om att utveckla en sammanfattande struktur genom att identifiera olika termer och begrepp som används för att beskriva en specifik metafor. I innevarande studie har begreppen funktion, egenskaper, verktyg och strategier samt roller hjälpt oss i inventeringen av betydelsen av olika metaforer som relaterar till handledning. Begreppen framkom efter gemensamt sökande efter teman och mönster i materialet. Det andra (2) steget handlar om att utveckla och utarbeta den blandning som uppstår ur interaktionen av två kunskapsområden. I detta skede gjordes en metarefleksion över en mängd metaforer vilket ledde till en koncentring av materialet. Eftersom egenskaperna hos några metaforer redan fanns i andra, kunde nio metaforer⁵ reduceras till fyra: *trädgårdsmästaren*, *berden*, *läraren* och *brobyggaren*. I formuleringen av de fyra metaforerna verifierades tolkningar genom att gå tillbaka till det empiriska materialet och pröva metaforerna. Således innebär metaforbeskrivningarna en skriftlig representation av handledningserfarenheter. I domäninteraktionens sista och tredje (3) steg placeras den framväxande betydelsen av metaforerna i en teoretisk kontext. Relationer framkom i analysarbetet som ett centralt begrepp i alla handledningssituationer. För att pröva denna djupare förståelse av fenomenet handledning

och handledarroller relaterades insikterna till Noddings (2012, 2013) omsorgsetik där det relationella och det situerade är beröringspunkten.

Att använda metaforer för att beskriva komplexa fenomen har gett upphov till diskussioner inom forskarvärlden (Alvesson & Spicer, 2012). Metaforerna går inte alltid att översätta till ett exakt och objektivt språk, och risken är att metaforer fördunklar förståelsen i stället för att klargöra den. Det är en utmaning att avstå ifrån en lockande metafor för att i stället välja en mindre elegant men träffsäker och genomtänkt beskrivning, menar Alvesson och Spicer (2012). I analys av metaforer finns en risk för att framhäva likheter i stället för motsägelser och kollisioner, vilket kan leda till att komplexiteten i det studerade fenomenet ignoreras. Anledningen till att metaforer trots allt används i denna studie är det tydliga sätt på vilket metaforer, genom välkänt sammanhang, kan illustrera och levandegöra olika funktioner, kompetenser, möjligheter och utmaningar i handledning.

Studien bygger på våra gemensamma minnen av handlingserfarenheter. Det kan hävdas att vi inte exakt kan återge vad som sades i de olika handledningssituationerna. Vi menar dock att metaforerna inte är exakta minnen utan efterhandskonstruktioner som bygger på våra erfarenheter, vilka hjälper oss att beskriva och förstå handledning och handledarroller. Vi tar stöd hos Kourken (2011) som argumenterar för att det vi minns är både en konstruktion och en rekonstruktion. Minnet är inte ett bokstavligt minnesspår utan speglar kontentan av upplevda erfarenheter. Med stöd av detta menar vi att vi kan utgå från våra minnen i skapandet av metaforer.

Etiska ställningstaganden

Inom forskarvärlden formuleras starka skäl till att inte välja forskningsområden inom sociala miljöer där forskaren själv är starkt engagerad eller yrkesverksam, eftersom det kan innebära problem och utmaningar. Studier i egen praktik kan exempelvis påverka konfidentialiteten – att deltagare inte kan förbli anonyma (Närvänen, 1999). Detta har dock inte inneburit ett problem i denna studie eftersom vi författare, tillika deltagare i studien, godkänt att våra identiteter kommer att synas. Andra utmaningar med forskning i egen praktik är att deltagarna kan bli alltför involverade i sin egen praktik, vilket kan försvåra perspektivbyten (Helps, 2017). Denna utmaning har vi varit medvetna om, och därför har vi använt teoretiska resonemang för att distansera oss från våra egna erfarenheter. Vi menar med stöd av Hansson (2014) och Lundqvist (2010) att just förförståelse och erfarenheter av en praktik är viktiga instrument för att belysa forskningsproblem inifrån. I vår studie är förförståelsen ett viktigt redskap för att ställa relevanta och angelägna frågor. Genom att låta förförståelsen finnas med genom hela forskningsprocessen, i formulering av forskningsfrågor och metodval, val av data och analysmetod, och medvetet synliggöra dessa ställningstaganden blir det etiskt försvarbart att forska i sin egen praktik. Helps (2017) menar att utmaningarna

med forskning i den egna praktiken övervägs av fördelarna. Helps beskriver vidare att de etiska processernas transparens blir en viktig faktor när forskaren anlägger ett forskningsperspektiv på egen praxis. Vi hävdar därför att etiska dilemman kan hanteras genom att vi är medvetet explicita och öppet redovisar vår position i texten.

RESULTAT

I resultatet presenteras våra erfarenheter via metaforer, synliggjorda genom exempel från individuella skriftliga reflektioner och kollegiala samtal. På en generell nivå kan sägas att både forskarhandledaren och lärarhandledaren har haft olika handledningsroller när vi handlett: ”Jag har som forskare i aktionsforskning intagit olika roller: forskare, lärare, skolutvecklare, inspiratör, uppmuntrare, utmanare, nätverkare” (skriftlig reflektion, Ulrika) och ”Som projektledare har jag varit mötesledare, fixare, sekreterare, samordnare, talrör, pådrivare, planerare, analytiker, samtalspartner” (skriftlig reflektion, Anna-Karin). Nedan följer nu en beskrivning av de fyra metaforerna som identifierats i datamaterialet.

Trädgårdsmästaren

Att vara handledare i ett aktionsforskningsprojekt kan liknas vid att vara en trädgårdsmästare, vars främsta syfte är att främja de handleddas växande och utveckling. En sådan handledare fokuserar på att skapa goda förutsättningar för växande och lärande, men sköter samtidigt om processen genom att ge näring utifrån de handleddas behov. Växande kan främjas genom att handledaren fungerar som samtalspartner och bollplank för dem som ingår i handledningsgruppen. ”Att vara samtalsledaren som lyssnar in tankar och som också driver samtalet framåt när det behövs är svårt och kräver träning. Det är problematiskt innan man tränat” (skriftlig reflektion, Ann-Charlotte). Att leda samtal är grundläggande i handledarrollen. Handledaren som trädgårdsmästare kan innebära att ge råd och uppmuntran, men samtidigt utmana dem som handleds till att själva reflektera över processens progression. Viktiga egenskaper hos handledaren som trädgårdsmästare är att vara vårdande, tillitsfull och anpassningsbar:

[...] att vattna då det behövs och rensa då det behövs [...] lyhördheten och att vara flexibel och där måste tilltro också till att den här lilla plantan kommer att bli något om ett år, att låta tiden ha sin gång (kollegialt samtal, Ulrika).

En trädgårdsmästare har även som uppgift att bereda marken väl, att skapa en bra jordmån för växande. I aktionsforskning handlar det om att medverka till att goda förutsättningar för deltagande finns på plats före start, exempelvis

tid för lärare och handledare att träffas. Om handledaren ser att skolkulturen behöver utvecklas är det viktigt att hen på ett aktivt sätt bidrar till att kulturen stödjer projektet. Detta kan göras genom att skapa goda relationer mellan alla medverkande och synliggöra förväntningar på vad projektet ska leda till. ”Vi har haft flera olika roller som har samlats i gruppen. För mig har det handlat om att lyfta fram de olika rollerna och skapa en mötesplats som är givande för alla deltagare” (kollegialt samtal, Ann-Charlotte).

En trädgårdsmästare kan i början av växtsäsonger behöva lägga fiberduk över de växande plantorna, som skydd. Exempelvis kan skyddet innebära att freda processerna, så att lärarna får nödvändigt utrymme för att bedriva utvecklingsarbete. Detta kan medföra att annat utvecklingsarbete måste vänta.

Jag försöker i min ledarroll freda övriga lärares tid i viss mån – det vill säga att jag tar på mig saker som att föra gruppens talan, inventera vilka tankar och idéer som finns i gruppen och sammanföra det till något som vi kan arbeta vidare med (skriftlig reflektion, Sara).

När marken är beredd, väntar trädgårdsmästaren på att det ska börja växa. I en aktionsforskningsprocess kan det handla om att låta projektet ta form och att deltagarna hittar sin plats och roll i utvecklingsarbetet. En strategi för handledaren kan vara att kommunicera att det tar tid innan resultat börjar skönjas och att inledningsfasen inte behöver stressas igenom. Att planera och lägga upp arbetet i projektstarten handlar om att skapa en bra grogrund, därmed har processerna redan inletts.

Processen börjar ofta i en svacka. Innan alla känner att de vet vad som är målet och hur man kan nå dit är det tungt. Det är viktigt att det finns tid för reflektion och diskussion så att alla känner att de får höras och är viktiga för processen (skriftlig reflektion, Ann-Charlotte).

För att något ska växa behövs näring i form av exempelvis sol, vatten och gödsel. En handledare kan bidra med näring genom att dela med sig av kunskaper om hur en forskningsprocess kan genomföras i skolan: hur forskningsfrågor skapas, hur datamaterial kan samlas in samt hur resultat kan analyseras och sedan spridas. Att ansa och beskära växter är en annan del av en trädgårdsmästares arbete. I aktionsforskningsprocesser kan det innebära att handledaren ställer kritiska frågor och granskar processen. Ibland måste en handledare framhålla att vissa vägar inte är farbara, trots att deltagarna tror att det är en bra väg att gå. Sådana situationer kan innebära att besvärliga budskap måste sägas. Det kan låta hårt att riktningen ibland måste styras om, men handledaren förväntar sig av sitt agerande att det ska leda till bättre resultat. Handledaren måste värna om att skapa och bibehålla goda relationer och möjliggöra kommunikation även i svåra situationer. ”Jag tänker att en

trädgårdsmästare kan utmana [...] man måste beskära ibland, man måste ta bort” (kollegialt samtal, Ulrika). Den beskärande processen kan vara mer utmanande för lärarhandledaren än för forskarhandledaren, som genom sin vetenskapliga kompetens och erfarenheter av forskning har en naturlig legitimitet i forskningsprocessen.

Det finns problem med att likna en handledare vid en trädgårdsmästare och deltagare i ett aktionsforskningsprojekt vid plantor. Å ena sidan kan en planta verka passiv, eftersom den väntar på trädgårdsmästarens omsorg, men å andra sidan kan en planta betraktas som aktiv. Det finns en inneboende styrka i plantan. Plantan växer själv – det kan inte trädgårdsmästaren råda över. Överfört till aktionsforskning kan det visa sig att deltagare har en inneboende kraft, som handledaren kan hjälpa dem att använda.

Alla har utvecklingspotential, alla har något att lära och alla kan bidra med sina erfarenheter, vi kan lära av varandra. Vi har olika förmågor och kan ha kommit olika långt när det gäller hur vi förhåller oss till dem (skriftlig reflektion, Anna-Karin).

Det är viktigt att handledningen i aktionsforskningsprocesser uppmuntrar till att människors olika kompetenser och kunskaper kommer fram och berikar processen.

Reflektion över trädgårdsmästaren utifrån omsorgsetik

Både forskarhandledaren och lärarhandledaren arbetar med att främja växande, men på delvis olika sätt. Forskarhandledaren befinner sig längre från deltagarna, vilket gör att det hinner hända en del mellan besöken. Avståndet underlättar för forskarhandledare att få distans och överblick över det som växer och att avgöra vad som behöver beskåras eller ges näring åt, exempelvis genom forskning och vetenskapliga verktyg. För lärarhandledaren handlar det om att ständigt röra sig i den växande miljön, att freda växandet och att vid behov skjuta till näring eller ansa. Det är däremot svårt för båda handledarna att skydda plantor från yttre påverkan och omständigheter de inte råår över.

Trädgårdsmästaren kan relateras till Noddings (2012, 2013) omsorgsetik. För att få en trädgård med en mångfald av växter är det viktigt att omsorgshandlingar bygger på omsorgstagarnas behov. Trädgårdsmästaren måste därför ta reda på vilka förutsättningar olika plantor behöver för att växa och anpassa sina handlingar till den specifika situationen i stället för till regler. ”To care is to act not by fixed rule but by affection and regard. It seems likely, then, that the actions of one-caring will be varied rather than rule-bound” (Noddings, 2013, s. 24). Detta innebär att handledaren bör lära känna omsorgstagarna, i detta fall lärarna i aktionsforskningsprojektet. Att som handledare vara den som ”vet bäst” vilka behov omsorgstagaren har kan innebära svårigheter ur ett omsorgsetiskt perspektiv, men eftersom

handledaren analyserar omsorgstagarens behov baserat på sin kunskap och kompetens i frågan utgår även ansande och beskärning från omsorg om den handledda.

Herden

Att vara handledare i ett aktionsforskningsprojekt kan också liknas vid att vara en herde, som främst arbetar för att hålla ihop hjorden och leda den till målet. Herden avgör vart hjorden ska bege sig och vilken väg den ska ta. Under tiden ser herden till att djuren i hjorden är trygga och att deras behov är tillgodosedda. På liknande sätt har handledaren i aktionsforskningsprojekt till uppgift att planera hur gruppen kan ta sig till ett gemensamt utsett mål och samtidigt hålla gruppen samlad.

Kanske kan man se det som att jag har varit en sorts fåraherde som ska få gruppen att förflytta sig i en viss riktning och inte försvinna för långt på sidostigar. Jag har kunskap om vårt mål och en uppfattning om hur vi kan ta oss dit, samtidigt som det kan hända saker på vägen som gör att vi får ta en annan stig (skriftlig reflektion, Sara).

Visserligen kännetecknas aktionsforskning av att vägen uppfinns under resans gång, men detta innebär inte att en initial resplan saknas, utan snarare att det finns beredskap för omvärdering. För att kunna ompröva tillsammans är det viktigt att det finns tid och möjlighet att träffas för gemensam reflektion, vilket handledaren bör planera för före projektstart.

Herden har kunskap om hur man orienterar sig i den terräng som omger vägen. Om vägen är svårtillgänglig har herden en plan för hur hindren kan forceras och hen kan lugna oroliga deltagare. ”Herden måste kanske vara ganska tydlig: det här kommer att gå bra, vi vet än inte riktigt vägen, jag kommer att visa er” (kollegialt samtal, Ulrika). Forskarhandledarens vetenskapliga kompetens gör att denna del av handledarrollen inte är så utmanande, men för en lärarhandledare som inte känner sig bekväm inom det vetenskapliga området kan det vara bra att förkovra sig innan och att samarbeta med forskarhandledaren.

En annan av herdens uppgifter, som är överförbar till handledarrollen, är att hålla ihop gruppen. Även om resrutten är utstakad finns det ofta några som går före och har bråttom att komma fram. Vissa är vana att röra sig snabbt, medan andra av olika skäl rör sig långsammare. Handledarens uppgift är att se till att avståndet mellan de olika deltagarna inte blir för stort.

På samma sätt som jag inbillar mig att en fåraherde måste finnas både för dem som befinner sig längst fram i flocken och för dem som halkar efter, har jag ibland upplevt att det varit en utmaning att hålla ihop gruppen när den i vissa perioder blivit mer utdragen (skriftlig reflektion, Sara).

Genom digital kommunikation, till exempel mejl eller digitala plattformar, kan personer både i frontlinjen och längre bak hålla kontakten, kommunicera och se var resten av gruppen befinner sig. Det är betydelsefullt att gruppen håller ihop och arbetar gemensamt, eftersom det möjliggör kollektiva erfarenheter och gemensamt lärande.

Att samla upp de tankar som lyfts i gruppen, att vara reflekterande frågeställare, ställa de framåtsyftande frågorna, omvandla ord till handling och vara tydlig och ge råd då det behövs känns som en kärna när det gäller att komma framåt i processen (kollegialt samtal, Ann-Charlotte).

Alla deltagare besitter olika kompetenser och kunskaper, vilket gruppen kan dra nytta av. För att hålla ihop gruppen kan handledarens strategi vara att röra sig mellan de olika positionerna och knuffa på vissa och locka tillbaka andra. Deltagare som hamnat på efterkälken kan få hjälp genom att handledaren är ”peppande”, visar tilltro till deras förmåga eller konkret åskådliggör hur de kan ta sig förbi hindret. Att några springer före är mindre problematiskt, eftersom dessa rör sig snabbt och kan återvända till gruppen för gemensam reflektion. Ett svårhanterligt dilemma utgörs av deltagare som viker in på sidospår och följer helt andra stigar än resten av gruppen, eftersom det kan vara lätt att tappa fokus på målet. Risker finns att konflikter uppstår om den som avvikit inte vill återvända eller om hen dessutom uppmanar andra att följa med. Den klassiska herden skulle sannolikt bara hämta tillbaka det vilsegångna fåret, men i en process som bygger på delaktighet och samarbete är en auktoritär ledarstil ett tveksamt alternativ. I stället blir det extra viktigt med ett öppet samtalsklimat i gruppen, så att olika synpunkter kan ventileras och gruppen kan gå vidare med en målbild som deltagarna kan acceptera och känna sig delaktiga i. ”Det är en balansgång mellan att bjuda in till delaktighet och att själv som ledare säga hur vi ska gå tillväga” (kollegialt samtal, Anna-Karin).

Det kan vara problematiskt att använda herdemetaforen när det gäller handledarrollen i aktionsforskningsprojekt, eftersom den kan framkalla bilden av deltagarna i projektet som vilsna, passiva får som planlöst skulle irra omkring och beta om ingen ledde dem till målet. Detta är inte avsikten och dessutom långt ifrån verkligheten. De som av fri vilja väljer att delta i aktionsforskningsprojekt är aktiva personer, som kommer att vara medskapare i processens olika steg. Deltagarna skulle med största sannolikhet även utan handledarens insats vandra målmedvetet och hitta fram till den plats de sökte. Skillnaden är att de i större utsträckning skulle vandra ensamma på olika stigar eller tillsammans med någon de träffade på vägen.

Reflektion över herden utifrån omsorgsetik

Forskarhandledaren och lärarhandledaren har delvis olika uppgifter i rollen som herde. Medan forskarhandledaren deltar i planerandet av färden och har kunskaper om hur gruppen kan orientera sig i landskapet och ta sig förbi hinder, är det lärarhandledaren som i praktiken vandrar med gruppen och arbetar för att hålla den samlad. Det är därför lärarhandledaren som märker när deltagare sackar efter eller springer i förväg. När det gäller eventuella konflikter som uppstår kan båda handledarna agera. Om akuta konflikter uppstår är lärarhandledaren kanske ensam med gruppen och får hantera dessa på plats, men om konflikterna är av allvarlig karaktär är det en fördel att de båda handledarna gör detta tillsammans.

I herdens uppgift ingår att hålla ihop gruppen, vilket kan vara svårt när schismer uppstår till följd av deltagarnas olika viljor. Här menar Noddings att det ibland kan vara befogat att låta vissa konflikter vara. "Sometimes, the conflict can not be resolved and must simply be lived" (2013, s. 55). Ibland kan utmaningar i handledarskapet uppstå på grund av de olika personligheter som finns i lärargruppen. Noddings (2013) konstaterar att "[...] the teacher cannot be 'crazy about' every child [...] but the teacher can try to provide an environment in which affection and support are enhanced" (s. 61). I sådana sammanhang är det viktigt att upprätthålla ett professionellt ledarskap.

Läraren

Att vara handledare i ett aktionsforskningsprojekt kan också liknas vid att vara lärare. Det främsta syftet med att använda läraren som metafor ligger bland annat i en del av själva ordet, att lära. "Det är nästan som om att forskaren blir en lärare, jag blir efterfrågad för mina kunskaper om forskning och då blir jag en lärare nästan, att jag undervisar om, 'så här kan ni göra då ni ska analysera'" (kollegialt samtal, Ulrika).

En lärare har ett legitimerat uppdrag att undervisa och planerar sin undervisning utifrån styrdokument. För handledaren kan detta komma till uttryck genom att hen har ett uttalat mandat att leda aktionsforskningsgruppen. "Det handlar om att få mandat både från kollegor och från rektor och även från forskaren" (kollegialt samtal, Anna-Karin). Detta mandat kan ha erhållits genom att lärargruppen själv utsett en ledare för ett aktionsforskningsprojekt eller så kan handledaren ha fått uppdraget av rektor. Utifrån mandatet och uppdraget kan handledaren bjuda in övriga deltagare till diskussion om aktionsforskningens syfte för att tillsammans synliggöra och diskutera olika roller och förväntningar på varandra. Tydlig kommunikation är angeläget för forskarhandledaren, eftersom det finns en risk att gruppen förväntar sig att det är forskaren som ska få utveckling att ske.

De olika rollerna och att inte alltid veta vart en aktionsforskningsprocess ska leda har i alla projekt upplevts som en frustrerande fas. Min roll har

här varit att peppa och säga att det är normalt och att det med tiden kommer att lösa sig. Sedan har jag i min roll också fått visa på vad de redan har gjort och hitta struktur för fortsättningen, så att de känner tillit till processen och till mig som handledare (skriftlig reflektion, Ulrika).

Utifrån styrdokumentet gör läraren avvägningar om vilket undervisningsmaterial och vilka metoder som bäst uppfyller syftet. I ett aktionsforskningsprojekt kan det handla om att handledaren utifrån uppställda mål, med hänsyn till aktionsforskningsprocessen, väljer ut vetenskapliga artiklar och passande litteratur samt berättar hur deltagarna kan ta stöd i vetenskapliga texter och teorier för att fördjupa sitt lärande och sin förståelse. En handledare kan beskriva hur vetenskapliga teorier kan förstås inom en specifik praktik och förklara innebörden i ett vetenskapligt förhållningssätt. Denna aspekt av handledarrollen är starkt kopplad till forskarhandledaren. ”Sen så tänkte jag på det här med expertkunskap, det vill säga forskarens roll då egentligen, den är viktig och att det inger förtroende både till de som är med och även till rektorer” (kollegialt samtal, Anna-Karin).

För att alla deltagare ska vara delaktiga och komma till tals kan handledaren presentera olika samtalsmodeller. Handledaren kan också föra processen framåt och synliggöra det lärande som sker genom att introducera användbara reflektionsverktyg och dokumentationsmetoder.

Lärarens kompetens att levandegöra ett material, förevisa och berätta för att inspirera eleverna kan vara en viktig motivationsfaktor för att eleverna ska känna glädje inför uppgiften. En handledare i aktionsforskningsprojekt kan använda sig av egna erfarenheter av aktionsforskning, om sådana finns, eller av berättelser från den egna undervisningen för att levandegöra och entusiasmera. Genom sådana berättelser kan handledaren ingjuta hopp om att deltagarna kommer att nå sitt mål. Detta kan vara både inspirerande och lugnande för deltagare, som kan ha svårt att se den egna utvecklingen när de befinner sig mitt i processen.

En lärares uppgift kan också vara att tillsammans med eleven utforska det för eleven okända och fungera som stöd tills eleven känner att hen kan ta nästa steg. För att detta ska vara möjligt är det viktigt att vara lyhörd och lyssna efter elevens behov och därefter agera utifrån dessa. På samma sätt behöver handledaren skapa relationer till deltagarna och vårda dessa, så att lärandet genom aktionsforskningen blir ett gemensamt projekt som engagerar deltagarna. Relationella förmågor beskrivs på följande sätt:

Vikten av att se alla som är med, och att kunna vara inکännande. Att vara närvarande. En uppmuntran kan det ju också vara. Så det är ett förhållningssätt som jag vill praktisera. Se dem som är med och bekräfta (kollegialt samtal, Ulrika).

Ett dilemma som handledare i aktionsforskningsprojekt i skolan kan möta när det gäller att axla lärarrollen är att de handledda också är lärare. I en platt organisation som skolan kan det vara svårt att träda fram bland kollegor och leda övriga. Dessutom är det möjligt att handledaren inte har mer erfarenhet än kollegorna av det som ska undersökas.

Jag har inte känslan av att jag egentligen har handlett mina kollegor utan vi har arbetat tillsammans och jag har hållit i taktpinnen. Svårigheter har vi löst tillsammans. Om jag lyckats med mitt handledarskap handlar det nog allra mest om just det – att jag bidragit till en stämning i gruppen där vi arbetar tillsammans i en symmetrisk relation och att vi faktiskt tagit oss vidare (skriftlig reflektion, Sara).

Handledaren kan använda kunskaper och erfarenheter som finns i gruppen för att skapa engagemang och föra arbetet vidare, precis som en lärare kan dra nytta av elevers ämneskunskaper i undervisningen. För att handledaren ska få auktoritet är det dock viktigt att tydligt organisera och leda arbetet, vara väl förberedd och ligga steget före vad gäller själva aktionsforskningsprocessen.

I lärares uppdrag ingår också att ge uppgifter, bedöma resultat och sätta betyg. Här blir läraren som metafor för handledaren problematisk, eftersom en handledare varken bedömer kollegornas insatser eller sätter betyg. Däremot finns oftast någon form av krav kopplat till processen, exempelvis att åstadkomma utveckling och hitta lösningar för en skolenhet, speciellt om rektor eller organisation investerar tid och pengar i projektet. Det resultat som kommer fram är av betydelse för att synliggöra nya kunskaper.

För mig är det viktigt att inte bli en kontrollerande ledare. Jag ser inte att det ingår i mitt ledaruppdrag utan detta handlar om att leda utvecklingsarbete och då har vi allt att vinna på att många vill göra sina röster hörda. Jag vill inte heller att någon ska ha dåligt samvete för att man inte hunnit göra en uppgift eller delta i ett projekt. Samtidigt är detta svårt i ett projekt där vi är beroende av att alla gör det som vi planerat. Det är en av de svårigheter jag har upplevt i ledarrollen: att få saker att bli gjorda utan att jag för den skull måste ta på mig den kontrollerande rollen (skriftlig reflektion, Sara).

Handledarens erfarenheter av och kunskap om aktionsforskning som metod och strategi är värdefull, för att de krav som ställs ska bli hanterbara. Handledaren kanske måste tydliggöra för rektor vad hen kan förvänta sig av aktionsforskningsprojektet och av deltagarna. Förutom krav från skolledningen krävs att deltagarna genomför de aktioner som aktionsforskningsgruppen kommer överens om. Det kan handla om att deltagarna individuellt förbereder sig inför gemensamma reflektioner, utför observationer, lämnar in

skriftlig dokumentation eller dylikt. Oavsett om kravet kommer utifrån eller inifrån gruppen är det viktigt att synliggöra kravbilderna för alla inblandade.

När det handlar om bedömning och feedback är formativ bedömning ett bra redskap för att lärare ska kunna hjälpa elever att komma vidare och fördjupa sitt lärande. Det kan liknas vid handledarens förmåga att se och bedöma var i processen deltagarna befinner sig samt vilket stöd de behöver för att utvecklas. Här kan det handla om analysmetoder, att genom gemensam reflektion lyfta fram vilket lärande som skett hittills och tillsammans planera nya delmål. Handledarens analytiska förmåga är till hjälp för att synliggöra större mönster och för att tillsammans med deltagarna illustrera och dra slutsatser av arbetet. Precis som inom skolan ska resultatet av ett gemensamt arbete redovisas för andra och handledaren kan skapa möjligheter för deltagarna att berätta om sitt lärande för andra utanför projektet. Det kan handla om att bjuda in deltagare från andra projekt eller kontakta andra skolenheter och bjuda in till föreläsning.

Reflektion över läraren utifrån omsorgsetik

Både forskarhandledaren och lärarhandledaren agerar som lärare, men det finns en risk att gruppen går in i en mer passiv "elevroll" i mötet med forskarhandledaren och förväntar sig att hen ska vara den som driver utvecklingen framåt. I handledarrollen som lärare blir det särskilt tydligt att forskarhandledaren kommer med expertkompetens i fråga om vetenskapligt arbete och det uppstår lätt en undervisande situation. Att välja undervisningsmaterial och undervisningsmetoder faller till stor del på forskarhandledaren, även om det sker i samverkan. Lärarhandledaren befinner sig sedan i klassrummet, ser till att det finns ett gott arbetsklimat, hanterar löpande frågor och motiverar gruppen att arbeta vidare. Handledarna arbetar tillsammans med att se till att deltagarna gör de uppgifter som gruppen kommit överens om. Att vara lärare åt lärare innebär vissa dilemman; för båda handledarna kan det vara problematiskt att ställa krav på deltagare som valt att delta i ett aktionsforskningsprojekt, men av olika skäl inte uppfyller gemensamma överenskommelser.

Läraren som handledare rör sig ständigt mellan det stoff som ska läras ut, de personer som ska tillägna sig kunskaper och den aktuella kontext där lärandet äger rum. Trots att ämnet som ska läras ut har betydelse ligger fokus i Noddings omsorgsetik främst på personen som deltar i en dialog. "People in true dialogue within a caring relation do not turn their attention wholly to intellectual objects, although, of course, they may so for brief intervals. Rather, they attend nonselectively to each other" (Noddings 2002, s. 17). Enligt Noddings (2002) innebär dialog en möjlighet att förstå andra människor:

Dialogue is the means through which we learn what the other wants and needs, and it is also the means by which we monitor the effects of our acts. We ask, 'What are you going through?' before we act, as we act, and after we act. It is our way of being in relation (s. 19).

Kommunikation i form av dialog är ett sätt för handledaren att skapa och bibehålla relationer i gruppen.

Brobyggaren

Att vara handledare i ett aktionsforskningsprojekt kan också liknas vid att vara en brobyggare, vars huvuduppgift är att bygga broar. Anledningen till att broar byggs är att människor ibland behöver hjälp för att kunna passera olika typer av hinder som älvar, raviner, vägar och järnvägar. Samtidigt som broarna gör det möjligt att ta sig förbi hinder bidrar de till att förena människor på olika platser – de underlättar kommunikation. Brobyggaren är väl förtrogen med olika sätt att konstruera broar och möjliggör genom sitt arbete möten mellan människor. Därför är brobyggaren en användbar och relevant metafor för den roll som handledaren fyller i ett aktionsforskningsprojekt.

Jag ser mig som en bro i många avseenden. I aktionsforskningsprocessen har jag i egenskap av processledare utgjort en bro mellan lärargrupp och skolledning, mellan lärare och forskare, mellan de olika deltagande lärarna samt mellan vårt projekt och andra projekt (skriftlig reflektion, Sara).

Handledaren har samma syfte med sitt ledarskap som andra brobyggare, det vill säga att göra det möjligt att säkert nå målet på andra sidan processarbetet. ”Jag har velat underlätta för kollegorna och då har jag gjort uppgifterna själv och presenterat för de andra” (skriftlig reflektion, Anna-Karin).

Brobyggaren behöver veta vilka hinder som kan finnas på vägen, vilken trafik som ska passera, hur terrängförhållandena är på platsen och vilka förutsättningar människor har att ta sig förbi hindren. Handledaren i ett aktionsforskningsprojekt behöver ha överblick: veta hur många som ingår i projektet, vilka roller de olika deltagarna har, hur lång tid projektet ska pågå och vart de är på väg.

Min roll har handlat mera om att se den stora bilden och föra arbetet framåt än att handleda i konkreta situationer. En gång då detta blev tydligt var vid första träffen då vi skulle prata om det önskade läget. Här känner jag att jag kunde hjälpa gruppen att lyfta blicken. Vart vill vi komma med detta i ett längre perspektiv? (skriftlig reflektion, Sara).

Handledaren behöver själv vara väl införstådd med projektets syfte och känna ett eget engagemang inför processmålet. För att lyckas i rollen som bro-

byggare behövs empatisk förmåga, omsorg och tilltro till att alla med rätt stöd kan lyckas att ta sig över till andra sidan.

Det [förtroende och tillit] är ju verkligen något som jag uppskattar med ditt (forskarhandledarens) ledarskap [...] förtroende och tillit till var och en och att man verkligen känner det, att du inte tvekar på att man skulle klara av det (kollegialt samtal, Anna-Karin).

Brobyggaren kan förena människor, särskilt om den ömsesidiga nyttan med brobygget framhävs. För handledaren som brobyggare är det viktigt att skapa goda relationer med individer på båda sidor om brofästet, vilket kräver förmåga att se olika perspektiv.

När broar konstruerats fungerar de som länkar mellan individer och platser, vilket gör bron lämplig för att symbolisera vikten av att sammanbinda aktionsforskningsprojektets olika aktörer: olika lärare, lärare och forskare samt lärargrupp och skolledning. För att denna samverkan ska vara möjlig krävs kommunikation och mötesforum. Alla broar har två brofästen och inom aktionsforskning kan detta symboliseras av olika praktiker som ska hitta sätt att möta varandra. Forskarhandledaren har ett starkt fäste vid universitetet och lärarhandledaren på skolan. Både lärarhandledaren och forskarhandledaren är aktiva brobyggare, samtidigt som de kontinuerligt rör sig mellan olika brofästen och möter varandra och andra på vägen.

De kontakter som etableras, de möten som sker mellan människor och de strategier och strukturer som skapas, kan användas även efter projektets slut. En stabil bro gör det möjligt att färdas åt båda håll och om konstruktionen är stadigt byggd kan den trafikeras under lång tid framöver.

Trots att processdeltagarna själva sitter inne med den viktigaste kunskapen kring den egna verksamheten kan det i vissa projekt behövas extern expertkunskap. ”Jag tänker att just expertkunskapen dels kan handla om det man ska studera eller om hur man ska handleda” (kollegialt samtal, Ann-Charlotte). Att handledaren i rollen som brobyggare kan se projektet ur olika perspektiv, och utifrån detta bjuder in extern expertis om sådan behövs, berikar projekten.

Att brobyggande, precis som relationsskapande, tar tid är problematiskt för brobyggaren, särskilt om människor väntar och behöver bron för att kunna fortsätta sin resa. Att lära känna varandra är en viktig del av arbetet i projektet och en framgångsfaktor för att gruppen ska nå sina uppställda mål.

Det relationella är mycket viktigt för mig i arbetet och jag berättar gärna om mina svaga sidor i förhoppning om att det ska bidra till en prestigelös stämning i gruppen. Jag berättar överhuvudtaget gärna om det jag gör, oavsett om det är lyckat eller inte (skriftlig reflektion, Sara).

Ett problem med brobyggaren som metafor är att de exakta uträkningar som ligger till grund för fysiska broar aldrig går att överföra till det brobyggande som sker i aktionsforskningsprojekt. Här är byggstenarna mjuka och ständigt föränderliga, konstruktioner blir till genom samtal och erfarenhetsutbyte och verktygen kan konstrueras i stunden. Bron kan plötsligt behöva ändra riktning och nya raviner kan uppstå utan tid till eftertänksamhet och planering. Trots problemen finns det en styrka i brobyggaren som metafor för handledaren i ett aktionsforskningsprojekt; en av handledarens allra viktigaste uppgifter är att bygga strukturer som gör det möjligt att ta sig förbi sådant som håller människor åtskilda och hindrar dem att nå sina mål.

Reflektion över brobyggaren utifrån omsorgsetik

Brobyggandet är något som både forskarhandledaren och lärarhandledaren är engagerade i. Kanske är forskarhandledaren mer av en arkitekt, men arbetet kräver att båda handledarna deltar lika aktivt i byggandet. Det finns många dimensioner i brometaforen, men i de fall bron byggs mellan brofästena skola och universitet bidrar båda handledarna med kunskaper om, erfarenheter av och kontakter inom respektive verksamhet, vilket är avgörande för en stark konstruktion. Brobyggarens specifika utmaning ligger i svårigheten att bygga medan människor väntar på att få gå, eller redan går, på bron.

En brobyggare ska förena människor, ta dem förbi hinder och göra det möjligt för dem att se verkligheten ur andras perspektiv. Detta betonas också inom Noddings omsorgsetik: "[...]an invitation to see things from an alternative perspective' (2013, s. 32) and '[t]he one-caring assumes a dual perspective and can see things from both her pole and that of the cared-for'" (Noddings, s. 63). Handledarna i aktionsforskningsprojekt är aktiva brobyggare, samtidigt som de kontinuerligt rör sig mellan brofästena. Även deltagarna i projektet vandrar på bron, och i aktionsforskningsprocesser kan vandringen symboliseras av rörelsen mellan teori och praktik, mellan universitet och skola. Bron, som förenar människorna, leder till många möten där individerna ständigt växlar mellan att vara omsorgsgivare och omsorgstagare, vilket skapar möjligheter att överkomma eventuella skillnader i synsätt och praktik. "But throughout the dialogue, participants are aware of each other; they take turns as carer and cared-for, and no matter how great their ideological differences may be, they reach across the ideological gap to connect with each other" (Noddings, 2002, s. 17).

DISKUSSION

Syftet med denna studie är att problematisera handledning och handledarroller i aktionsforskning. När det gäller forskningsfrågan om vad som kännetecknar olika lärares och forskares handledarroller har studien

identifierat fyra metaforer – trädgårdsmästaren, herden, läraren och brobyggaren. Metaforena beskriver de roller en handledare i aktionsforskning kan praktisera. Därmed går resultaten i denna studie bortom de i tidigare forskning identifierade metaforerna guru och kritisk vän (Handal, 2007). De fyra metaforena visar på en fördjupad förståelse av att handledning och handledarroller är något komplext och inte låter sig fångas via metaforer som visar på två ändpunkter, guru å ena sidan och kritisk vän å andra sidan. De fyra rollerna illustrerar en palett av handledarroller snarare än två ändpunkter som handledare rör sig emellan. De olika handledarrollerna är i sina grundfunktioner överförbara till både forskarhandledaren och lärarhandledaren, även om det finns skillnader i hur de tar sig uttryck, vilket beskrivits ovan i resultatet. Rollerna kan praktiseras samtidigt i en aktionsforskningsprocess och fingertoppskänsla avgör när en handledare går in i och ut ur olika roller. Handledare ikläder sig i någon mån alla dessa roller, men vilken roll som dominerar varierar mellan olika personer och mellan olika faser i processen. Att handledning inom aktionsforskning är både situerad och relationell löper som en röd tråd genom handledarskapet. Detta kan kopplas till Noddings omsorgsetik, som säger att omsorgshandlingar bygger på omsorgstagarens behov (Noddings, 2012, 2013).

Handledarnas rörlighet mellan olika roller kan vidare relateras till hur handledarna i Cornelissens och van den Bergs (2013) studie hanterar spänningen mellan kollegial coaching och mer traditionell handledning. Den motsättning som finns mellan tillit och respekt i aktionsforskning (Edwards-Groves m.fl., 2016) och handledningssituationens disciplinerande processer (Langelotz, 2014) kräver att handledaren kan förflytta sig mellan olika positioner på det relationella fältet. Genom att använda dessa fyra metaforer för att gestalta hur olika handledare går in i och ut ur olika roller illustreras den komplexitet som präglar handledning i aktionsforskning. Samverkan mellan lärare och forskare i aktionsforskning kan utmana stereotypa föreställningar om roller (Kemmis m.fl., 2014) och vi menar att användandet av metaforer kan bidra till ett omprövande av handledarroller och till att luckra upp gränsen mellan synen på lärarhandledare respektive forskarhandledare. I takt med att den praktisknära forskningen ökar i skolan där allt fler forskarutbildade lärare leder aktionsforskningen, kommer handledarrollerna att ytterligare utmanas och förändras. Dessutom innebär ofta den praktisknära forskningen ett närmare samarbete med forskare, vilket också bidrar till förändringen av handledarroller. Det får som konsekvens att rollerna närmar sig varandra eftersom lärarhandledare respektive forskarhandledare kan ha både vetenskaplig och kontextuell lärarkunskap (se exempelvis Kemmis m.fl., 2014).

I relation till den andra forskningsfrågan om vilka dilemman som kan uppstå i handledning och hur dessa kan hanteras har studien identifierat olika förväntningar på respektive handledarroll, vilka kan skapa utmaningar i

handledningssituationen. Det situerade och relationella som kännetecknar handledning inom aktionsforskning, kan leda till dilemman för en handledare. Här kan Nel Noddings omsorgsetik bidra till perspektiv för att hantera olika dilemman. Alla grupper präglas av mångfald och därmed behov av olika omsorgshandlingar, vilket kan vara utmanande för en handledare. Det finns också en risk att handledaren, i sin iver att möta andras behov i omsorgssituationer, blir alltför utgivande och utplånar sig själv som handledare. Ett dilemma som kan uppstå är att den handleddas upplevda behov av omsorg skiljer sig från handledarens bild av behovet. Om handledaren utgår från sin egen uppfattning finns en risk att den handledda inte uppfattar den omsorg som ges (Noddings, 2002, 2013). En sådan konflikt kan medföra att den handledda inte känner att hens behov har styrts och att handledaren upplever tillkortakommanden i handledarskapet. Här kan handledaren utifrån omsorgsetiken bli tvungen att faktiskt visa omsorg genom att ta svåra beslut eller säga sådant som kan leda till konflikt. För att detta inte ska förhindra utvecklingsprocessen är det viktigt med fortsatt kommunikation. Handledaren går en ständig balansgång mellan att utmana och stötta. Ytterligare en svårighet som handledare möter är relaterad till tid. Att bygga relationer och visa omsorg kräver tid enligt omsorgsetiken och ofta är aktionsforskningsprocesser tidsmässigt begränsade. Det kan ibland vara så att handledare, som agerar av omsorg för en deltagare, måste väga långsiktiga och kortsiktiga behov mot varandra. Det som är bäst för deltagaren på lång sikt kan vara något annat än det som gynnar projektet på kort sikt. Ytterligare utmaningar för en handledare kan vara att freda processen och deltagarna från yttre påverkan, om målet samtidigt är att samverka och skapa kontaktytor. En annan utmaning ligger i att bromsa entusiastiska deltagare på villovägar utan att förlora arbetsglädjen och nyfikenheten. Vidare kan det vara problematiskt att ställa krav i en relation som präglas av symmetri och i nästa stund uppmuntra till delaktighet och ägarskap. Att hålla ihop en heterogen grupp, när den väg som gruppen går på är under konstruktion, är en utmaning som framträder tydligt i samband med aktionsforskning. Här krävs att handledaren kan anpassa sig till olika situationer och individer samt har god relationell kompetens.

Med koppling till den tredje forskningsfrågan om vilka verktyg och strategier en handledare kan använda sig av för att stödja utveckling, belyser studien olika strategier för att hantera dilemman som uppstår. Det är viktigt att kunna bedöma var i processen de handledda befinner sig och därifrån kunna avgöra vilket stöd som behövs. Även om deltagarna i ett aktionsforskningsprojekt utgör en grupp är det av stor betydelse att handledaren möter deltagarna som individer. En handledarstrategi kan vara att lyssna och visa ett genuint intresse av att förstå processen från den handleddas perspektiv. Dialog och kommunikation gör det möjligt att förstå andras perspektiv, och flexibilitet är nödvändigt för att kunna leda en process där

vägen uppfinns medan deltagarna går på den.Handledaren bör ha beredskap för att såväl omvärdera läget som att ompröva beslut. Ytterligare verktyg som handledaren kan använda sig av är forskning och vetenskapliga metoder, olika reflektionsverktyg som kollegiala samtal och loggböcker samt digitala verktyg för att underlätta kommunikation.

Avslutningsvis kan vi utifrån studiens resultat konstatera att metaforer för handledarroller är användbara för att belysa komplexiteten i handledarroller och för att bidra till underlag för reflektion och omformulerande av stereotypa handledarroller. Metaforerna kan också synliggöra dilemman som handledare möter i aktionsforskning och de erbjuder strategier för att hantera dilemman som kan uppstå i handledningssituationen.

NOTER

¹ Praktisk forskning uppmärksammas särskilt genom att *Pedagogisk forskning i Sverige* inbjuder till dialog över ämnet genom att publicera ett antal debattartiklar under 2020.

² Det finns även andra forskare som har skrivit om begreppet omsorgsetik (Gilligan, 1982).

³ Utbildningsförvaltningen i aktuell kommun har anställt en skolforskare vars uppgift förutom att implementera vetenskapliga metoder, forskning och studera dessa processer är att leda aktionsforskningsprojekt. Varje projekt har handledts av forskaren och en lokal projektledare (så kallad lärarhandledare). Lärarna hade inte någon tidigare erfarenhet av att vara handledare i aktionsforskning, medan forskarhandledaren hade omfattande erfarenhet av handledning.

⁴ Forskare och aktionsforskningsdeltagare har träffats 1 gång/månad, aktionsforskningsgruppen har förutom det träffats själva 2 gånger/månad.

⁵ De nio metaforerna var fixaren, brobyggaren, herden, advokaten, trädgårdsmästaren, hejklacksledaren, visionären, läraren och berättaren, vilka sedan kondenserades ner till fyra.

REFERENSER

Alvesson, Mats, & Spicer, André (Red.) (2012). *Ledarskapsmetaforer: att förstå ledarskap i verkligheten*. Studentlitteratur.

Bergmark, Ulrika (2020). Rethinking researcher-teacher roles and relationships in educational action research through the use of Nel Noddings' *Ethics of Care*. *Educational Action Research*, 28(3), 331–344. Doi:10.1080/09650792.2019.1567367

Bergmark, Ulrika, & Kostenius, Catrine (2011). 'Tact of researching' – the ethically aware researcher giving voice to students in a Swedish context. I Gerry Czerniawski & Warren Kidd (Red.), *The Student Voice Handbook: bridging the Academic/Practitioner Divide* (s. 399–408). Emerald.

- Bjursell, Cecilia (2016). When theories become practice: a metaphorical analysis of adult-education school-leaders' talk. *European Journal for Research on Education and Learning of Adults*, 7(2), 191–205. Doi:10.3384/rela.2000-7426.rela9084
- Bjursell, Cecilia (2017). Metaphors in communication of scholarly work. I Helle Neergaard, & Claire Leitch (Red.), *Handbook of qualitative research techniques and analysis in entrepreneurship* (s. 170–184). Edward Elgar Publishing.
- Bryman, Alan (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Liber.
- Cochran-Smith, Marilyn, & Lytle, Susan (1999). The teacher research movement: a decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15–25. Doi:10.3102/0013189X028007015
- Cook-Sather, Alison (2007). Translating researchers: re-imagining the work of investigating students' experiences in school. I Dennis Thiessen, & Alison Cook-Sather (Red.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (s. 829–871). Springer.
- Cornelissen, Joep P. (2005). Beyond compare: metaphor in organization theory. *Academy of Management Review*, 30(4), 751–764. Doi: 10.5465/amr.2005.18378876
- Cornelissen, Frank, & van den Berg, Ellen (2013). Characteristics of the research supervision of postgraduate teachers' action research. *Educational Studies*, 40(3), 237–252. Doi: 10.1080/03055698.2013.870881
- Edwards-Groves, Christine, Grootenboer, Peter, & Rönnerman, Karin (2016). Facilitating a culture of relational trust in school-based action research: recognising the role of middle leaders. *Educational Action Research*, 24(3), 369–386. Doi: 10.1080/09650792.2015.1131175
- Gilligan, Carol (1982). *In a different voice*. Harvard University Press.
- Handal, Gunnar (2007). Handledaren – guru eller kritisk vän? I Tomas Kroksmark & Karin Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 19–31). Studentlitteratur.
- Hansson, Kristina (2014). *Skola och medier: aktiviteter och styrning i en kommuns utvecklingssträvanden*. [Doktorsavhandling, Umeå Universitet].
- Helps, Sarah (2017). The ethics of researching one's own practice. *Journal of Family Therapy* 39, 348–365. Doi: 10.1111/1467-6427.12166
- Heron, John, & Reason, Peter (2001). The practice of co-operative inquiry: research "with" rather than "on" people. I Peter Reason, & Hilary Bradbury (Red.), *Handbook of action research: participative inquiry & practice* (s. 179–188). Sage.
- Jernström, Elisabet (2007). I handledarens fotspår. I Tomas Kroksmark, & Karin Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 143–164). Studentlitteratur.
- Johnson, Karen, & Golombek, Paula (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge University Press.
- Kemmis, Stephen, McTaggart, Robin, & Nixon, Rhonda (2014). *The action research planner: doing critical participatory action research*. Springer.

- Kourken, Michaelian (2011). Generative memory. *Philosophical Psychology*, 24(3), 323–342. Doi: 10.1080/09515089.2011.559623
- Langelotz, Lill (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet].
- Lendahls Rosendahl, Birgit, & Rönnerman, Karin (2005). Med fokus på handledning i skolors förändringsarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(1), 35–51.
- Lundqvist, Catarina (2010). *Möjligheternas horisont: etnicitet, utbildning och arbete i ungas berättelser om karriärer*. [Doktorsavhandling, Linköpings Universitet].
- McNiff, Jean (2013). *Action research. Principles and practice* (3 uppl.). Routledge.
- Meyer Reimer, Kathryn, & Bruce, Bertram (1994). Building teacher-researcher collaboration: dilemmas and strategies. *Educational Action Research*, 2(2), 211–221. Doi:10.1080/0965079940020206.
- Noddings, Nel (2002). *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Teachers College Press.
- Noddings, Nel (2012). *Philosophy of education* (3 uppl.). Westview Press.
- Noddings, Nel (2013). *Caring. A relational approach to ethics and moral education* (3 uppl.). University of California Press.
- Närvänen, Anna-Liisa (1999). *När kvalitativa studier blir text*. Studentlitteratur.
- Olin, Anette, Karlberg-Granlund, Gunilla, & Moksnes Furu, Eli (2016). Facilitating democratic professional development: exploring the double role of being an academic action researcher. *Educational Action Research*, 24(3), 424–441. Doi: 10.1080/09650792.2016.1197141
- Ponte, Petra (2002). How teachers become action researchers and how teacher educators become their facilitators. *Educational Action Research*, 10(3), 399–422. Doi:10.1080/09650790200200193
- Reason, Peter & Bradbury, Hilary (2008). *The SAGE handbook of action research. Participative inquiry and practice* (2 uppl.). Sage.
- Rönnerman, Karin (Red.) (2012). *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Åberg, Karin (2009). *Anledning till handledning. Skolledares perspektiv på grupphandledning*. [Doktorsavhandling, Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping].