

Handledning av examensarbeten som lärande i *the zone of proximal development*

David Ekholm*

Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, avdelningen för socialt arbete, Linköpings universitet

Handledning av examensarbete på socionomprogrammet omgärdas av vissa riktlinjer och av pedagogisk grundsyn. Riktlinjer och pedagogisk grundsyn betonar å ena sidan kommunikativt lärande och samarbetsträning och å andra sidan självständighet och elevaktivitet. Artikeln pekar utifrån en betraktelse av teorin om *the zone of proximal development* på hur dessa olika fokus kan förstås som av nödvändighet beroende av varandra och som olika delar av samma lärandeprocess: ett överskridande mellan lärande som mellanmänsklig och som självständig aktivitet. Förhållandet mellan lärande som interpsykologisk process och som intrapsykologisk process är här centralt. Vidare diskuterar artikeln detta i förhållande till samspelet mellan handledare och student och problematiserar handledarens roll i konstruktionen av studentens självständighet.

Nyckelord: socionomprogrammet; examensarbete; handledning; Vygotskij; zone of proximal development

INLEDNING

Handledning av examensarbeten i uppsatsform på socionomprogrammet omgärdas av riktlinjer och pedagogisk grundsyn som är väl kompatibel med Lev Vygotskijs teori om *the zone of proximal development* (ZPD) vilket i korthet innebär en syn på lärande som kommunikativ aktivitet där en mer kompetent stödjer och assisterar den lärande till mer och mer självständig problemlösning. Den undersökning som rapporteras i denna artikel visar, med utgångspunkt i tidigare högskolepedagogisk forskning och en läsning av utbildningsplan, kursplan, studiehandledning och uttryckt pedagogisk grundsyn för socionomprogrammet vid Linköpings universitet, att centrala begrepp för ZPD kan användas som verktyg för att se hur riktlinjer om å ena sidan kommunikativt lärande och samarbetsträning samt å andra sidan student-aktivitet och självständigt lärande kan ses som integrerade i en helhet. Undersökningen pekar också på ett problematiserande av handledarens roll i konstruktionen av studentens självständighet.

Undersökningen har ett mycket praktiskt nära kunskapsintresse. Jag menar att en undersökning med syfte att förstå vissa aspekter av uppsatshandledning utifrån en fördjupad läsning av pedagogisk teori på ett påtagligt sätt har förutsättningar att synliggöra och förtydliga viktiga aspekter i handledningssituationen för universitetslärare som arbetar med handledning av examensarbeten.

Jag är medveten om att texten i vissa avseenden kan vara svårtillgänglig. Detta kan gälla trots att Vygotskij och hans teoretiska begrepp är väl använda och kända inom pedagogisk forskning. Emellertid måste här en relativt komplex teori presenteras kortfattat, och detta måste göras utan

* Författarkontakt: david.ekholm@liu.se

att komplexiteten försvinner. Artikeln kan heller inte vara utan presentationen av den teori som styr analysen och väglett de fördjupade teoretiska resonemangen. En undersökning med syfte att undersöka hur någonting (handledning) kan betraktas som en särskild form av aktivitet (lärande) behöver med viss nödvändighet också ta aktivitetens teoretiska grundvalar som utgångspunkt.

Vygotskijs arbeten gällde barns lärande. Teorierna om barns lärande har dock visat sig fruktbara även gällande vuxnas lärande, och inom dagens högskolepedagogiska forskning kan Vygotskij och hans teoretiska begrepp betraktas som accepterade. Även om inte alla resonemang om barns lärande utan problem kan överföras till högskolepedagogiska sammanhang, menar jag att en teoretisk undersökning av det slag som presenteras i artikeln inte påverkas av att utgångspunkten för Vygotskijs ursprungliga arbeten gällde barns lärande. Presenterad teori är relevant och dess begrepp äger giltighet över hela det pedagogiska fältet.

Centralt för att förstå det syfte och de frågeställningar som presenteras i följande stycke är Vygotskijs teori om *the zone of proximal development*. Detta begrepp tillsammans med flera andra begrepp inom ramen för detta teoretiska perspektiv presenteras i avsnittet för teoretiska utgångspunkter. För läsare som inte redan är bekanta med dessa teoretiska begrepp rekommenderas läsning först av avsnittet för teori i avsikt att möjliggöra en fördjupad förståelse av syfte och frågeställningar.

Syfte och frågeställningar

Undersökningens syfte är att med bakgrund i tidigare högskolepedagogisk forskning förstå handledning av examensarbete i uppsatsform som ett lärande i *ZPD*, samt för att därigenom kunna betrakta det teoretiskt pedagogiska förhållandet mellan det studentaktiva och självständiga lärandet å ena sidan och samarbetsträning och kommunikativt lärande å andra sidan med dess betydelse för uppsatshandledning på ett fördjupat och nyanserat sätt. För att undersöka detta har tre frågeställningar varit vägledande.

- Hur kan handledningen av examensarbeten på socionomprogrammet (som lärprocess) – sett i ljuset av utbildningsplan, kursplan, studiehandledning och uttryckt pedagogisk grundsyn – förstås som lärande i *ZPD*?
- Hur kan förståelsen för förhållandet mellan det studentaktiva- och självständiga lärandet å ena sidan och samarbetsträning och kommunikativt lärande å andra sidan berikas av en betraktelse utifrån lärande i *ZPD*?
- På vilket sätt kan lärande i *ZPD* förstås som, och bidra till, konstruktion av självständighet och studentaktivitet?

Disposition

Artikeln är indelad i fem avsnitt. I det första avsnittet presenteras artikeln, dess syfte och frågeställningar samt en kortfattad disposition. I avsnittet för teoretiska utgångspunkter presenteras sedan Vygotskijs teori om *ZPD* och därför centrala begrepp – också andra för artikeln relevanta teoretiska perspektiv presenteras här. I det tredje avsnittet presenteras styrande dokument för handledning av examensarbeten och riktlinjer avseende pedagogisk grundsyn från socionomprogrammet vid Linköpings universitet. I det fjärde avsnittet, att förstå handledning som lärande i *ZPD*, diskuteras de tre centrala frågeställningarna med utgångspunkt i presenterade teoretiska perspektiv och med utgångspunkt i presenterade styrande dokument och riktlinjer. Det femte avsnittet avslutar artikeln med några sammanfattande kommentarer.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

De centrala teoretiska perspektiven för denna artikel delas in i två kategorier. Först presenteras Vygotskijs teori om *the zone of proximal development*. Detta teoretiska perspektiv är utgångspunkten för undersökningens syfte: att undersöka lärande i handledningssituation betraktat som lärande i ZPD. Inom ramen för Vygotskijs teoretiska perspektiv presenteras också begreppen kognitiva scheman, *scaffolding*, internalisering samt lärande som interpsykologisk- respektive intrapsykologisk process. I en andra del presenteras sedan ytterligare tre inriktningar centrala i högskolepedagogisk forskning. Dessa ytterligare perspektiv är centrala för artikelns vidare resonemang.

Vygotskij: Lärande i ett socialt, kulturellt och kontextuellt perspektiv

ZPD, är en del av Vygotskijs sociokulturella och kontextuella perspektiv på lärande. Detta perspektiv är på många sätt framträdande inom utbildning idag.

Gunilla Lindqvist (1999) beskriver i ett sammanhang Vygotskijs påverkan på praktisk utformning i skolan som ”den enskilda individens rätt att utveckla sin personlighet och kreativa potential”, ”lärarens uppgift att vara handledare och samarbeta med eleven”, ”att utgå från elevens intresse”, ”att låta eleven vara självständig och aktiv” och ”anpassa metoderna efter elevens behov”. Det är ett mycket centralt tema i Vygotskijs pedagogiska teori att eleven, eller studenten, står i centrum för lärandet och att det är dennes aktivitet som är central. Samtidigt är det omgivande sociala sammanhanget, kontexten, de kulturella och historiska omständigheterna avgörande för vilket lärande som kan konstrueras. Lärandet sker när eleven är aktiv tillsammans med andra människor, när eleven är social, då ingår eleven också i ett kulturhistoriskt sammanhang. Denna grundtematik uttrycks i tankarna om ZPD.

ZPD

It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (Vygotskij, 1978: 86)

Detta kan förstås som att en student med stöd, assistans och handledning kan klara av att lösa problem och utföra uppgifter som studenten skulle ha svårt att lösa eller utföra på egen hand (Säljö, 2010), det är avståndet mellan vad studenten klarar på egen hand och vad den klarar med handledning som utgör zonen, avståndet mellan studentens kompetens idag och studentens potentiella kompetens imorgon (Vygotskij, 1978). Däri ligger en syn på hur lärandet är en utveckling mot högre och högre stadier och denna utveckling ska kunna planeras och den potentiella utvecklingen kunna förutses (Wertsch, 1985).

The zone of proximal development förutsätter ett kommunikativt samspel mellan studenten och en *adult* eller en *more capable peer* (Wertsch, 1985). Vi kan förstå dessa i detta sammanhang som i första hand handledning med en mer kompetent vuxen (till exempel en lärare), men det kan även förstås som samarbete med en mer kompetent jämlike (till exempel en mer erfaren student).

Att dela eller förvärva andras kognitiva scheman Michael Cole (1985) kan ses som en uttolkare av synen på lärande i ZPD, han betraktar lärandet i dess förhållande mellan det kulturella och det kognitiva. Cole använder begreppet kognitiva scheman för att förstå processen genom vilken en

individ uppfattar och tolkar mening, objekt, händelser och handling. Dessa kognitiva processer kan förstås som något som händer i en individ, intrapsykologiskt. Cole menar vidare att det är möjligt för en individ att förvärva en annan persons scheman för att uppfatta och tolka sin omvärld. Denna process kräver en kommunikativ process som kan beskrivas som interpsykologisk. Förvärvandet av den andres kognitiva scheman leder oss att förstå en sådan lärprocess som en kulturellt kognitiv process (Cole, 1985).

Om scaffolding I en lärprocess som är organiserad mot det utrymme och den utvecklingspotential som utgörs av ZPD samt mot en interpsykologisk utveckling av kognitiva scheman blir begreppen *scaffolding* och internalisering mycket viktiga. *Scaffolding* som begrepp användes inte av Vygotskij, utan introducerades senare av Jerome Bruner (Wood & Wood, 1996). Begreppet har kopplats till Vygotskijns teori om ZPD av bland andra James Wertsch (Wood & Wood, 1996).

David Wood och Heather Wood (1996) pekar på hur teorin om ZPD tar upp hur problemlösning kan ske med "guidance or in collaboration" (Vygotskij, 1978: 86). För att beskriva hur detta går till i praktiken blir begreppet *scaffolding* centralt: *scaffolding* är den praktik genom vilken en *adult* eller *more capable peer guidar* eller samarbetar med studenten för att lösa ett problem (Wood & Wood, 1996). *Scaffold* är engelska och betyder byggnadsställning. Begreppet används som en metafor för ett kognitivt stöd som en lärare (en *adult* eller *more capable peer*) kan använda för att assistera en student i en problemlösningssituation.

Scaffolding kan förstås som en hjälp att underlätta övergången från vad studenten kan göra med assistans till vad studenten ska kunna göra på egen hand. Det har beskrivits av Roger Säljö (2010) som att en *adult* eller *more capable peer* erbjuder kommunikativa stöttor (som en kognitiv byggnadsställning) som studenten kan använda för att uppfatta och tolka sin omvärld. I början, när studenten ska utföra en uppgift som han eller hon inte är kompetent att utföra på egen hand krävs ett närvarande och påtagligt stöd, men i takt med att studenten gradvis blir mer självständig och utför en uppgift på egen hand kan stödet (stöttorna/byggnadsställningen) alltmer avlägsnas. I det här läget kan handledaren lämna över ansvar för att lösa uppgiften till studenten och gradvis minska de stöttor som upprättats. I det skedet kan studenten fungera självständigt på samma höga nivå som han eller hon tidigare endast kunde med assistans (Bodrova & Leong, 1998). Säljö (2010: 123) uttrycker en sådan lärandeprocess som att en *adult* eller *more capable peer* "sam-handlar" eller "sam-tänker" med studenten gällande hur ett problem kan definieras och tolkas snarare än att instruera i hur det kan lösas. Denna typ av samarbete kräver en hög grad av kommunikativ och kognitiv koordination (Säljö, 2010).

I praktiken kan detta göras på en rad olika sätt: (1) Att handledaren, betraktad som *adult* eller *more capable peer*, erbjuder en struktur för att stötta studentens problemlösning genom att ha en övergripande förståelse för aktivitetens mål och syfte, genom att se till att studentens aktivitet leder i riktning mot det bestämda målet samt genom att förevisa hur viss handling kan uppnå bestämda mål (Wood & Wood, 1996; Bråten & Thurmann-Moe, 1998). (2) Att handledaren hjälper till att strukturera en uppgift så att studenten själv kan upptäcka strategier för att lösa den. Detta innebär i praktiken att studenten inte korrigeras med "fullständiga förklaringar och direkt, explicit undervisning" (Bråten & Thurmann-Moe, 1998) utan med stöd, argumentation och vägledning i alternativa sätt att tänka kring ett problem, samt genom att uppmärksamma viktiga aspekter som studenten riskerar att missa. Elena Bodrova och Deborah Leong (1998) poängterar i detta avseende att läraren måste förmå studenten att använda strategier inom dennes eget kompetensområde och ge ledtrådar till hur studenten kan tänka för att lösa problemet. (3)

Att handledaren påvisar förhållandet mellan studentens nuvarande kompetensnivå och de krav som ställs på den nivå till vilken studenten har potential att nå. Utan stöd skulle studenten ha svårt att se förhållandet mellan dessa nivåer (Wood & Wood, 1996). (4) Handledaren kan med sin medverkan till att studenten når en högre kompetensnivå bidra till att denne upplever framgång genom att ha lyckats med en uppgift (Wood & Wood, 1996). (5) Att handledaren stimulerar studentens intresse samt hjälper studenten att kontrollera frustration (Wood & Wood, 1996).

Om internalisering Samspelet mellan studenten och den mer kompetente strävar efter att studenten slutligen ska internalisera strategier för att lösa problem eller utföra uppgifter. Att internalisera innebär att göra en kunskap eller strategi för att lösa ett problem till en del av det egna medvetandet (Wertsch, 1985). Det handlar om en inre psykologisk process: det är alltså inte detsamma som att överta någon annans kunskap eller strategier, utan att genom samspel och stöttning av den andre (en *adult* eller *more capable peer*) göra en kunskap eller strategi till sin egen, att själv skapa och återskapa dess former (Vygotskij, 1978). Just genom förhållandet mellan den kulturella och kognitiva utvecklingen är internaliseringen också en form av socialisation.

En psykologisk process: inter- och intrapsykologisk Processen är både interpsykologisk och intrapsykologisk, den rör sig både mellan människor och i människans mentala aktivitet (Wertsch, 1985). Processen är interpsykologisk i det att det är en process mellan människor, det är någonting som sker i kommunikationen mellan olika människor: studenten och den mer kompetente; processen är intrapsykologisk i det att det är en mental process hos den aktiva studenten i vilken studenten internaliserar nya kognitiva strategier (Vygotskij, 1978). Vi kan säga i det här sammanhanget att *scaffolding* representerar samspelet som utgör en interpsykologisk process vilken utgör förutsättningen för den intrapsykologiska processen internalisering.

Teoretiska perspektiv på handledning som lärprocess

Presentationen här gör inte anspråk på att ge en överblick av detta teoretiskt pedagogiska fält. Den forskning och de perspektiv som presenteras har selekterats därför att de hjälper till att i bestämda avseenden belysa viktiga aspekter av undervisningsformen handledning kopplad till relevant pedagogisk teori.

Handledning som improvisation

This element foregrounds the way in which improvisation in dialogue takes the participants out of themselves as supervisor and student and into a participatory trip, where the thinking is the thing. (Grant, 2010)

Förhållandet mellan handledare och student kan beskrivas som institutionaliserat asymmetriskt (Grant, 2010). Det betyder att handledningssituationen i sin utformning bygger på en viss ojämlikhet, att handledaren i vissa avseenden är överordnad studenten. Detta innebär dock inte att handledningssituationen behöver sakna en dynamisk, lekfull och ömsesidig pedagogisk karaktär. En handledningssituation bär potentialen att fungera som en produktiv och kreativ process. Barbara M. Grant (2010) menar att en sådan process kan kallas improvisation. Grant använder begreppet improvisation som en metafor för en kreativ handledningsprocess som kännetecknas av dialog som gemensamt meningsskapande; tänkandet som kommunikativt; aktivt och gemensamt talande, lyssnande och återkopplande; samt mod och sårbarhet i risktagandet

som präglar den asymmetriska dialogen. Begreppet improvisation som metafor refererar till det prövande, gemensamma, lyhörda och kommunikativa i handledningen som dialog och process. Allra mest centralt framstår här tanken om att tänkandet inte finns hos någon av de inblandade parterna, utan att tänkandet är meningsskapandet som finns i dialogen.

Olika modeller för handledning Olika handledningsmodeller kan också urskiljas där graden av asymmetriskt förhållande mellan handledare och student är en viktig aspekt. Olga Dysthe (2002) skiljer mellan *The teaching model*, *The partnership model* och *The apprenticeship model*. *The teaching model* och *The apprenticeship model* präglas båda av relativt asymmetriska förhållanden mellan handledare och student: i den förra modellen betonas handledarens roll som lärare vars roll är att rätta, korrigera och se till att acceptabel text produceras; i den senare modellen betonas hur lärandet sker genom att studenten observerar hur handledaren utför uppgifter och genom att studenten utför uppgifter under handledarens överinseende. I båda dessa modeller erkänns handledarens överordnade position och den är en del av handledningsprocessens praktik. *The partnership model* framstår som en mer symmetriskt orienterad modell för förhållandet mellan handledare och student. Det symmetriska avser här formen för ett gemensamt ansvar och samarbete för arbetsprocessen. Kännetecknande för denna modell är bland annat hur återkoppling sker i dialog och där utforskande eller prövande resonemang utgör en grund för diskussion. Ambitionen för en handledning kategoriserad i denna modell är fostrandet till självständighet och kritiskt tänkande, det kan ske genom konstruktiv kritik där handledaren har synpunkter på en text utan att göra den till sin egen (i betydelsen att vilja att texten återspeglar handledarens uppfattningar) – det är viktigt att studenten äger sin text.

Handledning som subjektivering

[T]o investigate the manner in which postgraduate research supervision is to be grasped as fundamentally a 'practice of producing subjects', as much implicated in the production of identity as in the production of knowledge. (Green, 2005: 151)

Bill Green presenterar ett något annorlunda fokus på handledningsprocessen, där konstruktionen av den handledde som subjekt, subjektivering – ”the production of subjectivity” (Green 2005: 153), är centralt. Greens forskning behandlar främst handledning av doktorander men rör ändå vissa teman centrala för handledning av studenter på grundnivå. Green poängterar att förhållandet mellan handledare och student inte bara är ett förhållande för att skapa kunskap utan också för att skapa identitet. Han närmar sig denna process, eller förhållande, från ett post-strukturalistiskt perspektiv. I det perspektivet framträder lärandet som ett samspel mellan olika subjekt och som en process för subjektivering: kunskap skapas (som diskurs) och identitet skapas (som subjektivitet). Fastän handledaren (och den akademiska omgivningen) riktar lärandet mot kunskap följer alltid den andra identitetskapande aspekten av lärandet med. Studentens identitet/subjektivitet skapas för att bli del av den miljö som återskapar den etablerade kunskapen. I ett sådant perspektiv kan subjektet förstås inte bara som aktiv skapare av kunskap utan också som underkastad (*subjected to*) kunskapen¹. Green menar att handledning (uttryckligen gällande forskarhandledning) kan betraktas som ”the exercise of symbolic power and more specifically the government of freedom” (Green, 2005: 162).

1 För en vidare diskussion om subjekt och kunskap se Michel Foucault (1982).

Sammanfattande ord: om perspektiv på undervisning och lärande Improvisation, *the partnership model* och subjektivering är begrepp som kan hjälpa oss att förstå de lärprocesser som är handledningsprocessen. Begreppen och de perspektiv genom vilka de är artikulera anknäyer till en i viss mening socialkonstruktionistisk syn på undervisning och lärande. Den typ av begrepp och den typ av perspektiv som är framträdande i denna forskning kring handledningsprocessen (det här gäller i första hand de två första begreppen improvisation och *the partnership model*) är också liknande de perspektiv som ligger till grund för den pedagogiska grundsyn som ska gälla för hur undervisning och handledning organiseras på socionomprogrammet – något som utvecklas i följande avsnitt.

STYRANDE DOKUMENT

Examensarbetet på socionomprogrammet är ett självständigt arbete som omfattar 15 hp. Vanligast är att två studenter tillsammans skriver ett arbete, men det förekommer också att studenter skriver enskilt. Arbetet skrivs under termin 6 och ett godkänt arbete ger kandidatexamen i socialt arbete. För socionomexamen krävs dock ytterligare en fullgjord termin (termin 7). Olika formella dokument reglerar på vilka sätt handledningen av examensarbete i uppsatsform ska gå till. Dessa styrande dokument uttrycker också den pedagogiska grundsyn som ska vara vägledande i arbetet. De formella dokument som behandlas här är utbildningsplanen för socionomprogrammet, Filosofiska fakultetens GrundGUIDE, kursplanen för examensarbete i socialt arbete samt studiehandledningen för examensarbetet. Dessa dokument har valts ut då samtliga, om än i olika avseenden, uttrycker regler och ideal kring hur handledningsprocessen bör se ut.

Utbildningsplan och GrundGUIDE

Utbildningsplanen för socionomprogrammet presenterar bland annat den pedagogiska grundsyn som ligger till grund för lärandet på utbildningen. Den pedagogiska grundsynen kommer från de riktlinjer som finns angivna i, på Linköpings universitet, Filosofiska fakultetens GrundGUIDE.

I denna fastställs att grundutbildningen ska organiseras utifrån ett studentcentrerat och studentaktivt arbetssätt som bygger på ett antagande om att kunskap är ett resultat av lärande där studenten aktivt söker och bygger sin egen kunskap i samspel med andra. Undervisningen bygger således på studentaktiva undervisningsformer som stimulerar studentens självständiga kunskapsökande, kritiskt tänkande och förmåga att ta aktiv del i den samhälleliga debatten. (Linköpings universitet, Filosofiska fakulteten, 2010)

I Filosofiska fakultetens GrundGUIDE utvecklas dessa perspektiv ytterligare, bland annat med fokus på lärarens roll. Där menas bland annat att ”engagerade lärare uppskattas av studenterna och ger dem förutsättningar att ta ansvar för sitt eget lärande /.../”. Också kommunikation mellan lärare och studenter framstår som särskilt viktigt: ”samarbete kräver arbetsuppgifter och examinationer som främjar kollektivt ansvar för såväl resurser som för resultat” (Linköpings universitet, Filosofiska fakulteten, 2011a).

Kursplan och studiehandledning

I kursplanen för examensarbete i socialt arbete framgår med tydlighet att det handlar om ett självständigt arbete. Bland kursmålen framstår självständigheten som en särskilt central utgångspunkt. Detta uttrycks exempelvis i följande kursmål vilka anger att ”[e]fter avslutad kurs skall den studerande kunna”:

- ”självständigt välja och använda vetenskapliga metoder för insamling och bearbetning av empiriskt material”.
- ”självständigt söka tidigare forskning och teori samt diskutera och värdera detta material i relation till det egna forskningsproblemet”.
- ”självständigt använda relevanta teorier och tidigare forskningsresultat för att analysera och diskutera det egna empiriska materialet”. (Linköpings universitet, Filosofiska fakulteten, 2011b)

I beskrivningen av kursens innehåll framgår i kursplanen att den ”studerande under handledning [ska] planera, genomföra och rapportera en självständig vetenskaplig undersökning /.../” (Linköpings universitet, Filosofiska fakulteten, 2011b). Det är alltså ingen svårighet att se hur den pedagogiska grundsyn som beskrivs i Utbildningsplan för socionomprogrammet och i filosofiska fakultetens GrundGUIDE, med fokus på ett studentcentrerat studentaktivt lärande, kommer till uttryck i kursmålen.

Också i studiehandledningen (för uppsatser på grundläggande nivå i socialt arbete) beskrivs vilka förutsättningar som gäller handledningsprocessen för examensarbetet på socionomprogrammet. Där beskrivs handledarens uppgift med mer formella begrepp. Vad som beskrivs gällande handledningens pedagogiska aspekter uttrycks exempelvis i meningen ”[d]u blir tilldelad en handledare vars funktion är att handleda dig i handledningsprocessen” (Linköpings universitet, Filosofiska fakulteten, 2011c) – dock en något tautologisk beskrivning.

En sammanfattande kommentar

I dokument som anger den pedagogiska inriktningen på socionomprogrammet och i handledningsprocessen framgår tydligast att det handlar om självständighet, kritiskt tänkande, studentcentrerat och studentaktivt lärande samt eget ansvar. Samtidigt ska detta fokus förhålla sig till vikten av kommunikativa färdigheter, lärande i samspel och kollektivt ansvar. Den pedagogiska riktningen pekar mot, och måste förhålla sig till, dessa två till synes olika fokus.

ATT FÖRSTÅ HANDLEDNING SOM LÄRANDE I ZPD

I det här avsnittet kommer jag att med utgångspunkt i vad som tidigare beskrivits gällande teoretiska utgångspunkter och handledningsinstruktioner på socionomprogrammet syntetisera diskussionen och konkretisera den i förhållande till undersökningens centrala frågeställningar. Diskussionen presenteras uppdelad efter de tre olika frågeställningarna.

Delar av vad de teoretiska utgångspunkterna inom den högskolepedagogiska forskningen säger om handledningsprocessen kan kännas igen i vad som beskrivs för handledningsprocessen i socionomprogrammets utbildningsplan, kursplan, studiehandledning och uttryckt pedagogisk grundsyn. Den inriktning som presenteras som riktlinjer för handledning av examensarbeten på socionomprogrammet gällande studentcentrerat lärande och studentaktivitet gör detta svårt att betrakta som *teaching model* eller *apprenticeship model* då dessa modeller på ett tydligare sätt lägger vikten vid läraren som kunskapsförmedlare eller rollmodell. Dessa modeller kan istället på många sätt betraktas som lärarcentrerade. *The partnership model* med dess fokus på samarbete och lärande som kommunikativ handling påminner i hög grad om vad som sagts om improvisation: produktiv och kreativ process, dialog som gemensamt meningsskapande, tänkandet som kommunikativt, aktivt lyssnande, aktiv återkoppling, lyhördhet och ömsesidighet. Här framstår denna form av handledning med dess fokus på samarbetsträning och kommunikation tydligt. Att betrakta

denna modell (som alltså kan sägas ligga nära det ideal som beskrivs i socionomprogrammets olika dokument) med begrepp från teorin om ZPD kan hjälpa oss betrakta samarbetsträning och kommunikation som förutsättning för studentcentrerat lärande och studentaktivitet.

Handledning och pedagogiska riktlinjer: lärande i ZPD

Detta stycke diskuterar handledning som lärande i ZPD mot bakgrund av artikelns första frågeställning, ”[h]ur kan handledningen av examensarbeten på socionomprogrammet (som lärprocess) – sett i ljuset av utbildningsplan, kursplan, studiehandledning och uttryckt pedagogisk grundsyn – förstås som lärande i ZPD?”

Jag har beskrivit några centrala delar av handledningssituationens organisering och vilka förutsättningar som föreskrivs. I någon mån hjälper utbildningsplan, kursplan, studiehandledning och uttryckt pedagogisk grundsyn till att definiera de olika roller som förekommer: handledare och student. Studenten ska vara den aktiva (självständighet, studentcentrerat och studentaktivt lärande, eget ansvar etc.), den vars lärande är i fokus och handledaren ska finnas till hands för ledning och stöd och handledningsprocessen ska vara en form för samarbetsträning (kommunikativa färdigheter, lärande i samspel och kollektivt ansvar). Det som har sagts om handledningssituationen i allmänna termer har bland annat gällt dialog, improvisation och förhållande mellan handledare och student som *partnership model*.

Att betrakta handledningsprocessen som lärande i ZPD måste ta sin utgångspunkt i hur mötet mellan student och handledare kan ses som ett förhållande mellan student och en *adult* eller *more capable peer*. Handledaren ska stötta studenten så att studenten ska klara av att lösa problem och utföra uppgifter på egen hand som han eller hon annars bara kan klara med stöd och assistans. För att se vad handledaren kan göra för att denna process ska bli framgångsrik blir begreppet *scaffolding* viktigt. I uppsatsskrivandet kan detta handla om att handledaren kan erbjuda struktur ifråga om riktning, mål och syfte; erbjuda struktur för att studenten ska kunna utveckla egna strategier för att lösa problem; påvisa förhållandet mellan studentens nuvarande kompetensnivå och hans eller hennes potentiella kompetensnivå; bidra till studentens känsla av att uppleva sig ha lyckats med sin utveckling, samt; stimulera studentens intresse och hjälpa till att kontrollera frustration. Lyckas man som handledare med vad som här kallats *scaffolding* så har handledningsprocessen nått långt både vad det gäller självständighet, studentcentrerat och studentaktivt lärande, eget ansvar och vad det gäller samarbetsträning, kommunikativa färdigheter och kollektivt ansvar. Det kommunikativa lärandet i form av improvisation och dialog är en form genom vilken studenten och handledaren försöker förstå varandra. I och med erbjudandet av stöd och assistans kan studenten använda den mer kompetentes kognitiva scheman och studenten kan då på ett aktivt sätt internalisera nya sätt att tolka, uppleva och förstå samt utföra uppgifter och lösa problem.

Att studenten är aktiv i sitt eget arbete, är den som utför uppgifter och löser problem, är själva förutsättningen för att studenten ska kunna internalisera de kunskaper som krävs för att skriva ett examensarbete. Studenten ska inte bara undervisas i hur en vetenskaplig undersökning genomförs och rapporteras, utan studenten ska på ett djupare plan förstå hur en undersökning genomförs och planeras samt klara av att genomföra det på egen hand – studenten ska äga sin text. En internalisering av dessa färdigheter leder till den självständighet som så tydligt uttrycks bland riktlinjer i de styrande dokumenten och en förståelse är också en förutsättning för reflektion och kritiskt tänkande.

Två olika fokus betraktade som ett gemensamt fokus

Detta stycke diskuterar handledning som lärande i ZPD mot bakgrund av artikelns andra frågeställning, "[h]ur kan förståelsen för förhållandet mellan studentaktiva- och självständiga lärandet å ena sidan och samarbetssträning och kommunikativt lärande å andra sidan berikas av en betraktelse utifrån lärande i ZPD?"

Teorin om lärande i ZPD erbjuder begrepp för ett överskridande av gränsen mellan det självständiga och det kommunikativa. Genom en förståelse av lärande i ZPD kan man istället betrakta det självständiga och det kommunikativa som av nödvändighet beroende av varandra. Med utgångspunkt i hur individens lärande ses som socialt och kulturellt betingat blir dessa en del av en och samma process. Kanske kan man säga att den intrapsykologiska processen och den interpsykologiska processen vävs samman.

Mötet mellan handledare och student – arbetsformen som improvisation, dialog och samarbetssträning – riktar fokus mot den interpsykologiska processen: två människor möts, kommunicerar och samarbetar. Här kan man tala i termer av att kunskap är något som konstrueras i mötet mellan dessa: kunskap och mening skapas i den mellanmänskliga aktiviteten. När handledaren och studenten talar om examensarbetets ämne och dess problem skapas kunskap som inte tidigare ägts av varken handledare eller student. När denna kunskap internaliserats av studenten riktas fokus mot konstruktionen av kunskap som en intrapsykologisk process: ett lärande i studenten – en mental process där nya kognitiva strategier internaliserats. Distinktionen mellan samarbetssträning och kommunikativt lärande som interpsykologisk process och självständigt lärande och studentaktivitet som intrapsykologisk process är därför inte alls okomplicerad. Poängen är att den interpsykologiska processen inte kan skiljas från den intrapsykologiska liksom inte heller samarbetssträning och kommunikativt lärande kan skiljas från självständigt lärande och studentaktivitet.

Samtidigt som riktlinjer för handledningsprocessen som tidigare påpekats kan förstås peka mot två olika fokus (samarbetssträning och kommunikativt lärande å ena sidan och självständigt lärande och studentaktivitet å andra sidan) kan en betraktelse utifrån handledning som lärande i ZPD med fokus på *scaffolding*, internalisering samt förhållandet mellan en inter- och en intrapsykologisk process hjälpa att förstå dessa som ett gemensamt fokus.

Konstruktionen av handledare, student, självständighet och studentaktivitet

Detta stycke diskuterar handledning som lärande i ZPD mot bakgrund av artikelns tredje frågeställning, "[p]å vilket sätt kan lärande i ZPD förstås som, och bidra till, konstruktion av självständighet och studentaktivitet?"

Riktlinjerna talar om att organisera, eller stimulera, former för självständighet, kritiskt tänkande och studentaktivitet. Detta betraktas som något relativt oproblematiskt gott. Med utgångspunkt i den redovisade forskningen om handledning som konstruktion av identitet och som subjektivering kan detta betraktas som något mer problematiskt. Detta perspektiv pekar på det paradoxala i att fostra till självständighet. Något slarvigt och förenklat skulle man kunna säga att någon/något bestämmer över studenten att det är studenten som bestämmer. En övertydlig och alltför explicit illustration skulle kunna se ut som att handledaren förklarar för studenten att "du är fri att göra som jag bestämmer".

Att som handledare upprätta kommunikativa stöttor, *scaffolds* (byggnadsställningar), och att erbjuda förvärvandet av kognitiva scheman kan förstås som ett sätt att bestämma formerna för hur studenten själv ska vara, och konstruera sig själv som, aktiv (som subjekt). I linje med de

resonemang som Green (2005) för kunde detta kanske beskrivas som att subjektet underkastas de former genom vilka subjektet tvingas artikulera och därmed återskapa en bestämd diskurs. *Scaffolding* kan i det perspektivet förstås som ett sätt att tvinga studenten till en form han eller hon själv inte valt, något som kan sätta citationstecken kring ”självständighet” och ”kritiskt tänkande”. Ur detta perspektiv framträder handledningen mer genom det engelska begrepp som täcker en del av handledningsbegreppets betydelse: *supervision*. Med engelska begrepp konstrueras handledaren här både som *tutor* och som *supervisor*. Det går att betrakta, utifrån dessa resonemang, handledning som övervakning². Handledaren övervakar och ser till att studenten inlemmas i ”självständighetens” och ”det kritiska tänkandets” diskurs. Frågan kan dock kvarstå om det av nödvändighet behöver betyda att studenten faktiskt blivit självständig och kritiskt tänkande samt utfört ett självständigt arbete präglad av kritiskt tänkande. Mänskligt samspel kan utifrån ett sådant perspektiv betraktas som skapandet av diskurser vilka inte bara producerar mening utan också utestänger alternativa meningskonstruktioner. I betydelsen att handledaren upprättar *scaffolds* och i vissa avseenden reglerar tillgången till kognitiva scheman blir detta ett uttryck för makt³.

Nåväl. Varför är då detta värt att poängtera? Är det inte bara självklarheter uttryckta med postmodernistiska begrepp? Svaret kan vara: jo, kanske – men det riktar ljuset mot något viktigt i rollen som utbildningsledare och i det här fallet handledare, att ständigt reflektera över på vilket sätt man påverkar studenten, i vilket socialt sammanhang/kultur/kontext de idéer som ligger till grund för pedagogiken (uttryckt i riktlinjer och pedagogisk grundsyn) konstruerats samt vad detta betyder för synen på studenten som subjekt och dess självständighet.

SAMMANFATTANDE KOMMENTARER

I det här avslutande avsnittet drar jag några slutsatser med utgångspunkt i de föregående resonemangen såsom dessa utvecklades avseende de tre frågeställningarna. Dessutom återkopplas genom slutsatserna till vad som i inledningen beskrevs som ett praktisknära kunskapsintresse.

Tankarna bakom lärande i ZPD kan på ett mycket bra sätt användas för att förstå och konkretisera handledningsprocessen utifrån de riktlinjer som uttrycks i utbildningsplan, kursplan, studiehandledning och pedagogisk grundsyn på socionomprogrammet. De i viss mening socialkonstruktionistiska grunderna i det sociokulturella och kontextuella perspektivet kan förstås uttryckta genom fokus på både kommunikativt lärande, samarbetsträning, studentaktivitet och självständighet. Dessutom ger perspektivet värdefulla verktyg för att förstå samspelet och överskridandet mellan lärande och kunskapskonstruktion som mellanmänsklig och självständig aktivitet. Samtidigt är det viktigt att se hur nämnda riktlinjer och pedagogisk teori tillsammans bildar en diskurs genom vilken handledare och studenter uppfattar och vidare konstruerar sig själva. De konstruerar sig själva som subjekt vilka ska återskapa självständighetens och det kritiska tänkandets diskurs. Det som konstrueras är en särskild verklighet, en meningssammanhang, vars centrala föreställningar återverkar på de enskilda deltagarna i kommunikationen.

Att omsätta iakttagelser och erfarenheter från dessa resonemang till strategier i handledningssituationens praktik är teman som kan utvecklas genom en fördjupande undersökning. Emellertid

2 Detta synsätt knyter an till en bredare samhällsvetenskaplig diskussion om governmentality och social kontroll. Se vidare exempelvis Nikolas Rose (1999) eller Ingrid Carlgrens (2005) diskussion om övervakning som panoptikon genom eget arbete i undervisningen.

3 Resonemanget knyter i ett visst avseende an till diskussionen om governmentality. Se vidare exempelvis Rose (1999).

kan i korthet här lyftas fram hur konstruktionen av självständighet, förutsättningarna för dialog och den ofrånkomliga processen av subjektivering förtydligar handledningssituationen samt skapar en form för kritisk reflektion av förhållandet mellan handledare (som *adult* eller *more capable peer*) och student. Artikeln har också pekat på en angelägen förståelse för att den lärande aktiviteten sker hos studenten, men att handledaren genom *scaffolding* spelar en mycket viktig roll.

REFERENSER

- Bodrova, E. & Leong, D.J. (1998). Scaffolding Emergent Writing in the Zone of Proximal Development. *Literacy Teaching and Learning*, 3 (2), 1-18.
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A.C. (1998). Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis (103-121). I Bråten, I. (Red.), *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgrén, I. (2005). Konsten att sätta sig själv i arbete (11-38). I Österlind, E. (Red.), *Eget arbete – en kameleon i klassrummet. Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*. Lund: Studentlitteratur.
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other (146-161). In Wertsch, J.V. (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Dysthe, O. (2002). Professors as Mediators of Academic Text Cultures: An Interview Study with Advisors and Master's Degree Students in Three Disciplines in a Norwegian University. *Written Communication*, 19 (4), 493-544.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8 (4), 777-795.
- Grant, B.M. (2010). Improvising together: The play of dialogue in humanities supervision. *Arts and Humanities in Higher Education*, 9 (3), 271-288.
- Green, B. (2005). Unfinished business: subjectivity and supervision. *Higher Education Research & Development*, 24 (2), 151-163.
- Lindqvist, G. (Red.). (1999). *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskij's Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Linköpings universitet, Filosofiska fakulteten (2011 a). GrundGUIDE för lärare. (2011-10-07), http://www.filfak.liu.se/aktuellt/grundguide/hoger/1.27906/grundguide_larare.pdf
- Linköpings universitet, Filosofiska fakulteten (2011 b). Kursplan, Självständigt arbete/Examensarbete i socialt arbete, 2011.
- Linköpings universitet, Filosofiska fakulteten (2011 c). Studiehandledning, Uppsatser på grundläggande nivå i socialt arbete, 2011.
- Linköpings universitet, Filosofiska fakulteten (2010). Utbildningsplan för Socionomprogrammet, 2010.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. London: Harvard University Press.
- Wood, D. & Wood, H. (1996). Vygotsky, Tutoring and Learning. *Oxford Review of Education*, 22 (1), 5-16.