

2022: Vol 3, nr 2

doi: 10.24834/jotl.3.2.770

MÖJLIGHETER, UTMANINGAR OCH HINDER: EN ERFARENHETSBASERAD REFLEKTION ÖVER HANDLEDNINGSPROCESSEN FÖR UPPSATSER OCH SJÄLVSTÄNDIGA ARBETEN

Marie Larneby, institutionen för idrottsvetenskap, Malmö universitet, marie.larneby@mau.se

Abstract

The aim of this this experience-based reflection is to discuss the process of supervision for bachelor and master thesis. A special focus is dedicated to opportunities, challenges and obstacles. The text is mainly based on my experiences of supervision of students at the department of sport science at Malmö University, but also relates to steering documents and research. The department of sport science is multidisciplinary and various scientific traditions coexist at the department, which can lead to discussions when supervisors have different perceptions and experiences of the research process. This can be understood both as a challenge and opportunity. However, being an expert of the craft of structuring a thesis is more important than being an expert of a certain topic or research area. A central part of the supervision is the supervisor's feedback as a way to develop and improve students' thesis process, and this is closely intertwined with the relations between supervisor and student, where different aspects of relations and pedagogical teaching is considered.

Keywords: feedback, relations, supervision

Sammanfattning

Syftet med föreliggande erfarenhetsbaserade reflektion är att diskutera handledningsprocessen för uppsatser och självständiga arbeten på grund och avancerad nivå. I fokus står möjligheter, utmaningar och hinder. Texten baseras främst på mina erfarenheter av handledning inom institutionen för idrottsvetenskap (IDV) men tar även stöd i forskning och styrdokument. IDV är en flervetenskaplig institution vilket bidrar till att

Marie Larneby

flera olika vetenskapsteoretiska traditioner samsas. Det leder till diskussioner när handledare har olika uppfattningar om och erfarenheter av forskningsprocessen. Detta kan förstås både som utmaningar, hinder och som möjligheter. Det är emellertid viktigare att vara expert på hantverket att strukturera en uppsats än att vara expert i ett ämne. En central del i handledningsprocessen är handledarens feedback som undervisningsform att utveckla och stärka studenters uppsatsprocess. Detta är nära relaterat till relationer mellan handledare och student, där olika aspekter av relationer och pedagogiskt ledarskap beaktas.

Nyckelord: feedback, handledning, relationer

Inledning

Vad är handledning? Lindén (2020d) resonerar kring avsaknaden av en definition av handledning, men beskriver det som en ”institutionellt förankrad interaktion mellan två individer eller inom en liten grupp med syfte att främja lärande och kompetensutveckling” (s. 17). Handledning är inte heller *ett* sätt att undervisa, utan kan bestå av olika pedagogiska metoder. Det är rimligt att fråga vad som kan anses vara bra handledning? Hur handleder en bra handledare? Detta är frågor jag bär med mig för att utveckla mitt handledarskap.

Föreliggande text är en erfarenhetsbaserad reflektion. I ett första skede skrevs texten som en examinationsuppgift i kursen ”Att handleda uppsatser och självständiga arbeten på grund- och avancerad nivå” organiserad av Centrum för akademiskt lärarskap (CAKL). Denna version är omarbetad med fokus på att presentera och problematisera min syn på och erfarenhet av handledningsprocessen. Syftet är att genom en erfarenhetsbaserad reflektion diskutera handledningsprocessen i uppsatser, självständiga arbeten och examensarbeten på grund och avancerad nivå. Framöver används termen uppsats. I reflektionen beaktas och diskuteras olika möjligheter, utmaningar och hinder i handledningsprocessen med stöd i forskning, styrdokument, litteratur om handledning och min erfarenhet som handledare. Handledning inom forskarutbildningen behandlas inte i denna text. Reflektionen är inte en vetenskapligt genomförd studie om handledningsprocessen, men argumenten för att diskutera handledning är flera och har en erfarenhetsbaserad utgångspunkt. Därmed är mina erfarenheter textens empiriska underlag. Ett argument är att studenter kan uppleva handledning mellan olika handledare som (för mycket) olika och de undrar varför det kan vara så. Ett annat argument är att handledning är en undervisningsform som sker i direkt interaktion med studenten och den studie och uppsats som produceras, och situationen blir unik. Således kan en handledning aldrig vara helt lik någon annan handledning, utan är situations- och individberoende. Detta är två viktiga argument som återkommer i reflektionen och som är betydelsefulla i utvecklingen av mitt handledarskap.

Reflektionen inleder med att beröra hur vetenskapliga traditioner formar och påverkar studenter och kollegium på institutionen för idrottsvetenskap (IDV) där jag är anställd som lektor i idrottspedagogik. Därefter presenteras och diskuteras min erfarenhet av möjligheter, utmaningar och hinder av grupp- och enskild handledning så som det är organiserat på IDV. Avslutningsvis lyfter jag betydelsen av relationer som en del av ett pedagogiskt ledarskap i handledningsprocessen.

Vetenskapliga traditioner på IDV

IDV erbjuder idrottsvetenskapliga program på kandidatnivå och internationell masternivå, samt grund- och ämneslärarutbildning inom idrott och lärande. IDV:s forskningsmiljö är sammansatt bland annat av ämnen som sociologi, pedagogik, didaktik, fysiologi, psykologi, historia, ekonomihistoria, filosofi, kulturgeografi, och idrottsvetenskap som har en samhällsvetenskaplig och humanistisk inriktning. Enligt Högskolelagen 1 kap 4§ ska verksamheten ”avpassas så att en hög kvalitet nås i utbildningen och forskningen” (SFS 1992:1434). Utifrån detta tolkar jag det som att handledaren ska vara kompetent på forskningshantverket, och det är en fördel att vara orienterad i flera ämnesområden förutom sitt eget. Detta är en av utmaningarna för handledare på IDV, då flera traditioner, metoder och teorier samsas inom ämnet idrottsvetenskap. Det kan leda till att handledare sinsemellan, liksom handledare och examinerator, har olika uppfattning om och erfarenheter av forskningsprocessen.

De potentiella utmaningar som medföljer IDV:s flervetenskaplighet behöver inte betyda problem, jag menar att det även innebär möjligheter i handledningen. De som arbetar som handledare på IDV kan generellt lite om mycket inom flera ämnesområden och forskningsfält förutom att vara experter inom sitt eget fält, samt har ofta en bred kunskap om flera vetenskapsteoretiska traditioner och insamlings- och analysmetoder. Ett potentiellt hinder är om handledaren främst har kompetens inom en tradition, och vederbörande inte är nyfiken på andra traditioner och andra insamlingsmetoder än de som handledaren själv har erfarenhet av. Ett annat potentiellt hinder blir det om den vetenskapsteoretiska positionen begränsar uppfattningen om vad kritiskt tänkande är och om det skiljer sig åt mellan handledare (jfr Bexell & Kalm, 2017). Hinder och utmaningar som dessa diskuterar jag och fyra kollegor i en arbetsgrupp för kvalitetshöjning av uppsatser och examensarbete på IDV, som ett led i utvecklingen av handledarskapet. På IDV utarbetar vi bland annat strategier för att minska eventuell diskrepans mellan handledares synsätt och för att sträva en samsyn kring centrala begrepp, kritisk granskning under handledningsprocessen, och hur bedömningskriterierna ska tillämpas i handledning och examination. Det betyder inte att vi behöver vara helt lika i vår handledning, men att vi känner till varandras positioner och kan dra nytta av dem när de behövs.

Studenter på IDV har ofta ingen eller liten erfarenhet av att skriva uppsatser. Däremot förväntar sannolikt de flesta handledare att studenterna vid sin första uppsats har en erfarenhet av universitetsstudier, att de tillägnat sig ämneskunskaper och börjat att utveckla ett akademiskt skrivande. Vad studenten har lärt och utvecklat fram till uppsatsen har betydelse för ämneskunskaper, den vetenskapliga processen och hantverket att skriva en uppsats. Det är betydelsefullt att kommunicera till studenterna att uppsatshandledning är unik och anpassad efter varje uppsats, och att en handledare kan upplevas arbeta annorlunda än en annan. Handledningsprocessen är inte på förhand lika given som jag upplever att ett kursinnehåll och undervisning kan vara i andra kurser. Detta är en orsak till att uppsatshandledning är det mest givande – och ofta utmanande – undervisningsmötet jag har med studenter.

Disciplinens språkdräkt

Enligt Högskolelagen kap 1 8§ och 9§ (SFS 1992:1434) ska utbildningen utveckla (och på avancerad nivå vidareutveckla) studentens förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar; att självständigt urskilja, formulera och lösa problem; samt söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå. Brodin och Lindén (2020) menar att det inte är särskilt enkelt för en doktorand i början av

forskarutbildningen att ta till sig en flervetenskaplig språkdräkt. Detsamma menar jag gäller för IDV:s studenter på grund- och avancerad nivå. Enligt Brodin (2020b) är disciplinens språkdräkt viktig att förstå. På IDV förs olika vetenskapsteoretiska traditioner samman, där studenter möter och tar utgångspunkt i hermeneutiska såväl som i positivistiska kunskapstraditioner. En konsekvens av detta är att en och samma uppsats kan ha ojämn kvalitet, i det akademiska skrivandet och i det kritiska förhållningssättet (jfr

Brodin, 2020a). Det händer att begrepp och kunskapssyn relaterade till positivistiska traditioner används i en studie med metodval som hör samman med en hermeneutisk tradition och riktningar. Detta nämner Brodin (2020b) i liknande ordalag genom Parry (2007), som att det inom samhällsvetenskapen förekommer hybridartade texter med olika meningsnivåer (tekniska och metaforiska). Att begrepp, teorier, metodval och resonemang inte överensstämmer innebär att handledare på IDV behöver ha en förståelse för detta.

Handledaren behöver kunna möta studenten där den befinner sig, dels nivåmässigt vad gäller kunskap om ämnesområdet, metodologi och teori, dels vad gäller de ramar som en uppsatskurs förhåller sig till (jfr Lindén, 2020a). Tid är en sådan ram, lärandemålen en annan. Detta kan problematiseras i relation IDV:s flervetenskapliga språkdräkt. En handledare på IDV möter då och då studenter som vill skriva uppsatser om ett ämnesområde eller med en metodologi och teori som inte är handledarens spetskompetens. Det är då av betydelse att handledaren medvetandegör sina styrkor samt områden där kompetensen inte är fullständig. Kvaliteten på handledningen blir möjligen inte lika hög som när handledaren helt behärskar ämnet, metodologin och teorin, men ett fokus på hantverket och studentens vetenskapliga nivå kan likväl utvecklas och stärkas av en erfaren handledare. På IDV löser vi sådana situationer med att handledaren kan bistås av en kollega med spetskompetens genom att läsa valda delar av uppsatsutkastet och ge synpunkter på dessa.

En betydelsefull del av min handledarroll är att stötta studenten i att navigera genom ett brett idrottsvetenskapligt fält och utveckla studentens självständighet, reflektion och kritiska tänkande (Jfr Bexell & Kalm, 2019; Karlsudd, 2018; Lindén, 2020a). Speciellt konkretiseras det i att stötta dem i avgränsningar utan att förlora relevansen för idrottsforskningen, och för ämneslärarstudenterna även den professionella relevansen som idrott och hälsa-lärare. Vanliga avgränsningar handlar om att precisera en problemformulering, att välja relevant teori och att hålla sig till området de avser studera. Detta för Karlsudd (2018) fram, som menar att det är av vikt att avgränsa och fokusera sin frågeställning. Generellt är IDV:s studenter duktiga på att redogöra, men något svagare på analys och problematisering. Det samstämmer med Karlsudds (2018) resonemang kring normativitet och svag forskningsanknytning. Jag upplever att det relativt ofta i början av uppsatsprocessen på grundnivå finns en svagare forskningsanknytning där IDV-studenternas intresse emanerar från samhällsdebatter om idrott och fysisk aktivitet eller erfarenheter från VFU i skolämnet idrott och hälsa. När jag möter ämneslärarstudenterna i sina examensarbeten på avancerad nivå, i termin 8 respektive termin 10, har forskningsanknytningen stärkts och det kritiska förhållningssättet har utvecklats. Normativitet behöver inte vara negativt, men studenterna behöver problematisera ett normativt synsätt. Ett exempel är synen på idrott och fysisk aktivitet som enbart – och förgivettagen – alltid bra för individen. Ett annat exempel är att det inte sällan uppfattas som förhållandevis oproblematiskt att idrott så som den utövas på fritiden i organiserad föreningsidrott även är den form av idrott som behandlas i skolämnet idrott och hälsa. Sådana förhållningssätt till idrott och fysisk aktivitet visar en viss avsaknad i kritisk förmåga. IDV-studenter utvecklar ett mer problematiserande förhållningssätt och förmåga att resonera kring idrott, fysisk aktivitet och hälsa mot slutet av sin utbildning, framförallt de som skriver uppsats på avancerad nivå.

Ämneslärarstudenterna behöver förhålla sig till samhälleliga kontexter i relation till skolämnet idrott och hälsa, exempelvis hur en föreningsidrottsdiskurs eller folkhälsodiskursen påverkar innehållet i idrott och hälsa, och även undervisningen.

Feedback

Feedback är en viktig del i undervisningen (Henderson et al., 2019, Hattie & Timperley, 2007). Hattie och Timperley (2007) anger att effektiv feedback måste svara på vart studenten är på väg (feed up), vilka framsteg som har gjorts mot målet (feedback) och vad som måste göras för att förbättras ytterligare (feed forward). En nyckel i min handledning i att stötta och utveckla studenternas språkdräkt, skrivande och kritiska förhållningssätt är att arbeta med dessa former av feedback. Processen att genomföra en studie enligt vetenskapliga och metodologiska principer är komplex och tar tid att lära sig. En annan sak studenterna och handledarna behöver förhålla sig till är lärandemål och bedömningskriterier. Studenterna behöver därmed feedback som är relaterad till uppsatsskrivandet i sig och relaterad till lärandemål och bedömningskriterier. Handledarens förmåga att kunna kommunicera sin feedback på ett förståeligt och konkret sätt är därmed en förutsättning, annars kan feedback – och även brist på feedback – bli ett hinder i handledningsprocessen. Chanocks (2000) studie om skillnader mellan lärares och studenters förståelse för kommentarer i studenternas texter visar att ungefär hälften av studenterna inte förstod lärarens kommentar, som handlade om att de var för deskriptiva och att mer analys behövdes. I ett sådant fall förlorar feedback sin funktion och handledaren behöver veta att studenterna förstår vad som kommenteras.

Tydlig feedback preciserar "varför" och "hur" – ett exempel

Även Lindén (2020c) för fram att konstruktiv feedback är en central del i handledningen. Min erfarenhet är att feedback är ett av de viktigaste verktygen jag som handledare har för att stötta studenten att uppnå lärandemålen, särskilt eftersom en majoritet av uppsatskurserna på IDV sträcker sig över 10 veckor. En förutsättning för att feedback bidrar till lärande under en så kort kurs är att det sker en kontinuerlig kontakt mellan handledare och student, så att samtalet inte behöver börja om. Jag upplever att det fungerar bra när vi arbetar utifrån *varför* och *hur*.

De studenter jag har handlett menar att tydlig feedback är när de redan från deras första utkast får veta dels vad som är bra, dels vad som behöver utvecklas. *Varför* fungerar som en riktlinje för studenten och anger nivån. Ett *bra* i ett tidigt skede av uppsatsprocessen kan exempelvis vara att ämnesområdet är adekvat, men att tankarna kring teori behöver *utvecklas*. Om studenterna förstår *varför* ämnesområdet är adekvat och *varför* det teoretiska ramverket behöver utvecklas, då ökar förståelsen för vad de gör, men även kvaliteten. *Varför* relaterar till den vetenskapliga processen och nivån (exempelvis genom metodologiska och teoretiska val) och till kursens lärandemål (*varför* utveckling behövs för att uppfylla ett lärandemål). En annan komponent i tydlig feedback är *hur* en studie genomförs och hur författaren kommunicerar det till läsaren. Mina studenter har erfarit att deras självständighet ökar om de har ett stöd och får konkreta exempel. De som exempelvis ska göra en tematisk analys behöver göra mer än att läsa om detta eller att ta del av studier med sådan analys. Jag låter studenterna resonera sig fram till hur en tematisk analys kan appliceras på deras empiriska material, och jag ställer frågor om hur de tänker. Då märker jag i ett tidigt skede om de förstår vad tematisk analys är. Sedan ber jag dem att bearbeta delar

av sitt material utifrån vad vi har diskuterat i ett första utkast, och de får feedback i om och hur det fungerar. På så sätt kan jag bekräfta om de ska fortsätta eller om vi behöver tala mer om hur tematisk analys görs. *Varför* och *hur* är nära relaterat till lärandemålen och bedömningskriterierna. Handledare och student har en gemensam utgångspunkt och vet vad målet är. Missnöje med handledare, enligt kursrapporter jag har tagit del av, handlar ofta om brist på tillgänglighet och brist på feedback, eller att feedback är otydlig och svårförståelig. Handledare bör därför hitta det sätt som är bäst för dem att ge feedback på, men även att få veta hur studenterna förstår den feedback som ges.

Grupphandledning och enskild handledning

I fakultetskursen "Självständigt arbete på grundnivå" (15hp) för ämneslärare gör studenterna en kunskapsöversikt med relevans för professionen. Som exempel på hur grupphandledning kan organiseras beskriver jag hur det genomförs i denna kurs på IDV där jag kursansvarig. Grupphandledning är den primära handledningsformen i den här kursen, och på IDV har vi erfarenhet att det fungerar optimalt om en handledningsgrupp består av tre eller fyra uppsatser med en handledare. Studenterna skriver oftast i par. Vi har en struktur som bygger på fyra grupphandledningsträffar som är samma för alla grupper. Träffarnas innehåll följer processen i formulering av syfte, sökning av forskning och litteratur, bearbetning av data, sammanställning, och att skriva resultat och diskussion. Även om varje uppsats blir unik då ämnesområde och syfte skiljer sig från varandra, är processen för alla uppsatser ofta väldigt lik. Handledarna strävar efter att följa träffarnas respektive innehåll, men anpassar det baserat på gruppens behov. Då alla studenter skriver en kunskapsöversikt med samma metod samt med en förhållandevis strikt disposition av uppsatsen, blir det möjligt att ha ett gemensamt upplägg. Alla uppsatser och grupper går därmed igenom samma innehåll ungefär samtidigt under kursen, parallellt som en grupp kan behöva fokusera mer på sökning av publikationer men en annan grupp kan behöva fokusera på det akademiska skrivandet. Enskild handledning erbjuds som ett komplement till – men inte en ersättning för – grupphandledningen, med start efter tredje gruppträffen.

I dialog med studenter jag mött som handledare, och de jag mött som kursansvarig, framkommer att de upplever att de går igenom uppsatsprocessen gemensamt och parallellt när de handleds i grupp. Även om varje uppsats skrivs för sig kan de söka stöd i varandra och inspireras av varandras texter och processer, dela reflektioner, och tillsammans med stöd av handledaren utveckla ett kritiskt tänkande. Därtill uppskattar de att det ges kollektiv feedback som gäller alla i gruppen samtidigt som individuell feedback kan komma de andra uppsatserna till gagn. Detta beskriver även studenterna i Niclasen och Strøbæks (2019) studie om skillnad mellan grupp- och enskild handledning.

Möjligheterna med grupphandledning är således många. Utmaningen för mig som handledare är att individanpassa handledningen inom ramen för den gemensamma handledningen. Studenterna i gruppen kan ha olika behov för att komma framåt och olika nivå av vetenskaplig kvalitet. Det främsta hindret jag har hanterat är när en uppsats förlorar för mycket tempo i relation till de andra uppsatserna i gruppen och i förhållande till inlämningsdatum (exempelvis på grund av att det har varit svårt att hitta relevant forskning för kunskapsöversikten). Det leder till att behovet av handledning kan skilja sig för mycket inom en och samma träff. Här gäller det att vara lyhörd för studenternas behov, och en lösning är att möta uppsatsen med en extra insats genom ett enskilt handledningstillfälle, om studenterna efterfrågar det.

Struktur var en faktor som studenter i studien av Niclasen och Strøbæk (2019) lyfte som en del i det som ansågs vara fungerande med grupphandledning. I linje med detta erfar jag att planering, struktur och att som handledare vara lyhörd och aktiv i handledningstillfället – även när studenterna ger varandra feedback – är en nyckel till att hantera utmaningen om individanpassning. Alla studenter ska känna att de kan ta del av, och att de kan bidra till, processen. Om de inte upplever detta kan grupphandledningen i sig bli ett hinder för att handledningsprocessen framskrider. Ett annat hinder är om studenterna känner sig hämmade av att tala inför gruppkamrater, vilket inträffar då och då. Studenter i Niclasen och Strøbæks (2019) studie berättade att de kunde skämmas över att inte förstå vissa saker och därför inte tog ordet. Vid sådana tillfällen blir mitt pedagogiska ledarskap särskilt viktigt för att skapa balans och respekt under handledningstillfället. Kanske är det vid ett sådant tillfälle som det passar bra att handledaren, istället för att vänta sig utförliga och korrekta resonemang från studenterna, är den som förklarar för att inte riskera att utsätta studenter för obehag.

Det som kan vara en utmaning och potentiella hinder i grupphandledning kan istället vara möjligheter med att handleda en uppsats enbart enskilt. På IDV är det vanligt för examensarbeten. Det blir från start en individuell anpassning till uppsatsens ämne och syfte, till metod- och teorival, och att studenterna har handledarens odelade uppmärksamhet. Studenter kan givetvis även i enskild handledning inför handledare uppleva att de skäms över att inte förstå begrepp, metoder och teorier. Möjligen upplever studenten att utrymmet för att ”kunna säga fel” eller ”tänka fel” är större än vid grupphandledning med andra kurskamrater än vid enskild handledning. Här är det, liksom Lindén argumenterar, av vikt att handledaren lyssnar aktivt, har respekt för den handleddes nivå och idéer och stöttar vid stress (Lindén, 2020b). Sättet som handledaren möter studenterna på påverkar hur trygga de känner sig i att uppsatsskrivandet är ett lärande liksom annat lärande i utbildningen. Det som är en styrka i grupphandledningen – att studenterna finner stöd i varandra trots att de skriver olika uppsatser – kan bli en svaghet och möjligen ett hinder för studenter i enskild handledning. Det kan upplevas som ensamt att skriva en uppsats, även för studenter som skriver i par. Det är således rimligt att ställa frågan om vad som skapar en trygg och produktiv lärmiljö i uppsatsprocessen. Tydliga ramar med mål och delmål är ett sätt att tillsammans med studenten tala om vad som kommer att ske (syftesformulering, inläsning av litteratur, empiriinsamling, analys och färdigställande av uppsatsen) och hur det ska göras, samt att göra en tidsplan. En annan viktig faktor, vilken jag återkommer till, är lyhördhet för studentens behov, tankar och nivå.

Det kan möjligen uppfattas som att handledningsprocessen är förhållandevis fri inom IDV:s vetenskapliga traditioner och ämnen, och att den följer studentens syfte med uppsatsen. Detta är viktigt, men parallellt med denna anpassning sätter kursguidens två viktiga redskap ramen för min handledning: *bedömningskriterierna* och *förslag på disposition* om uppsatsens innehåll och struktur (vilken anpassas utefter uppsats) som finns i kursguiden. Vid första handledningstillfället belyser jag dessa delar av kursguiden och hur jag tillsammans med studenterna arbetar med dem som en typ av checklistor. Detta ser jag som en förutsättning för handledning oavsett om det sker i grupp eller enskilt. Studenterna står i ständig dialog med kursguiden, vissa behöver den mer än andra för strukturen av sitt arbete.

Pedagogiskt grepp och relationer

Reflektionen har hittills lyft och diskuterat ramar som finns kring uppsats- och handledningsprocessen och former för handledning. Följande avsnitt behandlar aspekter av mer mellanmänsklig karaktär, som är lika viktiga – ibland ännu viktigare – än vetenskapliga ramar och former för hand-

ledning. Vidare lyfter och diskuterar jag vikten av relationer i handledningsprocessen. Ramarna för handledningsprocessen är inte fria från relationerna, även om de behandlas så i denna reflektion. Tvärtom menar jag att de är avhängiga varandra för en framgångsrik handledning.

För varje pedagog, oavsett undervisningsform, krävs en medvetenhet och självinsikt med utgångspunkt i vem den själv är och hur detta påverkar ledarskapet (jfr Hakvoort & Lundström, 2019). För att möjliggöra ett likvärdigt arbete i handledningsprocessen behöver handledaren ha kunskap om hur människor utgår från sociala kategoriseringar och samhälleliga normer och hur vi inte sällan pekar ut det som avviker, utan att särdeles ofta reflektera över det (Pickering, 2001).

Att arbeta med likvärdighet har nära kopplingar till relationen mellan handledaren och den handledde. Enligt Högskolelagen kap 1 5§ (SFS 1992:1434) ska jämställdhet mellan kvinnor och män alltid iakttas och främjas i högskolornas verksamhet. Här är även Diskriminerings-lagen (2008:567) av vikt att beakta, enligt kap 1 1§ för att motverka diskriminering och främja lika rättigheter och möjligheter. Detta gäller oavsett studentens kön, könsöverskridande uttryck, etnisk tillhörighet, religion, trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning eller ålder. Men likvärdighet handlar inte enbart om att främja lika rättigheter och möjligheter utifrån diskrimineringsgrunderna, utan i att vara jämvärdig – som i att ha samma värde, att olikheter inte ska värderas, och att människor inte ska göras lika (jfr Patfoort, 2020). Frågor om min människosyn, hur jag hanterar normer om kön och vithet i min undervisning, hur jag ser på olika kulturyttringar och hur jag möter studenter som har olika utbildningskapital är av vikt att ställa till mig själv, men även att ställa inom ett lärarkollegium på en institution.

Två aspekter av relationer, socialt tillvägagångssätt och relationellt förhållningssätt, är relevant att relatera till handledningsprocessen. Detta är två typer av relationskompetens. Aspelin (2019) förklarar att *socialt tillvägagångssätt* är när en lärare arbetar med relationer för att förverkliga olika slags mål. Med olika medel, metoder och tekniker för att stärka relationer, är syftet att eleven ska göra framsteg mot målen. Som handledare kan det innebära att jag skapar en relation till studenten som bidrar till att föra denne framåt i processen, och jag måste vara lyhörd för att ta reda på vad just denne student behöver. Enligt Aspelin (2019) innebär ett *relationellt förhållningssätt* att läraren är delaktig i en relation med eleven utan att det finns förutbestämda mål, vilket kännetecknas av att vara öppen för vem läraren och eleven är. Ett relationellt förhållningssätt är situationsspecifikt, och direkt kopplat till den tid och det rum en relation befinner sig i just för stunden. Här kommer sympati och empati in i handledningsprocessen. Som handledare upplever jag att ett relationellt förhållningssätt är mindre vanligt än ett socialt tillvägagångssätt, men det finns stunder när det krävs att en handledare möter den handledde på ett omedelbart och, med Aspelins ord, förbehållsamt sätt.

Relationen till dem jag handleder är viktig och jag uppfattar det som att studenterna ofta känner detsamma. För mig är det av betydelse att ha ett professionellt förhållningssätt i handledningsprocessen, i båda betydelser så som det diskuteras av Lindén (2020a): relaterat till min *profession*, och att vara en *skicklig* handledare. Dessutom är det viktigt för mig i det pedagogiska ledarskapet att relationen har medmänskliga inslag som sympati och empati för studenten (jfr Aspelin, 2019; Friesen & Osguthorpe, 2018). Förväntningar och överenskommelser mellan student och handledare är en förutsättning för en fungerande relation (Lindén, 2020a). Vid det första handledningstillfället diskuterar jag förväntningar med studenten – vilka förväntningar har studenten på min handledning, vilka förväntningar har jag och

kursen på studenten, och hur hanterar vi förväntningarna om de inte uppfylls? Detta noterar jag i dokument kopplade till varje uppsats för att kunna återvända till vid behov under kursen.

Min erfarenhet av relationen mellan de som ingår i handledningsprocessen är att den bör präglas av lyhördhet, respekt och en gemensam strävan mot att klara examinationen. En *ömsesidig lyhördhet* kännetecknas, av egen erfarenhet, av innehållsliga frågor relaterade till vetenskap och ämneskunskaper men även överenskommelser om tidsplan och hur feedback ska kommuniceras. Handledaren lyssnar på vad studenten har för idéer med sin uppsats, vad den har för förmågor och vad som kan utvecklas, och anpassar handledningen för vad studenten behöver för att utvecklas. Ett aktivt lyssnande är, enligt Lindén, en förutsättning för en framgångsrik handledning (Lindén, 2020b). Jag menar att det omvända också är av betydelse, att studenten lyssnar på och tar till sig handledarens feedback. Detta kan kopplas till den pedagogiska triangeln, där samspelet mellan lärare-student-innehåll behöver vara dynamiskt för att fungera (Friesen & Osguthorpe, 2018). Majoriteten av studenterna jag handlett är öppna för handledning som undervisningsform och lyssnar. Det betyder inte automatiskt att alla följer mina råd eller tar till sig feedback. Det kan ta några gånger med muntlig handledning (eller återkommande skriftlig feedback vid samma punkt i texten) för att studenten ska förstå att de behöver lyssna aktivt och följa råd och rekommendationer för att uppnå lärandemålen. En del av lyhördheten är att handledaren ser till olika faser som studenten går igenom i sin uppsatsprocess och som handledningen bör följa, så att handledningen inte föregår studenten.

Respekten mellan handledare och handledd bör också vara ömsesidig, och till skillnad från den innehållsliga lyhördheten ovan, menar jag att respekten är av ett empatiskt och sympatiskt slag. Studenten kan känna att den är i en pressad och inte sällan i stressad process. Om handledaren inte skapar utrymme för studenten att visa sin kompetensnivå och få uttrycka känsla av stress, blir det enligt Lindén (2020b) problem i handledningen. Respekt är i detta sammanhang att visa förståelse, men även att stötta och få studenten att ta sig vidare. Handledarens närvaro och lyhördhet för att processen inte ska stagnera är viktig och något som studenter ofta förväntar sig, och då behöver handledare visa prov på pedagogisk takt. Detta innebär att pedagogen, enligt Friesen och Osguthorpe (2018), har "the ability to see and make use of what is available in a given situation for ends that are specifically *pedagogical* – that are for the good of the student *and* for his or her learning" (s. 257). Min erfarenhet är att det är vid studentens stressade och pressade perioder som risken att "tappa" studenten är som störst, med andra ord att potentiella olika hinder i studentens process leder till att denne inte hinner bli klar i tid (exempelvis sen rekrytering av informanter, sjukdom, blockering i skrivandet) eller att den väljer att skriva uppsatsen vid nästa kurstillfälle. Men det är även i de här faserna vi kan arbeta med att stärka studenterna och att lära av motgång, skrivkramp och informanter som drar sig ur en studie. Om vi som handledare kan arbeta med ett pedagogiskt ledarskap och goda relationer genom hela handledningsprocessen blir de jobbiga faserna – som *är* en del av uppsatsskrivandet – även ett lärande. De flesta studenter tar sig igenom de tunga faserna. I detta har studenten likväl ett eget ansvar i sin process. Studentens respekt för handledaren och handledningsprocessen är relaterad till en form av förståelse för handledarens uppdrag och tid, så som att lämna texter på uttalad tid. Genom lyhördhet och respekt möts handledaren och den handledde i en *gemensam strävan* mot att nå lärandemålen.

De aspekter jag för fram ovan och anser att en handledningsrelation bör präglas av, påminner om de aspekter som ingår i begreppet arbetsallians. *Arbetsallians* är sammanhållningen i professionella relationer. De delar som nämnts ovan går in i Brodins (i Lindén 2020a) tre aspekter av arbetsallians: i) ömsesidig överenskommelse rörande handledningsrelationens mål; ii) ömsesidig förståelse om

uppgifterna och relevans för målen; samt iii) emotionella band. När jag möter våra ämneslärarstudenter i deras första uppsatskurs där de skriver sin kunskapsöversikt under termin 5, har väldigt få av dem erfarenhet av handledning som undervisningsform. Det är enkelt att hamna i en obalanserad lärare-student-relation, i vilken jag menar att läraren anger vad som ska göras och läras och studenten följer detta. Då finns en risk att den nivå av studentens självständighet som krävs för en uppsats uteblir och det blir svårt att skapa en arbetsallians så som det beskrivs ovan. Därför lägger jag som kursansvarig vikt vid att skapa en situation där studenten förstår att handledaren är en tillgång än enbart ett lok som drar studenten framåt. Ibland behövs emellertid lok-funktionen, vilket är värt att understryka.

Slutord

Handledningsprocessen är en komplex och dynamisk process med många komponenter att vara medveten om, båda som handledare och student. It takes two to tango. Handledare och student behöver båda ingå i processen för att det ska vara en jämn balans. Handledarens kompetens, erfarenhet, insikt i styrdokument, metod och teori bidrar med en ram som studenten lär sig och utvecklas inom, samtidigt som uppsatsen utvecklas från en idé till en färdig slutsats. Förutom min vetenskapliga kompetens arbetar jag aktivt utifrån att konstruktiv och förståelig feedback och goda relationer lägger grunden till att handledningsprocessen blir en *lärandesituation*, där uppsatsen är resultatet av och samtidigt ett fortsatt lärande och inte endast blir en slutprodukt.

Referenser

- Aspelin, J. (2019). *Lärares relationskompetens. Vad är det? Hur kan det utvecklas?* Liber.
- Bexell, M. & Kalm, S. (2017). Kritiskt tänkande i forskarutbildningen – handledares röster om ett betydelsefullt examensmål, *Högre utbildning*, 7(2), 1–17.
- Brodin, E. (2020a). Utveckling av kritiskt, kreativt och självständigt tänkande. I (red.) E. Brodin; J. Lindén; A. Sonesson & Å, Lindberg-Sand. *Forskarhandledning. I teori och praktik*. Kapitel 7. Studentlitteratur, Lund.
- Brodin, E. (2020b). Doktorandens skrivande. I (red.) E. Brodin; J. Lindén; A. Sonesson & Å, Lindberg-Sand. *Forskarhandledning. I teori och praktik*. Kapitel 8. Studentlitteratur, Lund.
- Brodin, E. & Lindén, J. (2020). Doktorandens socialisation och akademiska identitetsutveckling. I (red.) E. Brodin; J. Lindén; A. Sonesson & Å, Lindberg-Sand. *Forskarhandledning. I teori och praktik*. Kapitel 6. Studentlitteratur, Lund.
- Chanock, K. (2000). Comments on Essays: Do students understand what tutors write? *Teaching in Higher Education*, 5(1), 95–105.
- Friesen, N. & Osguthorpe, R. (2018). Tact and the pedagogical triangle: The authenticity of teachers in relation. *Teaching and teacher education*, 70, 255–264.
- Hakvoort, I. & Lundström, A. (2019). *Pedagogiskt ledarskap med konflikter i fokus*. Gleerups.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77:81–112.
- Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E. & Mahoney, P. (2019). Conditions that enable effective feedback, *Higher Education Research & Development*. DOI: 10.1080/07294360.2019.1657807
- 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.
- Lindén, J. (2020a). Professionellt förhållningssätt. I (red.) E. Brodin; J. Lindén; A. Sonesson & Å, Lindberg-Sand. *Forskarhandledning. I teori och praktik*. Kapitel 4. Studentlitteratur, Lund.
- Lindén, J. (2020b). Problem i handledning. I (red.) E. Brodin; J. Lindén; A. Sonesson & Å, Lindberg-Sand. *Forskarhandledning. I teori och praktik*. Kapitel 5. Studentlitteratur, Lund.

- Lindén, J. (2020c). Konstruktiv feedback. I (red.) E. Brodin; J. Lindén; A. Sonesson & Å, Lindberg-Sand. *Forskarhandledning. I teori och praktik*. Kapitel 9. Studentlitteratur, Lund.
- Lindén, J. (2020d). Introduktion. I (red.) E. Brodin; J. Lindén; A. Sonesson & Å, Lindberg-Sand. *Forskarhandledning. I teori och praktik*. S. 11–22. Studentlitteratur, Lund.
- Niclasen, J. & Strøbæk, P. (2019). Group versus individual supervision of university students: a qualitative case study. *Dansk universitetspedagogisk tidskrift*, 15(27), 118–135.
- Patfoort, P. (2020). Konfliktantering enligt MmE-metoden. I (red.) I. Hakvoort & B. Friberg, *Konfliktantering i professionellt lärarskap*. 4 upplagan. Kapitel 7. Gleerups.
- Pickering, M. (2001). *Stereotyping. The politics of representation*. Palgrave: Basingstoke.
- SFS (2008:567). *Diskrimineringslag*. Utbildningsdepartementet. Tillgänglig 2020-10-26. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567
- SFS (1992:1434). *Högskolelag*. Utbildningsdepartementet. Tillgänglig 2020-10-25. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434