

Year: Vol 3, Nr 2

doi: 10.24834/jotl.3.2.748

ETT HANDELDARPERSPEKTIV PÅ RELATIONEN MELLAN HANDELDARE OCH STUDENT – EN REFLEKTION I ANSLUTNING TILL EN HÖGSKOLEPEDAGOGISK KURS

Alexander Engström, Institutionen för kriminologi, alexander.engstrom@mau.se

Abstract

The supervision of student theses is mainly directed at concrete aspects, such as providing feedback on texts. This text switches focus to the relationship between the supervisor and the student and argues that this is a fundamental and perhaps sometimes overlooked part of the supervision process. Departing from the fact that there is always some kind of relationship between the supervisor and the student, this reflection describes a supervisor's perspective on this relationship. This includes reflections regarding the formation of relationships and what supervisors may do to improve them. Other aspects are also discussed, including student independence and the relationship after completion of the thesis. Some obstacles to establishing a good relationship are also highlighted.

Keywords: obstacles, relationship, supervision, thesis

Sammanfattning

Handledning av studentuppsatser förknippas kanske primärt med textkritik och andra konkreta aspekter av handledningsprocessen. I denna text ligger fokus i stället på relationen mellan handledare och handledd och hur denna kan betraktas som en viktig och kanske ibland förbisedd del av handledningsprocessen. Från en utgångspunkt om att relationen alltid finns, oavsett om den är bra eller dålig, beskriver denna reflektion ett handledarperspektiv på relationen mellan handledare och handledd. Detta innefattar primärt reflektioner om själva relationsskapandet, alltså hur handledare kan bidra till att skapa en god relation. Andra aspekter som också lyfts fram är relationens roll för studentens självständighet och hur relationen kan få en betydelse efter

att handledningen är avslutad. Avslutningsvis diskuteras även några hinder för relationen mellan handledare och handledd.

Nyckelord: handledning, hinder, relation, uppsats

Inledning

Handledning förknippas ofta med mer konkreta arbetsuppgifter, som till exempel att ge feedback på olika texter. Samtidigt innefattar handledning även andra aspekter som kan antas vara minst lika viktiga. Mer specifikt är *relationen* mellan handledare och handledd central och den kan som alla andra relationer vara bra eller dålig. Med utgångspunkt i detta faktum syftar denna reflektion till att särskilt diskutera handledarskapet utifrån relationen mellan handledare och student. Reflektionen har tillkommit efter en kurs om handledning av studentuppsatser vid Malmö universitet där Magnusson och Zackariasson (2021) utgjorde kursens huvudsakliga litteratur.

Att skapa en relation

Holmberg (2006) menar att vissa handledare kan beskrivas som konsulter medan andra är mer som coacher eller antar en mer föräldralik roll. Dessa roller kan mer brett kopplas till en diskussion om professionella, personliga och privata dimensioner av handledarskapet som lyfts fram av Magnusson och Zackariasson (2021). Utifrån deras beskrivning framstår ett delvis personligt handledarskap som ett värdefullt redskap för att synliggöra den individuella studenten och därmed anpassa handledningen efter dennes behov. Därmed kan en gemensam bild skapas av hur handledningen bör gå till inom de givna ramar som finns kring till exempel tidsåtgång och antal handledningsträffar. Samtidigt är det viktigt att betona att det inte finns en motsättning mellan ett professionellt och ett personligt förhållningssätt. Att vara personlig *och* professionell utgör en viktig skiljelinje mot andra roller inom offentlig verksamhet där ett personligt bemötande i regel inte förväntas (t.ex. tjänstemän på myndigheter). Kanske är det just i den unika relationen mellan handledare och handledd som akademins särart kommer till uttryck. Relationen speglar ju mycket av det som akademien faktiskt innefattar, som till exempel kritisk granskning mellan kollegor men också de mer breda diskussionerna kring val och ställningstaganden i forskningsprocessen.

När det gäller mer privata aspekter av handledning, som diskuteras av Magnusson och Zackariasson (2021), förefaller det mer tveksamt om sådana inslag kan vara lämpliga eftersom de riskerar leda till en relation där professionaliteten brister. Visserligen kan det vara mänskligt att vid särskilda tillfällen vara mer privat. Det kan kanske handla om att handledaren inte är tillgänglig på grund av någon privat anledning och då kan det vara rimligt att förklara detta för den handledde för att behålla förtroendet i relationen. Detta får dock ses som ett undantag snarare än en mer genomgripande handledningsstrategi. Magnusson och Zackariasson (2021) nämner även att det i vissa fall kan vara rimligt att handleda studenter i det egna hemmet men här finns givetvis en stor risk för sammanblandning av privat och professionell sfär. Handledare har rimligtvis ett ansvar för att inte skapa onödiga maktobalanser (de finns ju dessutom redan från början) och då är det tveksamt om studenter bör bjudas in i handledarens privata sfär. Därför kan just en personlig men professionell strategi i relationsskapandet vara mer lämplig. Som exempel kan nämnas att en idealtyp av en sådan relation kan utgöras av två män som båda

är sportintresserade (Magnusson & Zackariasson, 2021). Detta kan låta banalt men kan trots allt vara rimligt. För den som är intresserad av sport är det väldigt enkelt att utifrån ett gemensamt intresse (t.ex. den lokala fotbollsklubben) vara *personlig utan att vara privat*, vilket också diskuteras i Magnusson och Zackariasson (2021). Om det finns gemensamma beröringspunkter utanför akademien mellan handledare och student kan det nog stärka relationen om det just *inte* är privat (t.ex. genom att handledaren kan fråga: ”såg du matchen igår?”). Att skapa en relation kan därmed i viss mån bestå av ett sökande efter gemensamma intressen *utanför* akademien. Studenter som upplever att handledaren är mer emotionellt engagerad upplever även en högre grad av nöjdhet och eget lärande (de Kleijn m.fl., 2012).

Relationen och studentens självständighet

Relationen mellan handledare och handledd behöver också skapa förutsättningar för att säkerställa studentens självständighet. Här är det rimligtvis centralt att studenten har en egen uppsatsidé för att arbetet från början ska utgå från att studenten själv arbetar fram en problemformulering. Detta är även viktigt eftersom en bra problemformulering är kopplad till högre slutbetyg (Karlsudd, 2018). Studenter som har välutvecklade egna uppsatsidéer kan även i större utsträckning antas ”äga” den egna uppsatsen och därigenom driva projektet framåt. Sannolikt är även studenterna mer nöjda efteråt eftersom de känner att de faktiskt har genomfört arbetet självständigt och utan alltför mycket kontroll från handledarens sida (se även de Kleijn m.fl., 2012). När självständigheten ökar är det också mer troligt att relationen får sin ”rätta” form genom att den fokuseras till att stödja studentens självständiga process snarare än att ”dra” uppsatsen framåt. Utifrån de olika diskussionerna om självständighet i Magnusson och Zackariasson (2021) kan studenternas ägande av den egna uppsatsen passa in på tanken om att självständighet handlar om ansvar. Det handlar självfallet inte om att vara ensam eller att inte ta hjälp av sin handledare utan om att hantera uppsatsprocessen som en egen arbetsprocess där handledaren genom en trygg relation är ett stöd och ett bollplank som bland annat lyfter kritiska aspekter i gemensamma diskussioner. de Kleijn m.fl. (2012) visar till exempel att studenter som känner starkt stöd från handledaren är mer nöjda med handledningen, får oftare högre betyg och upplever att handledaren har bidragit till det egna lärandet.

Kanske kan en relation som bygger på studentens självständighet även förebygga den handledningstyp som kan benämnas som en sorts ”kontroll”. Magnusson och Zackariasson (2021) ger exempel på detta när de beskriver att studenter genom handledningen försöker få ett kvitto på att allt är ”bra” med uppsatsen. I uppsatsarbetets avslutande fas, där inlämning och opponering sker, kan detta antas vara särskilt tydligt. Här finns en spänning i relationen och många studenter vill ha någon sorts ”godkännande” från handledaren. Samtidigt måste studenterna ta ansvar för sina egna arbeten eftersom de själva nu ska försvara uppsatserna. Här finns en uppenbar risk för att studenterna inte känner sig nöjda med handledningen om den slutgiltiga bedömningen inte upplevs motsvara förväntningarna (de var ju ”godkända” av handledaren). Självfallet är detta en begriplig reaktion men handledning som en form av kontroll är inte eftersträvarvärd eftersom detta medför en sorts ansvarsförskjutning till handledaren vilket i sin tur går på tvärs mot syftet om uppsatsen som ett självständigt arbete. Dessutom visar forskning att studenter som upplever handledaren som mer kontrollerande är mindre nöjda med handledningen (de Kleijn m.fl., 2012).

En viktig del av uppsatsarbetet handlar alltså om att få studenterna att självständigt lösa olika problem och självständighet kan i sig även mer generellt betraktas som en dimension av kritiskt tänkande

(Magnusson & Zackariasson, 2021). Handledare bör kunna stimulera kritiskt tänkande genom att med utgångspunkt i en god relation skapa ett klimat där kritiska frågor kan ställas och öppna diskussioner föras med studenterna om deras arbeten. Mer konkret kan ett sunt kritiskt förhållningssätt betraktas som en balansgång där studenterna genom kritiskt tänkande försöker bidra med nya perspektiv samtidigt som de måste förstå och förhålla sig till existerande kunskap inom fältet. Detta har uttryckts mer konkret av en forskningsperson i en studie av Bexell och Kalm (2017) som att ”man måste vara konservativ och radikal samtidigt. Radikal i att vilja prova nytt och ifrågasätta gamla sanningar. Konservativ i det att inte uppfinna hjulet” (s. 7). Detta citat illustrerar balansgången och kan kanske användas som en ingång till en diskussion om definitionen om kritiskt tänkande mellan handledare och student.

En sådan diskussion behövs eftersom ett vanligt misstag som lärare begår är att lita på att studenterna alltid lyckas förstå de ibland vaga begrepp som används i återkopplingen till studenterna (se t.ex. Chanock, 2000; Wendt, 2014). Kanske säger handledaren till studenten att ”du måste vara mer kritisk” och utgår från att detta tolkas lika av alla studenter. Detta är ett problem eftersom studenter ofta saknar förståelse för grundläggande begrepp som används i akademien. En studie visade exempelvis att hälften av studenterna inte förstod vad som menades med begreppet ”analys” (Chanock, 2000). Samma problem verkar finnas även för ”kritiskt tänkande” (Wendt, 2014). Som exempel nämner Wendt att studenters kritiska tänkande ofta bara handlar om en allmän kritik, som till exempel att uttrycka kritiska åsikter om olika teorier eller texter. Detta är ju sällan den kritik som handledaren efterfrågar men det är kanske naivt att tro att kritiskt tänkande uppstår bara för att handledaren *säger* till studenterna att de ska tänka kritiskt. På ett mer generellt plan finns även en problematik där handledningssituationen ibland innefattar missförstånd och svårigheter att nå fram med till exempel kritik (Agricola m.fl., 2021). Det är alltså centralt att det finns en gemensam förståelse för de begrepp som används i handledningen vilket sannolikt underlättas om det finns en trygg relation med en öppen dialog kring handledningens utformning och innehåll.

Relationen efteråt

I ett bredare perspektiv kan det konstateras att akademien till stor del bygger på relationer, inte minst för att skapa nätverk, och därmed är mycket av det som sker i akademien just en form av relationsskapande. Studenten som av sin handledare uppmuntras att söka en doktorandtjänst är kanske det tydligaste exemplet på hur relationen också kan bli en hävstång in i akademien. Som exempel kan nämnas att ungefär hälften av alla doktorander uppger att de fått någon sorts stöd från lärare på grund- eller avancerad nivå (Gröjer m.fl., 2016) vilket visar på lärarens roll i studentens eventuella framtida akademiska karriär. På ett sätt kan därmed handledningen betraktas som en form av inskolning till akademien

(åtminstone för studenter som vill göra akademisk karriär) och då blir rollen som handledare ännu bredare än vad som avsågs vid uppsatshandledningens början. Utan att diskutera detta djupare bör här även nämnas att ett bredare perspektiv på relationens betydelse väcker frågor om hierarkier och akademins baksidor. Detta innefattar till exempel frågor om inkludering och exkludering av olika individer och grupper (se Mattsson, 2012). Till exempel är det något vanligare att män jämfört med kvinnor uppger att de har fått stöd från lärare i akademien för att kunna bli doktorander (Gröjer m.fl., 2016). En viktig aspekt som handledaren bör beakta är därmed huruvida handledarskapet bidrar till någon sorts bias när/om studenter uppmuntras att söka sig vidare inom akademien. Kanske är vissa handledare bättre på att skapa relationer med vissa typer av studenter som i sin tur blir mer uppmuntrade att söka sig till en karriär inom akademien?

Relationens roll vid olika hinder och problem

I denna reflektion lyfts relationen fram som en central aspekt av handledarskapet. Därmed är det även relevant att lyfta fram relationens potentiella roll när hinder och andra problem uppkommer. Självfallet bör handledaren vara aktiv genom att diskutera olika lösningsförslag med studenten när hinder uppkommer, som till exempel att studenten kanske behöver byta metod för att kunna undersöka frågeställningarna. Mer generellt kan detta beskrivas som förväntade hinder i uppsatsarbetet och som en naturlig del av arbetsprocessen. Om relationen är trygg där studenten känner att olika problem kan diskuteras ökar troligtvis också möjligheterna att lösa olika hinder och därmed att studenten lyckas med sin uppsats. Dessutom upplever studenter att det faktiska slutresultatet (t.ex. betyg och lärande) är kopplat till relationen med handledaren (de Kleijn m.fl., 2012).

Hinder kan också handla om sådant som är mer oförutsett och som till stor del beror på studenten och dennes förmåga och inställning till uppsatsarbetet. Till exempel klarar kanske inte en obeslutsam och osjälvständig student av att välja ett ämne. Den här typen av problem kan vara väldigt svår att komma åt från handledarens sida eftersom det finns en risk att handledaren blir den som driver arbetet framåt. Det är trots allt inte handledarens uppgift att bestämma ämne och dra i gång uppsatsarbetet utan studenten måste själv ta initiativ och vara aktiv. Hinder som ligger hos studenten kan därför vara svåra att lösa även om handledaren gör allt för att främja en god relation där hinder synliggörs och diskuteras.

I ett bredare perspektiv väcker detta även funderingar kring hinder i relation till ansvarsfrågan i handledningsprocessen. Det är studentens ansvar att se till att uppsatsen blir klar och att den håller tillräckligt hög kvalitet. Samtidigt förekommer ifrågasättande av lärare och betyg. I USA blir universitetslärarna till och med bedömda online (ratemyprofessors.com) vilket kan ses som ett uttryck för att studenterna förskjuter ansvaret för lärandet till lärarna.¹ Självfallet är denna utveckling orimlig och handledare ska inte ta ansvar för studenternas egna arbeten bara för att undgå kritik från studenterna. Att vissa studenter inte ser de egna bristerna och förskjuter ansvaret till lärarna utgör även ett hot mot den självständighet som handledare efterfrågar hos studenterna.

För att förebygga att relationen leder till problem kopplade till studenters upplevda brister i handledningen är det rimligt att säkerställa likvärdig behandling av alla studenter så att de inte *upplever* att handledarna gör olika. Även om ett mer standardiserat ramverk kan behövas ibland handlar likvärdighetsfrågan inte om att handleda alla studenter på exakt samma sätt. Ett likvärdigt sätt kan i stället handla om att se till att alla studenter får den handledning som de behöver utifrån deras behov (se t.ex. Agricola m.fl., 2021). Även om handledaren alltid måste förhålla sig till vissa ramar (t.ex. antal timmar handledning som varje student får) kan handledaren inom dessa ramar vara lyhörd för hur handledningen kan bedrivas utifrån studenternas förutsättningar. Agricola m.fl. (2021) visar till exempel att studenter uppskattar när handledningen anpassas till den specifika situationen snarare än att den styrs av en sorts manus.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att en fungerande relation bör utgå från en gemensam förståelse för handledningsprocessen mellan handledare och student. Samtidigt är det kanske också rimligt att denna gemensamma förståelse inte nödvändigtvis måste etableras enbart mellan handledaren och den

¹ En intressant bieffekt av detta är att det går att forska på studenternas bedömningar (se t.ex. Johnson & Crews, 2012).

student som skriver ett visst examensarbete utan även *mellan* studenter. Ett konkret sätt att göra detta på skulle kunna vara i form av grupphandledning eftersom studenter då får "samma" handledning vilket bör stärka upplevelsen av likvärdighet. Här kan också flera olika handledare delta eftersom aktiviteter med flera handledare eller delat handledarskap kan antas öka förståelsen inom handledargruppen för hur olika handledare arbetar (Holmberg, 2006). Samtidigt kan kanske grupphandledning också leda till en större förståelse för hur handledningens karaktär kan variera mellan olika studenter för att säkerställa hög likvärdighet i handledningen. Att synliggöra för studenterna hur handledaren bemöter studenter olika utifrån deras skilda förutsättningar kan helt enkelt tänkas skapa en bättre gemensam förståelse för handledningsprocessen. Grupphandledning kan vara särskilt användbart i början av arbetsprocessen eftersom fokus då är mer generellt och lika för alla studenter (Niclasen & Strøbæk, 2019). I uppstarten sker också självfallet etablerandet av relationen vilket understryker att just starten kan betraktas som en kritisk fas av uppsatsarbetet. En bra start kan lägga grunden för en trygg relation under hela handledningsprocessen där studenten får växa och ta ansvar för sitt självständiga examensarbete.

Sammanfattande reflektion

Relationen är en central del av handledningen vilket medför att handledning inte kan reduceras till enbart textkritik och andra mer praktiska aspekter av handledarskapet. Därför är det viktigt att tidigt etablera en välfungerande relation mellan handledare och student. Handledarrollen bör inte övergå i ansvars-tagande eller kontrollerande från handledarens sida utan snarare främja studentens självständighet och ägarskap av den egna uppsatsen. Även om handledarskapet formellt upphör när uppsatsen är färdigställd kan relationen fortgå efteråt vilket kan innefatta att relationen blir ett verktyg för studenter med ambition att fortsätta med studier på högre nivå. Därmed kan relationen sägas få en potentiellt större betydelse än vad som avsågs när den etablerades i början av uppsatsprocessen. Samtidigt finns olika hinder för en god handledningsrelation varav vissa kan övervinnas genom att handledaren utgår från studentens behov snarare än en färdig mall. Dessutom kan relationen breddas till att även innefatta fler studenter och andra handledare för att säkerställa en gemensam förståelse för olikheter och likheter vid handledning av olika uppsatser.

Referenser

- Agricola, B. T., Prins, F. J., van der Schaaf, M. F. & van Tartwijk, J. (2021). Supervisor and student perspectives on undergraduate thesis supervision in higher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 877–897. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1775115>
- Bexell, M. & Kalm S. (2017). Kritiskt tänkande i forskarutbildningen – handledares röster om ett betydelsefullt examensmål. *Högre utbildning*. 7(2), 1–17. <https://doi.org/10.23865/hu.v7.1026>
- Chanock, K. (2000). Comments on essays: Do students understand what tutors write? *Teaching in Higher Education*, 5(1), 95–105. <https://doi.org/10.1080/135625100114984>
- de Kleijn, R. A. M, Mainhard, M. T., Meijer, P. C., Pilot, A & Brekelmans, M. (2012). Master's thesis supervision: relations between perceptions of the supervisor–student relationship, final grade, perceived supervisor contribution to learning and student satisfaction. *Studies in Higher Education*, 37(8), 925–939. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.556717>
- Gröjer, A., Wikström Öbrand, I., Elenäs, J., Gillström, P., Palestro, J. & Dryler, H. (2016). *Doktorandspegeln. En enkät om doktorandernas studiesituation*. Rapport 2016:18. Stockholm: Universitetskanslerämbetet. URL: <https://www.uka.se/download/18.67d7db0e1598fa32b7fadbc6/1487841858377/rapport-2016-12-08-doktorandspegeln-doktoranders-studiesituation.pdf>
- Holmberg, L. (2006). Coach, consultant or mother: Supervisors' views on quality in the supervision of bachelor theses. *Quality in Higher Education*, 12(2), 207–216. URL: <https://doi.org/10.1080/13538320600916833>
- Johnson, R. R. & Crews, A. D. (2012). My Professor is hot! Correlates of RateMyProfessors.com ratings for criminal justice and criminology faculty members. *American Journal of Criminal Justice*, 38(4), 639–656. <https://doi.org/10.1007%2Fs12103-012-9186-y>
- Karlsudd, P. (2018). Att problematisera ”problemet”: Bedömning och utveckling av problemformuleringar i lärarutbildningens självständiga arbeten. *Nordic Journal of Vocational Education and Training* 8(1), 1–22. <https://njet.ep.liu.se/article/view/143>
- Magnusson, J. & Zackariasson, M. (2021). *Handledning i praktiken: Om studenters självständighet och akademiska litteracitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Mattsson, T. (2012). Den våldsamma akademien. Makt, hierarki och konkurrens inom forskarutbildningens väggar. *Högskolepedagogisk debatt*, 2(2), 79–91. <http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:688393/FULLTEXT01.pdf>
- Niclasen, J. & Strøbæk, P. (2019). Group versus individual supervision of university students: A qualitative case study. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 14(27), 118–135. <https://tidsskrift.dk/dut/article/view/109618>
- Wendt, M. (2014). ”Gör en analys!” – Om studenters svårigheter att vetenskapligt analysera politik – och vad vi som lärare kan göra åt det. *Statsvetenskaplig tidskrift*, 116(4), 405–422. <https://journals.lub.lu.se/st/article/view/12658/11305>