

2022: Vol 3, Nr 2

doi: 10.24834/jotl.3.2.766

HANDLEDNING: EN MÅNGFACETTERAD ARBETSALLIANS

Michel Vincent Anderlini, Institutionen för globala politiska studier, Malmö universitet,
michel-vincent.anderlini@mau.se

Abstract

The aim of this article is to, based on my experience as a supervisor in two different Bachelor programmes at Malmö University and the policy documents attached to them, discuss supervision as a multifaceted work alliance between supervisor and supervisee. The discussion will explore five different themes that are relevant for supervision at undergraduate and graduate level: the different roles involved in supervision, the emotional ties between supervisors and supervisees, the power relations in supervision, group seminars and the practice of giving feedback. The article concludes that supervision encompasses a plurality of roles and styles that needs to be adapted to each student and over time. Hence, both supervisors and supervisees ought to continuously reflect and re-assess the different aspects of their work alliance if they want to make it reach its full potential.

Keywords: supervision, supervisor, student.

Sammanfattning

Utifrån egna erfarenheter som handledare i två olika kandidatprogram vid Malmö universitet samt policydokument tillhörande dessa program, är syftet med denna artikel att diskutera handledning som en mångfacetterad arbetsallians mellan handledare och handledda. I artikeln utforskas fem olika teman som är relevanta för handledning på grundnivå respektive avancerad nivå: Olika handledarroller, emotionella band mellan handledaren och den handledda, maktförhållanden i handledningsrelationer, gruppseminarier samt feedback. Artikeln visar att handledning innefattar en mängd olika roller och stilar som handledaren kan inneha – roller och stilar som behöver anpassas till varje student och över tid. Av denna anledning behöver

Michel Vincent Anderlini

handledaren och den handledda kontinuerligt reflektera över olika aspekter av sin arbetsallians för att denna ska nå sin fulla potential.

Nyckelord: handledare, handledning, student.

Inledning

Denna artikel utgår från mina egna tankar i samband med att jag har handlett studenter både i kandidatprogrammet *European Studies: Politics, Societies and Cultures* och i kandidatprogrammet *Statsvetenskap: Politik, organisation och ledning* vid Malmö universitet. Jag kommer att reflektera över hur handledarrollen kan beskrivas och vad denna roll innebär. Redan en termin efter påbörjade doktorandstudier blev jag tillfrågad om att vara handledare, något som jag inte hade någon tidigare erfarenhet av. Med tidens gång stod det klart att jag behövde skifta mellan olika roller under handledningsmötena med mina studenter. Handledarrollen visade sig vara mer mångfacetterad och nyanserad än vad jag antog till att börja med. Lindén (2016, s. 13) hävdar att det finns många olika sätt att närma sig handledningsrelationer och beskriva vad som karaktäriserar dessa relationer. Detta beror på att handledarpraktiken varierar över tiden och utifrån vilka behov handledaren och den handledda har. Om handledningen dessutom sträcker sig över en lång period, värderas vad handledaren och den handledda gör i början på ett annat sätt än vad de gör i slutet (Lindén, 2016a, s. 13). Ett begrepp som har lyfts fram för att beskriva en välfungerande handledningsrelation är *arbetsallians*. Lindén (2016b, s. 68) definierar en arbetsallians som "ett samarbete med syftet att åstadkomma förändring" och betonar tre aspekter som gör denna allians framgångsrik: (a) en ömsesidig överenskommelse mellan handledare och handledd rörande handledningsrelationens mål, (b) en ömsesidig förståelse mellan handledare och handledd om uppgifterna och deras relevans för målen samt (c) emotionella band med upplevelser av gillande, omsorg och tillit (Lindén, 2016b, s. 69). C

Syftet med artikeln är att undersöka vilka handledarpraktiker och roller som kan underlätta eller förhindra att handledare och handledda under arbetsalliansen når handledningsrelationens mål, det vill säga förändring (oavsett om förändringen definieras med produkten, uppsatsen eller med den handleddas lärande). Utifrån egna erfarenheter finns det anledning att lyfta fram fem olika teman som kännetecknar handledning som en arbetsallians: (i) olika handledarroller, (ii) emotionella band mellan handledare och den handledda, (iii) maktförhållanden i handledningsrelationer, (iv) individuella seminarier/gruppseminarier samt (v) feedback. Det empiriska materialet har framför allt sitt ursprung i de två uppsatsguider som används på B- och C-uppsatskurser i *Europeiska studier* vid Malmö universitet ("Minor Thesis Handbook" och "BA Thesis Guidelines") samt i "Uppsatsencyclikan" (B-uppsatsguide i *Statsvetarprogrammet*) samt i min praktik som handledare i ovannämnda kandidatprogram.

Olika handledarroller

Som nämnt ovan sträcker handledningsrelationer sig över tid, mellan sex till åtta veckor för kandidatstudenter och något mindre för B-uppsatsstudenter. Handledningsrelationer kan urskiljas i olika faser: ett nybörjarstadium, en period med intellektuella och känslomässiga utmaningar samt en avslutningsfas (Lindén, 2016b, s. 68). Detta medför att studenterna har olika behov och önskemål utifrån

den fas som de befinner sig i och därmed också olika förväntningar på sin handledare. Lindén (2016c) argumenterar för att handledaren kan inta två olika positioner i samtalet med den handledda: expert eller coach. Med expert menas att handledaren, med fokus på de utmaningar som den handledda upplever och utifrån sin fackkunskap och auktoritet, snabbt tar över handledningstillfällena och föreslår direkta lösningar, såsom tips på relevant litteratur, precisa formuleringar på forskningsfrågor eller förslag på passande teoretiska eller metodologiska ramverk (Lindén, 2016c, s. 100). Den coachande rollen innebär i stället att hand-ledaren mer aktivt lyssnar på den handledda i syfte att ”skapa ett större utrymme för att [den handledda] själv ska vara delaktig i att söka efter lösningen och därmed också utveckla sin förmåga att lösa liknande problem i framtiden” (Lindén, 2016c, s. 100). Utifrån att ha varit handledare i *Europeiska studier* och *Statsvetarprogrammet* är min erfarenhet att studenterna i större utsträckning efterfrågar expertrollen för att handledaren direkt ska kunna peka på befintliga problem i uppsatserna och föreslå tydliga lösningar. Detta är i linje med vad som framkommer i Brewer et al. gällande handledning på kandidatnivå i psykologi vid brittiska lärosäten (2012). Att studenterna framställer handledaren som en expert kan vara avhängigt av hur utbildningsprogrammen är upplagda. B- eller C-uppsatser beskrivs många gånger som en produkt för vilken studenterna behöver behärska ett antal färdigheter (*skills*): kunna utveckla en forskningsdesign; skriva en litteraturöversikt; komma fram med ett relevant teoretiskt och metodologiskt ramverk för att sedan kunna genomföra en teoristyrd analys på ett särskilt empiriskt material (se t.ex. Wisker, 2009). Ett av lärandemålen för C-uppsatskursen i *Europeiska studier* lyder till exempel: ”Have knowledge of, and *skills* in, established research practices with regard to scientific evidence and presentation” (Malmö universitet, 2021, min kursivering). Med koppling till detta efterfrågar studenterna såväl specifik ämneskunskap som praktiska tips gällande själva uppsatsskrivandet (Todd et al., 2004). Vid åtskilliga tillfällen har jag blivit tillfrågad: ”Vad behöver jag läsa för att skriva om detta ämne?”; ”Hur ska jag exakt skriva en litteraturöversikt?”; ”Hur kan jag skriva om min forskningsfråga?”. Detta kan sannolikt kopplas till den stress som vissa studenter upplever, i och med att de föreställer sig att de inte tillräckligt behärskar de färdigheter som krävs för att kunna skriva en godkänd uppsats och att de därmed riskerar att misslyckas och inte kan gå vidare till arbetsliv eller till masterstudier.

Jag kommer att återkomma senare i artikeln till hur handledare kan motverka den stress som vissa studenter lider av. Dock har jag försökt komma bort från expertrollen för att närmare knyta handledningsrelationen till lärandemålen i en av uppsatskurserna. Dessa uttrycks på följande sätt:

A BA thesis is always an *individual project* [...] Finally, bear in mind that a meeting with your supervisor is not a ‘*magic bullet*’ that will suddenly solve all your research dilemmas. Your supervisor can nudge you in the correct direction, give advice, and give feedback. The more you put into the process, the better the advice the supervisor can give. You will not leave the meeting, however, with a perfectly worked-out thesis – especially if you have come into it unprepared. In other words, *writing a thesis is a piece of independent research*. Supervision is one element of support in that process – but there is no substitute for your own hard work and thorough preparation. (Malmö universitet, 2022, min kursivering)

I Uppsatsencykliken betonas att:

Uppsatsarbete är ett *självständigt arbete* och därmed vilar också *ansvaret på den enskilda studenten*. Man måste själv formulera syfte och frågeställning, själv fatta de avgörande metodologiska besluten, själv finna och läsa in sig på den relevanta teoretiska litteraturen, själv söka reda på allt material man kan komma att behöva under arbetets gång och dessutom själv planera arbetet så att det går att slutföra inom terminens ram [...] förhållande till studenten, utan ska i första hand ska ses som ett ”bollplank”, dvs. handledaren står på

Michel Vincent Anderlini

ens egen sida och är någon som man kan pröva sina idéer på och diskutera sitt arbete med. (Malmö universitet, 2022b, min kursivering)

En mer coachande roll tillåter att studenterna själva kan reflektera över de upplevda problemen, tänka på möjliga utvägar och lära sig att hantera likande situationer i framtiden. Detta innebär inte att jag som handledare aldrig behöver inta en expertroll, särskilt när studenterna inte ser eller förstår de begränsningar som finns i deras uppsatser. Lindén poängterar att handledaren behöver vara medveten om vilka beteendestilar som är i omlopp och därmed kunna göra ett medvetet val av vilken roll som bäst passar situationen i fråga (2016c, s. 101). Studenterna tenderar att uppfatta handledning som lyckad om deras och handledarnas förväntningar går hand i hand (Pyhältö et al., 2015).

Handledningen ska ses som en reflektiv praktik, i vilken det är av särskild vikt att handledaren distanserar sig från det vardagliga arbetsflödet för att kunna anpassa och förbättra sin praktik (Lindén, 2016:16). Det bör vara som en process, där både studenter och handledare lär sig att hitta en fungerande balans mellan de praktiska och de intellektuella aspekterna. Handledaren behöver vara uppmuntrande, uppmärksam och stödjande, men samtidigt undvika att vara för direkt och utformande, eller för mottaglig för studenternas behov. Detta är nödvändigt för att stimulera studenternas påbörjade resa mot att bli självständiga forskare (Frith, 2020).

Emotionella band mellan handledaren och handledda

Studenterna går igenom olika faser under uppsatsskrivandeprocessen, från att vara rådvilla amatörer till att utvecklas som färdiga kandidat- eller mastersstudenter. Initialfasen kan skapa stressupplevelser, eftersom studenterna ibland är osäkra på det valda forskningsämnet, inte tror att de kommer att kunna hålla tidsramarna och/eller känner sig ensamma när de bemöter svårigheter med skrivandet (Lindén, 2016c, s. 89–90). Det finns även komplikationer i uppskrivandeprocessens senare faser, såsom vid slutgranskningen (eller ”green light seminar”, som det kallas i *Europeiska studier*). Jag har upplevt att vissa studenter upplever obehag och stress när de ska presentera sina färdiga produkter i ett sådant slutgranskningsseminarium. Under processens gång kan studenterna skjuta upp skrivandet i det längsta och fastna i föreställningen att de behöver kunna ett helt forskningsfält innan de börjar skriva (Brodin, 2016, s. 195). Detta förorsakar stress och lägre självförtroende och är vanligt förekommande, enligt min erfarenhet, hos studenter som är mer perfektionistiska och har högre ambitioner vad gäller deras uppsatser. De ovannämnda exemplen visar att akademiska känslor (academic emotions) negativt påverkar studenternas möjligheter att nå utbildningens lärandemål, även i slutfasen i utbildningsprogrammen när de ska skriva en akademisk uppsats (Glogowska et al., 2017). En nypublicerad studie visar dock att små insatser i utbildningsprogram, som studentledda diskussioner med teman som tidsplanering, studie-strategier, stresshantering, motivation samt akademisk färdighet, kan göra skillnad och ge positiva effekter på studenternas välbefinnande (Perander et al., 2020). Detta innebär alltså att handledningsrelationen inte bör ses som en ren expert-student-relation.

Handledningsrelationen är också ett psykologiskt kontrakt (Lindén, 2016b, s. 70). Tillit, öppenhet och personligt engagemang är viktiga inslag i handledningsrelationen. Roberts och Seaman visar att starka förtroendeband mellan studenter och handledare leder till att studenterna är mer benägna att tala om de svårigheter som de upplever i uppsatsskrivandet, vilket i sin tur motverkar stress och ångest (2018a). Studenter ser positivt på handledare som är öppna, tillgängliga och stödjande, också för att kunna tala

om mer emotionella eller personliga utmaningar som förhindrar eller försvårar skrivandet (Roberts & Seaman, 2018b). Detta kan relateras till skillnaden mellan *mentoring* och *advising*. Medan *mentoring* förknippas med uppsatsernas vetenskapliga innehåll, riktas *advising* mot de mer personliga aspekterna i handledningsrelationen (Lindén, 2016c, s. 101). Det är således viktigt att handledaren är medveten om känslornas roll i akademiska miljöer och inser vikten av att skifta mellan *advising* och *mentoring*. Att sätta upp strikta deadlines, att ge konstruktiv kritik eller lästips i tid, ses som lika viktigt som att vara närvarande och tillgänglig i fall studenterna upplever stress eller personliga problem eller om det skulle uppstå andra komplikationer under uppsatsprocessen (Todd et al., 2004; Brydon & Flynn, 2014).

Maktförhållanden i handledningsrelationer

Handledningsrelationer, såsom övriga relationer i samhället, präglas och struktureras av maktförhållanden. I detta sammanhang finns det anledning att skilja mellan rollmakt och personlig makt. Rollmakt följer positionen inom organisationen, vilken också utfärdar legitimitet (Lindén, 2016b, s. 74). Roll-makten kan illustreras med handledarens befogenheter att sätta vissa ramar för hur handledningsrelationen ska te sig. Den personliga makten är kopplad till handledarens personliga egenskaper, såsom dennes personliga stil eller expertkunskap inom ett visst område (Lindén, 2016b, s. 75). Vissa aspekter av rollmakten och den personliga makten är synliga, medan andra är mer osynliga (Lindén, 2016b, s. 76). Det finns dock all anledning att diskutera och reflektera över maktförhållanden i handlednings-situationer, särskilt eftersom diskussionen kring sådana aspekter sker alldeles för sällan i akademien (Lindén, 2016b, s. 76). Maktanalyser av kön, klass och etnicitet kan hjälpa till att förklara varför vissa studenter, som en följd av att de faller utanför handledarnas demografiska norm, löper större risk att bli isolerade i akademiska miljöer (Brodin & Lindén, 2016, s. 124). Till exempel kan utländska studenter, särskilt från icke-västerländska kulturer, betecknas som osjälvständiga när de inte vågar ta egna initiativ eller frågar efter tydliga direktiv (Brodin & Lindén, 2016, s. 124). Individens klassbakgrund spelar också roll, och studenter som inte kommer från akademiska miljöer upplever ofta utanförskap och även diskriminering (Brodin & Lindén, 2016, s. 125). En forskningsöversikt producerad på uppdrag av Diskrimineringsombudsmannen har dock visat att det finns begränsad forskning vad gäller trakasserier relaterat till etnisk bakgrund, religion och trosuppfattning inom det svenska utbildningsväsendet (2012). De studier som finns pekar på att personer som har invandrat till Sverige i vuxenålder har regelbundna erfarenheter av osynlighet, förbiseende och ifrågasättande inom akademien. Kränkande kommentarer mot studenter som är födda/uppväxta i Sverige förekommer i mycket mindre utsträckning (de los Reyes, 2007). Sarah Philipson Isaac, doktorand i sociologi vid Göteborgs universitet, sammanfattar doktoranders och studenters erfarenheter av rasism i akademi:

Studenter har bland annat berättat att de inte blir tilltalade som kunskapsobjekt, inte får tala och tvingas illustrera positionen som invandrare. Icke-vita studenter upplever att de blir mycket av en kropp i klassrummet, att lärare eller andra studenter tar på deras hår och kropp. (Aquilonius, 2021-05-21)

Studenternas kön påverkar också handledningssituationer; sänkt självkänsla, isolering och stress påverkar kvinnor i större utsträckning än män i akademien. Brodin och Lindén påminner också om att kvinnliga doktorander inte lika ofta får uppskattande kommentarer från handledarna som sina manliga doktorandkollegor (Brodin & Lindén, 2016, s. 124). Detta kan även visa sig vara sant på grundnivå och avancerad nivå. Dock ska faktorerna kön, klass och etnicitet separeras eller isoleras från varandra. Utifrån ett intersektionellt perspektiv samspelar dessa faktorer och skapar maktojalanser som ter sig olika i olika

situationer. Kristoffersson understryker hur kvinnliga och rasifierade läkarstudenter i Sverige underställs både andra studenter och undervisande personal. De bemöts med granskande, objektifierade och dömande blickar från andra (2021). Utbildningsklimatet i dessa olika läkarprogram blir således mer välkomnade för vita och manliga studenter än för kvinnliga och/eller rasifierade studenter. Mählck (2017) använder begreppet ”förkroppsligade diskursiva geografier” för att belysa hur rasism och sexism artikuleras i postkoloniala universitetskontexter, där till exempel biståndsfinansierade doktorander låses in i en underordnad position visavi sina svenska kollegor. Diskussionen om hur kön, klass och etnicitet tillsammans påverkar handledningssituationen på grundnivå och avancerad nivå behöver föras i mycket större utsträckning i svenska akademiska miljöer. Det är viktigt att handledarna reflekterar över hur olika kategorier samverkar och när över- och underordning skapas i handledningssituationer, detta för att de ska kunna arbeta medvetet och behandla alla studenter på ett likvärdigt sätt.

Individuella seminarier eller gruppseminarier?

Kandidatkursen i Europeiska studier består av en blandning av individuella seminarier och gruppseminarier: ”Supervision in European Studies is based around a mixture of group seminars and individual meetings” (Malmö universitet, 2022a). Detta gäller även i Statsvetarprogrammet. Gruppseminarierna beskrivs i Uppsatsencyklikan på följande sätt:

Man lämnas alltså inte ensam utan ska kunna dra nytta av den övriga gruppens arbete och tänkande. Det är därför mycket viktigt att diskussionerna blir öppna och givande. Att engagera sig i en bra fortlöpande diskussion samtidigt som man självständigt arbetar med uppsatsen är ett utmärkt sätt att lära sig vetenskapliga arbetssätt. Särskilt de som inte har tidigare erfarenhet av större akademiska arbeten är beroende av att diskussionerna fungerar. Aktivt deltagande i dessa är därför dels ett självändamål, dels en skyldighet gentemot de övriga studenterna. (Malmö universitet, 2022b)

Det har dock funnits ett visst motstånd i akademiska miljöer mot att använda sig av gruppseminarier i handledningssituationer, detta eftersom ett av utbildningsmålen i uppsatskurserna är att studenten ska producera ett självständigt arbete. I Uppsatsguiden i *Europeiska studier* framhålls detta flera gånger. Ett av kursens mål lyder: ”have the ability to independently plan and carry out a scientific research project” (Malmö universitet, 2022a). Gruppseminarierna kan dock spela en viktig roll för handledningsrelationen och kan till och med förstärka värdet av individuell handledning. Niclasen och Strøbæk (2019) visar att grupphandledning är mest användbart i början av handledningsrelationen, när studenterna känner sig osäkra på sin förmåga att inom uppsatskursens tidsramar komma i gång med uppsatsskrivandet. Gruppseminarierna erbjuder studenterna extra stöd och hjälper dem att inse att deras kurskamrater upplever liknande svårigheter. Studenterna får fler kommentarer och mer feedback på sina arbeten, det vill säga inte enbart från handledaren. Min erfarenhet är att studenterna många gånger har lyft fram andra aspekter och perspektiv på sina kurskamraters uppsatser än dem jag tar upp i mina kommentarer. Detta bidrar också till att studenterna relativiserar den expertroll som handledaren förväntas ha (se ovan). Genom gruppseminarier kan studenterna också utbyta erfarenheter och tips vad gäller den personliga aspekten av uppsatsskrivandet, till exempel hur man hanterar stress, prokrastinering eller obehag. Dessutom kan gruppseminarier bidra till att socialisera in studenterna i den akademiska miljö de befinner sig i, en akademisk miljö som präglas av kollegialt lärande och delaktighet. Detta understryks i Uppsatsguiden i *Europeiska studier*: “Scientific work is all about a mutual exchange of thoughts and ideas. In addition to individual meetings with your supervisor, some of the seminars will involve working in small groups with other students. By listening to the teachers

and each other, the students can *gain new and valuable perspectives on their own work*” (Malmö universitet, 2022a, min kursivering.). Vidare ökar studenternas engagemang och kreativitet till följd av grupphandledningen, detta för att studenterna tenderar att motivera och inspirera varandra (Dautel, 2020). Studenter som har lågt självförtroende eller är mer tillbakadragna känner sig mer involverade i processer av kollektivt lärande genom att grupphandledning resulterar i bildandet av tryggare lärandemiljöer, det som Bitzer och Albertyn refererar till som ”forskargemenskap”, ”community of researchers” (2011). Det går dock att notera negativa konsekvenser av att införa alltför många gruppseminarier i uppsatskurserna. Vissa av mina studenter har känt sig lite ”vilsna” efter gruppseminarierna, eftersom de fick en stor mängd kommentarer från sina kurskamrater och inte riktigt visste hur de skulle bearbeta enligt dessa.

Individuell handledning, såsom Niclasen och Strøbæk (2019) understryker, har också sina fördelar och hjälper studenterna att fokusera på det vetenskapliga innehållet i sina uppsatser snarare än på det kollegiala lärandet som utvecklas under gruppseminarierna. Studenterna betraktar de rekommendationer och tips de får från sina handledare som överordnade dem som ges av kurskamraterna. Detta är i linje med min erfarenhet som handledare både i *Europeiska studier* och *Statsvetenskap*. Därtill är inte gruppseminarier en form som passar alla. En viss tävlingskultur riskerar att formas till följd av alltför ambitiösa studenter, vilket kan ha negativa konsekvenser för studenter med inlärningssvårigheter eller studenter utan större akademisk vana (Van Biljon & de Villiers, 2016). Detta är ännu ett bevis på att handledarrollen är mångfacetterad. Att handledaren hittar en fungerande balans mellan individuell handledning och grupphandledning utgör en avgörande faktor för att handledningen ska kunna bli så givande som möjligt för alla inblandade parter. Därför rekommenderar allt fler en blandning av individuell handledning och grupphandledning (Dysthe et al., 2006; Scholefield & Cox, 2016, Niclasen & Strøbæk, 2019).

Feedback

Att ge feedback är sannolikt handledarens viktigaste uppgift, allt för att handledningsrelationen ska uppnå sitt mål: *förändring*. I Uppsatsguiden i *Europeiska studier* betonas betydelsen av feedback i handledningsrelationer:

In particular, it is important that you try to keep up with the various ‘checkpoints’ and submit written work in time to get proper feedback [...] Your supervisor can nudge you in the correct direction, give advice, and *give feedback*. (Malmö universitet, 2022a, min kursivering).

I Uppsatsencyklikan beskrivs snarare feedbackens roll för studenternas progression: Ofta blir handledarens främsta uppgift att tvinga studenten att uttrycka sig mera precist och att tänka igenom sina beslut ännu en gång. Att ens idéer ständigt blir ifrågasatta av handledaren och att denne lyfter fram tveksamheter, oklarheter och möjliga problem ska därför inte tolkas som att handledaren inte tror på ens projekt, utan snarare ses som ett tecken på att ens idéer tas på allvar och att man anses mogen att delta i en kritisk vetenskaplig diskussion (Malmö universitet, 2022b).

Men i en undersökning gjord bland studenter i humaniora och samhällsvetenskap vid La Trobe University i Australien visar Kate Chanock att hälften av studenterna inte förstod vad deras handledare menade när hon gav feedback på deras uppsatser (2000). En av de anledningar som lyfts fram i Chanocks undersökning är att vissa termer är för tvetydiga, såsom termen ”analys” (Chanock, 2000). Detta

stämmer överens med min erfarenhet som handledare i *Europeiska studier*; jag har ibland upplevt att vissa studenter hade svårt att ta till sig den feedback som jag har givit på deras uppsatser. Lindén påminner om att målet med feedback är att minska gapet mellan den lärandes befintliga och önskvärda kunskap (2016d, s. 224). Feedbacken måste emellertid anpassas till olika situationer, beroende på vilken nivå feedbacken befinner sig på: Den kan inriktas på *uppgiften*; *processer* som är nödvändiga för att den handledda ska uppnå handledningsrelationens mål; den handleddas *självreglering* eller den handledda som *person* (Lindén, 2016d, s. 224).

Vad som utgör effektiv och konstruktiv feedback behöver ses mot bakgrund av den definition av handledningsrelationer som presenterades i inledningen till denna artikel, det vill säga som en *arbetsallians* (Lindén, 2016d, s. 228). Feedback är därför, såsom Lindén argumenterar, ”inte bara en enkelriktad

process som sker i ett isolerat sammanhang, utan den är ömsesidig till sin karaktär och inbäddad i ett relationellt samspel mellan individer som kan ha vitt skilda utgångspunkter” (Lindén, 2016d, s. 228). Studenters motstånd till feedback är en vanligt förekommande företeelse i handledningsrelationer, oavsett om feedbacken ges på ett konstruktivt sätt eller på ett mer direkt sätt (Vehviläinen, 2009). Att feedback kan väcka negativa känslor behöver också tas hänsyn till av både handledaren och den handledda (Lindén, 2016b, s. 230). Möjligheter till konflikter förstärks också av att studenterna och handledaren kan ha väldigt olika uppfattningar om vad god feedback är (Carless, 2007). För att handledningsrelationens mål ska kunna uppnås behöver handledarens feedback därför ha fokus på hur den ska kunna bidra till att utveckla och stärka en ömsesidig förståelse av hur den handleddas arbete ska kunna förbättras samt på vilka processer/moment/förkunskaper som saknas för att detta ska kunna ske. Feedback behöver alltså vara tydlig och innehålla konkreta steg för hur uppsatsarbetet ska fortgå (Lindén, 2016d, s. 222). I min praktik som handledare försöker jag alltid använda ”sandwichmodellen”, utvecklad av Brinko (1993). Det innebär att jag alltid börjar och avslutar mina handledningsmöten med positivt innehåll (Lindén, 2016d, s. 222). Min upplevelse är att detta generellt uppskattas av studenterna. Dock har vissa studenter uttryckt att de ser ”sandwichmodellen” som en slags överartighet från min sida och att de hellre vill fokusera på det mer negativa innehållet i min feedback. Detta kan återigen kopplas till den mångfacetterade handledarrollen, att handledarens feedback måste anpassas till varje students behov, arbetssätt och personlighet samt till vilken fas av uppsatsskrivandet studenten befinner sig i. Det finns dock, enligt Nicol och Macfarlane-Dick (2006), sju principer för effektiv och konstruktiv feedback:

1. Hjälper till att klargöra vad en god uppsats och god prestation är (mål, betygskriterier, formalia)
2. Uppmuntrar studenternas självkritik och reflektion över uppsatsskrivandet
3. Ger högkvalitativ information till studenter om deras lärande
4. Uppmuntrar dialog mellan handledare-student / student-student kring lärande
5. Ökar studenternas motivation och stärker deras självkänsla
6. Ger förutsättningar för att minska klyftan mellan studenternas nuvarande och önskade prestation
7. Ger möjlighet till handledare att anpassa deras praktik utifrån studenternas progression och uppnådda mål/delmål. (2006, min översättning)

Den sjunde principen har särskild vikt i handledarrelationer. Att ge feedback är, som nämnt ovan, ingen enkelriktad process från handledare till studenter. Det är viktigt att studenter ger handledaren möjlighet att reflektera över den feedback som denne ger. Relaterat till detta skriver Yorke (2003, s. 482) att ”the

act of assessing has an effect on the assessor as well as the student. Assessors learn about the extent to which they [students] have developed expertise and can tailor their teaching accordingly.”

Slutsats

Utifrån egna reflektioner från att vara handledare i två kandidatprogram på Malmö universitet (i *Europeiska studier* och *Statsvetenskap*) har jag diskuterat fem olika teman: Olika handledarroller, emotio-nella band mellan handledare och den handledda, maktförhållanden i handledningsrelationer, gruppseminarier samt feedback. Denna artikel har visat att handledningen behöver vara en reflektiv praktik för att kunna bli en välfungerande arbetsallians. Det finns en mängd olika roller och stilar en handledare har i sin repertoar för att stimulera studenternas lärande, kreativitet och kritiska tänkande, utan att styra för mycket.Handledning är per definition en mångfacetterad arbetsallians. Både handledaren och den handledda behöver kontinuerligt reflektera över de möjligheter och begränsningar som finns i deras arbetsallians och anpassa såväl form, innehåll som rutiner till handledningsrelationen så att denna kan uppnå sin fulla potential. Detta är svårigheten, men också rikedomerna med att vara involverad i handledning: Att handledningsrelationer är ständigt föränderliga.

Referenser

- Aquilonius, J. (2021-05-21). Vittnesmål om kränkningar bland anställda och studenter. *Universitetsläraren*. Tillgänglig: <https://universitetslararen.se/2021/05/31/vittnesmal-om-krankningar-bland-anstallda-och-studenter/>
- Bitzer M.E. & Albertyn, M.R. (2011). Alternative approaches to postgraduate supervision: A planning tool to facilitate supervisory processes. *South African Journal of Higher Education*, 25(5), 875–888.
- Brewer, G., Dewhurst, A. M. & Doran, D. (2012). Undergraduate research projects: Practice and perceptions. *Psychology Learning & Teaching*, 11(2), 208–217.
- Brinko, K.T. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching: What is effective? *The Journal of Higher Education*, 64(5), 574–593.
- Brodin, E. (2016). Doktorandens skrivande. I: Brodin, E., Lindén, J., Sonesson, A., Lindberg-Sand, Å. (2016). *Forskarhandledning: i teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Brodin, E. & Lindén J. (2016). Doktorandens socialisation och akademiska identitetsutveckling. I: Brodin, E., Lindén, J., Sonesson, A., Lindberg-Sand, Å. (2016). *Forskarhandledning: i teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Brydon, K. & Flynn, C. (2014). Expert companions? Constructing a pedagogy for supervising honours students. *Social Work Education*, 33(3), 365–380.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219–233.
- Chanock, K. (2000). Comments on essays: Do students understand what tutors write? *Teaching in Higher Education*, 5(1), 95–105.
- Dautel, J.B. (2020). Applying a collective academic supervision model to the undergraduate dissertation. *Psychology Teaching Review*, 26(1), 18–26.
- de los Reyes, P. (2007). Att segla i motvind. En kvalitativ undersökning om strukturell diskriminering och vardagsrasism inom universitetsvärlden. *Arbetsliv i omvandling* 5, Arbetslivsinstitutet.
- Diskrimineringsombudsmannen (2012a). Forskningsöversikt om trakasserier inom utbildning och arbetsliv. Forskning publicerad vid svenska universitet och högskolor sedan år 2000. Oxford Research. Tillgänglig: <https://www.do.se/globalassets/publikationer/rapport-forskningsoversikt-trakasserier-utbildning-arbetsliv.pdf> [senast hämtad 2022-03-21].

Michel Vincent Anderlini

- Dysthe, O., Samara, A. & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 299–318.
- Frith, H. (2020). Undergraduate supervision, teaching dilemmas and dilemmatic spaces. *Psychology Teaching Review*, 26(1), 6–17.
- Glogowska, M., Young, P. & Lockyer, L. (2007). Should I go or should I stay? A study of factors influencing students' decisions on early leaving. *Active Learning in Higher Education*, 8(1), 63–77.
- Kristoffersson, E. (2021). Är det bara jag? Om sexism och rasism i läkarutbildningens vardag: erfarenheter, förklaringar och strategier bland läkarstudenter. Institutionen för folkhälsa och klinisk medicin, Umeå Universitet. Tillgänglig: <https://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1524495/FULLTEXT01.pdf> [senast hämtad 2022-03-21].
- Lindén, J. (2016a). Introduktion. I: Brodin, E., Lindén, J., Sonesson, A., Lindberg-Sand, Å. (2016). *Forskarhandledning: i teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Lindén, J. (2016b). Professionellt förhållningssätt. I: Brodin, E., Lindén, J., Sonesson, A., Lindberg-Sand, Å. (2016). *Forskarhandledning: i teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Lindén, J. (2016c). Problem i handledning. I: Brodin, E., Lindén, J., Sonesson, A., Lindberg-Sand, Å. (2016). *Forskarhandledning: i teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Lindén, J. (2016d). Konstruktiv Feedback. I: Brodin, E., Lindén, J., Sonesson, A., Lindberg-Sand, Å. (2016). *Forskarhandledning: i teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Malmö universitet (2021). European Studies: Bachelor Thesis. Tillgänglig: <https://mau.se/en/study-education/course/es1651/> [Senast inhämtat 2022-03-20].
- Malmö universitet (2022a). European Studies: Politics, Societies and Cultures. BA Thesis Guidelines. Faculty of Culture and Society, Department for Global Political Studies, spring 2022.
- Malmö universitet (2022b). Uppsatsencyklikan: Information kring b-uppsatsarbete i statsvetenskap vid Malmö högskola. Institutionen för Globala Politiska Studier, vår 2022.
- Mählck, P. (2017). Ain't a woman / Är Inte Jag En Forskare?. *Tidskrift för genusvetenskap*, 38(4), 55–65.
- Nielsen, J. & Strøbæk, P. (2019). Group versus individual supervision of university students: a qualitative case study. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 15(27), 118–135.
- Nicol, D.J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Perander, K., Londen, M., Holm, G., & Tiihonen, S. (2020). Becoming a university student: An emotional rollercoaster. *Högre utbildning*, 10(1), 1–12.
- Pyhältö, K., Vekkailla, J. & Keskinen, J. (2015). Fit matters in the supervisory relationship: doctoral students and supervisors perceptions about the supervisory activities. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 4–16.
- Roberts, L. D. & Seaman, K. (2018a). Good undergraduate dissertation supervision: Perspectives of supervisors and dissertation coordinators. *International Journal for Academic Development*, 23(1), 28–40.
- Roberts, L. D. & Seaman, K. (2018b). Students' experiences of undergraduate dissertation supervision. *Frontiers in Education*, 3(109), 1–6.
- Salmela-Aro, K. & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 7, 21–28.
- Scholefield, D. & Cox, G. (2016). Evaluation of a model of dissertation supervision for 3rd year B.Sc. undergraduate nursing students. *Nurse Education in Practice*, 17, 78–85.
- Van Biljon, J.A. & De Villiers, M.R. (2016). Multiplicity in supervision models: the supervisor's perspective. *South African Journal of Higher Education*, 27(6).
- Vehviläinen, S. (2009). Problems in the research problem: Critical feedback and resistance in academic supervision. *Scandinavian Journal of Education Research*, 53(20), 185–201.
- Wisker, G. (2009). *The undergraduate research handbook*. Palgrave Macmillan.

- Todd, M., Bannister, P. & Clegg, S. (2004). Independent inquiry and the undergraduate dissertation: perceptions and experiences of final year social science students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(3), 335–355.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45(4): 477–501.