

# **SVENSKLÄRARES UPPFATTNINGAR OM HANDLEDNING I GYMNASIET**

**Essi Salmenhaara**

Magisteravhandling i svenska och i pedagogik

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk- och kommunikationsstudier

Institutionen för lärarutbildning

2018

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tdk, Kasvatustieteiden tdk	Kieli- ja viestintätieteiden laitos, Opettajankoulutuslaitos
Tekijä: Essi Salmenhaara	
Työn nimi: Svensklärares uppfattningar om handledning i gymnasiet	
Ruotsin kieli, Kasvatustiede	Pro gradu -tutkielma
Tammikuu 2018	Sivumäärä: 78
<p><b>Tiivistelmä:</b></p> <p>Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä lukion ruotsin kielen opettajilla on ohjauksesta. Tutkimuksessa käytettiin fenomenografista menetelmää, joka keskittyy käsitysten tutkimiseen aineistolähtöisesti. Aineisto kerättiin haastattelemalla kahdeksaa opettajaa neljästä eri lukiosta ja se analysoitiin fenomenografisen analyysimallin mukaisesti keskittyen aineistosta nousevien käsitysten moninaisuuteen haastateltavien yksilöllisten erojen ja yhtäläisyyksien sijasta. Käsityksistä muodostettiin kaksitasoinen kategoriajärjestelmä, joka koostuu viidestä kuvauskategoriasta; 1) Ohjauksen tarkoitus, 2) Edellytykset hyvälle ohjaukselle, 3) Ohjausvastuun jakautuminen lukiossa, 4) Ohjaustehtävät ruotsin opettajan työssä ja 5) Haasteet ruotsin opettajan ohjaavaa roolia kohtaan.</p> <p>Tutkimuksen aihe on ajankohtainen, sillä ohjauksen rooli aineenopettajan työssä korostuu uudessa lukion opetussuunnitelmassa entisestään. Jotta lukion ohjausjärjestelmää voidaan kehittää, tarvitaan tietoa, kuinka ohjaus kouluissa käsitetään tällä hetkellä. Pohdinnassa keskitynkin tulosten tarkasteluun juuri kehityksen kannalta olennaisista näkökulmista, eli koulun ohjausvastuun jakautumiseen sekä opettajien kokemuksiin haasteisiin, erityisesti tarkastellen opettajien käsityksiä tiedon merkityksestä ohjauksessa.</p> <p>Suurimmiksi haasteiksi ohjauksen toteuttamiselle opettajat kokivat ajan, koulutuksen ja tiedon puutteen. Suurin osa opettajista koki ohjauksen luonnolliseksi osaksi aineenopettajan työtä, mikäli ohjaustehtävät liittyvät nimenomaan opetettavaan aineeseen esimerkiksi oppimisstrategioiden tai kurssivalintojen kautta. Koko koulun ohjausvastuu koettiin pääosin tärkeäksi ja luonnolliseksi periaatteeksi, mutta toimiakseen se edellyttää etenkin yhteistyötä sekä selkeää työnjakoa. Opettajien kuvaamat ohjauksen tarkoitukset olivat moninaisia, mutta pääasiaksi koettiin, että ohjaus hyödyttää opiskelijoita niin lukio-opintojen aikana kuin niiden jälkeenkin. Tärkeimmäksi ohjaustehtäväksi nousi tiedonvälittäminen, mikä puolestaan kuvasi hyvin opettajien käsityksiä ohjauksen luonteesta ylipäätään.</p>	
Asiasanat: fenomenografi, gymnasium, handledning, svensklärare, uppfattning	
Säilytyspaikka: JYX	
Muita tietoja	

# INNEHÅLL

1.	INLEDNING .....	5
2.	STUDIENS GENOMFÖRANDE.....	7
2.1.	Syfte och forskningsfråga.....	7
2.2.	Fenomenografi.....	8
2.3.	Intervju .....	10
2.4.	Materialet och informanterna .....	13
2.5.	Fenomenografiskt forskningsarbete och analys .....	14
3.	ANALYS .....	19
3.1.	Syften med handledning.....	20
3.1.1.	Att nå goda resultat och utveckla sig enligt egen nivå.....	20
3.1.2.	Att lära sig lära.....	21
3.1.3.	Att klara studentexamen .....	21
3.1.4.	Att förbereda sig inför framtiden efter gymnasiet .....	22
3.1.5.	Att gå ut gymnasiet .....	24
3.1.6.	Att få studerande att välja svenska.....	25
3.1.7.	Att ha en trygg vuxenkontakt.....	25
3.2.	Förutsättningar till god handledning .....	26
3.2.1.	Samarbete och kommunikation i arbetsgemenskapen .....	26
3.2.2.	Tydlighet i arbetsfördelning.....	29
3.2.3.	Att känna varandra .....	30
3.2.4.	Att vara intresserad av handledning och den handledde.....	31
3.2.5.	Att acceptera studeranden och hens målsättningar .....	31
3.3.	Fördelning av handledningsansvar i gymnasiet .....	33
3.3.1.	Handledning som ämneslärares ansvar .....	33
3.3.2.	Handledning som hela skolans ansvar .....	35
3.3.3.	Handledning som studiehandledares ansvar .....	36
3.3.4.	Handledning som ”någon annans” ansvar .....	37
3.3.5.	Handledning inte som gymnasiets ansvar.....	38

3.4.	Handledningsuppgifter i ämneslärares arbete .....	39
3.4.1.	Att informera.....	39
3.4.2.	Att kontrollera och övervaka .....	40
3.4.3.	Att uppmuntra och ge positiv feedback .....	42
3.4.4.	Att föregå med gott exempel.....	42
3.5.	Utmaningar för lärarens handledande roll .....	43
3.5.1.	För stora gruppstorlekar .....	43
3.5.2.	Bristen på tid och tillräcklig ersättning .....	44
3.5.3.	Bristen på kunskap och utbildning.....	46
3.5.4.	Den motvilliga handledda .....	48
4.	DISKUSSION.....	50
4.1.	Sammanfattning av analysen.....	50
4.2.	Handledningsansvar i gymnasiet ur ämneslärares perspektiv .....	55
4.3.	Betydelsen av information och kunskap i handledning.....	60
5.	AVSLUTNING.....	66
5.1.	Studiens tillförlitlighet och etik .....	67
5.2.	Vidare forskning.....	70
	LITTERATUR .....	72
	BILAGA 1: Intervjustomme och -frågor.....	78

## 1. INLEDNING

Att arbeta som lärare idag innebär en lång rad av olika uppgifter. Utöver de traditionella pliktterna såsom att undervisa, fostra och leda, finns det även mycket annat som ligger på lärarens ansvar. Läraren ska ständigt kunna utveckla sig för att kunna anpassa sig till det snabbt föränderliga samhället. En av de mest betydande faktorer som styr verksamheten i skolan och skapar olika lärarideal är läroplanen. Nu när den nya läroplanen stegvis träder i kraft sedan hösten 2016 betonas handledarrollen i gymnasiet ännu starkare. Enligt grunderna för gymnasiets läroplan (GGL 2015: 18) ska handledningsverksamheten i gymnasier ses som en helhet, vars syfte är att stödja studerande i olika skeden av deras studier.

Fördelning av handledningsansvaret är i och för sig inte något nytt tema i läroplanen utan även i den föregående läroplanen (GGL 2003: 20) nämndes att handledningen inte endast hör till studiehandledarens ansvar utan att hela skolans undervisningspersonal ska delta i denna. I den nya läroplanen (GGL 2015: 19) betonas det däremot att handledning är en uppgift som hör till hela gymnasiets personal utan att specificera närmare vem det berör. Studiehandledaren har fortfarande det huvudsakliga ansvaret för planeringen och genomförandet, men till skillnad från den föregående läroplanen tar den nya läroplanen upp *grupphandledares* (fi. ryhmänohjaaja) roll som den närmaste handledaren för sin studerandegrupp. Några precisa uppgifter för gruppHandledare nämns emellertid inte. Ämneslärares uppgifter har däremot utökats; utöver inlärningsstrategier och allmän handledning i sitt eget ämne ska ämnesläraren även stödja studerande att lära sig lära och främja hens färdigheter för fortsatta studier och arbetslivet inom ämnets ram.

För att handledningen ska kunna förverkligas, ska studerande veta, vem hen kan vända sig till och i vilka ärenden (GGL 2015: 19). Tidigare har skolan uppmanats att inkludera en beskrivning av handledningspersonals uppgifter och arbetsfördelning i läroplanen (GGL 2003: 20). I den nya läroplanen förutsätts det däremot att skolan ska utarbeta en detaljerad handledningsplan för att skapa gemensamma principer för ordnande av handledning. Där ska man utreda till exempel målen för handledningen, arbetsfördelningen personalen emellan och samarbetet med centrala samarbetsparter och vårdnadshavare.

I föreliggande studie kommer jag att intervjua åtta svensklärare som jobbar i en medelstor stad i södra Finland om deras uppfattningar om handledningen i gymnasiet. Syftet med studien är att beskriva mångfalden av dessa uppfattningar för att få information som kan bidra till utvecklingen av handledningsverksamheten i gymnasiet. Studien är kvalitativ och följer den fenomenografiska forskningsansatsen. Dessutom är den induktiv vilket betyder att man istället för någon teori utgår från empiriska data. (Kroksmark 2007: 6). Temat är relativt outforskat och intresserar mig personligen som blivande språklärare och studiehandledare.

Relevant för det fenomen som undersöks är att begreppet 'handledning' och dess betydelse och användning varierar mellan olika språk (Kosonen 2000: 315). På engelska finns det många olika begrepp för handledning, t. ex. *advising*, *counselling*, *coaching*, *facilitating*, *guidance*, *mentoring*, *supervising* och *tutoring* (Vuorinen 2006: 26), medan i det finska språket används huvudsakligen enbart ett begrepp, *ohjaus*, som omfattar ett brett spektrum av olika betydelser. På svenska och i sverigesvensk kontext används huvudsakligen två begrepp: *handledning* respektive *vägledning* (Lendahls Rosendahl & Rönnerman 2005: 35). Eftersom materialet för denna studie samlas in genom att intervjua lärare på finska, utgår man från finskans begrepp *ohjaus* som alltså inte kan översättas på samma sätt till svenska genom att använda ett enda begrepp. Syftet med studien är ändå inte att på förhand definiera begreppet på något sätt utan intresset ligger däremot i hur lärarna själva uppfattar begreppet. För att inte förvirra läsaren väljer jag att använda begreppet handledning för att omfatta det som lärarna anknyter till finskans *ohjaus*.

Härnäst, i kapitel 2, redogör jag för studiens genomförande och den fenomenografiska forskningsansatsen. I kapitel tre presenteras analysen, dvs. kategorisystemet som beskriver lärarnas uppfattningar om handledning. Därefter, i fjärde kapitlet, diskuterar jag uppfattningarna i ljuset av relevant teori. I kapitel fem finns en sammanfattande diskussion och avslutning samt diskussion om studiens tillförlitlighet och etiska frågor. Dessutom föreslår jag teman för vidare forskning.

## 2. STUDIENS GENOMFÖRANDE

I detta kapitel redogör jag för studiens genomförande. Först presenterar jag studiens syfte och forskningsfrågan. Därefter beskriver jag den fenomenografiska forskningsansatsen samt intervju som datainsamlingsmetod. Efter dessa följer en presentation av undersökningsmaterialet och informanterna. Till sist redogör jag för hur fenomenografisk analys genomförs och hur den fenomenografiska analysmodellen har anpassats till den här studien.

### 2.1. Syfte och forskningsfråga

Syftet med föreliggande studie är att enligt fenomenografiska ramverk kartlägga svensklärares uppfattningar om handledning i gymnasiet. Genom intervjuerna syftar jag till att skapa en helhetsbild om uppfattningar som lyfts fram. I analysen bildas ett kategorisystem där uppfattningarna fördelas enligt olika beskrivningskategorier för att sedan kunna relatera kategorierna till varandra och diskutera dem i ljuset av relevant teori. I denna studie syftar jag således till att svara på den följande frågan:

- Hurdana uppfattningar har svensklärare gällande 'handledning' i gymnasiet?

För att kunna utveckla handledningsverksamheten i gymnasier behövs det information om lärarnas uppfattningar om fenomenet. I denna studie strävar jag efter att beskriva denna mångfald av uppfattningar vilket betyder att det sannolikt förekommer även motstridiga uppfattningar. Målet är inte att granska resultatet ur en individs synvinkel utan att behandla informanter som en grupp vars uppfattningar bildar ett logiskt kategorisystem. Meningen med fenomenografiska studier är inte heller att ta ställning till om informanternas uppfattningar är rätt eller fel utan fokuset ligger på hur informanterna *uppfattar* något visst fenomen (Kroksmark 2007: 6).

Som studieobjekt är handledning i gymnasiet mycket aktuellt genom den nya läroplanen som trädde i kraft hösten 2016. Gymnasielärares uppfattningar om handledning har inte studerats i Finland förut vilket talar för att temat är relativt outforskat. Som blivande svensklärare och studiehandledare anser jag att det är viktigt att lärare är medvetna om sin roll som handledare för att bättre kunna stödja studerande under gymnasiets gång.

## 2.2. Fenomenografi

Denna studie är kvalitativ och baserar sig på den fenomenografiska forskningsansatsen. Fenomenografin är en beskrivande forskningsansats som intresserar sig för hur människor uppfattar saker och ting i en viss situation. Den utvecklades på 1970-talet av INOM-gruppen, ledd av professor Marton, vid den pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet (Uljen 1989: 7–9). Ursprungligen skapades fenomenografi för att undersöka uppfattningar om lärande och den har hittills använts främst inom pedagogisk och didaktisk forskning. Fenomenografiska studier förekommer ändå även inom andra discipliner, t. ex. i Finland har man utnyttjat fenomenografi för att undersöka företagande (Kyrö 2004) och hälsovård (Pesso 2004). Den mest centrala litteraturen gällande metoden är skriven under 80- och 90-talen och forskare inom denna tradition förlitar sig fortfarande på de ursprungliga verken vid sidan av de nyare kompletterande publikationer (se t. ex. Kettunen 2017, Paakkari 2012, Lätti 2009).

Jag valde fenomenografin som forskningsmetod, eftersom den lämpar sig väl för studier som fokuserar på en grups olika uppfattningar utan att ta ställning till om de är rätt eller fel. Dessutom är fenomenografisk forskning induktiv, dvs. generella slutsatser om det studerade objektet formas på basis av empiriska data, vilket fungerar bra när det gäller forskningsproblem som inte har studerats mycket tidigare (Kroksmark 2007: 6). Fenomenografin syftar till en empiriskt grundad beskrivning av olika sätt att uppfatta världen (Larsson 1986: 13). För att granska både den subjektiva tolkningen av verkligheten och forskarens och det undersökta objektets relation används begreppsparet *första och andra ordningens perspektiv*. Fenomenografiska studier baserar sig på den andra ordningens perspektiv, vilket betyder att man istället för faktakunskap om världen intresserar sig för hur olika vardagliga fenomen upplevs av människor (Marton & Booth 1997: 118–119).

För att kunna nå den andra ordningens perspektiv utgår fenomenografin från att verklighet är sådan som individen uppfattar den vara. Detta innebär att man istället för förklaringar, samband eller frekvenser fokuserar på hur något framstår för människorna ifråga och inte hur något egentligen är (Larsson 1986: 13). Detta behöver man ta hänsyn till genom hela forskningsprojektet, dvs. när man definierar forskningsfrågorna, samlar in och analyserar materialet. Enligt Marton och Booth (1997: 121) betyder det att forskaren ska försöka leva sig in i situationen och



se den ur informantens synvinkel, vilket förutsätter att forskaren inte låter sina egna erfarenheter eller uppfattningar om fenomenet påverka studiens gång. I studier gjorda genom att utnyttja andra ordningens perspektiv är det således irrelevant att bedöma uppfattningarnas riktighet eller funktionalitet (Marton & Booth 1997: 120). Målet är inte heller att skapa allmängiltiga teorier utan lyfta fram människors uppfattningar och erfarenheter i den levda världen.

Karaktäristiskt för fenomenografi är tanken att erfarenheter bildar en relation mellan människan och världen. Enligt Marton och Booth (1997: 113) finns det en inre relation mellan den som upplever något (subjekt) och med det som upplevs (objekt), vilket betyder att varken det ena eller det andra skulle vara exakt detsamma utan det här sambandet mellan dem. Med andra ord, kan man alltså inte avskilja den som beskriver något från det som beskrivs, eftersom de bildas i en ständig växelverkan mellan varandra. Marton och Booth (ibid.) betonar emellertid att detta inte betyder att vår värld inte vore verklig utan att den är en beskriven värld, upplevd av människor. Även Uljens (1989: 14) konstaterar att fenomenografin utgår från att det existerar en verklighet utanför människan men att verklighetens betydelse konstitueras genom det mänskliga uppfattandet av den. Detta betyder att fenomenografin utgår från att ett objekts mening inte är givet på förhand utan konstitueras genom människans tolkning. Erfarenheten är den grund utifrån vilken uppfattning skapas och att verkligheten konstitueras av uppfattandet.

Uppfattningsbegreppet är fenomenografins mest centrala begrepp. För att kunna skilja på *uppfattning* och *åsikt* som i vardagstal ofta används som synonymter, definierar Marton och Svensson (1978: 20) begreppet på följande sätt:

Uppfattningar står ofta för det som är underförstått, det som inte behöver sägas eller som inte kan sägas, eftersom det aldrig har varit föremål för reflektion. De utgör den referensram inom vilken vi samlar våra kunskaper eller den grund, på vilken vi bygger våra resonemang. (Marton & Svensson 1978: 20)

Med uppfattningen menas inte vilken åsikt man har om något utan de är något omedvetet som man håller för självklart (Marton & Booth 1997: 118). Att uppfatta innebär att man skapar mening mellan sig och sin omvärld och det är således det grundläggande sättet att gestalta en företeelse eller ett objekt (Uljens 1989: 19). På så sätt kan man säga att uppfattningar ofta är den oreflekterade grunden som man utgår ifrån i sitt handlande och resonemang.

Enligt Marton och Booth (1997: 111) finns det ett avgränsat antal sätt att uppleva, uppfatta och förstå ett visst fenomen och med fenomenografiska studier syftar man till att kartlägga och beskriva denna variation i uppfattningar. Målet är att hitta och systematisera tänkesätt som är socialt betydelsefulla. I fenomenografiska studier är man inte intresserad av uppfattningar på individnivå utan syftet är att kartlägga variation i uppfattningar inom en viss grupp (Marton & Booth 1997: 114). Fokus ligger på uppfattningarnas innebörd och deras relation till varandra. I fenomenografiska studier är det även väsentligt att beakta att det aldrig kan finnas en fullständig och slutgiltig beskrivning om någonting. Dessutom är det möjligt att en individ har flera än en uppfattning om ett visst fenomen och att uppfattningarna förändras i olika tidpunkter eller kontexter. Ett exempel på förändring av uppfattningar är lärande; genom undervisning är det möjligt för människan att förändra sin uppfattning och på så sätt utveckla sin kunskap (Kroksmark 2007: 11).

Såsom även andra forskningsansatser har fenomenografin vissa svagheter som har kritiserats i synnerhet under det tidigaste skedet av metodens utveckling (Kettunen 2017: 31). Främst har kritiken riktats mot reliabilitet och validitet i fenomenografiska studier, eftersom man inte har kunnat beskriva genomförandet av datainsamling och analys tillräckligt noggrant och transparent. Med andra ord har det alltså inte varit möjligt för andra forskare att följa hur studier i praktiken har gjorts. Forskare har emellertid besvarat kritiken genom att utveckla de metodologiska riktlinjerna, vilket har lett till att kritiken har minskat (Åkerlind 2005a, Åkerlind, Bowden & Green 2005). Som resultat av utvecklingen började även en ny teori, *variationsteori*, att formas på basis av den fenomenografiska forskningstraditionen (Marton & Tsui 2004, Åkerlind 2005b). I variationsteori ligger fokus på hur man kan befrämja lärande, dvs. hur t. ex lärare kan förbättra studerandes möjligheter att lära (Åkerlind 2015: 6).

### **2.3. Intervju**

När det gäller fenomenografiska studier finns det olika passande sätt att samla in data, man kan använda t. ex. öppna intervjuer, tema- eller gruppintervjuer eller enkäter (Huusko & Paloniemi 2006: 164). Eftersom denna studie handlar om ett tema som har forskats i relativt lite, anser jag intervjun vara den bästa metoden för att kartlägga informanternas uppfattningar om fenomenet.

Under intervjun är det möjligt t. ex. att fördjupa eller precisera det som kommer fram. Även enligt Kinnunen och Simon (2012: 201) är intervju ett effektivt sätt att samla in data när det gäller studier som baserar sig på den andra ordningens perspektiv. Nackdelen med intervjun är dock att man ofta får mycket material som inte är relevant för studien, men å andra sidan anser jag att jag t. ex. med enkäter inte skulle kunna få så mångsidigt material som med intervjuerna.

Enligt Marton (1988: 153) är intervjun den mest använda datainsamlingsmetoden inom fenomenografi (se även Åkerlind et al. 2005: 79, Kinnunen & Simon 2012: 201). Det finns många olika typer av intervjuer, men för denna studie valde jag att använda temaintervju, vilket innebär att teman för intervjun bestäms på förhand, medan exakta frågeformuleringar och ordning saknas (Eskola & Vastamäki 2015: 29, Hirsjärvi & Hurme 2015: 66). Meningen är att intervjun ska likna ett vanligt samtal men med den skillnaden att jag leder samtalet så att den ska tjäna studien syfte. Alla samma teman ska gås igenom med varje informant, men i varierande ordning och omfattning.

För att kunna få fram informanternas olika uppfattningar så grundligt som möjligt ska man dock ta hänsyn till hur man ställer frågorna (Marton 1988: 153, Green & Bowden 2009: 54–55). Enligt Marton (ibid.) kännetecknas den fenomenografiska intervjun av öppen frågemetod, vilket innebär att forskaren ska sträva efter att kartlägga intervjupersonens sätt att avgränsa och behandla ett visst innehåll. På det sättet är det möjligt för informanten att själv välja hur djupt hen vill behandla temat och samtidigt får forskaren värdefull information om temats relevans för informanten i fråga (Marton 1988: 153). I intervjusituationen är det av stor betydelse att intervjuaren inte tilldelar några möjliga svarsalternativ utan låter informanten definiera de aspekter av det behandlade innehållet som hen vill ta upp i intervjun. Utöver öppenhet betonar Kroksmark (2007: 31) även intervjuens s.k. djup-intresse. Detta betyder att intervjuaren syftar till att avtäcka innehåll som inte är synliga eller som tidigare inte explicit tematiserats av informanten. Även på denna punkt spelar frågorna och frågetekniken en stor roll när det gäller att nå den önskade nivån i intervjun.

Enligt Niikko (2003: 31) kan intervjufrågorna vara bestämda på förhand, men några exakta formuleringar behövs nödvändigtvis inte. Eftersom jag inte hade använt intervju som metod förut, ansåg jag det relevant att ha färdiga frågor som stöd i intervjusituationen, även om de inte ställdes på samma sätt och i samma ordning till varje informant (se bilaga 1). Denna procedur är i enlighet med Niikko (2003: 32) som konstaterar att intervjufrågorna ska ställas i fri ordning och följdfrågor och förtydligande frågor används vid behov på basis av informantens svar för att intervjun skulle likna en vanlig diskussion. Även Kroksmark (2007: 33) betonar intervjuens samtalsliknande karaktär, vilket beror alltså på dess ostrukturerade form. På det sättet får intervjun ett personligt drag, som reflekterar informantens sätt att definiera innehållet. När det gäller den fenomenografiska intervjun är utgångspunkten att den intervjuades svar alltid är korrekt, vilket innebär att den intervjuades tolkingar av intervjufrågorna till en viss rad är äkta, vettiga och på riktigt.

Denna typ av datainsamlingsmetod ställer dock krav på intervjuaren; för det första förutsätts det flexibilitet för att kunna anpassa sig till föränderliga situationer. I praktiken betyder detta att varje intervju är unik och därmed inte följer något förutsägbart mönster. Dessutom behöver intervjuaren tillräckligt med innehållslig förkunskap för att överhuvudtaget veta hurdana teman man ska ta upp i intervjuerna. Då intervju som metod var tämligen främmande för mig gjorde jag först en pilot med en svensklärare från Jyväskylä universitets övningsskola för att kontrollera hur mina förberedelser fungerar i praktiken. Pilotintervjun resulterade i att jag omformulerade ett par av intervjufrågorna inför den egentliga undersökningen. Även Åkerlind (2005a: 65) rekommenderar att göra en pilotintervju, speciellt om man inte är en erfaren forskare. Enligt henne (ibid.) är det av stor betydelse att man kan ställa bra följdfrågor för oftast är de viktigare än de egentliga intervjufrågorna. Pilotövningen ger intervjuaren därmed en möjlighet att kritiskt granska sin intervjuteknik och hjälper eventuellt att känna sig självsäkrare i den riktiga intervjusituationen.

## 2.4. Materialet och informanterna

Materialet för denna studie består av åtta intervjuer som genomfördes under april-maj 2017. I fenomenografiska studier är det viktigt att tänka på valet av informanterna och det rekommenderas att man inte väljer dem slumpmässigt då man riskerar att få ett stort antal liknande svar (Larsson 2011: 29). I den här studien ligger fokus på gymnasielärare som undervisar i svenska och för att ytterligare avgränsa gruppen på ett logiskt sätt valde jag att ta med alla gymnasier i en medelstor stad i södra Finland. Det fanns sammanlagt fyra gymnasier och tio svensklärare i området varav två tackade nej till att delta. Åtta lärare deltog således i studien och dessa representerade alla de fyra gymnasierna i området.

Informanterna kontaktades via e-post och de fick redan då av forskningsetiska skäl veta att studien handlar om handledning. Dessutom fick lärarna veta att temat granskas i ljuset av den nya läroplanen, men i e-postmeddelandet betonades det att man inte behöver ha några erfarenheter eller kunskap varken om handledning eller om den nya läroplanen utan att studiens syfte var att kartlägga lärares uppfattningar om temat. Under intervjuerna ville jag ändå få information om informanterna hade läst om handledningen i den nuvarande läroplanen eller om de på något annat sätt är medvetna om vad som står där om skolans handledningsverksamhet.

Det visade sig att sju av åtta informanter inte hade bekantat sig med handledningsdelen i den nya läroplanen och kunde sålunda inte berätta om sina tolkningar om innehållet. Majoriteten av lärarna var osäkra på om de alls hade läst delen. En del lärare var inte ens medvetna om det står något om handledning i läroplanen eller var man kan läsa om den. Detta anser jag som viktig bakgrundsinformation vid analysen då man kan fastslå att läroplanen inte i någon stor utsträckning har påverkat informanternas uppfattningar om handledning i gymnasiet.

De intervjuade hade 9–28 års arbetserfarenhet som språklärare, sju av åtta informanter hade läst svenska som huvudämne vid universitetet och en informant hade studerat tyska som huvudämne. Vid intervjuernas genomförande undervisade alla informanter huvudsakligen i svenska. En informant undervisade utöver gymnasiet även på lågstadiet. Varje intervju tog i genomsnitt 45 minuter, den kortaste intervjun var 35 minuter och den längsta 60 minuter. Alla intervjuer

spelades in och transkriberades ord för ord. Sammanlagt finns det cirka sex och en halv timme inspelat material.

Larsson (2011: 31) konstaterar, att det genomsnittliga antalet informanter oftast är mellan 20 och 50 när det gäller fenomenografiska studier, men påpekar dock att antalet huvudsakligen beror på studiens problemställning; ibland är man intresserad av en tämligen avgränsad grupp, såsom i denna studie. Uljens (1989: 11) påpekar också att man kan behöva begränsa antalet informanter av rent praktiska skäl då man genom att intervjua oftast får relativt mycket material. Även om målet var att få alla tio lärare inom skolområdet att delta i studien och nu endast åtta slutligen deltog, anser jag att omfattningen är tillräcklig för denna magisteravhandlingsstudie och för att svara på dess forskningsfråga.

## **2.5. Fenomenografiskt forskningsarbete och analys**

Analysen i fenomenografiska studier baserar sig på material i skriftlig form. Detta innebär således att alla intervjuerna ska spelas in och transkriberas ordagrant och så nära talspråket som möjligt (Kroksmark 2007: 34). Enligt Uljens (1989: 11) börjar ett fenomenografiskt forskningsarbete genom att välja ut någon företeelse i omvärlden. För den enskilda undersökningen innebär detta att en eller flera aspekter av företeelsen avgränsas, dvs. man väljer att fokusera på företeelsen ur någon bestämd aspekt vilket betyder att man specificerar och avgränsar sitt forskningsproblem. Utgångspunkten för denna studie var att kombinera båda studieämnena *vägledning* (fi. ohjaus) och *svenska språket*, eftersom de båda kommer att tillhöra mitt framtida yrke. I den nya läroplanen betonas hela skolans ansvar för handledningsverksamheten, vilket väckte mitt intresse att ta reda på hurdana uppfattningar svensklärare har om handledning i gymnasiet.

Därefter formulerar man en eller flera frågor med vars hjälp man försöker komma åt olika aspekter av det forskade fenomenet (Uljens 1989: 11). Detta skede innefattar naturligtvis också litteraturstudier kring den aktuella frågan. Sedan ska man välja ut de personer eller den grupp människor vars uppfattningar man är intresserad av. Som informanter ville jag ha svensklärare och för att ytterligare avgränsa gruppen på logiskt sätt valde jag en viss stad i södra Finland. Som datainsamlingsmetod användes intervjuer som spelades in och transkriberades ordagrant.

Efter transkribering tar analysen vid. I detta skede är det ytterst viktigt att frågeställningen är avgränsad så att forskaren exakt vet vilket fenomen hen vill beskriva uppfattningar av (Larsson 2011: 36). Kroksmark (2007: 34) betonar att varje enskild intervju bör betraktas som en avgränsad helhet. Vid analysen är det viktigt att forskaren tar ställning till totala uttryck istället för enstaka ord för enligt Kroksmark är det relationen mellan det avgränsade innehållet och den intervjuade som utgör grunden för analys. Avsikten med databearbetningen är att finna kvalitativt skilda kategorier, dvs. kategorier som representerar tydligt skilda sätt att föreställa sig ett visst fenomen och att definiera det kollektivt uppfattade. Enligt Marton (1988: 153) finns det inte någon specifik fenomenografisk analysmetod som man kunde följa i detalj, men han presenterar ändå en modell som omfattar de olika faser som man ska gå igenom under analysens gång (se nedan). Denna modell används även som grund för analysen i föreliggande studie.

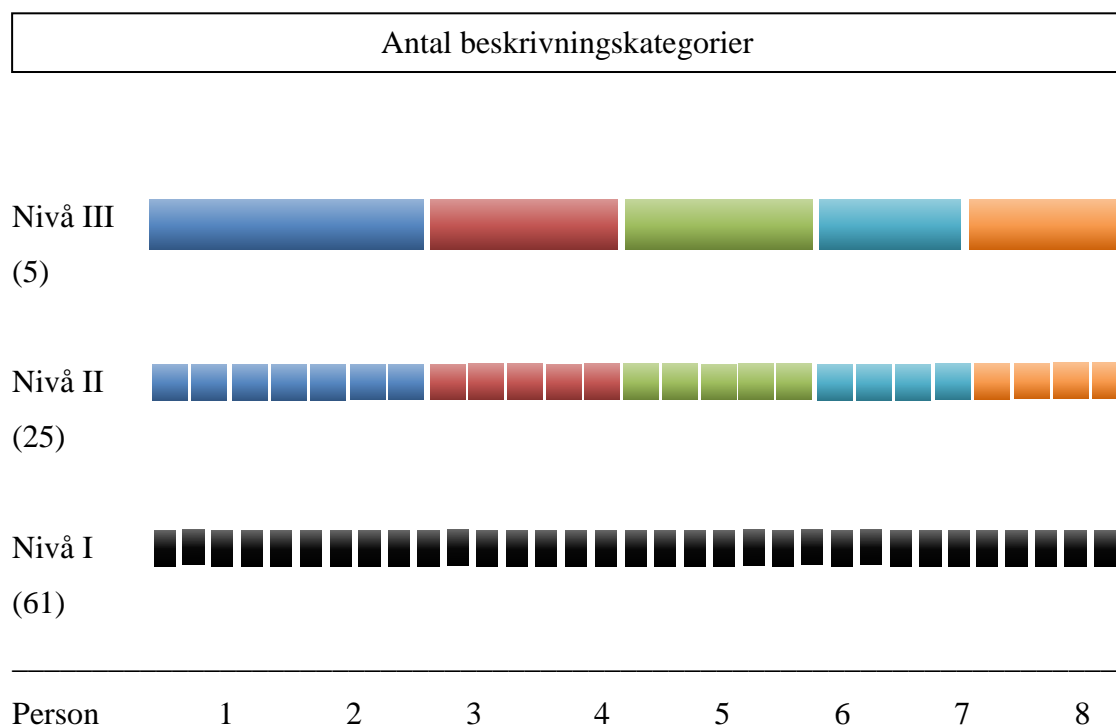
I den första fasen bekantade jag mig med materialet för att sedan kunna välja och markera alla sådana utsagor som är relevanta när det gäller det forskade fenomenet, dvs. handledning i gymnasiet. Enligt Marton (1988: 153) ska man leta efter de mest framträdande dragen som kommer fram i transkriptionen. I fenomenografiska studier är transkriptionen utgångspunkten för analysen, vilket betyder att man i tolkningen av utsagor måste ta hänsyn till själva kontexten i vilken utsagan ifråga har bildats (ibid.). Fenomenet ifråga ska avgränsas och tolkas på basis av de valda utsagor, citaten, från samtliga intervjuerna, vilka därefter bildar en enhet som kallas för *betydelsepool*.

I den andra fasen ligger fokus istället för intervjutranskriptionen i det som är underförstått, dvs. vad som egentligen menas (Marton 1988: 154). För att kunna komma under ytan måste man göra sig förtrogen med materialet och försöka leva med i intervjupersonens resonemang för att kunna upptäcka, vilka antaganden som kan finnas bakom ett resonemang (Larsson 2011: 37). I denna fas hjälpte det att lyssna på inspelningar för då hör man t.ex. hurdan ton informanten använder eller om hen skrattar. I detta skede är det inte längre relevant att göra skillnad mellan individer utan intresset riktas mot betydelsepoolen. Detta betyder att varje citat nu har två kontexter i vilka de tolkas, den intervjun det är taget ifrån och betydelsepoolen som det tillhör. Enligt både Marton (1988: 154) och Larsson (2011: 31) utgör denna fas kärnan i analysen för genom att jämföra skillnader upptäcker forskaren det som är karaktäristiskt för en uppfattning,

vilket för sin del möjliggör uppfattningarnas grundad kategorisering. Forskarens uppgift är således att ständigt söka efter likheter och skillnader för att kunna bestämma vilka citat som ska tas med respektive uteslutas. I fenomenografin bildas tolkningen i processen där citaten grupperas och jämförs med varandra. Genom jämförelserna framskrider arbetet så att en grov förståelse nyanseras och de mer subtila skillnaderna framstår.

Ett fenomenografiskt kategorisystem består av tre nivåer som är hierarkiskt ordnade. Den lägsta nivån (Nivå I) består av de enskilda individernas utsagor medan abstraktionsnivåer (Nivå II och III) utgör beskrivningar av dessa utsagor (Uljens 1989: 40–41). Detta leder till att den högsta nivån blir relativt abstrakt och därmed inte ger någon tydlig inblick i de uppfattningar som är representerade i materialet. I praktiken betyder detta att jag i den här fasen jämförde de valda citaten (Nivå I) med varandra för att sedan kunna bilda underkategorierna (Nivå II). Därefter, när skillnaderna har identifierats och underkategorierna bildats, sammanställs de i mer omfattande kvalitativa *beskrivningskategorier* som sedan ordnas i förhållande till varandra (Nivå III). När det gäller den här avhandlingen uppstod det från de 61 valda citaten sammanlagt 23 olika underkategorier som sedan sammanställdes i fem beskrivningskategorier: 1) Syften med handledning, 2) Förutsättningar till god handledning, 3) Fördelning av handledningsansvar i gymnasiet, 4) Handledningsuppgifter i svensklärares arbete och 5) Utmaningar för svensklärares handledande roll (se figur 1 nedan).





**Figur 1** – Strukturen i ett fenomenografiskt kategorisystem (anpassat efter Uljens 1989: 41)

Enligt Kroksmark (2007: 35) är en beskrivningskategori en avdelning inom helheten som består av skilda utsagor som tillsammans uttrycker en viss innebörd. Kategorierna skiljer sig således från varandra på basis av de kvalitativt skilda innebörderna gällande det studerade innehållsområdet. Varje enskild uppfattning delas in i en beskrivningskategori som är definierad genom den kvalitativa behandlingen som de intervjuade konstituerat i relationen till innehållet. Detta betyder emellertid inte att det inte kan finnas olikheter mellan de inkluderade behandlingssätten bara de är kvalitativt lika. Beskrivningskategorierna är innehållsrelaterade, dvs. de ordnas i förhållande till varandra på basis av dess innehållsliga särdrag. Detta möjliggör en intern gruppering av de kvalitativt skilda beskrivningskategorierna vilket kan genomföras t. ex. genom att granska om kategorierna är förutsättningar för varandra eller om de är härledda ur varandra.

När det gäller att ordna beskrivningskategorier i relation till varandra finns det tre olika kategorisystem; *horisontella*, *vertikala* och *hierarkiska* (Uljens 1989: 47). Det horisontala systemet är det mest använda och det förekommer i synnerhet i de tidigare studierna. Systemet innebär att de enskilda kategorierna betraktas som likvärdiga i förhållande till varandra, vilket betyder att kategorierna skiljer sig innehållsmässigt men befinner sig ändå på samma nivå. Även kategorierna i den här studien är ordnade efter det horisontala systemet. I det vertikala systemet rangordnas kategorierna på basis av något kriterium såsom tid eller frekvens som finns i materialet (Uljens 1989: 48–49), medan i det hierarkiska systemet för sin del betraktas vissa uppfattningar som mer utvecklade eller mer omfattande i relation till de andra (Uljens 1989: 50–51).

En viktig skillnad mellan fenomenografisk analys och teoridrivna innehållsanalys är att kategorierna i en teoridrivna studie bestäms redan på förhand medan i fenomenografiska studier är det en nödvändighet att kategorierna direkt uppstår ur data dvs. det transkriberade talet (Marton 1988: 154). Forskaren har dock rätt till tolkning av hur kategorierna ska analyseras, beskrivas och ordnas, men allt detta ska vara möjligt för en utomstående att identifiera och återföra direkt i data (Kroksmark 2007: 13–14). Kroksmark hävdar emellertid att man vid granskning av ett kategorisystem kan bli medveten även om andra möjliga uppfattningar som trots förväntningar inte finns tillgängliga eller identifierbara i data.

Larsson (2011: 31) påpekar att kategoriseringen sällan lyckas på första försöket, vilket betyder att utsagor sannolikt behövs ordnas om flera gånger. Analysprocessen är tidskrävande, eftersom kategoriseringen behövs testas och omformuleras flera gånger innan den når sin slutgiltiga form. Även Uljens (1989: 12) konstaterar att det i slutet av analysen är viktigt att pröva kategorisystemets reliabilitet, dvs. man ska granska hur bra de formulerade kategorierna avspeglar meningsinnehållet i intervjuerna. Kategorierna är det viktigaste resultat i fenomenografisk forskning.

### 3. ANALYS

I detta kapitel presenterar jag den genomförda analysen av de deltagande svensklärarnas uppfattningar om handledning i gymnasiet i form av fem beskrivningskategorier som är ordnade horisontellt, dvs. kategorierna ska betraktas som likvärdiga i förhållande till varandra för skillnaderna mellan kategorierna är innehållsliga (se t. ex. Uljens 1989: 47). Intervjuerna genomfördes och transkriberades på finska och alla citat är mina egna översättningar. Eftersom studiens syfte är att behandla informanter som en grupp istället för att granska resultatet ur en individs synvinkel, skiljer jag inte mellan olika informanter i analysen, dvs. jag anger inte vem som har uttryckt vad.

**Tabell 1** - Beskrivningskategorier och underkategorier om lärarnas uppfattningar

Beskrivningskategorier	Underkategorier
1. Syften med handledning	1.1 Att nå goda resultat och utveckla sig enligt egen nivå 1.2 Att lära sig lära 1.3 Att klara studentexamen 1.4 Att förbereda sig inför framtiden efter gymnasiet 1.5 Att gå ut gymnasiet 1.6 Att få studerande att välja svenska 1.7 Att ha en trygg vuxenkontakt
2. Förutsättningar till god handledning	2.1 Samarbete och kommunikation i arbetsgemenskapen 2.2 Tydlighet i arbetsfördelning 2.3 Att känna varandra 2.4 Att vara intresserad av handledning och den handledde 2.5 Att acceptera studeranden och hens målsättningar
3. Fördelning av handledningsansvar i gymnasiet	3.1 Handledning som ämneslärares ansvar 3.2 Handledning som hela skolans ansvar 3.3 Handledning som studiehandledares ansvar 3.4 Handledning som ”någon annans” ansvar 3.5 Handledning inte som gymnasiets ansvar
4.Handledningsuppgifter i svensklärares arbete	4.1 Att informera 4.2 Att kontrollera och övervaka 4.3 Att uppmuntra och ge positiv feedback 4.4 Att föregå med gott exempel
5. Utmaningar för svensklärares handledande roll	5.1 För stora gruppstorlekar 5.2 Bristen på tid och tillräcklig ersättning 5.3 Bristen på kunskap och utbildning 5.4. Den motvilliga handledda

### 3.1. Syften med handledning

I denna kategori presenteras syften med handledning i gymnasiet. En stor del av syften anknyts till svenskämnet, såsom *att förbereda sig inför framtiden efter gymnasiet, att få studerande att välja svenska och att lära sig lära*, medan underkategorierna *att klara studentexamen, att nå goda resultat och utveckla sig enligt egen nivå och att gå ut gymnasiet* mestadels handlar om gymnasiestudier mer allmänt. Dessutom granskas handledningens syfte ur en pedagogisk synvinkel i underkategorin *att ha en trygg vuxenkontakt*.

#### 3.1.1. Att nå goda resultat och utveckla sig enligt egen nivå

Med handledning strävar lärarna efter att hjälpa studeranden att nå så goda resultat som det på basis av hens kunskaper och intressen är möjligt (ex 1). Varje studerande ska behandlas som en individ vilket betyder att handledning ska utgå från den handleddes behov. Som ämneslärare kan man bidra till detta genom att berätta om inlärningsstrategier, ge konkreta tips om hur man kan utveckla sina språkkunskaper och uppmuntra studerande att satsa på sina studier. Även när det gäller att utveckla sina kunskaper ska handledare dock ta hänsyn till om den handledde överhuvudtaget anser det nödvändigt att kunna förbättra sina resultat eller om hen redan är nöjd med dem. I exempel 2 betonar läraren att handledningens syfte är att läraren ger studerande feedback och hjälpmedel för att alla ska ha likadana möjligheter att sträva efter bättre resultat, men att det är studeranden som fattar beslutet om hen ska utnyttja dem.

1. *Vi strävar efter att handleda studerande för att de enligt sin egen nivå och från sina egna utgångspunkter skulle klara sig så bra som möjligt. För den ena är det att bli godkänd som gäller och för den andra är det att hur man kunde nå ännu bättre resultat.*

*(Pyritään ohjaamaan opiskelijaa suoriutumaan omalla tasollaan mahdollisimman hyvin ja heidän lähtökohdistaan. Et toisilla se läpipääseminen on se, mihin keskitytään ja toisessa päässä haetaan sitä, että miten sitä suoritusta voitaisiin vielä parantaa.)*

2. *Jag säger att 'ja, jag förstår vad du menar, men om du vill bli bättre, så lägg märke till det här'.*

*(Et sanoo, et 'ymmärsin ihan hyvin, mitä tarkoitat, mut et jos haluat pyrkiä parempaan, niin kiinnitä huomiota näihin asioihin'.)*

### 3.1.2. Att lära sig lära

Att lära sig lära uppfattas som ett av de viktigaste syftena med handledning när man granskar temat ur svensklärares perspektiv. När det gäller svenskstudier strävar lärarna efter att handleda sina studerande i studieteknik; hur man lär sig ett språk och hur man kan utveckla sina kunskaper (ex 3). På det sättet får studerande information om olika inlärningsstrategier och blir medveten om de hjälpmedel som bäst ska passa till sitt behov. Utöver språkinläring syftar handledning även till att studerande ska lära sig hur man studerar på gymnasiet. Enligt lärarna har studerandena nuförtiden allt sämre studiefärdigheter vilket betyder att de behöver handledning i hur man överhuvudtaget skriver uppsatser eller läser längre texter.

3. *Att lära sig lära, hur man ska plugga ord och motsvarande, under varje kurs tar vi lite upp hur man ska studera för att utveckla de egna inlärningsstrategierna.*

*(Niitä oppimisen taitoja, et miten kannattaa sanoja lukee ja tän tyypistä ja kylhän me joka kurssilla käydään vähän, et miten niin ku kannattaa opiskella, et pyritään kehittää niit omii opiskelustrategioita.)*

### 3.1.3. Att klara studentexamen

När det gäller syften med handledning nämner största delen av lärarna studentexamen som uppfattas som en av gymnasiets grundläggande hörnstenar. Med hjälp av handledning förmedlar studiehandledare information om studentexamen i allmänhet medan ämneslärare ger ämnesspecifik handledning t. ex. genom att använda de tidigare studentproven. Dessutom hjälper man studerande att kartlägga vilka ämnen de borde välja för att klara studentexamen och att planera sin tidtabell (ex 4). På detta påverkar bland annat studerandes studieframgång, intressen och framtidsplaner. För att kunna hjälpa studerande att klara studentexamen betonar läraren i ex-

empel 5 vikten av muntlig feedback som ges särskilt under det tredje året på gymnasiet. Feedback och rådgivning anknyts starkt till skriftliga arbeten för att bäst kunna bidra till framgången i studentexamen.

4. *Det är handledning på lärandets stig, till exempel när de tänker på vilka ämnen de skulle välja i studentskrivningarna, vilka som är obligatoriska, vilka som är extra, vad skulle vara viktigt när det gäller fortsatta studier.*

*(Se on ohjausta oman oppimisen polul, esimerkiksi nyt tulee mieleen, et kun ne miittää, et mitä kirjotusaineita ne valitsee, mitä ne ottaa pakolliseksi, mitä ylimääräiseksi, mitkä olis tärkeitä niiden jatko-opintojen kannalta.)*

5. *Speciellt under abiåret ger jag också muntlig feedback om deras uppsatser, handleder och ger råd hur det skulle vara bäst att skriva för att kunna klara sig i studentskrivningarna.*

*(Varsinki sitte abivuonna, että annan myös suullista palautetta niistä just heidän, varsinkin just noista kirjallisista aineista, niissä niin ku ohjataan ja neuvoetaan, että miten ois parhainta sitte kirjottaa, et pärjäis kirjoituksissa.)*

#### 3.1.4. Att förbereda sig inför framtiden efter gymnasiet

I lärarnas uppfattning om handledning riktas uppmärksamheten oftast på framtiden. Enligt majoriteten av lärarna är ett av handledningens mest centrala syften att dra upp riktlinjer för studerandes framtid gällande fortsatta studier och yrkesval. Handledning upplevs som en kontinuerlig process som ska sättas igång i början av gymnasiestudierna (ex 6). Under idealiska förhållanden lyckas studerande med hjälp av handledningen göra upp planer för sin framtid redan under gymnasiet, men behovet av handledning upphör dock inte alltid så snart man har tagit studenten. I exempel 6 betonar läraren vikten att handledning i skolan inte bara syftar till att studerande ska klara studentexamen och gå ut gymnasiet utan att gymnasiets ansvar även är att hjälpa de att planera tiden efter gymnasiet.

6. *Enligt min mening betyder det att lotsa studeranden från och med hen kommer till gymnasiet att vi får hen att gå ut gymnasiet och att vi också drar upp riktlinjer för hens framtid. Man slutar alltså inte när hen har tagit studenten, att okej, nu är hen student och det var det, bye bye baby, gå vart du vill, det intresserar oss inte längre.*

*(Minust se on opiskelijan luotsaamista siitä kun se tulee, että saadaan se niin kun se lukiosta läpi ja sitte saadaa myös se tulevaisuus jollain tavalla viitotettua. Et sitä ei niin ku lopeteta tavallaa siihen, et okei, se on nyt ylioppilas ja that's it, et bye bye baby, mee nyt mihin vaan, et ei kiinnosta enää.)*

Att tänka på sina val och planera framtiden påbörjas redan under första året på gymnasiet (ex 7). Enligt lärarna behandlar de temat huvudsakligen i de personliga samtalen som hör till grupphandledares uppgifter. Där börjar man med att kartlägga studerandes intressen för att kunna hitta en bransch som bäst skulle passa ihop med dem. Tankar och planer gällande framtida yrkes- och utbildningsval omformuleras och preciseras under hela gymnasiets gång och istället för något slutgiltigt beslut är det viktigaste att studerande med hjälp av handledning blir medvetna om sina möjligheter. Ansvar att fatta beslut gällande de framtida valen hör till studerande men enligt lärarna behöver de oftast stöd för att sätta igång tankeprocessen.

7. *Genom grupphandledning försöker vi väcka tankar hos studerande, särskilt i de personliga samtalen, om de har tänkt på vad de vill göra i framtiden, redan under det första läsåret, att finns det någon intressant bransch, för det finns ju där i bakgrunden genom hela gymnasiestudier.*

*(No tota kylhä myö vähä herätellää niit ryhmänohjauksen kautta etenkin niis henkilökohtasis keskusteluis, et ootko ajatellu, et mitä haluaisin tulevaisuudes tehdä et ihan ykkösiltäki, et onko joku ala, joka kiinnostais, et sehän on kuitenkin koko lukion ajan siin taustalla.)*

Utöver framtidsplanering syftar handledning i gymnasiet även till att utveckla kunskaper som behövs när det gäller studier efter gymnasiet. I exempel 8 nämner läraren att studerande ska bli kritiska och självständiga för att bättre kunna klara sig i fortsatta studier där det förutsätts mer självständighet. Att utveckla sådana färdigheter uppfattas som ett av de viktigaste syftena med handledning i gymnasiet, eftersom man enligt lärarna inte lär sig sådana färdigheter i grundskolan. När det gäller handledning i svenskundervisning uppfattas det ur svensklärares synvinkel ytterst viktigt att man i handledningen tar hänsyn till svenskans roll i fortsatta studier (ex 9). Enligt lärarna är studerande inte alltid medvetna om att de med hög sannolikhet är tvungna att avlägga studier i svenska även efter gymnasiet. För att kunna förbereda sig för detta rekommenderar lärarna studerande att redan under gymnasiet skaffa sig goda kunskaper i svenska.

8. *Vi lärare handleder studerande till en viss riktning, att de skulle bli kritiska och självständiga, det är en sak som vi borde försöka uppnå på gymnasiet, för till exempel när det gäller fortsatta studier finns det sen ingen där som skulle säga vad man ska göra och hur.*

*(Me opettajat ohjataan niitä opiskelijoita tiettyyn suuntaan, et ne oppis kriittiksiks ja itseohjautuviks, et sehän on sellanen iso juttu, mihin lukion pitäis pyrkiä, et esim jatko-opinnoissa, ei siellä ole kukaan sanomassa, et tee näin.)*

9. *Svensklärare har en stor roll där, alltså att man berättar, vad som händer efter gymnasiet. Och jag har använt just dessa ord, att enligt min mening begår svensklärare tjänstefel om hen inte pratar ganska mycket om det, för det kommer helt överraskande.*

*(No siinä on sit ruotsin opettajalla tosi iso kivi käsissään, elikkä että kerrot, mitä tapahtuu lukion jälkeen. Ja tästä olen sanonut näillä sanoilla, että mun mielestä ruotsin maikka tekee virkavirheen, jos ei tästä puhu aika paljon, koska se tulee aivan puskista.)*

### 3.1.5. Att gå ut gymnasiet

Att gå ut gymnasiet upplevs som ett av handledningens syften som tjänar gymnasiet som institution. I exempel 10 motiverar läraren detta genom att ta upp den ekonomiska synvinkeln eftersom gymnasiers finansiering beror delvis på antalet utexaminerade. Att utveckla skolans handledningsverksamhet uppfattas som viktigt eftersom handledning ses som en av de viktigaste faktorerna som påverkar studerandes utexaminering. Tänkandet av detta slag uppfattas som något nytt och enligt lärarna beror det troligen på det nuvarande samhällsliga idealet att även gymnasiet ska bli allt mer effektivt.

10. *Jag tror att det påverkar om skolan får pengar eller inte, ju effektivare det här systemet är desto mer pengar får man, och om man handleder studerande, går de troligen ut gymnasiet.*

*(Kyl siihen varmaan vaikuttaa tällänen poliittinen, tai ku on näit tälläsii et saako koulu rahaa vai ei, nii kyllähän seki on siel taustalla, et mitä tehokkaampi on tää systeemi, nii sitä paremmin saa rahaa. Sit ohjataan opiskelijaa, nii kyllän se varmaan sit valmistuuki.)*



### 3.1.6. Att få studerande att välja svenska

Enligt lärarna i exempel 11 och 12 hör även så kallad marknadsföring till handledning. Detta betyder att ämneslärare ska försöka få sina studerande att välja svenskkurser och att skriva svenska i studentexamen. Att studera svenska anses främst vara till nytta för studerandena, och lärarna berättar bland annat varför man borde lära sig svenska, när man kan ha nytta av sina svenskkunskaper och vilken nytta man kan ha om man skrivit svenska i studentskrivningarna. Å andra sidan tjänar det även lärare om flera studerande deltar i de frivilliga kurserna som erbjuds utöver de obligatoriska, speciellt eftersom det inte längre är obligatoriskt att skriva svenska i studentexamen. Därför kan alltså andra ämnen, såsom matematik, uppfattas som svenskans konkurrenter vilket leder till att svensklärare strävar efter att handleda sina studerande att välja svenska istället (ex 12).

*11. Förstås handleder jag också, till exempel marknadsför jag mitt eget ämne för att de skulle välja svenska i studentskrivningarna och använder starka argument.*

*(Totta kai minäkin ohjaan niin kun esimerkiksi markkinoin omaa oppiainetta, ohjaan heitä kirjoittamaan sitä ruotsia, käytän vahvoja argumentteja.)*

*12. Men sen under det andra läsåret börjar den så kallade marknadsföringen, alltså om man väljer matte eller svenska.*

*(Mut sit kakkosella siin alkaaki olla se niin sanottu markkinointityö, että matikka vai ruotsi.)*

### 3.1.7. Att ha en trygg vuxenkontakt

I exempel 13 konstaterar läraren att syftet med handledning är att studerande åtminstone ska ha en vuxen i gymnasiet som man känner sig trygg med och lätt kan kontakta. Detta behövs för att studerande ska känna trygghet och tillhörighet i sin studiemiljö. Särskilt viktigt är det i stora gymnasier där det är lätt för studerande att bli ensamma. Vanligen är det grupphandledare som utnämns för denna roll, men det kan även vara ämneslärare eller studiehandledare. För att detta ska fungera i praktiken är det viktigt att använda tillräckligt mycket tid att studerande har en möjlighet att bekanta sig med sin handledare för att det överhuvudtaget är möjligt för en trygg handledningsrelation att uppstå.

13. Jag anser att syftet är att handledningsgruppen blir en tät grupp, och grupphandledaren vore den närmaste och tryggaste vuxen för den, någon man lätt kan kontakta, att det utnämns en ansvarig person.

*(Ite aattelisin et tarkotus olis, et siitä ohjausryhmästä tulis sellanen tiiviimpi porukka, jolle sitte se ryhmänohjaaja olis se lähin ja turvallisin aikuinen tavallaan, et johon ottaa helposti yhteyttä, tavallaan nimittyis sellanen vastuuihminen.)*

## 3.2. Förutsättningar till god handledning

I denna kategori presenteras förutsättningar som enligt lärarna är nödvändiga för att handledning ska vara av god kvalitet. Temat granskas ur flera synvinklar. En del av förutsättningarna, såsom *samarbete och kommunikation i arbetsgemenskapen* samt *tydlighet i arbetsfördelning*, anses beröra hela skolans personal, medan *att acceptera studeranden och hens målsättningar* och *att vara intresserad av handledning och den handledde* snarare handlar om förutsättningar som har med lärares personliga värderingar och identitet att göra. *Att känna varandra* däremot uppfattas som något som man inte kan påverka själv utan det anses vara beroende på skolans storlek.

### 3.2.1. Samarbete och kommunikation i arbetsgemenskapen

De viktigaste faktorerna enligt lärarna för att skolans handledningsverksamhet ska fungera bra är kommunikation och samarbete mellan personalen. Kommunikationen underlättar grupphandledare att följa hur studerande klarar sig när det gäller andra ämnen än språk, men även som ämneslärare anses det viktigt att vara informerad om det finns något som man borde ta hänsyn till under lektionerna, till exempel inlärningssvårigheter. Med hjälp av kommunikationen förbättras även studerandes möjligheter att få sådan handledning som behövs. Enligt lärarna är det viktigt att informationen om studerandes eventuella problem förmedlas till specialläraren, kuratorn eller skolpsykologen för oftast är det just grupphandledare eller ämneslärare som på basis av den regelbundna kontakten med sina studerande gör observationer om deras studieframgång och välmående.

Att prata om sina studerande gällande deras närvaro och studieframgång hör till lärarnas vardag (ex 14). Ibland tas det dock även upp allvarigare ämnen, till exempel om det finns skäl att misstänka att någon har problem med inläring, familjeliv eller hälsa. Då är det oftast specialläraren, kuratorn, skolpsykologen eller skolhälsovårdaren som kontaktas (ex 15). Att kunna samarbeta yrkesövergripande, berätta om sina observationer och förmedla information anses ytterst viktigt för att studerande ska få hjälp av en passande expert. Överhuvudtaget betonar lärarna kommunikationens betydelse, enligt dem ska alla vara uppdaterade och medvetna om studerandenas ärenden för att handledningen ska fungera.

14. *Vi pratar ju om studerande, till exempel om de har varit närvarande i skolan och hur det går med studierna (...), att vi har koll på hur ens studier går som sin helhet.*

*(Kyl myö niin ku opiskelijoist puhutaan sil taval just vaik osallistumisest, et mitenkä se opiskelu on sujunu, (...), et ollaa ajan tasalla siitä et miten opiskelijan opinnot sujuu kautta linjan.)*

15. *Jag förmedlar information till exempel till psykologen eller kuratorn och frågar om de kan prata med studerande, eller om det finns skäl för vi ärendet vidare.*

*(Vien viestiä eteenpäin esim psykologille tai kuraattorille, et tämmöistä on, et voitko jututtaa, tai jos tulee huolta niin sitten tarvittaessa hoidetaan asia eteenpäin.)*

Enligt läraren i exempel 16 är meningen med samarbetet att spara allas tid och ork i arbetsgemenskapen; i krävande situationer behöver ämneslärare inte försöka klara sig själv och på motsvarande sätt kan till exempel studiehandledare behöva språklärares hjälp när det gäller ämnes-specifik kunskap. Det betonas att kommunikationen och samarbetet ska ske ömsesidigt, alla har rätt att be om hjälp och man strävar efter att lösa de eventuella problemen tillsammans. När det gäller ämneslärare samarbetar de mestadels med andra ämneslärare eller grupphandledare. Dessutom berättar de flesta lärare att de även har regelbunden kontakt med studiehandledare. Då gäller diskussioner vanligtvis antingen lärares eller studiehandledares oro för studerandes svenskstudier.

16. Jag tycker att hela idén med det här att hela skolan deltar i handledningsverksamheten är att när det kommer fram jobbiga fall så är det viktigt att öppna munnen och samarbeta med kollegor, till exempel när det gäller studerandes svenskstudier kan jag gå till studiehandledaren om jag märker något konstigt eller tvärtom, hen kan komma till mig och vi kan tillsammans fundera på saken.

*(Et tää on just tän ohjauksen, tän koko koulu ohjaa, minust se idea et esimerkiksi hyvin hankalii tapauksii voi pulpahtaa mulle esille, et mä hokaan jonku jutun ja äkkiä suu auki opolle, et kato tätä, tai toisinpäin, opo kiikuttaa jotain, et katopas, miten tämä, tämän neidin tai herran ruotsin opinnot, tuol on tommonen, et mitähän tää tarkoittaa.)*

Utöver den vardagliga kommunikationen mellan kollegorna har skolor även organiserad verksamhet där man koncentrerar sig på studerandes välmående (ex 17). Då deltar lärare i diskussioner med speciallärare och rektor främst i grupphandledares roll. Syftet med möten är att gå igenom studentgrupper för att ta reda på om det finns någon som behöver till exempel mer hjälp med sina studier. Även här är det viktigt att deltagarna berättar om sina observationer för att kunna skapa en helhetsbild av studerandes situation. När det gäller kommunikation och informationsförmedling i skolan betonar lärarna att det naturligtvis ska ske inom ramen för tystnadsplikten. Ibland kan dock begäran om att förmedla information komma direkt från studerande, till exempel när det handlar om något känsligt eller svårt ämne, kan studerande be sin grupphandledare att förmedla informationen till de andra lärarna (ex 18).

17. Då och då har vi sådana pedagogiska grupper, det finns specialläraren, rektorn, studiehandledaren och grupphandledaren med, och där går man genom studentgrupperna, om det finns någon som behöver hjälp eller om någon har märkt något som de andra inte har.

*(No meillähän on noita nyt tollasii, silloin tällöin, sellasii pedagogisia ryhmiä, et siellä on erityisopettaja, rehtori, opinto-ohjaaja ja sitten ryhmänohjaaja ja sit niin ku sieltä tavallaa jotain käydään se ryhmä läpi, et onks siel sellasii, jotka tarvis useamman apua esimerkiksi, tai onko joku huomannut jotain, mitä toinen ei oo huomannut.)*

18. Om det finns några jobbiga saker i studerandes liv, kan grupphandledaren agera som en länk mellan studerande och den övriga lärarkåren genom att meddela information.

*(Ryhmänohjaaja voi sit niistä kuitenkin tiedottaa eteenpäin ja olla tavallaan sen opiskelijan ja muun opettajakunnan välinen linkki, et jos tarvii jostain hankaliskin asiasta tiedottaa.)*

### 3.2.2. Tydlighet i arbetsfördelning

För att skolans handledningsverksamhet ska fungera smidigt behövs det tydlig arbetsfördelning som innehåller så få överlappningar som möjligt. Enligt lärarna är det viktigt att alla i personalen deltar i handledningsverksamheten, men det förutsätter även att alla är medvetna om hur handledningsuppgifter har delats upp och följer gemensamma riktlinjer (ex 19). Då undviker man onödiga konflikter och motstridig handledning samt sparar allas tid (ex 20). Handledningen i ens eget ämne upplevs starkt höra till ämneslärare, vilket betonas när det gäller hela skolans arbetsfördelning. Därför hoppas lärarna att särskilt ämneslärares och studiehandledares handledningsuppgifter definieras tydligt.

*19. Att samarbeta är viktigt och att man har gemensamma riktlinjer som inte går isär, (...) det är viktigt alla handleder, men det är förstås svårt att sätta gränser att vem som berättar vad och vem som handleder i kursval och så vidare, så att man inte trampar någon på tårna, jag till exempel kommer inte att säga vad de borde göra i andra ämnen.*

*(Et se yhteistyö on tärkeä, ja just se, että on niin ku semmoset yhteiset ne suuntaviivat, et ne ei mee niin kun ristiin, (...) niin se on tärkeä, että niin ku jokainen sillee ohjaa, et se on vähä se rajanveto on tietyst vaikeeta, että ei niin ku tallo toisen varpaiden päälle, (...), että sillee pitää olla selkeet, et kuka kertoo ja kuka ohjaa niille oman aineen kursseille ja näin, että en mie rupee sanoo niille matikasta, tai et mitä reaaliaineit sun nyt kannattais kirjottaa, tai että mitä, millo sä nyt kirjoitat.)*

*20. Det finns säkert alltid överlappningar mellan rektors, speciallärares och ämneslärares arbetsuppgifter, men förstås vore det bra om de var så tydligt avgränsade som möjligt, då skulle vi spara allas arbete.*

*(Just se et tavallaa työtehtäväkenttä, että mitä opo hoitaa, mitä rehtori hoitaa, mitä vaikka erityisopettaja hoitaa, mitä aineenopettaja hoitaa, niin siel on varmasti aina semmosii päällekkäisyyksiä ja tietty niiden olis hyvä olla mahdollisimman selkeät, säästettäis jokaisen työtä.)*

När det gäller arbetsfördelning tar en del lärare upp skolans handledningsplan vilken enligt läraren i exempel 21 innehåller grupphandledares, studiehandledares och speciallärares uppgifter. Meningen med planen är att göra handledningssystemet synligt för både personalen och studerandena. Lärarna påpekar dock att människans personlighet och engagemang påverkar hur

hon sköter sina handledningsuppgifter vilket i praktiken betyder att det alltid finns variation trots att man exakt skulle veta vad man borde göra.

*21. Vi gör sådana handledningsplaner, där studiehandledare, och vem det var som deltog i det, något sådant som vilka som är grupphandledares, studiehandledares och speciallärares uppgifter, alltså att man har ett genomskinligt system.*

*(Et tehää näit ohjaussuunnitelmia, jos on opot, ja ketäs kaikkee siin nyt olikaan, jotka teki sen yhteistyössä, jotain sellasta, et mitkä oli ryhmänohjaajan tehtävät, mitkä on opon tehtävät, mitkä on erityisopettajan tehtävät, et tavallaa on sellanen läpinäkyvä tää systeemi.)*

### 3.2.3. Att känna varandra

För att kunna bygga en gynnsam handledningsrelation är det nödvändigt att lärare och studerande känner varandra tillräckligt väl. För lärare är det viktigt att känna till studerandes nivå för att kunna handleda hens studier och för studerande är det viktigt att känna läraren för att kunna lita på den och känna sig trygg. Särskilt när det gäller individuell handledning anser lärarna att det krävs relativt mycket tid för att lära känna studerande i den mån som behövs för att överhuvudtaget kunna handleda dem (ex 22). Möjligheten för lärare att lära känna sina studerande upplevs variera beroende på skolans storlek. I små gymnasier där det bara finns en svensklärare är det lättare när samma lärare undervisar samtliga kurser och därigenom regelbundet träffar alla studerande åtminstone under de två första läsåren. I större gymnasier där det finns flera lärare kan grupperna däremot variera så mycket att det inte är möjligt för läraren att lära känna sina studerande tillräckligt väl.

*22. Det gör det lättare att man känner alla studerande, att man känner till deras nivå. Om de byts ut hela tiden, kan jag bara föreställa mig, hur den individuella handledningen skulle vara, det tar ju tid innan man lär känna varandra.*

*(Se helpottaa, kun tuntee kaikki opiskelijat et tietää niitten tason. Et jos ne vaihtuis ne opiskelijat koko ajan, nii voin vaan kuvitella, minkäläistä se yksilöllinen ohjaus on, kun menee aikaa ennen ku oppii tuntemaan puolin ja toisin.)*

### 3.2.4. Att vara intresserad av handledning och den handledde

Enligt lärarna kräver handledning att handledaren verkligen är intresserad av studerandena och deras välmående (ex 23). Meningen med handledning är att studerande ska ha nytta av den, vilket betyder att deras behov ska stå i fokus. Lön ses som en ersättning för det arbete som utförts, men den borde inte vara den första prioritet utan utgångspunkten ska vara lärares äkta vilja och intresse. I praktiken betyder detta att man håller sig uppdaterad om studerandes studieförframgång och frånvaro samt att man diskuterar studerandes ärenden i arbetsgemenskapen. Om man märker till att en studerande behöver handledning ska man göra sitt bästa för att hjälpa hen utan att bara leda studeranden till någon annan.

*23. Helt enkelt att man har en äkta vilja att jobba för ungdomars bästa (...), det krävs det förstås, om man inte alls bryr sig om ungdomarna utan gör det bara för pengarnas skull så är det ju ingen bra utgångspunkt.*

*(Ihan sillä et on se oma halu siihen myöskin, että haluaa oikeesti aidosti niiden nuorten hyväksi sitä asiaa tehdä (...), senhän se tietysti vaatii, et jos ei niistä nuorista tippaakaan välitä, tekee sitä vaa vaikka jonku rahallisen korvauksen vuoksi, nii se nyt ei oo kovin hyvä lähtökohta ollenkaan.)*

### 3.2.5. Att acceptera studeranden och hens målsättningar

Att acceptera studerande som de är anses vara en av dem viktigaste utgångspunkterna för att en fungerande handledningsrelation kan uppstå. I praktiken betyder detta att man som lärare inte kan värdesätta sina studerande på basis av deras kunskaper i ämnet i fråga utan alla ska behandlas lika. Studerande ska ses som individer som själva sätter sina målsättningar och fattar sina egna beslut. Det är således inte svensklärares uppgift att försöka få alla studerande att vilja studera svenska och att sträva efter utmärkta betyg (ex 24). Detta betyder emellertid inte att man helt ska ignorera om studerande inte verkar lära sig eller misslyckas på provet utan läraren även ska kunna skilja om de dåliga betygen handlar om ointresse eller till exempel inlärningssvårigheter eller dyslexi.

*24. Jag är inte heller en sådan lärare som hela tiden försöker få alla att gilla svenska. Jag vet att en del studerande tänker bara att det här är obligatoriskt och att det räcker till att man blir godkänd, så vill jag inte tvinga svenska på dem.*

*(Mie en oo taas sit semmonenkaa, joka on tyrkyttämässä koko ajan, et osa on tälläsii, et ne haluaa vaan et tää on nyt vaan tää pakko käydä, et mie nyt sen verran teen, et mie pääsen näist läpi tai muuta, nii en mie nyt rupee oikee tyrkyttämään tietenkään sellasille.)*

Enligt läraren i exempel 25 är det särskilt viktigt att studerande upplever att vara accepterad av sin lärare. Detta uppfattas påverka studerandes motivation och underlätta samarbetet mellan lärare och studerande. Att utgå från studerandes egna intressen och målsättningar ska stå i fokus när det gäller handledning, vilket betyder att lärare först ska ta reda på vad studerande egentligen vill och sedan tillsammans försöka sträva efter det.

*25. Jag tycker att det är viktigt att hitta samförstånd, att de känner att jag accepterar deras mål, att jag också tycker att femman är ett bra mål.*

*(Minust on tärkeätä, et löytää sen yhteisymmärryksen tavallaa siitä et ne kokee, et mie hyväksyn sen, et se on munikin mielest hyvä tavote se vitonen.)*

Att som ämneslärare kunna acceptera att alla studerande inte betraktar sitt eget ämne lika viktigt eller intressant som man själv upplevs ibland som komplicerat. För en del lärare känns det lättare att hitta samförståndet med sina studerande än för andra, där det för andra strider mot de egna värderingarna att inte försöka utmana studerandena att jobba mer ambitiöst (ex 26). Som ämneslärare kan man känna sig ansvarig för att få sina studerande att försöka nå så goda resultat som möjligt. Att motivera sina studerande och se dem lyckas gör arbetet som lärare givande och studerandenas framgång ses enligt lärarna som en av yrkets meningar. Om lärares och studerandes målsättningar och värderingar inte går samman kan lärare uppleva att de är tvungna att kompromissa med egna viktiga grundvärderingar vilket upplevs som tungt. Detta betyder dock inte att lärare inte skulle uppfatta det viktigt att acceptera alla studerande och deras målsättningar som de är utan betonar snarare dess utmaningar för lärares identitet.

*26. Som lärare tycker jag, vilket är en stor motstridighet för mig, att jag sänker mina egna mål så mycket, att jag kan acceptera det, att de inte vill ha något mer än A eller B. Och om jag försöker uppmuntra dem att vilja lite mer, så vill de helt enkelt inte, de har inga sådana målsättningar eller ambitioner.*



*(Sitä opettajana ajattelee, et mikä on mulle iso ristiriita se, että tiputtaa ne omat tavoitteensa siis niin ales, että jonnekin, että mä voin hyväksyä siis sen, että nää ei haluakaan tästä ku jotain A:ta tai B:tä. Et jos mä yritän sanoo, et haluaisitte vähä enemmän, nii ku ne ei haluakaan sitä, kun ei niillä ole niin ku sellasia tavoitteita, ei sellasta kunnianhimoa.)*

### 3.3. Fördelning av handledningsansvar i gymnasiet

I denna kategori presenteras lärarnas uppfattningar om hur handledningsansvar ska fördelas i gymnasiet. Till största delen ses handledning som ämneslärares och studiehandledares personliga ansvar samt som hela skolans ansvar. Dessutom finns det uppfattningar som tyder på att ansvaret för handledning hör till någon annan, obestämd person, som inte är läraren själv. Därtill ifrågasätts om handledning överhuvudtaget hör till gymnasiet.

#### 3.3.1. Handledning som ämneslärares ansvar

Handledning ses som lärarens personliga ansvar vilket betyder att om lärare upptäcker att en studerande behöver handledning är det lärarens plikt att ge den och även informera sina kollegor (ex 27). Det kan handla till exempel om att studerande har problem med sina studier eller livet överhuvudtaget, det behöver inte ha något med det undervisade ämnet att göra utan ämneslärare är ansvariga för att handleda även i andra fall.

*27. Jag tycker att jag har ett slags ansvar, om jag märker att någon behöver handledning gällande något annat än mitt eget ämne, så har jag plikten att lite handleda och berätta för andra.*

*(Voisin ajatella et se on jonkinlainen vastuu siitä, että jos mie huomaan jotain ohjauksen tarvetta muutenkin kun liittyy mun omaan aineeseen, niin mie oon niin ku velvollinen vähä ohjaamaan ja kertomaan muillekin.*

Enligt läraren i exempel 28 upplevs handledning som en naturlig del av ämneslärares arbete. Även i undervisningssituationer behövs det handledning för att studerande ska lära sig. Det räcker alltså inte till att lärare berättar vad studerande ska lära sig under lektionen och sedan lärarcentrerat föreläsa utan enligt lärarna är interaktion en viktig del av undervisning. Varje

studerande är en individ som har sitt eget sätt att lära sig och lärarens uppgift är att stöda läroprocessen. I klassrumssituationer kan läraren handla sina studerande t. ex. genom att ge råd hur uppgifterna ska göras eller att berätta om olika inlärningsstrategier.

28. *Jag tycker att det är en naturlig del av ämneslärares arbete, jag kan inte tänka mig att jag bara skulle spotta ut informationen och gå därifrån, det krävs ju växelverkan och det är inte möjligt att de bara skulle absorbera allt som jag säger och sen kunde jag bara förvänta att alla får en tia.*

*(Se on mun mielestä ihan luontainen osa, et se kuuluu, et en mä voi ajatella, et mä meen vaan sinne luokkaan ja sylkäsen ne asiat ja lähen pois, et kylhän sitä kumminkin vuorovaikutuksessa tehään niin eihän se voi mennä silleenkään et ne vaan omaksuu kaiken minkä mä heille syötän ja sitten odotan, et no niin nyt kymppi tulee kaikille.)*

Enligt läraren i exempel 29 upplevs handledning gällande det undervisade ämnet att tydligt höra till ämneslärare eftersom lärarna bäst känner till kursernas innehåll och studerandenas kunskaper. Detta möjliggör den individuella handledningen för till exempel när det gäller att välja kurser eller förbereda sig inför studentskrivningar anser lärarna det viktigt att studerande handleds av ämneslärare i stället för studiehandedare som inte har undervisat dem i ämnet i fråga. Dessutom har ämneslärare specifik ämnesrelaterad kunskap vilken behövs för att kunna handla i studietekniker. När det gäller svenskstudier anser läraren i exempel 30 det viktigt att handledaren har kunskap om hur man lär sig språk och sålunda kan råda studerande att använda olika inlärningsstrategier eller hjälpmedel.

29. *Egentligen vill jag att det är min uppgift att handla i mitt eget ämne, eftersom det är ju jag som känner till kursernas innehåll och studerandenas kunskaper i svenska, meningen är naturligtvis inte att underskatta studiehandedare, men de kan ju inte vara så insatta i alla ämnen.*

*(No mie oikeestaa haluanki et siin omas ainees se on mun tehtävä siinä mieles, koska ite niin ku itehä mie tiän sen oman aineen, et totta kai ei mitään opojen väheksymistä tietenkään, mut eihän ne voi olla kaikist aineist niin hyvin perillä, et miehän tiän, mitä mikäki kurssi sisältää, mie tiän (...) suurin piirtein jonku opiskelijan taidot ruotsissa, minkälaisii kurssei se tarvii.)*

30. *Det är ganska självklart att var och en av oss är expert på sitt eget ämne, studiehandedaren kan handla så där allmänt, men kanske inte när det gäller språkstudier, att vad ska man göra, hur, och vad ska man koncentrera sig på.*

*(Se on aika itsestään selvä asia, et jokainen on oman aineensa asiantuntija, et tietää parhaiten, et joku opo pystyy yleisesti ohjaamaan, mut ei ehkä pysty ohjaamaan kielten opiskelussa, et mitä kannattaa tehdä, mite, mihin kannattaa keskittyä.)*

### 3.3.2. Handledning som hela skolans ansvar

Handledning uppfattas höra till hela skolans personal som vanligen består bland annat av ämneslärare, grupphandledare, studiehandledare, rektor, kurator, psykolog, hälsovårdare och skolsekreterare (ex 31). Alla har sin egen roll i handledningsverksamheten och tillsammans bildar de en fungerande helhet. I de flesta skolorna har man gjort en handledningsplan där man bland annat har definierat arbetsfördelningen bland personalen när det gäller handledningsuppgifter. Enligt lärarna ingår den ämnesspecifika handledningen såsom kursval och studieteknik oftast i ämneslärares uppgifter, medan grupphandledare koncentrerar sig på studerandes studier som helhet. Studiehandledare uppfattas oftast bära det huvudsakliga ansvaret för studentskrivningar och fortsatta studier. Kurator, skolpsykologer och speciallärare å sin sida kontaktas främst när studerande har problem som lärare eller studiehandledare inte är kompetenta att ta hand om, exempelvis gällande inlärningssvårigheter, svåra livssituationer eller psykiska problem.

*31. Det hör inte bara till studiehandledare utan man har verkligen definierat vad ämneslärare gör, hen handleder i sitt eget ämne, kursval, grupphandledare handleder också för sin del, tittar på helheten, och studiehandledare förstås, hen har sin egen roll, sen de här stödgrejerna, det finns kurator, psykologer, hälsovårdare, rektor har en viss makt, och skolsekreterare, alltså att alla på sätt och vis har sin egen roll hur de stöder studeranden på sin läroväg.*

*(Se ei oo vaan esmerkiks opinto-ohjaajan asia, vaan et siin on määritelty ihan, et mitä tekee aineenopettaja, aineenopettajal on siin omas aineessaan, sen kursivalinnois ja tämmösis näin, on rooli, ryhmänohjaaja ohjaa myös omalt osaltaan, kattoo sitä kokonaisuutta, sit tietyst opinto-ohjaajal on taas se oma roolinsa, ja sit on tietyst nää tälläset tukihommat, on kuraattorit, psykologit, terveydenhoitaja, rehtoril on tietty valta sitte, kun on tietyis asioissa, ja koulusihteeri, et tavallaa kaikil on se rooli siinä, että vähä erilainen tietyst jokaisella, mut miten sitä opiskelijaa tuetaa siinä sen opin tiellä.)*

Att hela skolans personal deltar i handledningsverksamheten betyder att alla efter bästa förmåga ska handleda studerande när det behövs, t. ex. om man har någon fråga eller något problem som man själv inte kan lösa. Meningen är att lösningen ska hittas tillsammans med studerande genom att ta reda på informationen som behövs istället för att överföra frågan till någon annan (ex 32). På det sättet försöker man förmedla känslan av att studerandens behov tas på allvar och att hen blir hörd. Enligt lärarna är det nödvändigt att alla gör sin del i handledningsverksamheten på grund av de ökade svårigheter som studerande nuförtiden har i gymnasiet. För att kunna ingripa så tidigt som möjligt och till och med förebygga de eventuella problematiska situationerna behövs det hela skolans personal (ex 33). Antalet studerande i ett gymnasium oftast är så stort att det inte är möjligt för en studiehandledare att själv ta hand om hela handledningsverksamheten.

32. *I vår skola har vi en princip att hela skolan deltar i handledningen, att var och en stöder i handledningsprocessen, inte bara så att nå, gå och prata med studiehandledaren om det här, utan vi strävar efter att gå igenom den där frågan som studeranden har och tillsammans hitta en lösning till den.*

*(Meidän koulus on tällainen periaate, että koko koulu ohjaa, et jokainen on tukena siinä opiskelijan ohjausprosessissa, et ei oo vaan et, no meeppä opolle tästä asiasta, vaan pyritään yhdessä löytämään ratkaisuja ja käymään sitä asiaa läpi, mikä kullakin on kyseessä.)*

33. *Också på gymnasiet ökar svårigheter och utmaningar av viss typ och då är man tvungen att ingripa, det räcker inte till att det finns en tant som säger att det nu är så utan det måste komma från många håll.*

*(Et lukiossakin nää tietyn sortin vaikeudet ja haasteet on yhä enenevässä määrin nokan edessä, niin niihin on pakko puuttuu, et se ei nyt riitä, et se on yks täti, joka sanoo, et nyt on näin vaan se pitää tulla monelta.)*

### 3.3.3.Handledning som studiehandledares ansvar

En del lärare upplever att ansvaret för handledning i huvudsak hör till studiehandledare (ex 34). Såsom läraren i exempel 35 konstaterar kan ämneslärare hjälpa till, men till exempel när det gäller studentskrivningar eller fortsatta studier är det tydligt studiehandledares uppgift att ta hand om handledningen inom dessa områden. Detta kan bero t. ex. på att det generellt anses att studiehandledare bättre kan ta hänsyn till större helheter medan ämneslärares perspektiv ofta är

mer begränsat till det undervisade ämnet. Dessutom har studiehandledare handledningsutbildning som ämneslärare däremot saknar. Lärarna betonar även den alldeles för stora arbetsmängden som de för tillfället har (se ex 49) vilket betyder att de inte har tid eller ork för några extra arbetsuppgifter.

34. *Vi hjälper studerandena att göra rätt val, förstås är det studiehandledaren som huvudsakligen har ansvaret för det, (...) vi hjälper, studiehandledaren hjälper studeranden, vilka ämnen hen borde välja i studentskrivningar.*

*(Autetaan niit opiskelijoita tekemään oikeita valintoja, tietysti opinto-ohjaaja siitä pääasiassa vastaa, (...) autetaan, opinto-ohjaaja auttaa opiskelijaa, mitä aineita hänen kannattais kirjoittaa tulevaisuutensa kannalta.)*

35. *Jag tycker att studiehandledare kan handleda det som har med fortsatta studier att göra samt sådan allmän handledning som gäller studentskrivningar.*

*(Kyl mie sen ainakin puhtaasti ajattelin et opo voi niin ku ohjata sen jatko-opiskeluun liittyvät suunnitelmat ja muut ja muutenki sellasen yleisohjauksen, mikä liittyy kirjoituksiin.)*

#### 3.3.4. Handledning som ”någon annans” ansvar

Som ämneslärare uppfattas handledningsuppgifter till största delen anknyta till det undervisade ämnet. Om en studerande behöver handledning i något annat strävar en del lärare efter att redan i tidigt skede föra studeranden vidare till någon annan som bättre kan hjälpa hen (ex 36). Att själv inte hjälpa studeranden beror oftast på att lärare antingen inte känner sig kompetent eller intresserad av att göra det. Även den ökade arbetsmängden påverkar att ämneslärare inte har tillräckligt med tid eller ork för att frivilligt ta för sig några extra arbetsuppgifter om det är möjligt att överföra ansvaret på någon annan.

36. *Som svensklärare betonas handledning förstås i svenskämnet. Om det kommer fram några svåra livssituationer, så för jag dem fort någon annanstans, jag ska väl inte börja behandla sådana saker som svensklärare.*

*(No kylhän se ruotsis tietyst painottuu siihen oppiaineeseen itessään, et jos siin nyt sitte tulee jotain tällässii niin ku sanoin, vaikeit elämäntilanteit nii kylhän ne sit äkkii ohjaa muualle, et en mie niit nyt ala ruotsin opettajana käsittelee)*

Enligt lärarna är det viktigt att känna igen sina gränser för att förstå när studerande behövs föras vidare. När det handlar t. ex. om svåra livssituationer eller mentala problem har ämneslärare oftast inte tillräckliga kunskaper att handleda studerande (ex 37). Detta ska dock inte uppfattas som svaghet för lärares kunskaper står i relation till den utbildning de har fått. I ämneslärares utbildning betonar man ämneskunskap och till exempel specialpedagogiska färdigheter behandlas relativt lite. Enligt lärarna är det viktigt att förstå att man inte behöver kunna allt eftersom det finns studerandevårdsresurser, såsom kurator, skolpsykolog och skolhälsovård, som anses vara ett betydande stöd även för lärarna (ex 38).

*37. Men sen när det blir tillräckligt allvarliga situationer så står det inte längre under svensklärares kontroll eller inom mitt kompetensområde och då måste man kunna överlåta det vidare.*

*(Mut sit ku mennää tarpeeks isoihin asioihin, niin ne ei oo enää ruotsin maikan, joka on mun koulutus, niin ku hallintapiirissä tai mun niin ku osaamisaluetta, et sit pitää osata luovuttaa eteenpäin.)*

*38. Vi har ändå ett ganska brett nätverk med människor som man kan stöda en, att ämneslärare inte ens behöver kunna allt, att sen måste man förstå att föra ungdomar vidare.*

*(Kuitenki toi on aika laaja meillä toi verkosto ja siinä ihmisiä keheen voi tukeutua, et ei aineenopettajan tarvii niin ku kaikkeen kyetäkkään et sit pitää ymmärtää vaan ohjata niitä nuorii eteenpäin.)*

### 3.3.5.Handledning inte som gymnasiets ansvar

Att hela skolan har ansvaret att delta i handledning anses enligt läraren i exempel 39 snarare höra till grundskolan än gymnasiet. På gymnasiet syftar man till att förbereda sig för studentexamen, vilket betyder att undervisning ska vara traditionell och basera sig på det som testas där. Dessutom upplever läraren att relationen mellan lärare och studerande inte längre är så tät som i grundskolan för studerande är redan så självständiga att de vid behov tar reda på saker och ting på egen hand. Därför räcker det till att studiehandledare handleder studerande om handledning skulle behövas, medan ämneslärare främst koncentrerar sig på att undervisa dem.

39. Jag tänker mig att det kanske skulle höra till låg- och högstadium, för på gymnasiet har undervisning varit ju ganska traditionell just därför att man förbereder studerandena för studentskrivningarna, som följer en viss struktur.

*(Ehkä mä kuvittelisin, et se enemmän liittyis ehkä ala- ja yläkouluun, että kuitenkin lukiossa on vielä ollu aika perinteistä se opetus juuri sen takia, koska valmennetaan yo-kirjoituksiin, jotka on tietyn sapluunan mukaan).*

### 3.4.Handledningsuppgifter i ämneslärares arbete

I denna kategori presenteras hur lärarna uppfattar handledning i praktiken genom att beskriva vilka handledningsuppgifter som ingår i deras arbete. Här är det ändå väsentligt att ta hänsyn till att alla informanter också jobbade som grupphandledare, vilket betyder att det inte var möjligt att helt skilja de där två rollerna från varandra. I samtliga uppgifter; *att informera, att kontrollera och övervaka, att föregå med gott exempel* och *att uppmuntra och ge positiv feedback* betonas lärarens roll som en aktiv aktör medan den handledde ses som en relativt passiv deltagare. Förutom underkategorin *att föregå med gott exempel* som till största delen handlar om uppfostring, anknyts alla övriga uppgifter tydligt till gymnasiestudier och skolvärlden.

#### 3.4.1. Att informera

Att informera studerande om olika saker och ting upplevs som en av de största handledningsuppgifterna som lärarna för tillfället har. Detta görs oftast muntligt under lektionerna eller skriftligt genom skolans internetjänst Wilma. För det mesta handlar det om språkinläring, kursval eller skolans evenemang. Dessutom kan lärarna berätta om de alternativa sätten att avlägga svenskkurser t. ex. i kvällsgymnasiet eller svenskstudier efter gymnasiet. Med hjälp av information försöker lärarna att säkra att alla studerande är medvetna om vad och hur de ska göra gällande deras gymnasiestudier. Största delen av lärarna anser att det är hens uppgift att förmedla information för att studerande ska veta hur man lär sig språk. Lärarna berättar om inlärningsprocessen och hur man kan utveckla sina språkkunskaper. Dessutom visar de alternativa sätt som man kan använda för att lära sig svenska och försöker ta hänsyn till olika inlärningsstilar så att studerande har en möjlighet att hitta ett lämpligt sätt för sig själv. Enligt läraren

i exempel 40 betonas detta speciellt i början av gymnasiet för att alla redan från början skulle ha de kunskaper som behövs för att klara läxor och lära sig effektivt.

*40. När den första kursen börjar, förklarar jag för dem hur man studerar, vad de ska göra när de får som läxa att bekanta sig med en text, hur gör man det. Jag vet nog att alla inte gör allt, (...), men om man visar tillräckligt många sätt hur man kan göra, så om var och en gör det åtminstone på något sätt.*

*(No ihan sillo ku eka kurssi alkaa, ni mie niille selitän, että mites täs nyt opiskellaa, et mitäs ku mä annan tämmösen läksyn, et tutustu tähän tekstiin, niin miten tutustun tähän tekstiin, ja eihän tietenkään, et kylhän mie tiiän, et kaikki ei tee kaikkee, (...), mut ku antaa tarpeeks monta, et näin voit tehdä ja näin ja näin ja jos jokainen ees jollainlailla tutustuu.)*

Lärarna berättar även om de kommande kurserna för att studerande ska veta vilka de borde välja. Enligt lärarna är det viktigt att de själva informerar sina studerande om kurserna eftersom deras innehåll i läroplanen lätt kan bli oklart för dem och samtidigt kan lärare 'marknadsföra' sina kurser för att få flera deltagare (ex 41). Dessutom har ämneslärare en möjlighet att ta hänsyn till studerandes kunskaper i ämnet i fråga för att kunna rekommendera just den kurs som bäst ska passa till deras behov.

*41. Det är mycket viktigt att berätta om de kommande kurserna, vilka man borde välja, och då är det just ämneslärarna som har kunskapen, vilka kurser man kan ha nytta av när det gäller studentskrivningar eller ska man välja svenska eller inte.*

*(Hyvin tärkeä on kertoa tulevat kurssit, mitä kannattaa ottaa, siinä on sil aineenopettajal just se tieto, mitkä palvelee ylppäreitä, miten kannattaa, et kirjoitetaanko ruotsi vai eikö kirjoiteta.)*

### 3.4.2. Att kontrollera och övervaka

För en del lärare innebär handledning att se efter studerande för att de ska klara sig bra i gymnasiet. Meningen är alltså att ta hand om studeranden att hen inte blir ensam med sitt problem utan med hjälp av en vuxen kan fatta meningsfulla beslut. Här betonas hela personalens ansvar att se till att studerande får så mycket uppmärksamhet som de behöver. Till övervakning hör att



man regelbundet kontrollerar att studerande är närvarande på lektionerna och avlägger tillräckligt många kurser (ex 42). Om man märker att något inte stämmer gällande studier eller det allmänna välmåendet är det oftast grupphandledaren som börjar att ta reda på vad det beror på och försöker hitta lösningen på det genom att diskutera med studeranden. Då förutsätts det att man med jämna mellanrum går igenom hela gruppens frånvaromarkeringar och kursprestationer. När det däremot gäller svensklärare följer de främst sina studerandes studieframgång enbart i svenska medan det mer heltäckande ansvaret hör till grupphandledare.

42. *Grupphandledaren övervakar hur gruppens studier framskrider, studerandenas frånvaro och allt allmänt, om det finns något problem med välmående eller familjeliv.*

*(Ryhmänohjaaja sit kuitenkin seuraa sitä oman ohjausryhmäläistensä edistymistä opinnoissa ja poissaoloja ja kaikkee muuta ihan yleiseen, onko jotain hyvinvointiin liittyvää ongelmaa tai perheessä muuta sellasta.)*

Enligt lärarna behöver studerande få känna att de uppmärksammas och att man följer hur det går med deras studier. I exempel 43 berättar läraren att hen regelbundet är tvungen att kontrollera att studerande gör sina läxor eftersom de annars inte har tillräckligt med motivation för att studera hemma. Genom att i kursbedömning ta hänsyn till om studerande gör sina läxor, försöker läraren att motivera dem att satsa mer på sina svenskstudier. I sådana situationer upplevs kontroll och övervakning som nödvändiga för annars lär de studerande sig inte tillräckligt för att kunna avlägga kurserna. Läraren betonar dock att handledning av detta slag inte är optimal i gymnasiet eftersom studerande själva borde bära ansvaret för sina studier, men att det inte finns några andra möjligheter om de inte är förmögna att arbeta självständigt.

43. *Jag har börjat nu att kontrollera att de har gjort sina läxor, jag har en sådan princip att fem markeringar sänker betyget. Om man inte gör läxor, inte gör något under lektionerna eller hemma, så hur kan man föreställa sig att man skulle kunna avlägga kursen.*

*(Mä oon nyt alkanu tarkistaa läksyt, et mulla on sellanen sääntö et viidestä merkinnästä tippuu arvosana. Et jos ei tee läksyjä, ei tee tunnilla mitään, ei kotona mitään, niin miten ne voi kuvitella pääsevänsä kurssista läpi.)*

### 3.4.3. Att uppmuntra och ge positiv feedback

Att ge positiv feedback upplevs som en av de viktigaste handledningsuppgifterna speciellt när det gäller svenskstudier. För att kunna upprätthålla studerandes motivation behövs att läraren utöver förbättringsförslag kommer ihåg att säga högt när studerande gör något rätt (ex 44). Detta betyder dock inte att man alltid ska ignorera studerandes fel, men enligt läraren i exempel 45 räcker det ibland till att man blir förstörd trots grammatiska fel. Att uppmuntra studerande att överhuvudtaget våga använda språket anses mycket viktigt.

44. *Jag kommer ihåg att säga det som går bra istället för att bara koncentrera mig på fel, ingen orkar ju studera om man alltid får bara negativ feedback. (...) Att man skulle lägga märke till vad någon redan kan, det finns sådana som känner att de inte räcker till så försöker jag påminna vad de redan kan bra.*

*(Mä muistan sanoa sen, et mikä on hyvää, et en vaan keskity niihin virheisiin, et eihän kukaan jaksaa opiskella, jos saa aina vaan negatiivista palautetta. (...) Et huomais sen, et mitä joku jo osaa, ja sit osa kokee, et ei niin ku riitä, niin sit yrittää muistuttaa, et mitä osaa jo hyvin.)*

45. *Om man tänker på handledning som ett brett begrepp, så handleder jag studerandena också till att använda språket, att de skulle våga säga något även om det blir fel, att målet inte är att det blir felfritt utan att man förstår.*

*(Et siihenkin mä ohjaan, et jos puhutaan ohjauksesta laajana käsityksenä, et ne uskaltais sanoa jotakin, et vaikka virheitä tulee, et se virheettömyys ei ole se mihin pyritään, vaan että ymmärtää.)*

### 3.4.4. Att föregå med gott exempel

I exempel 46 berättar läraren att en av hens handledningsuppgifter är att föregå med gott exempel inför sina studerande. Meningen är att läraren med hjälp av sitt beteende visar hur man ska uppföra sig i skolan, vilket i praktiken betyder bland annat att läraren själv försöker komma i tid och hålla fast vid gemensamma regler. På så sätt fungerar läraren som en förebild och pedagogiskt stöd för studerande. Handledning av detta slag uppfattas som en självklarhet som läraren oftast gör omedvetet eftersom att föregå med gott exempel inför sina studerande starkt uppfattas att höra till lärares yrkesroll.

46. *Som grupphandledare försöker jag föregå med gott exempel inför dem, att gå i skolan, inte komma för sent, inte röka.*

*(Ryhmänohjaajana yritän, et käydään koulua, eikä myöhästytä, eikä tupakoida, nii omal esimerkilläni tuon sen.)*

### 3.5. Utmaningar för lärarens handledande roll

Uppfattningarna i den här kategorin beskriver utmaningar gällande den handledande rollen som lärarna beskrev under intervjuerna; *för stora gruppstorlekar, bristen på tid och tillräcklig ersättning, bristen på kunskap och utbildning samt den motvilliga handledda*. Samtliga av dem uppfattas vara omöjliga för läraren att själv påverka utan de beror bland annat på skolans storlek, den ökade arbetsmängden eller bristande möjligheter för att få handledningsutbildning.

#### 3.5.1. För stora gruppstorlekar

När det gäller ämneslärare i gymnasiet sker handledningsverksamheten till största delen inom ramen för klassrummet. På grund av gruppstorlekar upplevdes det dock svårt eller till och med omöjligt att kunna ta hänsyn till alla individer under lektionerna. Detta leder oftast till att lärare koncentrerar sig på att handleda ett par enstaka studerande, vilket betyder att största delen av gruppen får arbeta själva (ex 47). I stora grupper strävar lärare ofta efter att åtminstone kunna handleda de allra svagaste studerandena, men ibland räcker tiden inte ens till det. När det är möjligt brukar lärare gå runt i klassen för att kunna hjälpa studerande, men lektionernas gång styrs främst av kurskrav som ställts i läroplanen och en stram tidtabell, vilket betyder att lärare inte hinner handleda alla, trots sin egen vilja.

47. *Man kan ju alltid uppmärksamma ett par studerande lite noggrannare, alltså under lektioner, t. ex. när de gör uppgifter så räcker resurser till några studerande lite mer djupgående, men sen kan de vara många som får klara sig själva.*

*(Kylhän sitä pystyy aina muutaman huomioimaan kerralla ehkä vähä huolellisemmin tai siis jos nyt vaikka ajatellaan tunnin aikana, esim tehtävien tekemiseen ohjaamiseen, niin resurssit riittää muutamille siin sillee vähä syvällisemmin, mut sit saattaa jäädä moni, jotka on ihan sit omin nokkineen.)*

Ett annat vanligt förfaringssätt är att försöka hitta någon slags medelväg som passar största delen av gruppen (ex 48). Då beskriver lärare studerandegrupper som större massor, som lärare försöker leda åt rätt håll. På grund av stora gruppstorlekar känns det dock jobbigt för lärare att differentiera sin undervisning genom att ta hänsyn till olika kunskapsnivåer vilket leder till att de svagaste inte får tillräckligt med stöd och att de skickligaste blir frustrerade. Ibland är det dock möjligt att ordna stödundervisning för behövande, men det uppfattas mer som handledning under speciella omständigheter. Att lärarna borde ta hänsyn till vars och ens individuella behov i en vanlig undervisningssituation upplevs snarare som en fin tanke som inte är möjlig att förverkliga om det finns 30 studerande i en grupp.

*48. Det vore ju en helt annan sak att differentiera undervisningen om man hade mindre grupper, men när det sitter 30 studerande i klassen så försöker man bara hitta medelvägen.*

*(Sehän olis ihan eri lähtä siitä sitte eriyttämään pienemmässä ryhmässä, mut sit jos siel on se 30 nii yrittää vaan löytää sen keskitien.)*

### 3.5.2. Bristen på tid och tillräcklig ersättning

Lärares mer handledande roll väcker oroliga känslor bland informanterna. Att ämneslärare förhåller sig lite misstroga till den nya rollen beror dels på att de vet inte vad det innebär i praktiken (ex 49), men till största delen på att deras jobb redan för tillfället kräver så mycket att det inte känns rättvist om man skulle överföra några studiehandledares arbetsuppgifter på ämneslärare. Att arbeta som lärare upplevs att kräva mycket tid i synnerhet sett i relation till lön, vilket leder till att en del lärare förhåller sig negativa till extra arbetsuppgifter (ex 50). Attityderna gentemot handledning i sig verkar emellertid vara neutrala och handledning som ämneslärares arbetsuppgift ifrågasätts inte heller. Däremot anser lärarna att det inte är möjligt att klara av några nya arbetsuppgifter om man inte först minskar den nuvarande arbetsbördan.

*49. Men sen om man skulle inkludera några andra handledningsuppgifter så borde jag veta noggrannare vad man skulle lägga till mina arbetsuppgifter, eftersom det redan nu finns så mycket arbete (...) Läraryrket är ett riktigt krävande relationsyrke så om man skulle överföra några arbetsuppgifter till exempel från studiehandledare till ämneslärare så skulle det kännas svårt att acceptera.*

*(Mutta sitte jos siihen tavallaan sisällytetään jotain muuta ohjattavaa tai sit mun pitäis tietää tarkemmin, et mitä siihen tulis siihen toimenkuvaan lisää, koska se on jo nyt, se on niin kaikenlaista (...). Tuntuu, että se on kyllä, siis opettajan työ, on todella vaativa ihmissuhdeammatti, et jos siihen jotain tavallaan esimerkiksi opinto-ohjaajan toimenkuvasta purettais jotain aineenopettajalle niin kyl se tuntus aika vaikeelta ajatella.)*

50. *Det känns att man nu också behöver tänka lite på lönen, den är ju inte mycket att komma med för man kan ju arbeta nästan 24/7, alltså inte något extra mer, tack.*

*(Tuntuu ainaki, että ihan täytyy nyt vähän ajatella palkkaakin, että se nyt ei niin häävi ole, et kun se on melkein, sä voit tehdä sitä melkei 24/7 sitä työtä, että ei kiitos enää mitään lisää.)*

Handledningsuppgifter upplevs som ett ökande ansvar, vilket kräver mer tid av lärare och grupphandledare. I exempel 51 lyfter läraren fram frågan om pengar; om mängden av arbetet ökar, borde även lönen öka. Det betonas att handledning ses som något extra och därför borde man även få betalt för det. En del av lärarna upplever den handledande rollen som något helt nytt, vilket påverkar lärares sätt att undervisa. Lärarna känner att det ständigt förväntas mer och mer av dem utan att ge dem tillräckligt med tid att förbereda sig på förändringarna (ex 52). I stället för att minska arbetsbördan upplevs arbetsuppgifternas mängd att öka och lärarna känner sig ansvariga för att till och med använda en del av sin fritid för att kunna fylla de krav som ställts. Detta leder till att lärarna känner sig stressade och utmattade.

51. *Men å andra sidan undrar jag, om man lägger något extra till grupphandledarens arbetsuppgifter, varifrån man tar tid till det och vilken ersättning man får, om man skulle ha ett mer heltäckande ansvar.*

*(Mutta toisaalta taas tuntuu, että jos siihen esimerkiksi ryhmänohjaajan toimenkuvaan tulee vielä jotain lisäjuttuja, niin tuntus et mistä se aika otetaan siihen ja mikä korvaus siitä sitten tulis jos tulis semmosta kokonaisvaltaisempaa vastuuta.)*

52. *Jag har lite motstridiga känslor för det här, att man med en så snabb tidtabell kräver oss ett sådant nytt sätt att undervisa att man vid sidan av det normala jobbet borde planera de här nya grejerna, det känns nog ganska tungt.*

*(Vähän tämmönen, niin ku ristiriitaset tunteet just tätä kohtaan, et jotenkin niin nopealla aikataululla vaaditaan meiltä semmosta uudenlaista opetusotetta et*

*tuntuu vähä et soitellen sotaan mennään et kaiken sen normityön ohella pitäis suunnitella sitten vielä lisäksi näitä uusia juttuja niin se tuntuu kyllä aika rannalta.)*

### 3.5.3. Bristen på kunskap och utbildning

Lärarna beskriver sina färdigheter att handleda studerande på varierande sätt. Alla upplever dock att de inte har fått någon handledningsutbildning och att man inte kan ha nytta av sin tidigare lärarutbildning eller litteratur när det gäller handledning. En del av lärarna upplever det överhuvudtaget svårt att beskriva sina färdigheter som handledare eftersom de inte vet hurdana färdigheter som krävs av handledare i gymnasiet. Sammantaget konstaterar de flesta lärarna sig ha relativt bra färdigheter (ex 53), främst på grund av den långa erfarenheten som lärare, men även erfarenhet som vuxen och förälder upplevs som meningsfull. Ändå skulle de vara villiga att delta i någon slags utbildning för att få mer information, särskilt när det gäller fortsatta studier, men även för att bättre förstå vad som förväntas av dem. För tillfället baserar sig lärarnas handlingar på deras tidigare erfarenheter av att vara vuxen och lärare. Största delen av den handledningsverksamhet som lärarna för tillfället är delaktiga i upplevs bygga på 'sunt förnuft' dvs. livserfarenheter (ex 54).

*53. Så där traditionellt tycker jag att jag har rätt så bra färdigheter, men kanske skulle jag behöva någon utbildning till det också.*

*(No tälleen perinteisellä tavalla kyllä, ihan hyvät valmiudet, mutta ehkä voisın tarvita siinä jotain koulutustakin.)*

*54. Jag tror nog att de kommer från livs- och arbetserfarenheter, jag kan inte säga att mina färdigheter skulle basera sig på litteratur eller utbildning, det är bara sunt förnuft.*

*(Kyl se varmaan siit elämäkokemuksesta ja työn kautta oppimisest enemmän, et en mie voi pohjata mun valmiuksia mihinkää kirjallisuuteen tai koulutukseen tai muuta et kyl se on oma maalaisjärki.)*

Sunt förnuft räcker inte alltid till utan behovet av utbildning motiveras bland annat på grund av svåra situationer som uppstår allt oftare. Enligt läraren i exempel 55 har ungdomarna förändrats på något sätt så att det inte längre är lika enkelt att möta dem och deras problem. Detta orsakar

motstridiga känslor eftersom läraren ändå vill göra sitt bästa för att hjälpa studerande även om hen känner sig inkompetent och tvivlar på att studerande faktiskt får den hjälp som behövs.

55. *Nuförtiden finns det nog kanske lite flera sådana situationer, att man inte alltid har medel, att man inte riktigt vet hur man kunde motivera den där killen som sitter längs bak i klassen med huvan uppdragen, så att han fick något gjort, alltså man kan ju alltid utveckla sina färdigheter.*

*(No on tietyst tilanteita nykyääh ehkä vähä enemmän ku ennen, nuoriso muuttuu, et ei aina oikeen oo niit keinoi, et ei oikein tiitä et miten sais sen takapenkis istuvan huppupäisen jätkän motivoituu, et se sais jotenki tehtyy niit hommiaan, et kylhän aina niis on kehitettävää.)*

Även när det gäller fortsatta studier konstaterar lärarna att de inte har tillräckliga kunskaper för att handleda sina studerande. Ofta har det redan gått lång tid sedan de själva utexaminerade och under denna tid har mycket förändrats. Enligt lärarna har de i princip en möjlighet att påverka detta genom att själva vara aktiva, men det kräver dock arbete och tid att söka information och hålla sig uppdaterad. En del lärare upplever det som sitt eget ansvar att ta reda på saker och ting, eftersom de inte har fått någon utbildning till detta (ex 56), men å andra sidan tycker en del lärare att det är skolan eller Utbildningsstyrelsen som ska skapa förutsättningar för att kunna utveckla sina kunskaper om fortsatta studier (ex 57).

56. *Men sen om man tänker på det som ämneslärare, till exempel när det gäller fortsatta studier, så borde man själv ta reda på vad det krävs i olika läroanstalter och så vidare, och det förändras i snabb takt. Och det finns ingen som gör det för dig, utan man måste själv söka information, om man vill handleda mycket noggrant (...), alltså det är ens eget ansvar, man får ju ingen handledningsutbildning i något skede.*

*(Mut sit jos aineenopettajana mieltii, nii esimerkiks jos jostain jatko-opinnoista puhutaan nii kyl tosi paljon pitäs niin ku ite ottaa selvää, ja mitä vaikka missäki oppilaitokses vaaditaan ja näin, ja nekin muuttuu aikamoista tahtii. Et ei niitä tietoja kukaa niin ku itelleen valmiina tuo, et kyl ne pitää sit ite jostain etsiä ja hakee, jos halua tosi täsmällisesti ohjata (...) et kylhän se aika paljon omalle vastuulle jää, että ei oikeest sellast niin ku ohjauksen koulutusta tuu niin ku mis-sään vaiheessa.)*

57. *I något skede föreslogs det att ämneslärare borde ge handledning till fortsatta studier i sitt eget ämne (...) men eftersom det redan är så länge sen jag själv har studerat och allt har ju förändrats många gånger, så måste man ju förstås skapa förutsättningar för oss att göra det.*

*(Et nyt ku tämmöstä väläyteltiin jossain vaihees, et aineenopettajan pitää ohjattat niin ku sen oman alansa näihin jatko-opintoihin (...) mutta ku omist opinnoist on kuitenkin niin kauan aikaa et nehän on muuttunu monee kertaa, et meillehän pitää nyt tietyst luoda edellytykset.)*

En del lärare upplever att de inte alls har tillräckliga kunskaper att handleda sina studerande utan en riktig utbildning. Det som anses särskilt viktigt är informationen till exempel om fortsatta studier; för att kunna handleda behöver man veta tillräckligt mycket. Ändå upplevs det som att de redan förväntas att ha tillräckliga kunskaper för att uppfylla de krav som ställs i den nya läroplanen. I stället för det nuvarande tillvägagångssättet anser läraren i exempel 58 att man först borde ge lärarna möjligheten att utbilda sig och först därefter börja ställa krav för skolornas handledningsverksamhet.

58. *Alltså att man först skapar och inför ett system, som vi ska använda och först därefter börjar man inse att vi inte kan det, vi har liksom tummen mitt i handen (...) det borde göras tvärtom, att vi först får utbildning som sen skapar förutsättningar för vår handledningsverksamhet.*

*(Et tavallaan ensin luodaan ja tuodaan se systeemi, et tossa, käyttäkää ja sit aletaan vast mieltii, et ei myö osata, nii ku peukalot keskel kämmentä (...) et pitäs lähtee niin ku toisinpäin, ensin kouluttaa asiaan ja sit vasta tuoda se, et tätä kautta nyt ohjausta.)*

#### 3.5.4. Den motvilliga handledda

För att verksamheten mellan lärare och studerande ska kunna kallas handledning behöver man enligt lärarna ömsesidig interaktion och aktivt deltagande. Handledningsrelationen består av två parter, den som handleder och den som får handledning och enligt lärarna är det viktigt att förstå att båda parterna behövs lika mycket eftersom handledningsrelation inte kan uppstå utan någon av dem. Man kan inte tvinga någon att bli handledd utan handledningen ska bygga på frivillighet för att den ska ha de önskade effekterna (ex 59).



59. *För en del studerande spelar det ingen roll vad jag än försöker handleda, för de slår dövörat till det.*

*(Joidenki kohdalla on ihan sama et mitä mä yritän ohjata niille, kun ei ne ota sitä kuuleviin korviinsa.)*

Det räcker alltså inte till att läraren vill handleda studeranden och enligt sin mening vet vad som borde göras om den studerande inte upplever handledning som meningsfull och inte vill delta i den. Detta leder oftast till att lärare känner sig frustrerade eftersom de trots sin vilja inte kan hjälpa studerande (ex 60). Enligt läraren i exempel 61 upplevs det emellanåt svårare att handleda studerande än att undervisa dem, eftersom handledningssituationer inte kan kontrolleras på samma sätt som undervisningssituationer. De följer inget förutsägbart mönster för varje studerande är en individ.

60. *Ibland får man en känsla av kraftlöshet, att hur man än handleder och visar dem rätt, så fungerar det helt enkelt inte, och det är så frustrerande, (...) hur mycket jag än försöker.*

*(Sit jos joskus tulee se voimattomuuden tunne, et ei niin ku et vaik me kuinka ohjataan ja opastetaan polulle, niin kun ei niin ei, ja ne syö naista, (...), et vaik mie kuinka yritän.)*

61. *Den här kundkretsen är så heterogen att hur jag än gör och vet, hur man borde göra och kan enligt min mening motivera, så fungerar det alltid inte och ibland känns det att det är mycket lättare att lära till exempel s-passiv.*

*(Tää asiakaskunta on niin heterogeenistä, vaikka minä teen ja tiedän, et miten pitäs tehdä ja osaan omasta mielestäni perustella ja motivoida, niin ei se vaan aina uppoo et jossain kohtaa joku s-passiivin opetus on paljon simpelimpi juttu)*

## 4. DISKUSSION

I detta kapitel sammanfattas och diskuteras analysen i ljuset av tidigare studier och relevant teori. Syftet med studien var att kartlägga svensklärares uppfattningar om handledningen för att få information som skulle kunna bidra till utvecklingen av handledningsverksamheten i gymnasiet. Därför väljer jag att efter sammanfattningen lägga fokus på sådana aspekter som enligt min mening borde tas hänsyn till i utvecklingsarbetet, nämligen uppfattningar om handledningsansvar i gymnasiet och utmaningar för svensklärares handledande roll. Särskilt vill jag koncentrera mig på lärarnas uppfattningar om betydelsen av information och kunskap i handledning, eftersom bristen på information uppfattades som en av de största utmaningar medan förmedling av information upplevdes som en av de viktigaste handledningsuppgifter som lärarna för tillfället har. Genom att granska detta tema får man även en överblick av hur lärarna uppfattar handledning som ett fenomen vilket skapar grunden för hela analysen. I diskussionen granskas kategorisystemet som en helhet och därför behandlar jag uppfattningar från samtliga kategorier för att komplettera resonemanget.

### 4.1. Sammanfattning av analysen

Syftet med analysen var att kartlägga mångfalden av de intervjuade lärarnas uppfattningar om handledning i gymnasiet. Sammanlagt fanns det 23 underkategorier som sedan sammanställdes i fem beskrivningskategorier; 1) Syften med handledning, 2) Förutsättningar till god handledning, 3) Fördelning av handledningsansvar i gymnasiet, 4) Handledningsuppgifter i svensklärares arbete och 5) Utmaningar för svensklärares handledande roll. Kategorierna ordnades horisontellt, dvs. kategorierna ska betraktas som likvärdiga i förhållande till varandra efter skillnaderna mellan kategorierna är innehållsliga (se t. ex. Uljens 1989: 47). I det här kapitlet sammanfattas beskrivningskategorierna och deras centralaste innehåll.

I den första kategorin (tabell 2) presenterades lärarnas uppfattningar om handlednings syften. Denna kategori är den största, dvs. den innehåller flest olika uppfattningar. En stor del av syftena anknöt sig till svenskämnet, såsom *att förbereda sig inför framtiden efter gymnasiet, att få studerande att välja svenska och att lära sig lära*, medan underkategorierna *att klara studentexamen, att nå goda resultat och utveckla sig enligt egen nivå och att gå ut gymnasiet mestadels*

handlade om gymnasiestudier mer allmänt. Dessutom granskades handledningens syfte ur en pedagogisk synvinkel i underkategorin *att ha en trygg vuxenkontakt*. Huvudsakligen betonades ämneslärares aktiva roll i handledningen medan den handledde uppfattades som en relativt passiv deltagare. Detta beror förmodligen dock på att studiens syfte var att granska temat ur lärares synvinkel då även intervjufrågorna handlade om ämneslärares arbete.

**Tabell 2** – Den första beskrivningskategorin

<b>1. SYFTEN MED HANDLENING</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Att nå goda resultat och utveckla sig enligt egen nivå</li> <li>• Att lära sig lära</li> <li>• Att klara studentexamen</li> <li>• Att förbereda sig inför framtiden efter gymnasiet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Att gå ut gymnasiet</li> <li>• Att få studerande att välja svenska</li> <li>• Att ha en trygg vuxenkontakt</li> </ul>

Med hjälp av handledning strävade lärarna efter att stödja studerandenas gymnasiestudier så att de efter gymnasiet skulle få så mycket nytta av studierna som möjligt. De viktigaste målsättningarna var att lära sig lära för att därmed kunna nå goda resultat och klara studentexamen. Dessutom ska studerandena förbereda sig mentalt för framtiden då man själv ska fatta beslut gällande fortsatta studier och yrkesval. Även om handledningens huvudsakliga syfte var att vara till nytta för studerandena ansågs handledning gagna även skolan och läraren. Ur gymnasiet synvinkel är det viktigt att antalet utexaminerade är så stor som möjligt eftersom dess finansiering delvis beror på det. Enligt lärarna var det således viktigt att satsa på handledning, eftersom den uppfattades som en av de viktigaste faktorerna som påverkar studerandenas utexaminering. När det gäller lärarnas fördel uppfattades handledning som ett sätt marknadsföra sitt eget ämne vilket hjälper dem att få flera studerande att delta i deras kurser.

I den andra kategorin (tabell 3) presenterades förutsättningar som enligt lärarna behövs för att handledning ska fungera bra i skolan. En del av förutsättningarna, såsom *samarbete och kommunikation i arbetsgemenskapen* samt *tydlighet i arbetsfördelning*, ansågs beröra hela skolans personal, medan *att acceptera studeranden och hans målsättningar* och *att vara intresserad av handledning och den handledde* snarare handlade om förutsättningar som hade med lärarens personliga värderingar och identitet att göra. *Att känna varandra* uppfattades däremot som något som man inte kan påverka själv utan det ansågs vara beroende av skolans storlek.

**Tabell 3** – Den andra beskrivningskategorin

<b>2. FÖRUTSÄTTNINGAR TILL GOD HANDLEDNING</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Samarbete och kommunikation i arbetsgemenskapen</li> <li>• Tydlighet i arbetsfördelning</li> <li>• Att känna varandra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Att vara intresserad av handledning och den handledde</li> <li>• Att acceptera studeranden och hans målsättningar</li> </ul>

Lärarna betonade särskilt kommunikationens vikt i arbetsgemenskapen eftersom det krävs samarbete och information för att kunna handleda. Utgångspunkten var att man inte behöver kunna allt själv eftersom det finns olika slags experter, såsom kurator, psykologer, speciallärare och skolhälsovårdare, som man vid behov kan kontakta. Oftast har dock ämneslärare en viktig roll i handledningsverksamheten eftersom de träffar sina studerande dagligen och märker därför lättare om det finns något avvikande i deras beteende eller studieframgång.

En annan viktig faktor enligt lärarna var tydlighet i arbetsfördelning. För att alla kan delta i handledningen förutsätts det att alla är medvetna om hur handledningsuppgifter har uppdelats och följer gemensamma riktlinjer. De lärare som upplevde handledning som en naturlig del av sitt arbete betonade att det i synnerhet är viktigt att ämneslärares och studiehandledares handledningsuppgifter definieras tydligt att det inte skulle finnas några överlappningar. Utöver de praktiska förutsättningar som handlar om gymnasiets personal betonade lärarna också faktorer som påverkar själva handledningsrelationen mellan lärare och studerande, såsom att handledare

och den handledde känner varandra och att det finns en tillåtande stämning i handledningssituationen.

I den tredje kategorin (tabell 4) presenterades lärarnas uppfattningar om fördelning av handledningsansvar i gymnasiet. Till största delen ansågs handledning höra till såväl ämneslärares och studiehandledares personliga ansvar som hela skolans ansvar. Dessutom fanns det uppfattningar som tyder på att ansvaret för handledning hör till någon annan, obestämd person, som inte är läraren själv. Därtill ifrågasattes om handledning överhuvudtaget hör till gymnasiet.

**Tabell 4** – Den tredje beskrivningskategorin

<b>3. FÖRDELNING AV HANDEDNINGSANSVAR I GYMNASIET</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Handledning som ämneslärares ansvar</li> <li>•Handledning som hela skolans ansvar</li> <li>•Handledning som studiehandledares ansvar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Handledning som ”någon annans” ansvar</li> <li>•Handledning inte som gymnasiets ansvar</li> </ul>

Majoriteten av lärarna konstaterade att ämnesläraren är expert i sitt eget ämne och därför den bästa handledaren när det gäller t. ex. kursval, studentskrivningar eller inlärningsstrategier i det undervisade ämnet. När det gäller hela skolans handledningsansvar betonades det att var och en handleder efter sin bästa förmåga, vilket betyder att alla inte nödvändigtvis har lika goda kunskaper och lika mycket information. Huvudsaken är att studerandes problem tas på allvar och att lösningen till det hittas tillsammans. Enligt en del lärare bär studiehandledare det huvudsakliga ansvaret för handledning, eftersom de har en passande utbildning till detta. Överhuvudtaget uppfattades det att handledning gällande något annat än det undervisade ämnet hör till någon annan än läraren själv, i extrema fall till en annan läroanstalt.

I den fjärde kategorin (tabell 5) presenterades vilka handledningsuppgifter uppfattas att höra till svensklärares arbete. Här är det ändå väsentligt att ta hänsyn till att alla informanter också arbetade som grupphandledare, vilket betyder att det inte var möjligt att skilja de där två rollerna

från varandra. I samtliga uppgifter; *att informera, att kontrollera och övervaka, att föregå med gott exempel* och *att uppmuntra och ge positiv feedback* betonades lärarens roll som en aktiv aktör medan den handledde sågs som en relativt passiv deltagare. Förutom underkategorin *att föregå med gott exempel* som till största delen handlade om uppfostring, anknöts alla övriga uppgifter tydligt till gymnasiestudier och skolvärlden.

**Tabell 5** – Den fjärde beskrivningskategorin

<b>4. HANDLEDNINGSUPPGIFTER I SVENSKLÄRARENS ARBETE</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Att informera</li> <li>• Att kontrollera och övervaka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Att uppmuntra och ge positiv feedback</li> <li>• Att föregå med gott exempel</li> </ul>

Den största uppgiften enligt lärarna var att informera sina studerande vilket betyder att handledning utgår från att handledaren vet mer än den handledde. Dessutom innebär handledning att se efter studerande för att de ska klara sig bra i gymnasiet samt kontrollera att de är närvarande i lektionerna och avlägger tillräckligt många kurser. När det gäller svenskstudier betonar lärarna vikten av positiv feedback. Å andra sidan uppfattas lärare som förebilder för studerande vilket betyder att de med hjälp av sitt beteende visar hur man ska uppföra sig i skolan.

I den femte (tabell 6) kategorin presenterades vilka utmaningar som uppfattas i anslutning till svensklärares handledande roll; *för stora gruppstorlekar, bristen på tid och tillräcklig ersättning, bristen på kunskap och utbildning* samt *den motvilliga handledda*. Alla dessa uppfattades av lärarna som omöjliga att själv påverka så som bland annat skolans storlek, den ökade arbetsmängden eller bristande möjligheter för att få handledningsutbildning. I samband med utmaningar lyfte lärarna ofta upp att de egentligen inte vet vad som förväntas av dem när det gäller handledning. Dessutom kände de sig osäkra på vad begreppet *ohjaus* överhuvudtaget betyder. Att temat väckte relativt oroliga känslor hos en del av lärarna kan alltså eventuellt bero på det att de inte visste vad ämneslärares handledarroll innebär i praktiken. Istället uppfattade de handledning som något extra som inte har hört till ämneslärares uppgifter tidigare utan snarare har

varit studiehandledares ansvar att ta hand om. Attityder mot handledningen i sig verkade emellertid vara neutrala och handledning som ämneslärares arbetsuppgift ifrågasattes inte heller i detta samband.

**Tabell 6** – Den femte beskrivningskategorin

<b>5. UTMANINGAR FÖR SVENSKLÄRARENS HANDEDANDE ROLL</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• För stora gruppstorlekar</li> <li>• Bristen på tid och tillräcklig ersättning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bristen på kunskap och utbildning</li> <li>• Den motvilliga handledda</li> </ul>

#### **4.2. Handledningsansvar i gymnasiet ur ämneslärares perspektiv**

I den nya läroplanen betonar man att handledningsansvaret hör till hela skolans personal vilket gör temat aktuellt att granska närmare. I den här studien varierade lärarnas uppfattningar om fördelning av handledningsansvar relativt mycket. Majoriteten av lärarna ansåg att handledning på något sätt hör till deras arbetsuppgifter. Detta beror bland annat på att läraren regelbundet träffar sina studerande och på så sätt lär känna dem och deras kunskapsnivå relativt bra. Oftast anknöts handledningen till det undervisade ämnet vilket i praktiken betyder att svenskläraren informerar om kommande kurser, berättar om olika studietekniker och språkinlärning överhuvudtaget, ger positiv feedback och övervakar studerandenas studieframgång i ämnet i fråga. Handledning av detta slag upplevdes som en naturlig del av ämneslärares arbete eftersom det är just ämneslärare som har de ämnesspecifika kunskaper som till exempel studiehandledare inte nödvändigtvis har. Även i grunderna för gymnasiet läroplan (GGL 2015: 11) betonas det att fokus i ämneslärares handledningsansvar ligger på det undervisade ämnet och lärarnas uppfattningar motsvarar relativt bra de handledningsuppgifter som nämns där. Endast handledning gällande arbetsliv och fortsatta studier upplevs som svårt eller omöjligt på grund av bristande information.

När det gäller handledning som inte har med svenskämnet att göra konstaterade en del lärare att det inte längre hör till svensklärares ansvar att handleda studeranden utan då överförs ansvaret till någon annan. Detta beror oftast på att ämneslärarna inte har sådan utbildning eller sådana kunskaper som behövs för att kunna ge mer omfattande handledning. I sådana situationer är det oftast studiehandledaren, kuratorn eller specialläraren som kontaktas. Å andra sidan fanns det även lärare som ansåg att ämnesläraren i alla fall borde försöka handleda studeranden istället för att direkt överföra ärendet vidare. I läroplanen (2015: 11) står det endast att studiehandledaren bär huvudansvaret för handledningsverksamheten som helhet vilket kan tolkas på olika sätt. Eftersom det inte definieras vad som menas med handledning i läroplanen är det överhuvudtaget problematiskt att tolka vad det förväntas av gymnasiets handledningsverksamhet. Att en person skulle kunna ta hand om hela handledningsverksamheten upplevdes dock orealistiskt bland informanterna i den här studien, även om det kom relativt tydligt fram att studiehandledares ansvar är att handleda och ämneslärares ansvar är att undervisa.

Nilsson (2010) har studerat utvecklingen av handledningsverksamheten i Sverige. Enligt honom har flera undersökningar visat att studiehandledarna ofta utför arbetsuppgifter som inte har med handledning att göra utan snarare handlar om administration eller marknadsföring av skolan. Även Pekkari (2009: 143) konstaterar det ofta hör till studiehandledare att ta hand om arbetsuppgifter som lika bra kunde fördelas mellan hela handledningspersonalen. På grund av begränsade resurser borde man istället ta hänsyn till hur handledningsverksamheten kunde organiseras för att den skulle fungera så effektivt som möjligt. När det gäller arbetsfördelning är det alltså vettigt att studiehandledares kompetens utnyttjas fullt ut genom att befria dem från uppgifter som t. ex. ämneslärare eller grupphandledare kan ta hand om. I den här studien varierade uppfattningar om studiehandledares roll i handledning. En del av uppfattningarna som lärarna hade var dock i linje med Nilsson (2010) och Pekkari (2009), dvs. att det finns handledningsuppgifter som de gärna tar hand om för att hjälpa studiehandledare.

Lärare som noggrant avgränsade sitt handledningsansvar till att omfatta bara det som har med det undervisade ämnet att göra betonade däremot att det egentligen tjänar både lärarna och studerandena att kunna leda studeranden till någon som har de kunskaper som behövs för att hjälpa hen. Lärarna påpekade att det är viktigt att känna igen sina gränser för att kunna avgöra när det är förenligt med studerandens bästa att vända sig en bättre expert. Även McLeod (2007: 86)



konstaterar att i situationer där handledaren inte har tillräckligt med tid eller saknar en passande utbildning är det viktigt att vara medveten om att man inte behöver ta hand om allt själv. I skolorna finns det till exempel studerandevårdstjänster som lärarna kan kontakta, men för att kunna leda studerande till dem förutsätts det att lärarna känner till deras tjänster tillräckligt väl. Dessutom är det viktigt att förstå att olika handledningsrelationer inte utesluter varandra utan att en studerande ändå kan få nytta av handledningsrelationen med ämneslärare även om hen ytterligare skulle behöva till exempel studiehandledares hjälp (McLeod 2007: 87).

Istället för att lägga ansvaret för handledning på en enda person i skolan föredrog dock den största delen av lärarna att samarbeta. Då är det viktigt att kommunikation i arbetsgemenskapen fungerar och att det finns en tydlig arbetsfördelning som alla följer. Även Pekkari (2009: 185–186) betonar att handledning förutsätter samarbete och att det därför är viktigt att arbetsgemenskapen har gemensamma riktlinjer om hur handledningsverksamheten ska organiseras. Dessutom krävs det att man respekterar varandras arbetsinsatser och att man har en möjlighet för öppen diskussion. Arbetsuppgifterna ska definieras tydligt att alla är medvetna om sitt eget ansvarsområde.

Enligt lärarna i den här studien hade samarbetet dock alltid inte fungerat som önskat. Därför var en del av lärarna var relativt noga med arbetsfördelningen eftersom de tidigare hade upplevt att det fanns märkbara skillnader mellan studiehandledares och ämneslärarens handledning. På grund av motstridiga riktlinjerna hade det till och med uppstått situationer där studiehandledares handlingar upplevdes rentav skadliga när det gäller studerandes svenskstudier. För att kunna undvika motsvarande situationer är det alltså ytterst viktigt att ha gemensamma riktlinjer som alla följer. Problematiskt är bara att hur riktlinjerna skapas om det finns så tydligt varierande uppfattningar t. ex. om handledningens syften. Såsom det framgick av intervjuerna, uppfattades ämneslärare och studiehandledare betrakta handledning och den handledde ur olika synvinklar. Skillnaden ansågs vara att studiehandledaren granskar den handleddes situation mer omfattande medan ämnesläraren oftast koncentrerar sig på handledning i det undervisade ämnet. Lärarna tog ändå inte ställning till vilket förfaringssätt som är det bästa utan betonade att vikten av samförstånd.

I Finland har Lätti (2009) studerat ämneslärares uppfattningar om handledning i grundskolan. I hennes studie ligger fokus dock på frågan vad handledning är, istället för att mer omfattande kartlägga hurdana uppfattningar lärare har om handledning som ett fenomen i skolans kontext. Enligt min mening är resultaten dock inte helt jämförbara med varandra eftersom intervjufrågorna skiljer sig på ett avgörande sätt från varandra vilket med hög sannolikhet har lett till relativt avvikande resultat. I Lättis studie saknas nämligen negativa uppfattningar vilket troligen beror på att informanterna har frågats om uppfattningar av *god* handledning, dvs. syftet med studien är annorlunda än i den här studien. Det finns ändå en tydlig likhet; i båda studier betonas betydelsen av samarbete och kommunikation när det gäller skolans handledningsverksamhet. Dessutom visade även Lättis (2009: 58) studie att handledning uppfattas som hela skolans ansvar, men utöver skolans personal betonades även föräldrarnas roll vilket gymnasielärare däremot inte ens nämnde.

Att hela skolans personal ska delta i handledning uppfattades huvudsakligen som en självklarhet även om det betonades att det behövs vissa ramvillkor för att samarbetet fungerar. Även i den nya läroplanen (2015: 11) förutsätts det att skolan ska utarbeta en detaljerad handledningsplan för att skapa gemensamma principer för ordnande av handledning. Där ska man utreda till exempel målen för handledningen, arbetsfördelningen bland personalen och samarbetet med centrala samarbetsparter och vårdnadshavare. Planen görs på basis av läroplanen men även där finns det skillnader mellan skolorna. När det gäller lärare som deltog i den här studien var majoriteten medveten om att det finns en handledningsplan, men däremot var det i många fall ännu oklart vad som står där.

Lärarnas handledningsansvar väckte även oroliga känslor och en del av lärarna ansåg det rentav omöjligt att kunna ta hand om något extra vid sidan av själva läraryrket. McLeod (2007: 85) diskuterar situationer där handledningsuppgifter endast är en del av arbetet, då handledaren inte nödvändigtvis har genomgått någon handledningsutbildning utan arbetar till exempel som lärare eller sjukvårdare. Enligt honom är det då särskilt viktigt att ta hänsyn till vilka resurser det finns för att kunna erbjuda handledning av god kvalitet för den kräver tid, pengar och plats. I denna studie betonade lärarna bristen på tid, eftersom deras arbete redan för tillfället kräver så mycket att tiden inte räcker till något extra. Arbetsmängden och pressen utifrån upplevdes ständigt öka, men ansvaret för att ta hand om att allt blir gjort upplevdes ändå höra till läraren själv.

En del av lärarna konstaterade även att lönen inte är tillräckligt stor jämfört med den nuvarande arbetsbördan. Enligt McLeod (2007: 85) är det dock hela arbetsgemenskapens plikt att se till att resurserna är tillräckliga och omständigheterna passande för att god handledning kan ges. Han betonar att det inte endast är handledarens uppgift att skapa förutsättningar för handledningsverksamheten, speciellt när det gäller handledning som en del av det övriga arbetet.

Trots utmaningar förhöll sig dock majoriteten av lärarna neutrala eller positiva till handledning som en del av ämneslärares arbete. Det förekom ändå en uppfattning om att hela skolans handledningsansvar nödvändigtvis inte behövs i gymnasiet utan det snarare hör till grundskolan. Detta uppfattades att bero på att man i gymnasiet syftar till att förbereda sig för studentexamen vilket betyder att lärarna ska koncentrera sig på att undervisa det som testas där. Dessutom uppfattades gymnasiestuderande redan vara så självständiga att de på egen hand tar reda på saker och ting att det inte behövs någon annan handledare än studiehandledare i gymnasiet. Det finns sannolikt individuella skillnader när det gäller behovet av handledning. Dessutom skiljer sig uppfattningar om handledning och lärande samt deras relation till varandra att det enligt de fenomenografiska principerna inte är relevant att värdera vilken uppfattning som är rätt eller fel.

Eftersom handledning inte skulle höra till gymnasiet var en av de mest avvikande uppfattningar är det dock intressant att granska hur behovet av handledning har motiverats i handledningslitteratur. Enligt Pekkari (2009: 59) riktas uppmärksamheten i handledning oftast på framtiden och särskilt när det gäller ungdomar har handledning en stor betydelse eftersom man just i gymnasiet börjar sätta upp mål och fatta viktiga beslut gällande framtiden. Ofta har studerande frågor gällande t. ex målsättningar beträffande lärande, fortsatta studier och framtiden överhuvudtaget som de vill dela med en vuxen (Pekkari 2009: 68). När det gäller studentskrivningar som syfte för handledning betonar Pekkari (2009: 109) att det i gymnasiet inte räcker till att endast handleda i det som har med gymnasiet att göra, t. ex. studentexamen, utan det viktigaste är att studerande lär sig planera sitt liv på längre sikt.

När lärarna berättade om sin oro eller om negativa känslor gällande handledning anknöts de oftast med känslan av ovisshet och osäkerhet. Handledning upplevdes emellanåt som något extra som inte tidigare har hört till ämneslärares arbetsuppgifter. På basis av intervjumaterialet

fick jag ändå uppfattningen av att lärarna egentligen handleder sina studerande även om de inte nödvändigtvis är medvetna om det. Några lärare konstaterade till och med att de inte tidigare hade tänkt på handledning som en del av svensklärares arbete, men att de under intervjun insåg att det som de gör egentligen är handledning och inte bara undervisning. Majoriteten av lärarna berättade även att hela skolans handledningsansvar inte alls har diskuterats i arbetsgemenskapen vilket också talar för att temat är relativt obekant för dem. Dessutom verkade termen *ohjais* göra lärarna osäkra på om de hade förstått den rätt eftersom de inte hade bekantat sig med den nya läroplanen. På basis av det här resonemanget anser jag det möjligt att lärarna inte är medvetna om vad som förväntas av dem när det gäller handledning och att de till och med kan ha svårigheter att förstå vad det menas med begreppet. Att handledning kan uppfattas på så flera och motstridiga sätt, som även den där studien har visat, är troligen en utmaning för utvecklandet av gymnasiets handledningsverksamhet.

### **4.3. Betydelsen av information och kunskap i handledning**

När det gäller ämneslärares handledningsuppgifter i läroplanen var det endast handledning gällande arbetslivet och fortsatta studier som upplevdes som svårt eller omöjligt eftersom lärarna inte längre har uppdaterad information om svenskstudier efter gymnasiet. Även om sju av åtta lärare inte hade bekantat sig med handledningens del i läroplanen var majoriteten ändå medveten om att det förväntas av ämneslärare att de ska kunna handleda även inom detta område. Bristen på information upplevdes som en utmaning även när det gäller handledning i allmänhet. Att handleda anknöts starkt till förmedling av information och handledningskunskaper jämfördes dels med faktakunskaper gällande skolsystem eller inläring.

McLeod (2007: 110) påpekar att det i handledningen sällan handlar om att den handledde söker lösning till ett objektivet problem som handledaren kan lösa med hjälp av fakta. När det gäller till exempel planering av framtiden efter gymnasiet ligger fokus främst på den handledde, vem hen är och hur hen tänker. Detta bekräftar även Dresch och Lovén (2010) som har studerat ungdomars syn på handledning i Sverige genom att under två år intervjua elever från årskurs nio till årskurs två i gymnasieskolan. Även de kom fram att information spelar en stor roll i handledning, även om det enligt studerande inte var det viktigaste som de förväntade av skolans

handledningverksamhet. Däremot var det behovet av att bli sedd och lyssnad på det som främst framgick i intervjuerna. Istället för brist på information konstaterar Dresch och Lovén (2010: 57) att problemet idag snarare är att man inte har förmågan att hantera all den information som finns tillgänglig. Att man förmedlar information till studerande räcker alltså inte till eftersom det även krävs att studerande kan förstå, värdera, gallra och ta till sig informationen de fått.

Även Onnismaa (2011: 23) diskuterar betydelsen av information i handledning. När det gäller att förmedla information är det enligt honom viktigt att information som ges är nyttig för den handledde. Att enbart informera stödjer ändå inte tillräckligt den handleddes eget beslutsfattande och därför krävs det numera att handledare kan hantera, uppdatera och sammanfatta information för att den handledde kan använda information effektivt. Att lärarna i den här studien uppfattar förmedlingen av information som en av de största handledninguppgifterna kan enligt Onnismaa (2011: 24) bero på att undervisning traditionellt också har uppfattats som spridning av faktauppgifter.

Ur den handleddes synvinkel spelar information egentligen en tämligen liten roll eftersom uppmärksamheten i handledning oftast riktas mot framtiden som man inte på förhand kan få någon information om (Onnismaa 2011: 25). Till skillnad från McLeod (2007: 110) konstaterar Onnismaa att den handledde ofta har ändå en konkret fråga som hen försöker hitta svaret till genom att söka efter information som är relevant gällande hens situation. Numera finns det emellertid så mycket information tillgänglig att det krävs kritisk granskning för att kunna skilja på relevant och irrelevant information. I handledning handlar det enligt Onnismaa (2011: 24–25) dock inte om faktakunskap utan information ska betraktas i relation till den handledde. I gymnasiet betyder detta alltså att man t. ex. i handledning gällande fortsatta studier ska ta hänsyn till studeranden som helhet, dess intressen, studieframgång, målsättningar, färdigheter och egenskaper och information om de möjliga utbildningsprogrammen ska ställa i relation till dem.

Att förmedling av information i den här studien uppfattades som den största handledningsuppgift som ämneslärarna för tillfället har, pekar enligt min mening tydligt på lärarnas uppfattning av handledningens karaktär. Enligt Handal (2007: 21) finns det två typer av handledare, *guru* och *kritisk vän*, och definitionen av handledning ska ses i relation till de här två rollerna. Traditionellt uppfattas handledare som guru vilken har en stark kompetens inom det område som

handledning gäller (se även Onnismaa 2011: 23). I denna typ av handledning får den handledde färdiga handlingsmodeller och instruktioner som hen ska följa. Handledarens uppgift är sålunda att bekräfta respektive korrigera, beroende på hur den handledde lyckas. Handledning av detta slag har sina rötter i lärlingstraditioner då lärandet tycktes ske genom observation, imitation och korrektion från de mer erfarna medlem i yrkesgemenskapen (Handal 2007: 22, Åberg 2009: 26).

I rollen som kritisk vän betonas däremot handledningens analytiska karaktär vilket betyder att den handledde själv ska bli medveten om sina egna tankesätt och kunskaper (Handal 2007: 21). Handledaren erbjuder alternativ och begrepp för analys för att stöda den handledde till reflektion, men slutligen är det den handleddes villkor som styr processen. Om det behövs kan handledaren dock ifrågasätta och problematisera den handleddes motiv bara man tar hänsyn till hens integritet. På det här sättet syftar man till att lära den handledde att kritiskt granska och diskutera sina val. Denna typs handledning baserar sig på de sociokognitiva föreställningarna om lärande där interaktionens och kommunikationens roll i lärande betonas. Handal (2007) tar inte ställning till vilken av de två rollerna som är bättre än den andra och det är inte heller meningen med den här studien att värdera lärarnas uppfattningar. På basis av analysen verkar det emellertid att lärarna i den här studien föredrar det traditionella sättet att uppfatta handledning, vilket reflekteras även i deras uppfattningar om betydelsen av kunskaper i handledningsprocessen.

I den här studien konstaterade lärarna att för att kunna bygga en gynnsam handledningsrelation är det nödvändigt att lärare och studerande känner varandra tillräckligt väl. För läraren är det viktigt att känna till studeranden och dess kunskapsnivå för att kunna handleda hans studier och för studeranden är det viktigt att känna läraren för att kunna lita på den och känna sig trygg. Att känna varandra handlar alltså också om kunskap; för att kunna handleda behöver handledaren kunskap om den handledde. Denna kunskap får man oftast i själva handledningssituationen och kan därmed inte ersättas med teoretisk kunskap om handledning. Pekkari (2009: 12) konstaterar att man inte kan handleda någon som man inte känner till utan då handlar det snarare om rådgivning. Även Onnismaa (2011: 25) betonar att man istället för att på förhand ta reda på den handleddes situation borde handledaren lita på att den viktigaste informationen kommer från den som handleds. Kvaliteten på informationen är mer avgörande än mängden. Pekkari (2009: 12) påpekar dock att kunskap som man får genom att diskutera med den handledde inte endast

räcker till utan man dessutom behöver kunskap om handledningsmetoder och -forskning. Detta borde man enligt Pekkari få via handledningsutbildning.

När det gällde lärarnas uppfattningar om deras handledningsfärdigheter kom det tydligt fram att ingen av dem hade fått någon handledningsutbildning. Istället för teoretisk kunskap konstaterade majoriteten av lärarna att använda sig av 'sunt förnuft', dvs. förlita sig på tidigare erfarenheter som vuxen, förälder och lärare. Om verksamheten endast bygger på 'sunt förnuft' uppstår dock frågan om man egentligen kan kalla det handledning. Enligt Skagen (2007: 33–34) har handledningens popularitet ökat ända sedan 1960-talet, vilket han kallar *handledningsexpansion*. Detta har lett till att handledning idag brer ut sig inom vilket livsområde som helst vilket betyder att begreppet i associeras till flera olika sammanhang, t.ex. när det gäller rådgivare, mentorer, coacher eller personaltränare.

Handal (2007: 30) däremot betonar betydelsen av *professionell handledning*, vilken enligt honom förutsätter bland annat utbildning, yrkesetik och strävan efter att utveckla sin kompetens. Enligt honom är således all handledning inte nödvändigtvis professionell i sin karaktär. På basis av Handals definition kan man alltså konstatera att lärare som inte har fått någon handledningsutbildning inte kan ge *professionell handledning* utan då handlar det om något annat. Nelson-Jones (2014: 8) har reagerat på detta fenomen genom att kalla de som har handledningsuppgifter vid sidan av det övriga arbetet utan någon handledningsutbildning *medhjälpare* (eng. *helper*).

När det gäller lärarna i den här studien beror bristen på utbildning inte på att lärarna inte vore villiga att delta i den utan att det inte har funnits möjligheter att utbilda sig. Utbildning behövs eftersom det enligt lärarna allt oftare finns sådana situationer då de skulle ha behövt vetenskapligt grundad kunskap för att bättre kunna hantera studerandes frågor och problem. Dessutom upplevde lärarna att det egentligen redan förväntas av dem att de kan handleda, vilket uppfattades som absurt. Å andra sidan är handledning som hela skolans ansvar inte något helt nytt fenomen utan även i den föregående läroplanen (GGL 2003: 20) konstaterades att handledningen inte endast hör till studiehandledares uppgifter utan hela skolans lärar- och handledningspersonal ska delta i handledningen, vilket betyder att behovet av utbildning har funnits redan länge.

Lai-Yeung (2014) har studerat lärarstudenternas uppfattningar om deras handledningsfärdigheter i Kina. Enligt henne har undersökningar visat att det behövs mer utbildning för att alla lärare kan delta i handledningen. Dessutom påpekar Lai-Yeung (2014: 37) att lärarnas behov av utbildning inte har studerats i någon stor utsträckning, utan fokus oftast ligger på studiehandledares uppfattningar. Eftersom handledningens betydelse i skolan betonas allt mer i olika länder, utöver Finland och Kina finns det motsvarande tänkande bland annat i Irland (se t. ex. Hearne & Galvin 2014) och Sverige (se t. ex. Skolverket 2008), borde även lärarnas uppfattningar och handledningsfärdigheter studeras mer omfattande.

McLeod (2007: 244) diskuterar betydelsen av kunskap (eng. *knowledge*) i handledningen. Istället för att betrakta kunskap som en enhetlig samling av uppfattningar och information som skapar en relativt oföränderlig sanning, är det mer ändamålsenligt att inse att olika människogrupper har sitt eget kännetecknande sätt att uppfatta världen. Detta betyder att det kan finnas olika sanningar om ett visst fenomen som reflekterar olika synpunkter. Inom narrativ terapi kallas detta slags kunskap *insider knowledge* för att kunna skilja på expertkunskap och objektiv kunskap. När det gäller handledning är det således relevant att ta hänsyn till att handledares expertkunskap inte nödvändigtvis motsvarar den handleddes personliga kunskap om ett visst tema. Därför är det viktigt att förstå att den handledde har förstahandsuppgifter om sitt eget liv, eftersom hans kunskaper baserar sig på tidigare erfarenheter. Detta kan dock upplevas som relativt svårt eftersom expertkunskap baserar sig på forskning och litteratur medan den personliga kunskapen bygger på individens upplevelsevärld.

När det gäller handledning som en del av arbetet, finns det enligt McLeod (2007: 245) tre slags *insider knowledge* som lärarna ska ta hänsyn till när de granskar sina egna kunskaper: *handledares kunskap*, *lärares kunskap* och *personlig kunskap*. Idealiskt skulle vara att kunna använda all den kunskap man besitter, men det upplevs som svårt eftersom kunskap oftast anknyts till en viss roll. Lärarna kan till exempel ha goda handledningskunskaper, men det kan kännas svårt att anpassa sig till den handledande rollen om den strider emot den dominerande lärarrollen.



I den här studien upplevde en del av lärarna det svårt att acceptera att alla studerande inte betraktar svenskämnet lika viktigt eller intressant som läraren själv. För en del lärare kändes det lättare att hitta samförståndet med sina studerande, men för andra stred det mot de egna värderingarna att inte försöka utmana studerandena att jobba mer ambitiöst. Som ämneslärare kan man känna sig ansvarig för att få sina studerande att försöka uppnå så goda resultat som möjligt, medan man som handledare borde försöka förhålla sig neutralt och koncentrera sig på den handledes behov och målsättningar.

Motstridiga känslor betyder alltså inte att lärarna inte skulle uppfatta det viktigt att acceptera alla studerande som de är utan snarare beror på lärarens identitet. Å andra sidan kan man fundera om alla lärare överhuvudtaget är villiga att förändra sin roll. Majoriteten av lärarna i den här studien beskrev att deras roll i klassrummet är att hålla i trådarna, vilket i praktiken betyder att läraren planerar noggrant lektionernas gång, ser till att det finns arbetsro i klassen och använder relativt lärarcentrerade undervisningsmetoder. Detta upplevs att fungera väl och baserar sig på lärarnas egna erfarenheter och den lärarutbildning de har fått.

## 5. AVSLUTNING

I detta kapitel sammanfattas avhandlingens genomförande och de viktigaste resultaten. Dessutom diskuteras studiens tillförlitlighet och etik samt vidare forskning.

Syftet med denna studie var att kartlägga svensklärares uppfattningar om handledning i gymnasiet. Detta gjordes genom att intervjua åtta svensklärare som arbetade i en medelstor stad i södra Finland. Som forskningsmetod användes fenomenografi eftersom den lämpar sig väl för studier som handlar om uppfattningar och relativt outforskade teman. Intervjuerna analyserades enligt Martons (1988) fenomenografiska analysmodell och som resultat sammanställdes uppfattningarna i fem beskrivningskategorier; 1) Syften med handledning, 2) Förutsättningar till god handledning, 3) Fördelning av handledningsansvar i gymnasiet, 4) Handledningsuppgifter i svensklärares arbete och 5) Utmaningar för svensklärares handledande roll.

Information som studien ger om lärarnas uppfattningar kan användas till exempel för att utveckla gymnasiets handledningsverksamhet. Därför valde jag att diskutera de två mest centrala teman som lyftes fram under intervjuerna, alltså *handledningsansvar i gymnasiet* samt *utmaningar för svensklärares handledande roll*, särskilt när det gäller betydelsen av information och kunskap i handledning. Studien visade att informanterna var relativt osäkra på att vad som förväntas av dem när det gäller handledning vilket troligen berodde på att majoriteten av lärarna inte hade bekantat sig med den nya läroplanens handledningsdel. En viktig slutsats är således att lärare verkligen borde läsa läroplanen eftersom de troligen skulle bli hjälpta av det. När det gäller lärares osäkerhet är det också av intresse att fundera på skolledarnas, dvs. rektorernas roll: borde de se till att lärarna känner sig trygga med vad som förväntas av dem?

Den största utmaningen enligt lärarna var brist på handledningsutbildning medan de viktigaste förutsättningarna var fungerande samarbete och kommunikation i arbetsgemenskapen samt tydlighet i arbetsfördelning. För att kunna utveckla gymnasiets handledningsverksamhet behöver man alltså mer handledningsutbildning för ämneslärare. Dessutom är det viktigt att skolan satsar på det yrkesövergripande samarbetet för att hela personalens potential ska kunna utnyttjas.

När det gäller handledningsansvar fanns det tämligen varierande uppfattningar, en del av lärarna upplevde handledning endast som studiehandledares ansvar medan andra upplevde handledning som en naturlig del av ämneslärares arbete. På basis av handledningsteorier hade lärarna något traditionellt sätt att uppfatta handledning eftersom förmedling av information upplevdes som den viktigaste handledningsuppgiften i svensklärares arbete. När det däremot gällde syften med handledning var huvudsaken att studerande skulle ha nytta av handledning både under gymnasiestudier och efter dem.

## 5.1. Studiens tillförlitlighet och etik

I tolkande ansatser anknyts frågan om validitet till ens filosofiska uppfattning av vad sanning är och hur något kan bekräftas (Uljens 1989: 52) Enligt Uljens finns det tre olika teorier för sanning; *korrespondansteorin*, *koherensteorin* och den *pragmatiska teorin*. I korrespondansteorin bedöms satsens sanning genom att granska dess överensstämmelse med verkligheten. Koherensteorin å sin sida utgår från resonemangets inre konsistens, alltså fokus ligger på hur logiskt och begripligt resonemanget är, medan inom den pragmatiska synen avgörs sanningshalten på basis av resonemangets praktiska konsekvenser.

Termen validitet har många olika innebörder. Den vanligaste definitionen för en valid studie är att den mäter eller observerar det som forskaren har för avsikt att studera (Uljens 1989: 52). I kvalitativt inriktad forskning syftar man dock ofta på att granska om tolkningen av det material som presenterar verkligheten är valid. I fenomenografiska studier tillämpas både ett koherens- och ett korrespondanskriterium för tolkningens sanning; koherensskriteriet betyder i detta sammanhang att läsaren ska uppfatta tolkningen som logisk, medan korrespondanskriteriet innebär att tolkningen ska ha en tydlig grund i materialet.

I studier av detta slag gäller alltså validitetsfrågan beskrivningskategoriernas relation till de uttryckta uppfattningarna, dvs. hur noggrant och giltigt kategorierna presenterar de uppfattningar som kommit till uttryck i intervjuerna (Uljens 1989: 55–56). I praktiken kan detta testas genom att ta reda på om någon annan person kan förstå det som finns i datamaterialet med hjälp av de beskrivningskategorier som konstruerats. Meningen är således inte att någon annan borde

bilda exakt likadant kategorisystem utan att det är möjligt för en annan person att följa tolkningen och se sambandet mellan tolkningen och det empiriska materialet.

När det gäller validitet i föreliggande studie anser jag att den är tillförlitlig. Eftersom jag inte hade använt intervju som datainsamlingsmetod tidigare genomförde jag en pilotintervju för att kunna testa mina intervjufrågor på förhand. Även pilotintervjun transkriberades eftersom jag på så sätt kunde granska min roll som intervjuare och bearbeta frågorna ytterligare. Som intervjuare ville jag i första hand tillägna mig en objektiv roll och låta informanterna berätta om sina uppfattningar så fritt som möjligt. Enligt min mening lyckades jag bra att minimera min egen del i intervjusituationer, vilket enligt Hirsjärvi och Hurme (2015: 97) betyder att intervjuaren undviker att uttrycka sina egna åsikter, argumentera för eller emot den intervjuade eller förundra sig för något som den intervjuade säger.

Att jag inte var en van intervjuare påverkade ändå i intervjusituationer då det var utmanande att märka när något tema borde ha preciserats mer. Trots det anser jag att jag fick relativt mycket material och de viktigaste teman behandlades tillräckligt djupgående för att kunna bilda ett omfattande kategorisystem. På detta inverkar även intervjustommen som enligt min mening var tämligen lyckad, särskilt när det gäller frågorna om handledningen. För det talar bland annat att lärarna berättade om sina personliga uppfattningar istället för allmänna åsikter, vilket enligt Sandberg (1996: 133) är en av de viktigaste faktorerna gällande reliabilitet i fenomenografiska studier. För att ytterligare betona vikten av lärarnas egna uppfattningar berättade jag om studiens syfte och informanternas garanterat anonymitet i början av varje intervju.

När det däremot gäller frågorna om läroplanen gav de inget konkret värde för kategorisystemet eftersom sju av åtta lärare inte hade bekantat sig med det som sägs om handledningen i gymnasiets läroplan. Å andra sidan var detta ändå ett viktigt resultat som pekar på att lärare i allmänhet kanske inte är särskilt insatta i vad styrdokumentet de ska arbeta efter faktiskt innehåller. Med hänsyn till studiens syfte ansåg jag det viktigt att inte låta lärarna läsa handledningens del i läroplanen under intervjusituationen även om några hade velat göra det.

Även om det inte finns någon exakt definition av hur många informanter en fenomenografisk studie ska ha är antalet informanter i den här studien rätt litet (Larsson 2011: 31). Valet av informanter har dock motiverats väl eftersom studiens syfte är att kartlägga en viss grups uppfattningar om ett visst tema. I området i fråga, där studien genomfördes, fanns fyra gymnasier som sammanlagt hade tio svensklärare. Även om två av områdets lärare tackade nej till att delta i studien är alla fyra gymnasier presenterade i studien. På det hela taget anser jag att omfattningen är tillräcklig för denna magisteravhandlingsstudie och för att svara på dess forskningsfråga eftersom det redan i detta urval förekom relativt mycket upprepning och mycket av de uppfattningar som framkom under de sista intervjuerna redan hade uttryckt under tidigare intervjuer. Meningen är ändå inte att generalisera studiens resultat eller slutsatser utan få en sanningsenlig bild om svensklärares uppfattningar om handledningen i gymnasiet i ett visst geografiskt avgränsat område.

När det gäller analys har jag i kapitel 2.5. redogjort för Martons (1988) fenomenografiska analysmodell och beskrivit hur den har anpassats till den här studien för att analysprocessen skulle vara så genomskinlig som möjligt. Såsom Sandberg (1996: 137) påpekar förutsätter den fenomenografiska analysen dock att forskaren tolkar materialet vilket ofrånkomligt påverkar studiens subjektivitet. För att göra sambandet mellan materialet och tolkningen i analysen så synligt som möjligt används det direkta citat som finns både i sin ursprungliga form på finska och som mina översättningar på svenska. När det gäller validitet ska man dock ta hänsyn till att de utvalda citaten bara är en del av materialet och presenteras utan den ursprungliga kontexten. Detta leder till att det inte är möjligt att ta ställning till hur bra kategorierna återspeglar materialet som helhet (Uljens 1989: 57, Sandberg 1996: 133).

När det gäller forskningsetik, presenterar Vetenskapsrådet (2002: 6) fyra allmänna krav: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Informationskravet betyder att forskaren ska informera undersökningsdeltagare om deras roll i studien och de villkor som gäller för deras deltagande (Vetenskapsrådet 2002: 7, TENK 2009: 6–7). Detta krav uppfylls i den här studien, dvs. alla informanter fick veta intervjuens tema, handledning i gymnasiets kontext, i samband med inbjudan som skickades per e-post ungefär tre månader innan intervjun. Dessutom fick lärarna redan då veta att temat granskas i ljust av den nya läroplanen, men i e-postmeddelandet betonades det att man inte behöver ha några erfarenheter

eller kunskap om handledning eller den nya läroplanen utan studiens syfte är att kartlägga lärarnas uppfattningar om temat.

Deltagandet i studien var frivilligt och informanterna var medvetna om att de hade möjlighet att avbryta undersökningen i vilket skede som helst, vilket är i linje med samtyckeskrauet (Vetenskapsrådet 2002: 8, TENK 2009: 5). Innan intervjuerna fick informanterna även veta hur studien i stora drag genomförs samt hur och var resultaten offentliggörs. Dessutom bekräftade jag informanternas samtycke till forskningen både muntligt och skriftligt innan intervjun påbörjades. Enligt största delen av lärarna var handledning ett tämligen svårt och komplicerat tema, speciellt därför att jag inte på förhand hade definierat begreppet på något sätt. Trots det anser jag att det med beaktande av studiens syfte var grundad att inte låta informanterna se intervjufrågorna i förväg, eftersom det skulle ha kunnat påverka svarens tillförlitlighet.

Konfidentialitetskravet betyder att alla uppgifter gällande informanter ska behandlas med konfidentialitet, dvs. på det sättet att obehöriga inte har tillgång till dem (Vetenskapsrådet 2002: 12). I den här studien samlade jag inte in några personuppgifter förutom namn och en ungefärlig sammanfattning av informanternas utbildnings- och arbetsbakgrund. Allt forskningsmaterial förvaras i min personliga dator som är lösenordsskydd och materialet förstörs när studien är färdig, vilket uppfyller nyttjandekravet, dvs. jag använder det insamlade materialet om enskilda personer endast för forskningsändamål. Dessutom anonymiserades uppgifter vid analysen så att det inte är möjligt för en utomstående att hänföra ett visst svar till en bestämd individ (Vetenskapsrådet 2007: 5, TENK 2009: 9).

## **5.2. Vidare forskning**

Det finns fortfarande mycket att studera inom detta forskningsfält. För tillfället är hela skolans handledningsansvar ett aktuellt tema på grund av den nya läroplanen, men trots det handlar den mesta forskningen om antingen studiehandedares (se t.ex. Kinos 2014) eller elevers (se t.ex. Laine 2014) synvinklar istället för till exempel lärare som också förväntas att handleda. För att den nya läroplanens krav att hela skolans personal ska delta i handledningsverksamheten kan förverkligas behövs det ändå mer forskning som behandlar fenomenet mer omfattande. I den

här studien är antalet informanter tämligen litet och fokus ligger på svensklärares uppfattningar. För att få mer information om ämneslärares uppfattningar om handledning skulle det vara viktigt att ta med lärare även i andra ämnen.

Syftet med föreliggande studie var att kartlägga uppfattningar istället för praktiken. I framtida forskning skulle det vara intressant att utreda hur lärarens handledande roll tas hänsyn till i lärarutbildningen. På vilket sätt förbereder utbildningen studenterna för arbetet som lärare och handledare? I denna studie upplevde största delen av lärarna att bristen på utbildning och kunskap är en av de mest betydande utmaningarna för deras handledande roll, men hur bedömer de kommande ämneslärarna sina handledningsfärdigheter?

Ett annat intressant tema för vidare forskning skulle vara praktiken i skolan. Som lärarna i den här studien konstaterade, är samarbetet och kommunikationen i arbetsgemenskapen en av de viktigaste förutsättningarna för god handledning. Därför vore det intressant att studera hur samarbetet fungerar i praktiken i skolans vardag. Även fördelning av handledningsansvaret väckte motstridiga känslor bland lärarna. I läroplanen nämns det endast studiehandledares, ämneslärares och grupphandledares handledningsuppgifter medan svensklärarna i den här studien betonas även rektorns, kuratorns, speciallärarens och skolhälsovårdarens roll i gymnasiets handledningsverksamhet. För att studera hur handledningsansvaret fördelas i skolan kunde man till exempel använda skolornas egna handledningsplaner som material och jämföra dem med praktiken eller personalens uppfattningar.

## LITTERATUR

Dresch, J. & Lovén, A. 2010. Vägen efter grundskolan. I: Lundahl, L. & Dresch, J. (red): *Att bana vägen mot framtiden: Karriärval och vägledning i individuellt och politiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur, 37-61.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015 Teemahaastattelu: opit ja opetukset. I: Valli, R. & Aaltola, J. (red): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.

GGL 2015 = Grunderna för gymnasiets läroplan 2015. Utbildningsstyrelsen. [http://www.oph.fi/download/174853\\_grunderna\\_for\\_gymnasiets\\_laroplan\\_2015.pdf](http://www.oph.fi/download/174853_grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2015.pdf) (Hämtad 29.1.2017)

GGL 2003 = Grunderna för gymnasiets läroplan 2003. Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf> (Hämtad 29.1.2017)

Green, P. & Bowden, J. 2009. Principles of Developmental Phenomenography. *Malaysian Journal of Qualitative Research Vol 2, No 2*, 52-70. [https://www.academia.edu/10494367/2009\\_Green\\_and\\_Bowden\\_Principles\\_of\\_developmental\\_phenomenography\\_MJOR](https://www.academia.edu/10494367/2009_Green_and_Bowden_Principles_of_developmental_phenomenography_MJOR) (Hämtad 10.12.2017)

Handal, G. 2007. Handledaren – guru eller kritisk vän. I: Kroksmark, T., Åberg, K. & Østern, A. (red): *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur, 19-31.

Hearne, L. & Galvin, J. 2014. The role of the regular teacher in a whole school approach to guidance counselling in Ireland. *British Journal of Guidance & Counselling 43(02)*, 229–240. <https://doi.org/10.1080/03069885.2014.952622>



Hirsjärvi S. & Hurme, H. 2015. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus. <https://www-ellibslibrary-com.ezproxy.jyu.fi/book/9789524958868> (Hämtad 3.12.2017)

Huusko, M. & Paloniemi S. 2006. *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1384433>

Kettunen, J. 2017. *Career practitioners' conceptions of social media and competency for social media in career services*. Jyväskylä: Finnish Institute for Educational Research. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201505131833>

Kinnunen, P. & Simon, B. 2012. Phenomenography and grounded theory as research methods in computing education research field. *Computer Science Education*, 22:2, 199–218. <https://doi.org/10.1080/08993408.2012.692928>

Kinos, A. 2014. *Eleverna är det viktigaste: en fenomenologisk studie om studievägledning i skolorna i Haparande ur ett jämförande finskt perspektiv*. Magisteravhandling. Jyväskylä universitet: Institutionen för språk och institutionen för lärarutbildning. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201402241276>

Kosonen, P. A. 2000. Elämäntaidolliset haasteet ja ohjaus – Näkökohtia habitaatin muotoutumisesta ja auttamisen asiantuntijuudesta myöhäismodernissa. I: Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (red.): *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 314–359.

Kroksmark, T. 2007. Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift Vol. 17, No. 2–3*, Jönköping University Press. <http://www.tomaskroksmark.se/Fenomenografiskdidaktik%202007.pdf>  
(Hämtad 14.6.2017)

Kyrö, P. 2004. Naisyrittäjien toisenlainen todellisuus. *Aikuiskasvatus* 24 (4), 295–308.

Lai-Yeung, S. 2014. The Need for Guidance and Counselling Training for Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 113, 36–43 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.008>

Laine, M. 2014. *Lukiolaisten kokemuksia ohjauksen merkityksellisyydestä: ”musta tuntuu, että se on aina kumminki ollu siellä, kun sitä on tarvinnu”* Magisteravhandling. Jyväskylä universitet: Institutionen för lärarutbildning.

Larsson, S. 2011. *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lindköping. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 14.6.2017)

Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. 2005. Med fokus på handledning i skolors förändringsarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(01), 35-51.

Lätti, M. 2009. *Ohjaus osana opettajan työtä: Perusopetuksen aineenopettajien käsityksiä ohjauksesta*. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-604-092-2>

Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. I: Sherman R., Webb, R. (red.): *Qualitative Research In Education: Focus and methods*. Taylor and Francis. ProQuest Ebook Central.

Marton, F. 1981. Phenomenography - Describing Conceptions of the World Around Us. *Instructional Science* 10.

Marton, F. & Svensson, L. 1978. *Att studera omvärldsuppfattning: Två bidrag till metodologin*. Mölndal.

Marton, F. & Tsui, A. 2004. *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

McLeod, J. 2007. *Counselling Skills*. Maidenhead: Open University Press.

Nelson-Jones, R. 2014. *Basic counselling skills: A helper's manual*. Los Angeles: SAGE.

Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun universitet.

Nilsson, G. 2010. I backspegeln. I: Lundahl, L. & Dresch, J. (red): *Att bana vägen mot framtiden: Karriärval och vägledning i individuellt och politiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur, 175-194.

Onnismaa, J. 2011. *Ohjaus- ja neuvontatyö: Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Paakkari, L. 2012. *Widening horizons: A phenomenographic study of student teachers' conceptions of health education and its teaching and learning*. Doktorsavhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4652-4>

Pekkari, M. 2009. *Tavoitteellinen ohjauskeskustelu*. Hämeenlinna: Tammi

Pesso, K. 2004. *Terveystyön viitekehys tutkimuskohteena*. Acta Universitatis Tamperensis 1005.

Sandberg, J. 1996. Are phenomenographic results reliable? I: Dall'Alba G. & Hasselgren, B. (red.): *Reflections on phenomenography: Toward a Methodology?* Göteborg.

Skagen, K. 2007. Ett tema av yttersta betydelse. Om handledning under senmodernismen. I: Kroksmark, T., Åberg, K. & Østern, A. (red): *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur, 33–60.

Skolverket. 2008. Kvalitet i studie- och yrkesvägledning – hela skolans ansvar.

<https://www.skolverket.se/publikationer?id=1955> (Hämtad 17.12.2017)

TENK 2009 = Forskningsetiska delegationen. Etiska principer för humanistisk, samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig forskning och förslag om ordnande av etikprovning. <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/etiskaprinciper.pdf> (Hämtad 27.1.2018)

Uljens, M. 1989. *Fenomenografi: Forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. 2007. Hantering av integritetskänsligt forskningsmaterial. [https://www.vr.se/download/18.aae1aa51132473084980005790/integritetskansligt\\_forskningsmaterial21.pdf](https://www.vr.se/download/18.aae1aa51132473084980005790/integritetskansligt_forskningsmaterial21.pdf) (Hämtad 27.1.2018)

Vetenskapsrådet. 2002. Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. [https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf) (Hämtad 27.1.2018)

Vuorinen, R. 2006. *Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä?: Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä universitet. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37756/T019.pdf?sequence=1> (Hämtad 14.6.2017)

Åberg, K. 2009. *Anledning till handledning. Skolledares perspektiv på handledda gruppsamtal*. Doktorsavhandling. Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping, 9, ARKTryckaren AB, Huskvarna. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:290823/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 14.6.2017)

Åkerlind, G. 2015. From Phenomenography to Variation Theory: A review of the development of the Variation Theory of Learning and implications for pedagogical design in higher education. *HERDSA Review of Higher Education Vol. 2*, 1-24.

Åkerlind, G. 2005a. Learning about phenomenography: Interviewing, data analysis and the qualitative research paradigm. I: Bowden, J. & Green, P. (red.): *Doing Developmental Phenomenography*. RMIT Press, 63-73.

Åkerlind, G. 2005b. Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development* Vol. 24, No. 4, 321–334.  
<https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>

Åkerlind, G., Bowden, J. & Green, P. 2005. Learning to do phenomenography: A reflective discussion. I: Bowden, J. & Green, P. (red.): *Doing Developmental Phenomenography*. RMIT Press, 74–100.

## BILAGA 1: Intervjustomme och -frågor

### 1. Oma opettajuus

- Lyhyt esittely (koulutus, työura)
- Miten kuvailisit itseäsi opettajana?
- Minkälainen rooli sinulla on luokassa?

### 2. Ohjaus osana opettajan työtä

- Mitä sinulle tulee mieleen sanasta ohjaus (koulukontekstissa)
- Mitä ”koko koulu ohjaa” tarkoittaa sinulle?
- Minkä verran ”koko koulu ohjaa” -ajattelusta puhutaan/on puhuttu työyhteisössäsi?
- Mitä ajattelet siitä, että ohjaus on kaikkien tehtävä?
- Minkälaista ohjaustyötä sisältyy sinun työhösi?
- Millaiset valmiudet sinulla mielestäsi on toimia ohjaajana?

### 3. Opetussuunnitelma

- Oletko ollut mukana koulunne opetussuunnitelmatyössä, miten?
- Millainen merkitys opetussuunnitelmalla on työssäsi?
- Millaisia ajatuksia uusi ops on herättänyt sinussa? Yleisesti, entä sitten ohjaus huomi-  
oon ottaen?

VAPAA SANA: lisättävää, tarkennettavaa