

Kritiska reflektioner om det förtryckta handledningsfenomenet

TORBJÖRN FRIBERG

Centrum för professionsstudier
Malmö högskola

INTRODUKTION

För att bli behörig docent inom det högre utbildningssystemet krävs det vanligtvis att man som lektor genomgår en obligatorisk handledarutbildning. Detta sker på basis av de villkor som gäller vid det lokala lärosätet. De lokala policydokument, som inbegriper utbildning av handledare inom forskarutbildningen, enligt de villkor docentnämnden finner tillräckligt, är ett resultat av den tidigare regeringspropositionen *Forskning och förnyelse* (Prop. 2000/01:3). Mot bakgrund av detta förefaller det vara relevant att kritiskt reflektera över policyns uttryck. Hur tolkas och organiseras policyn? Vilka konsekvenser får detta för professionella universitetslärare? Kritik handlar i detta sammanhang om att ”återproblematisera” det som policymakare tidigare har ”problematiserat” (Jfr Burchell, 1993). Den empiri som ligger till grund för artikeln är hämtad från mitt eget deltagande och egna observationer från en handledarkurs under 2013 – som ett slags fallstudie. Föreliggande text kan alltså betraktas som en teoretisk intervention snarare än som en positivistisk representation. Då jag är utbildad antropolog, med stort forskningsintresse för både policy och högre utbildning, blev det mer eller mindre omöjligt att *inte* betrakta textuella, lokala och sociala interaktioner utifrån ett etnografiskt perspektiv. Syftet med denna text är att försöka abstrahera det ”förgivettagande” som återfinns inom det samtida högre utbildningssystemet; som grund för diskussioner om universitetslärarnas alltmer ansträngda villkor i en ökad politiserad och ekonomiserad kontext.

Michel Foucault skriver i andra bandet av *Sexualitetens historia* att människan: ”problematiserar vad hon är, vad hon gör och världen hon lever i” (1986, s. 14). Med detta menar han att under vissa historiska villkor försöker människan fastställa nya uppföranderegler, söker omvandla sig själva och modifiera sig individuellt i linje med ”nya” värden. Det är sålunda under problematiserings-

fasen som olika självteknologier lanseras som syftar till att förändra människors subjektivitet, dvs. deras egna och andras uppfattning om ”vad jag är”. Det är med hjälp av dessa självteknologier som människor styr sig själva i linje med specifika normer. Att idag uppfatta sig själva som exempelvis en ”bra handledare” utgår från de nya normer som återfinns i policyflödet. Vi kan i detta sammanhang konstatera att universitetslärares egen uppfattning om ”vem jag är i rollen som handledare” förändras i linje med de problematiseringar som sker i samband med (inter)nationella policyflöden, med koppling till den högre utbildningen.

Den första delen reflekterar över handledningsfenomenet ”problematik”, såsom det generellt representeras i textform. Den andra delen tar upp hur policydokument tolkas och organiseras på en lokal nivå, dvs. vad deltagare och kursrepresentanter gör på handledarutbildningen. Den tredje delen belyser den ”lösning” som presenteras i samband med det uppfattade ”problemet”. Fjärde delen besvarar frågan om *varför* denna form av logik existerar idag. Den avslutande delen har fokus på handledaren som politisk självreflexiv praktiker, i en alltmer politiserad och ekonomiserad högre utbildningskontext.

POLICYFLÖDENS PROBLEMATISERINGAR

Inledningsvis fick vi, som deltagare på handledarkursen, en lista på relevant litteratur som knöt an till handledning av doktorander. Vad som blir tydligt för läsaren är att många av dessa texter utgår från att handledningsfenomenet är något ”problematiskt”. Enligt många beskrivningar förefaller handledningen vara problematisk då den sociala och institutionella sfären sällan har insyn i vad som händer under själva processen. Ett tydligt exempel återfinns i boken *Reflekterande handledning*, där Monika Appel och Åsa Bergenheim (2005) skriver:

Det övergripande ansvaret för forskarutbildningen ligger på fakultetsnämnderna. Forskarhandledning är alltså *inte* en sak mellan den enskilda doktoranden och den enskilda handledaren, utan en angelägenhet för institutionen och fakulteten. Samarbetet mellan handledare och doktorand *måste* därför vara öppet för insyn och samverkan. (s. 219, Mina kursiveringar)

Citatet är intressant inte bara för att det vittnar om det som uppfattas vara ”problematiskt” – enskild angelägenhet – utan även då det visar på policyflödernas reproduktion inom den akademiska kunskapsproduktionen. Låt oss kort jämföra det med 1998 års högskoleförordning (SFS 1998:1003):

Forskarutbildningen är inte längre studentens eller institutionens ensak; handledningen är inte längre en angelägenhet endast mellan handledare och doktorand. (s. 5)

Likhetera mellan citaten är anslående. De samspelar och meddelar läsaren att handledningen som en angelägenhet mellan två parter är något som tillhör det förflutna. Men vad är då det konkreta problemet? Om vi tittar närmare på den avslutande diskussionen står det att läsa:

Samarbetet mellan handledare på en institution är vanligen mycket bristfälligt. Man talar om doktorander, men sällan om handledning. Relationen mellan forskarhandledare förefaller alltför ofta vara mer präglad av prestige- och prestationstänkande än öppenhet och kollegialitet. Önskvärt är givetvis att institutioner tar ett kollektivt ansvar för varje doktorand och utarbetar strategier och metoder även för forskarhandledningen. (Ibid. s. 72)

I en form av negation framställs ”Samarbete”, ”Relation” och ”Kollektivt ansvar” som något önskvärt. Vad som blir tydligt, här, är att ”det sociala” är att föredra framför ”det individuella”, vilket logiskt styrker de två föregående citaten. Men exakt vad uppfattas vara problem i den sociala relationen mellan handledare och doktorand? Svaret går att finna på samma sida:

[...] konflikter mellan handledare och doktorander är inte ovanliga. Om relationen är stängd för insyn – vilket inte sällan är fallet – står handledaren ensam när en konflikt seglar upp. Detsamma gäller givetvis doktoranden. Handledarna berättar om förtvivlan och osäkerhet: ytterst få har känt att de fått stöd av kolleger eller ledning och det saknas alltför ofta strukturer eller strategier för konflikthantering och problemlösning. Eftersom handledarna sällan pratar med varandra om sina svårigheter kommer problemen upp till ytan först när en konflikt blir akut. Många gånger är det då för sent och processen blir smärtsam för alla inblandade. (Ibid, s. 72)

Om vi återgår till boken *Reflekterande handledning* för att komplettera ”problem-bilden” ytterligare, så skriver Appel och Bergenheim (2005):

Om motsättningar tillåts gro och växa utan att något görs åt saken kan konflikter uppstå och då är det försent att lösa saken i samförstånd. Motsättningar bör därför bearbetas – i samtal, konfrontation, förhandling – så att konflikter kan undvikas. (s. 219)

Det huvudsakliga konkreta sociala problemet är ”konflikter” mellan handledare och doktorander, som kan leda till ”förtvivlan och osäkerhet”. För att undvika konflikter mellan två individer förespråkar policymakarna att handledningen måste bygga på sociala relationer bortom doktorand och handledare. Detta blir senare till en uppmaning att handledare skall möta andra handledare på obligatoriska kurser och program, samt att fler får ansvar för en och samma doktorand. Till vardags inom den högre utbildningen benämns detta i termer som ”Docentkurs” och som ”Bi- och Huvudhandledare”.

Mot bakgrund av detta framställs handledningsfenomenet som om det är förtryckt, dvs. som en individuell börda som inte får något institutionellt eller socialt uttryck. Det är något som den individuella handledaren, och stundom doktoranden, får hålla inne, vilket kan ta sig uttryck i förtvivlan och osäkerhet, och sedermera smärta, enligt policymakarna. Med detta följer att handledarna förklaras behöva sociala och institutionella arenor för att kunna bekänna ”det förtryckta”. Om nu något anses vara förtryckt verkar det logiskt att man måste kunna ”lätta på trycket”. Med detta följer att handledare måste bekänna sig inför andra subjekt (ex. kolleger) på obligatoriska handledarkurser samt inför policy-makande objekt (ex. en bok om självreflexivt handledarskap).

INSTITUTIONELLA BEKÄNNELSER

Som deltagare på handledarkursen fick vi först sitta och lyssna till en föreläsning om ett specifikt ämne. Därefter var ordningen så att deltagarna delades in i mindre grupper för att diskutera specifika, på förhand ställda, frågor. Vad som är intressant i detta sammanhang är att frågorna vanligtvis handlade om att deltagarna skulle blicka tillbaka på sin egen tid och sina egna erfarenheter som doktorand. Frågorna var sålunda av historisk och introspektiv karaktär. Tillika implicerade de en utvecklingsidé, där subjektet uppfattas gå från ett lägre till ett högre stadium. Det var med andra ord bekännelsefrågor som inkapslades av en utvecklingstanke. Sociologen Elizabeth Rata har beskrivit denna kunskapsform i termer av *social kunskap* som en kontrast till akademisk kunskap. Med akademisk kunskap avses den kunskapsstyp som bygger på tvivel och kritik i linje med ett emancipatoriskt upplysningsideal. Det är denna kunskap som stör vardagens allmängiltiga världsuppfattning; den gör det välbekanta till något obekant och att människor kan begreppsliggöra det okända. Denna kunskapsstyp strävar bortom de lokala, subjektiva begränsningarna. När det rör den sociala kunskapsformen bygger denna på individuella erfarenheter, common sense, tro och ”kultur”. Detta, menar Rata, uppmuntrar till en självreflexiv berättelse, utan någon övergripande koppling till den mänskliga naturens erfarenheter, vilket begränsar människor till den subjektiva världen i form av personliga känslor (Rata, 2012).

I samband med att vi lyssnade till en extern pedagogisk utvecklare, som pratade om forskarutbildning och forskarhandledning, fick vi efter föreläsningen följande frågor att diskutera i grupper:

Se tillbaka på din egen doktorandtid i relation till Hessles trappa.

Vad känner du/känner du inte igen?

I vilka faser behövs vilken typ av handledning? Varför?

Vad gäller ”trappan” innebär detta att man som individuellt subjekt går från vad som uppfattas som ”lägre värden” (som exempelvis förvirring och inkompetens) till ”högre värden” (som självkritik och målmedvetenhet). I detta sammanhang är det tänkt att man som handledare skall förstå sin egen utveckling i syfte att bättre kunna handleda doktorander. Vanligt är att pedagogiska utvecklare och andra representanter för handledarutbildningar talar i termer av ”progression”. Vad de glömmer är att det handlar om en bekännelse inför en utvecklingstanke som gömmer det faktum att man som universitetslärare alltmer håller på att invecklas i policyprocesser – en inveckling snarare än utveckling av de professionella subjekten (Friberg, 2012; kommande).

Under ett annat tillfälle fick vi deltagare gå iväg i grupper och diskutera frågor som handlar om ”erfarenheter av handledning och av att bli handledd”:

Hur utsågs handledaren? Tidigare kontakter med denne?

Hur kände du då?

Hur organiserades handledningen under din egen doktorandtid och hur såg relationen mellan dig och handledaren ut? Självständighet/hård, styrning/kontroll?

Vilka slags frågor kunde du vända dig till handledaren med? Vad kunde du inte få hjälp med?

Kriser? Handledarbyte?

Efter att frågorna diskuterats i smågrupper samlades vi senare i storgrupp. Här fick grupperna och individerna bekänna sig inför en större grupp människor. Vi fick sitta och lyssna till de ”tragiska problem” som många kolleger subjektivt upplevt under sin tid som doktorander. Uttrycken hade ofta en bitter moralisk underton som ledde fram till slutsatser att de aldrig, oavsett omständigheter, skulle utsätta sina doktorander för. Många uppgav att de skulle agera som en bättre moralisk person och handledare än ”de gamla elitistiska stofilerna” som de tidigare mött inom akademien. Sällan var det någon som berättade om sin ”oproblematiska” och lyckliga tid som doktorand. Att teoretiskt intervensera under själva bekännelseakten, vilket hände under ett par tillfällen, förefaller uppfattas både som provocerande och som modigt. Provocerande i den bemärkelsen

att bekännelsens moraliska ordning och det personliga emotionella uttrycket öppet utmanas. Modigt i linje med att försöka upprätthålla ett akademiskt kritiskt sinne i en alltmer följsam och koncensusorienterad organisation. Vi har sålunda här att göra med ”en krock” mellan de två kunskapstyper – social och akademisk kunskap – som beskrivs av Rata (2012).

Om vi här ansluter oss till John Langshaw Austins (1975) teori om talakter går det att påstå att deltagarna faktiskt *gör* något genom att anamma och diskutera de självtekniska frågorna. Vad subjekten i sin bekännelse gör är att marginalisera det egna omdömet, dvs. förmågan att fatta rationella professionella beslut. I bekännelsen förefaller det som om subjekten betvivlar den ”tysta kunskap” som de lärt sig under sin egen tid som doktorand. Här efter verkar det skapas en ”öppning” för en form av underkastelse – för något som ligger bortom subjektets eget omdöme. Vad deltagarna gör, utifrån en självteknologisk aspekt, är att låta någon annan slags transcendent ”sann princip” bli vägledande i tanken och handlingen.

DEN INDIVIDUELLA STUDIEPLANEN – KONTRAKTET

I bekännelsen underkastar sig subjektet att förklara hur långt han eller hon ligger från den ”sanna principen”, som i detta fall handlar om allehanda formalistiska och managementorienterade former. Under kursens gång blev det tydligt att en av de tongivande sanna principerna som skall följas är den ”Individuella studieplanen”, som en form av kontrakt mellan handledare och doktorand. Detta blev tydligt i samband med en föreläsning som just hette: ”Den individuella studieplanen som redskap (kontrakt) för planering och uppföljning av doktorandens studiegång”. Med detta följer att den tidigare sanna kollegiala och reciproka principen har marginaliserats av en marknadsorienterad kontraktuell princip. Som jag, tillsammans med kollegan Daniel Ankarloo, har visat på annat håll framställs det ”akademiska kontraktet” som en lösning på en imaginär problematisk social relation. Kontraktet handlar om att omdefiniera den sociala relationen, från att vara reciprok och kollegial, baserad på ömsesidigt förtroende, till ett (marknads)utbyte baserat på ömsesidig misstro (Ankarloo & Friberg, 2013).

Under ett föreläsningstillfälle fick vi höra att om den sociala relationen mellan handledare och doktorand ”inte fungerar på ett smärtfritt sätt” så kan man alltså ”skriva om kontraktet”. Enligt denna logik behöver man som handledare och doktorand inte ansvara för någon form av medmänsklighet (exempel empati) då det kontraktuella pappret reglerar psykosociala möten. Allt står i kontraktet. Kontraktet har så att säga ingen referens bortom sig själv – det handlar om legalitet snarare än socialitet. Med detta följer att förstå organisatorisk effektivitet.

ORGANISATORISK EFFEKTIVITET

Varför existerar denna logik – förtryckt handledningsfenomen, institutionell beaktelse, individuell underkastelse och kontraktuell relation – inom den högre utbildningen idag? För att kunna besvara denna fråga måste vi först titta närmare på de kontextuella högskolepolitiska förhållandena såsom de presenterades på kursen med hjälp av en power-point-bild:

Statsmaktens förväntningar

- Kvantitativa förväntningar
- Genomströmning
- Antal examina
- Kvalitativa förväntningar
- Examensmålen i HF

Utan att fördjupa oss i likheter och skillnader mellan statsmaktens kvantitativa respektive kvalitativa förväntningar, blir det här relevant att understryka föreläsarens förmedling av ”genomströmning” och ”antal examina”. I ett socialt sammanhang framgick det klart och tydligt att handledning av doktorander bör förstås i termer av politiska och ekonomiska processer. Föreläsaren underströk att vi lever i en alltmer konkurrensutsatt högskolevärld, och att vi inget kan göra. Med detta följer att den logik som skisserats ovan uppfattas bidra till ökad genomströmning (bättre ekonomi för den akademiska institutionen i samband med färdiga doktorander). I sin förlängning har logiken sin funktion i att effektivisera organisationen. Allt i syfte att organisationen skall kunna *reproducera* sig själv i en relativt ny politiserad och marknadfierad kontext.

HANDLEDAREN SOM POLITISKT SJÄLVREFLEXIV PRAKTIKER

Det samtida handledarfenomenet bör inte betraktas som ett internt kollegialt ”problem”. Vad som är reellt problematiskt i sammanhanget är de policyflöden som uppmuntrar ökad genomströmning och bättre effektivitet snarare än handledningen i sig själv. Problemet här är att ”professionaliteten” håller på att ”avprofessionaliseras” i den bemärkelsen att universitetslärarna måste ge avkall på det egna och det kollegiala omdömet då han eller hon hänvisar till ”kontraktet”. Det är sålunda det transcendentala kontraktet som skall guida det professionella omdömet, vilket leder till minskad autonomi för professionen. Med detta går det att hävda att handledarkurser handlar mer om lösningsfokuserad politiskt intervention än problematisk kollegial representation.

Vad kan göras? Susan Wright har påpekat att universitetslärare måste förstå sig själva som aktörer i en större sociopolitisk kontext. Genom att förstå och analysera våra egna erfarenheter, som student, doktorand och handledare, på ett reflexivt och holistiskt sätt kan vi bättre förstå den snabba förändringen inom den högre utbildningen. Wright menar att vi bör se oss själva som politiskt reflexiva praktiker istället för att endast följa policymakarnas normativa riktlinjer. Detta i syfte att hjälpa oss själva som lärare samtidigt som vi utrustar nästa generation med ett kritiskt tänkande (Houtman 2004, Wright 2004).

Frågan är emellertid hur ett par kollegiala riktlinjer skulle kunna se ut för en politisk självreflexiv praktiker? Ett sätt är att försöka ingå i ett slags förening med den andre – att försöka hybridisera den representerade (professionella universitetslärare) med representanterna (policymakare) (Jfr Latour, 1998, s. 86). Låt mig få exemplifiera. Som antropolog har jag på handledarkursen lärt mig en hel del om mitt eget ämne antropologi samtidigt som jag lärt mig något om pedagogik (genom kritisk reflektion), och vill nu med denna slutsats försöka lära kursansvariga (representanter) något om pedagogiska upplägg från ett antropologiskt perspektiv. Detta är en självreflexiv form som praktiskt strävar efter att bryta ner den dominerande hegemonin. Detta innebär samtidigt ett bemödande att söka vetenskapliggöra den sociala, lokala kunskap (dvs. subjektiv och erfarenhetsorienterad) som verkar ha företräde på handledarkurser. Härtill bör man skifta det epistemologiska grundantagandet; vilket innebär att vi holistiskt kan se på professionen i ständigt ”blivande” istället för betrakta den utifrån ett lokalt progressionsbegrepp. Att betrakta professionella universitetslärare (handledare) i sitt blivande innebär ett undvikande av progressionens inneboende kvantitativa evolutionistiska mätbarhet från något ”mindre bra” till ”bättre”. För frågan är vems och vilka politiska och ekonomiska intressen som döljer sig i den mätstock som bedömer progression? Att öppna upp och betrakta universitetslärare som profession i blivande skulle kunna medföra att policymakare får det svårare att göra en jämförelse över tid då det handlar om heterogena objekt.

REFERENSER

- Ankarloo, D. & Friberg, T. (2013). The academic contract: From “simply a metaphor” to technology”. i Rider, S; Hasselberg, Y; Waluszewski, A (red.): *Transformations in Research, Higher Education and the Academic Market; The Breakdown of Scientific Thought*. New York: Springer.
- Appel, M. & Bergenheim, Å. (2005). *Reflekterande forskarhandledning: om samarbetet mellan handledare och doktorand*. Lund: Studentlitteratur.
- Austins, J. L. (1975). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.

- Burchell, G. (1993). Liberal government and techniques of the self. *Economy and Society*, 22 (3), 267-282.
- Foucault, M. (1986). *Sexualitetens historia*. Södertälje: Gidlunds bokförlag.
- Friberg, T. (2012). Akademiska subjekt och politisk-ekonomiska processer. i Ankarloo, D. & Friberg, T. (red.): *Den högre utbildningen - ett fält av marknad och politik*. Möklinta: Gidlunds förlag.
- Friberg, T. (kommande). *Universitetslärare i förändring: en antropologisk studie av profession, utbildning och makt*.
- Houtman, G. (2004). Why education matters to anthropology: an interview with Sue Wright. *Anthropology Today*, 20 (6), 16–18.
- Latour, B. (1998). *Artefaktens återkomst: Ett möte mellan organisationsteori och tingens sociologi*. Göteborg: Nerenius & Santérus förlag.
- Rata, E. (2012). *The Politics of Knowledge in Education*. New York: Routledge.
- Regeringens proposition 2000/01:3. *Forskning och förnyelse*. <http://www.regeringen.se/content/1/c4/26/43/8f57404f.pdf>
- SFS (1998:1003). *Högskoleförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wright, S. (2004). Politically reflexive practioners. i Dracke , D. & Edgar, I (red.): *Current policies and practices in European social anthropology education*. Oxford: Bergham Books.