

# Relationer inom handledning

Göran Brante, FD i pedagogik  
Högskolan Kristianstad

## Inledning

Det finns många intressanta och oroande beskrivningar kring hur handledning inom forskarvärlden går till och "we know from students' stories that these experiences are common in supervision" (Grant & Graham, 1999, s. 80). I Doktorandspegeln (Högskoleverket, 2008) framhålls en övervägande positiv situation för handledningsprocessen, men det finns anledning att titta närmare på de problematiska dimensioner av handledningsprocessen som också beskrivs eller framkommer där.

När det gäller dialogen med sin handledare kan man finna att många företeelser som till exempel att handledaren "visa intresse för doktorands studier", "givit konstruktiv kritik", "diskuterat teori- eller metodfrågor" upplevs i liten eller mycket liten grad/inte alls av mellan 20-40 % av doktoranderna (s. 51). Så även om majoriteten av handledningsrelationerna tycks fungera som väntat, är det en i hög grad inte särskilt väl fungerande situation som presenteras. Situationen är lite värre sett ur doktorandsynpunkt när det gäller förhållandet till studiemiljö, där mellan drygt 20 och nästan 60 % av doktoranderna upplever brister när det gäller "kreativ miljö på institutionen", "acceptans som medlem av forskarkollektivet", respektive att "forskarutbildningen upplevs som positiv och stimulerande" (s. 79). Doktorandspegeln (Högskoleverket, 2008) pekar även på att 25 %, främst kvinnor, upplever sig särbehandlade av orsaker som har med kön att göra, och att 9 % av de kvinnliga doktoranderna anser sig sexuellt trakasserade, inom rättsvetenskap/

juridik/övriga forskningsområden anser sig män sexuellt trakasserade i samma eller i högre grad. I en undersökning i England 1992 var det ca 66 % av de kvinnliga studerande som upplevde "unwanted sexual attention (Lee, 1998, inga sidor). Till det kan kopplas att 6 % av doktoranderna upplever sig särbehandlade på grund av etnisk bakgrund eller religiös tillhörighet, och man kan undra hur många av dessa som är kvinnor (se även Mattssons diskussion i denna journal). Sammanfattningsvis kan alltså aspekter av forskarhandledningen framstå som problematiska, och det tycks som om kvinnliga doktorander har en hårdare tid inom forskarutbildningen än manliga doktorander. Upplevelsen av särbehandling och trakasserier är i förhållande till andra doktorander, lärare, handledare och administrativ personal. Det är oroande att det tycks finnas strukturer i Sverige som pekar mot att kvinnor "ska hållas kort", det är dock inte endast ett svenskt problem eftersom det tycks existera "a persistent culture of 'paternalism and patronizing' in doctoral education within US English studies departments that has worked to keep out women and people of colour, particularly from the top levels of the profession" (Lunsford i Grant, 2008, s. 23). Högskoleverket menar att andelen upplevelser är så hög att dessa problematiker måste tas på allvar. Det är nödvändigt med en uppmärksamhet mot aspekter som dessa, särskilt om förhållanden i Sverige är likartade med det som Grant och Graham (1999) beskriver att "for the most part supervisors have a rosier picture of their supervision practices than their students do" (s. 77). Det kan vara så att handledare måste göras uppmärksamma på att deras självbild av handledningssituationen kanske till del är missvisande.

De ovan diskuterade aspekterna har alla med relationer mellan människor att göra, och relationer mellan människor är något fundamentalt när det gäller kunskapsprocesser (Dewey, 1997; Vygotsky, 1980), men också något som vi alla ständigt är inblandade i. Handledning av doktorander är en kunskapsprocess som inbegriper en relativt hög grad av interaktion, och därmed relation, mellan två eller flera människor. Högskoleverket (2008) menar att det är dags att se över organisationen av handledning, man påpekar också att relationen mellan doktorand och handledare "spelar en avgörande roll för hur forskarutbildningen upplevs fungera" (s. 104). Här ska några aspekter på relationen mellan doktorand och handledare diskuteras med utgångspunkt från en pedagogisk-didaktisk grund, men också utifrån ett kapitel ur är en lärobok i forskarhandledning (Handal & Lauvås, 2008, kapitel 5).

## **Professionell och personlig**

Handal och Lauvås (HL) diskuterar förhållningssättet mellan aktörerna handledare och doktorand utifrån ett dualistiskt perspektiv. De framhåller inledningsvis att det är en skillnad mellan att vara personlig och saklig som handledare (s. 79). Genom texten återkommer denna distinktion på lite olika sätt. De skriver om "privat-professionell", "personlig-ämnesinriktad", "privat-yrkesmässig", men hela tiden med en underliggande ton av att det vetenskapligt-akademiska sättet att förhålla sig till relationen, (dvs saklig, professionell, ämnesinriktad, yrkesmässig) är "bättre" än att vara personlig eller privat. På olika sätt framhåller HL vikten av att "hålla avstånd" (s. 82), "att man kan bli för involverad i studenten" (s. 86), även om man också ger exempel på det positiva i en nära relation. Ett exempel på det diskrepanta förhållandet till de två sidorna av handledningssituationen är att HL har en rubrik med titeln "Riskerna med att bli alltför personlig" (s. 86), men ingen rubrik som lyder "Riskerna med att bli alltför professionell".

Det finns en mängd frågor man kan ställa i förhållande till denna uppställda begreppsmotsättning. Vad är skillnaden mellan personlig och privat? Var går gränsen mellan dessa begrepp och när kan man anses ha passerat en sådan gräns? Kan man inte vara personlig och saklig på samma gång? Är det nödvändigtvis en motsättning mellan att vara privat och professionell eller yrkesmässig? HL poängterar efter alla dessa motsatser mellan begreppen att "det räcker

att konstatera att handledning är ett långvarigt samarbete i en ganska *privat* (min kursivering) inramning ... gäller båda parter”, och ”så måste det helt enkelt vara” (s. 99). Det vill säga hela denna dualistiska problematisering kan sägas vara spekulativ då förhållandet i en handledningssituation är privat av ”naturen”. Så problematiken är då inte om vi ska vara privata eller professionella, utan snarare handlar det om hur vi ska kunna vara professionella i vår ”privatitet”.

Korthagen (2004) understryker att ”although there are some who prefer to make a clear distinction between these two identities (personal and professional, min anmärkning), most researchers in this area agree that excessive inconsistencies between one’s personal and professional identities would in the long run give rise to friction within the individual teacher” (s. 83), och även om citatet behandlar lärare i barn- och ungdomsskolan kan det antas att förhållandet är i stort detsamma för lärare på universitet och högskolor. Det går att påstå att denna problematik är ett av pedagogens/handledarens ständiga dilemman, eller en av läraryrkets synkrona aspekter (Brante, 2009). Det vill säga, en lärare är i varje stund både tjänsteman och privatperson, och det går inte att undvika, då relationen gäller medmänniskor och dessutom över tid. Det här är en problematik som till exempel Lipsky (1980) och Hasenfeld (1983) diskuterar på lite olika sätt och utifrån något olika utgångspunkter. Lipsky kan sägas utgå ifrån objektiva strukturer, som bland annat har sitt ursprung i styrdokument och resurser. Det är något som ofta upplevs som hindrande av ”gräsrotsbyråkraten” då konsekvensen tycks bli ständig arbetsstress, höga och delvis motstridiga mål, begränsade resurser, att man aldrig blir riktigt klar, att saker och ting kan göras bättre, samt att ju mer engagemang man lägger ner, desto fler uppgifter tycks man få att lösa. De subjektiva strukturer som Hasenfeld (1983) diskuterar bottenar i att det faktum att det är människor som är i fokus i läraryrket och därmed kan inte läraren undvika att de egna känslorna blir en medverkande aspekt. Känslorna tar plats när det gäller att å ena sidan bygga upp närhet och tillit till eleven. Samtidigt ska läraren å andra sidan ta beslut om resursfördelningar som kan påverka den enskilda eleven och dessutom sätta betyg på eleven, två verksamheter som kan försämra möjligheterna att bygga upp tillit och som enligt Hasenfeld (1983) leder till en stark påfrestning på lärares psykiska hälsa. Det är en problematik som berör yrken som hanterar människor och där den ena parten/aktören har definitions- och beslutsrätt som utgår ifrån vissa normativt-moraliska grundantaganden.

En än mer komplicerad fråga är vad som händer med relationen mellan två parter när parten med beslutsrätt och viss hierarkisk överhöghet väljer att inte ”möta” den andre annat än på ett opersonligt, instrumentellt och distanserat sätt (som kan vara en felaktig tolkning av begreppen saklig, professionell och yrkesmässig)? Det kan vara så att handledaren relativt sett är mindre intresserad av mötet med den handledde, än vad den handledde som den beroende parten i relationen är. Det vill säga den komplicerade situation som uppträder när aktörer har ett asymmetriskt beroende och intresse i förhållande till varandra (Womack, 2003). Sådana situationer kan leda till känslor av underlägsenhet och bristande självkänsla hos den mer beroende parten. Det är traditionella och normativa föreställningar om hur handledningsrelationer ska se ut som spelar in. I skolans värld finns liknande strukturer som bland annat manifesteras i utsagor som: ”lärare ska vara hårda men rättvisa”, och ”never smile until Christmas” (Shulman, 1986, s. 11). Inom akademien genomförs sådant genom ett distanserat förhållningssätt från den ena parten, åtminstone vid vissa tillfällen.

## Handledning och genus

Genderfrågor är en annan aspekt som är viktig i relationen mellan handledare och handledd, där de uttryck HL använder kan upplevas som patriarkala och ”gammalmodiga”, till exempel när de uttrycker att handledaren kan framstå som en fadersgestalt för doktoranden (s. 82). Det är

gendermässigt generaliserande och därmed problematiskt, eftersom det finns en underliggande tanke att handledare är män, och det är också ”a fine line between paternalism and sexism” (Lee, 1998, ingen sida). HL fortsätter i samma bana när de menar att ”samtalet mellan handledare och student ha vissa likheter med en flört” (s. 82), fast här kan det inte uteslutas att HL även flörtar med sina manliga doktorander. Det lutar dock åt att de diskuterar handledarsituationen utifrån grundtanken att handledare är män och att doktorander främst är kvinnliga, eftersom de lite senare framhåller att manliga handledare är mer ”rakt-på-sak”, medan kvinnliga doktorander vill ”klargöra vissa relationella förhållanden innan de är redo att koncentrera sig” (s. 87). Det vore intressant att ta del av de erfarenheter som HL bygger på när de yttrar sig på det viset, och det vore också intressant att veta lite mer exakt vilka relationella förhållanden som de kvinnliga doktoranderna vill styra upp. HL uppmärksammar att det trots allt finns kvinnliga handledare, vilka när de handleder unga män lätt faller in i en modersroll i förhållande till doktoranden. De framhåller vidare, utan referens till någon forskning, att ”det är exempelvis inget ovanligt att en vuxen kvinnlig handledare som handleder en ung man samtidigt både sugns in i och brottas med att ta sig ut ur en modersroll till studenten” (s. 97). Påståendet styrks med en illustration som visar en kvinna som närmast omfamnar en ung man med sina bröst. Det kan naturligtvis vara så att alla människor styrs av de traditionella patriarkala strukturer som är rådande i samhället, det vill säga både män och kvinnor, vilket i så fall i än högre grad leder till att frågan är viktig att uppmärksamma.

## Handledarstilar

Mainhard et al. (2009; se även Deuchar, 2008) presenterar fyra olika handledarstilar, dessa är: ”låt-gå” handledaren som inte tar ansvar för situationen och som erbjuder den studerande eget ansvar och frihet; ”herde” handledaren som ger mycket personligt stöd men som inte har någon strukturell modell som hen utgår ifrån; den tredje typen kallas för ”anvisaren”, en handledare som reglerar och anvisar vad som gäller; och slutligen ”kontrakts”-handledaren som förenar ”leadership and helpful friendly behavioral aspects” (s. 363). Handledarrollerna är uppbyggda utifrån graden av struktur och understöd handledarna ger (Deuchar, 2008). Struktur och understöd säger mycket om relationen mellan aktörerna i en lärandesituation. De tre första handledartyperna har sina begränsningar enligt Mainhard et al, medan den fjärde typen av handledare kombinerar det som utmärker en bra handledare och en bra handledning på ett funktionellt sätt. Med tiden förändras bland annat de strukturer som är rådande mellan människor, och beträffande den saken kan även handledningsrelationer förändrats. Det kan finnas flera skäl för sådana förändringar, till exempel att kraven på doktorander och den tid de har till förfogande har förändrats, men kanske också att synen på de strukturer som råder har förändrats över tid. Sedan 60-talet har vi en demokratisk uppluckring av de hierarkiska strukturer som har rått mellan människor och så även inom akademien, och det bör på något sätt inverka. Är det så att handledare handleder som de själva blivit handledda, utifrån den pedagogiskt kända devisen ”teachers teach as they are taught” (Blume, i Lunenberg, Korthagen & Swennen, 2007, s. 586), och inte som de är lärda att handleda.

Det kan verka som att kontraktshandledaren inser att handledaren har ett ”meransvar” (HL, s. 98) i handledningssituationen. HL diskuterar detta som en ”vidsynthet och tolerans ... och en förståelse för att studenternas beteende och attityder” har ett ursprung (s. 98). Här kan man finna ett närmande till en vuxen handledare, en som tar ansvar och som inte betraktar den som blir handledd som någon form av besvärligt figur som ska hållas kort eller på behörigt avstånd. Men en handledningssituation är en relation mellan två parter och även om den ena besitter en högre status och högre makt, så kan båda parter agera i situationen (Grant & Graham, 1999). Grant (2008) diskuterar den herre-slav dynamik som framträder som ”the subject’s desire to compete

against the other and *to win* (s. 23), vilket kanske kan vara en illustration till att vilja hålla sin doktorand på avstånd, att inte bli känslomässigt engagerad eller personlig. För det är väl knappast doktoranden som vill tävla och vinna? Enligt Denicolo (in Mainhard et al, 2009) är kännetecknen för goda handledare enligt studerande att de är/uppvisar:

reliable, confidence in the student, encouraging, knowledgeable, informative, and sharing. Supervisors should have listening skills, encourage argument and debate, provide continuous feedback and support, be enthusiastic, and show warmth and understanding (s. 360).

En handledares roll ska fungera som en process för att hjälpa den studerande över tid. En lärare kan ses som en studerandes tjänare, och en handledare likaså. Lee (2008) illustrerar detta när hon diskuterar "concepts of supervision compared with dependence and independence" (s. 277). Varje doktorand behöver, i högre eller lägre grad, gå från beroende till oberoende via de fem kriterier för handledning Lee ställer upp: "functional; enculturation; critical thinking; emancipation; and developing a quality relationship". Det kan betraktas som självklart att handledaren ska hjälpa den studerande i varje fas av dennes utveckling. Vårt mål som handledare är ju inte att fälla doktoranden utan att hjälpa denne. Den pedagogiska handledaren leder doktoranden vid handen till den förståelse och kunskap som behövs för forskare, och för att doktoranden ska kunna genomföra motsvarande processer på egen hand. Det ska inte råda ett konkurrensförhållande mellan handledare och handled.

## Pedagogik och didaktik

Det finns gemensamma faktorer som är viktiga vid allt lärande, och dessutom ett antal aspekter som förmodligen är desamma vare sig det gäller lärande för barn eller vuxna. Som lärare behöver vi ha kunskap och medvetenhet om vad den lärande kan respektive inte kan i förhållande till ett visst lärandeobjekt, för att kunna hjälpa den lärande att uppfatta, förstå och omfatta det som ska läras. Lärare (och handledare) behöver minst två kunskaper i förhållande till ett visst lärandeobjekt för att kunna lära någon annan det som ska läras. Å ena sidan kunskaper om det som ska läras, så att man som lärare upptäcker vad det är som den som ska lära inte uppfattar eller förstår. Å andra sidan sådana kunskaper om lärandeobjektet ifråga att man förstår vad som krävs för att den lärande ska uppfatta och förstå detta något. Det kan låta trivialt, men är det inte. Det innebär att man som lärare inser att det inte är den lärandes problem om denne inte lär, utan snarare lärarens som inte givit den lärande möjligheten att tillägna sig lärandeobjektet. I slutändan handlar det om den ständiga pedagogiska paradoxen, som innebär att lärares arbete går ut på att göra den lärande självverksam (Uljens, 1998). Efter fyra år av handledning, blir doktoranden självständig forskare och behöver inte sin handledare längre för att vara verksam. En lärare medverkar i skapandet av självständiga individer i förhållande till lärandeobjektet. Vilket också är vad Lee (2008) framhåller genom sin "independence" (s. 277) nivå. Nordenbo et al. (2008) menar att det är relations- ledar- och ämneskompetens som behövs för att vara en god lärare, att vi ska eftersträva tillit (och tillit kräver någon form av närhet) i relationen och förhållandet mellan lärare och lärande (Biesta, 2004) och detta eftersom "the important things that happen in the schools result from interaction of personalities" enligt Waller (1976, s. 1).

Idag diskuterar vi ofta lärandesituationen som att det inte är en envägsrelation mellan lärare och studerande (Grant & Graham, 1999; Handal & Lauvås, 2008), utan som att lärande uppstår i och genom relationer mellan människor och/eller mellan människor och ting. Det finns en problematik här som har sin grund i den studerandes tidigare utbildning i skola men även på universitet. Det är att vi som lärare dels (och delvis riktigt) framställs som de som kan och har

kunskaper, och dels att lärandeprocessen har skapat den lärande som "obedient subjects – have disempowered them to a greater or lesser extent" (Grant & Graham, 1999, s. 79). Om vi vill att studenterna ska vara "independent, thoughtful and critical, ..., then there must be room for this in classrooms, even though it is time consuming and unpredictable" (Ibid., s. 84). Det är en situation som lägger krav på handledaren att vara tillåtande när det gäller diskussioner kring det handledningsprojekt som är för handen. Om en doktorand ska kunna fungera som självständig, genomtänkt och kritisk, måste handledaren möta den handleddes funderingar på ett respektfullt och intresserat sätt. Om ett antal traditionella rådande strukturer är för bestämda och styrande kan handledningsstrukturen upplevas som en icke-tillåtande miljö, och det torde vara besvärande i ett vetenskapligt sammanhang.

## Temporala funderingar

Det finns en problematik när det gäller lärande som har med tid och utveckling/förändring att göra. Handledare är nästan alltid äldre än den handledde, och dessa personer är utbildade för relativt länge sedan av personer som hade sin utbildning och hemvist i tider ännu längre tillbaka. Om det är så att man undervisar som man själv blivit undervisad, kommer äldre mekanismer och strukturer att leva kvar, och detta trots att det genomförs inom en struktur där man åtminstone i teorin eftersträvar en annan utveckling och förändring. De ledande aktörerna kan ha en tendens att inte vilja förändra, inte för att de är motståndare i sig till vad som är nytt, utan för att vi som människor har en tendens att fastna i de strukturer som rått under vår utveckling. Mainhart et al (2009) beskriver på ett likartat sätt att "supervisors behavior not only carries the content of the words being used, but also has an underlying relationship message" (s. 361-362). Man kan tänka sig att människor blir rutinmässiga, åtminstone på en handlingsnivå, i återkommande verksamheter. Mannheim (1952) har utvecklat en generationsteori som beskriver tidens gång genom de generationer (eller snarare kohorter) som är verksamma genom att:

- Nya medverkande kommer ständigt in i processen med nya idéer,
- äldre medverkande försvinner ur processen och med dem erfarenheter,
- varje generation medverkar endast i en begränsad del av processen,
- det finns ett nödvändigt och konstant överförande av kulturellt arv,
- det uppstår ständigt nya generationer.

Det är de unga i samhället som möter ett närvarande samhälls formationer, och som arbetar för förändring eftersom ungdom är förändringsbärare i sig själva. Motstånd mot förändring straffar sig ständigt i längden, vilket är hoppfullt i dagens läge.

Som aktörer kommer doktorander alltid att möta det förgivettagna med skepsis, detta naturligtvis i högre eller lägre grad, beroende på kulturell situation men även på för tillfället rådande strukturer. De "nya" kommer alltid in i en struktur som redan har sitt utseende och sina rådande omständigheter, och de nya kommer utifrån det rådande att skapa och kämpa för förändringar. Men det finns en tröghet i systemet, som kanske närmast kan återkallas genom den för oss kända strofen och upplevelsen: Det var bättre förr! Samtidigt kan vi se att fenomen som uppstår i ett samhällssystem, och som detta system inte gillar eller omfattar (till exempel långt här på pojkar i slutet av 60-talet), genom en socialt-kulturell interaktion omvandlas till något som är oproblematiskt (vi har idag en finansminister med hästsvans och ring i örat, vilket hade varit fullständigt otänkbart på 60-talet).

## Avslutande diskussion

Avslutningsvis presenteras helt kort två tänkbara vägar för att möjligen underlätta kunskaper om handledningssituationen, och kanske ge främst handledare en hjälp i tänkandet kring handledning. Denna beskrivning följs sedan av en normativ definiering av relationen mellan handledare och handled. För det första att handledare med jämna mellanrum bör utsättas för diskussioner där handledares förgivettaganden kring handledarskap problematiseras och ifrågasätts. Å ena sidan kan man göra detta genom utvärderingar, typ Doktorandspegeln, där handledare kan bli varse att deras egen syn på vad som sker i processen inte alltid stämmer överens med deras doktoranders (Grant, 2008; Grant & Graham, 1998; Lee, 1998; Mattsson, 2012). Detta låter sig naturligtvis inte göras förrän efter avslutad handledning. Å andra sidan kan man göra det via diskussioner mellan handledare och före detta doktorander kring de processer som är, sådana förekommer med jämna mellanrum.

För det andra kan man lyfta fram och diskutera de strukturer och mekanismer som tycks styra den akademiska processen, kanske i linje med Mattssons och Nilssons resonemang kring makt och våld inom akademien (se denna journal). Det förekommer fortfarande en mängd närmast medeltida ritualer inom akademien och sådana har eller kan ha betydelser som förmodligen befäster den hierarkiska ordningen. Det borde vara en väg för att kunna ersätta de hierarkiska, patriarkala och särskiljande strukturer som lever kvar med andra mer byggda på demokrati och jämställdhet.

När det gäller den explicita relationen mellan parterna i en handledningssituation kan man säga att den skulle kunna präglas av de tre begreppen *tjänare – mästare – vän*. Handledningsprocessen kan ses som en lärandeprocess, det är ingen fundamental skillnad mellan att handleda på en lägre eller en högre nivå, bortsett från nivån på det innehåll och de problem som dryftas. Som lärare (handledare) är man den lärandes tjänare (i metaforisk betydelse). En lärandeprocess ägs av den som lär, det är i dennes intresse processen sätts igång. Läraren ska stödja, hjälpa, leda och vänta på den som lär, en lärare ska tjäna den lärande utifrån dennes behov, önskningsar och erfarenheter. Samtidigt är läraren också en mästare, för ”all craft is learned at the knee of some master” (i metaforisk betydelse). Det är lärarens (handledarens) kunskaper, både process- och ämnesmässigt som ska vara utgångspunkt och som ska berika den lärande. Mästarpositionen ska inte i första hand ses som en statusposition, utan mer som en ynnest som vilar på de erfarenheter och kunskaper som mästaren är i åtnjutande av. Det är en ödmjuk position eftersom alla kunskaper i sin tur är erhållna. Slutligen ska läraren vara en vän, någon som en lärande kan ha tillit till då lärande är en förändringsprocess som varken är enkel eller okomplicerad (se Nilsson i denna journal). En ”professionell” vän som har den lärandes bästa för ögonen.

## Referenser

- Biesta, G. (2004). Against learning: Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk pedagogik*, 24, 70-82.
- Brante, G. (2009). Multitasking and synchronous work: Complexities in teacher work. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), pp. 430-436.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone. (Original publicerat 1938).
- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend?: contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 489-500.
- Handal, G., & Lauvås, P. (2008). *Forskarhandledaren*. Lund: Studentlitteratur.
- Högskoleverket (2008). *Doktorandspegeln 2008*. Rapport 2008:23 R. Stockholm: Högskoleverket.

Grant, B. M. (2008). Agonistic Struggle: Master--slave dialogues in humanities supervision. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(9), pp. 9-27. DOI: 10.1177/1474022207084880

Grant, B., & Graham, A. (1999). Naming the Game: reconstructing graduate supervision. *Teaching in Higher Education*, 4(1), s. 77-89.  
<http://dx.doi.org/10.1080/1356251990040105>

Hasenfeld, Y. (1983). *Human Service Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, s. 77-97.

Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), s. 267-281.

Lee, D. (1998). Sexual harassment in PDD supervision. *Gender & Education*, 10(3).

Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage.

Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, s. 586-601.

Mainhard, T., Rijst, R., Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor--doctoral student relationship. *Higher education (Amsterdam)*, 58(3), 359-373. DOI 10.1007/s10734-009-9199-8

Mannheim, K. (1952). The problem of generations. I *Collected works of Karl Mannheim: Vol. 5. Essays on the sociology of knowledge* (s. 276-320). London: Routledge & Kegan Paul.

Mattsson, T. (2012). Den våldsamma akademien. *Högskolepedagogisk debatt*, 2(2), s.

Nilsson, L-E. (2012). Till försvar av det transcendentala handledningsvåldet – en diskussion kring relationen mellan handledare och doktorand i forskarutbildningar. *Högskolepedagogisk debatt*, 2(2), s.

Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærer kompetencer og elevers læring i førskole og skole: Et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets-skole.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(4), s. 4-14.

Uljens, M. (1998). *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University press.

Waller, W. (1976). *The sociology of teaching*. New York: John Wiley & Sons, Inc. (Original publicerat 1932)

Womack, B. (2003). Asymmetry and systemic misperception: China, Vietnam and Cambodia during the 1970s. *The Journal of Strategic Studies*, 26(2), s. 92-119.