

Handledningens vad, hur och varför – interaktionella mönster med fokus på röst

Hanna Sveen* och Jenny Magnusson

Institutionen för kultur och lärande, Södertörns Högskola

Självständiga arbeten har fått en allt mer central roll i svensk högre utbildning, och därför får även handledning av dessa av större betydelse. Trots att det finns viss forskning som rör handledning av självständiga arbeten är det ovanligt med empirisk forskning av själva handledningspraktiken, d v s vad som görs, hur det görs och varför. Vi vill koppla dessa frågor till pedagogiska aspekter som stöttning, perspektivprovning och studentens självständighet. Vi undersöker därför det vi kallar handledningspraktiken vilken utgörs av all interaktion mellan handledare och student. Fokus för den här artikeln ligger dock på handledningssamtal. Genom att använda språkvetenskapliga angreppssätt vill vi belysa ett av de interaktionella mönster som vi har identifierat i handledningssamtalen, nämligen samma persons användning av olika röster. Vi utgår från Bahktins röstbegrepp för att studera hur röst operationaliseras i samtalen och ger dem dialogisk karaktär.

Nyckelord: handledning; självständiga arbeten; röst

INLEDNING

På senare år har det självständiga arbetet, uppsatsen, fått en allt större betydelse inom högskole- och universitetsvärlden, inte minst på grund av det nya utvärderingssystemet för kvalitet inom högskolan där det självständiga arbetet fått en central roll. Då undervisningen i samband med det självständiga arbetet till stor del eller uteslutande består av handledning är handledarens roll för det självständiga arbetet av stor betydelse. Forskning visar också att det finns ett nära samband mellan handledning och lyckade självständiga arbeten (se Zuber-Skerrit & Ryan 1994; Deem & Brehony 2000).

Forskning rörande självständiga arbeten finns, men enbart i begränsad omfattning och då framför allt utifrån övergripande och allmänna perspektiv. Det som saknas är empirisk forskning om hur handledning specifikt går till, och vad som händer i den konkreta handledningssituationen. Utifrån ett gemensamt intresse för detta perspektiv har vi initierat ett större projekt rörande handledning av självständiga arbeten. Inledningsvis har vi genomfört en pilotstudie, och denna artikel tar upp en aspekt av det som vi uppmärksammat i den studien.

Relevansen och betydelsen av att undersöka handledning av självständiga arbeten kan sägas vara tvädelad. Först och främst behövs mer kunskap om självständiga arbeten. Därutöver behövs kunskap om handledning som pedagogisk praktik inom högre utbildning – handledning som ett sätt att undervisa. På samma sätt som gäller annan pedagogisk verksamhet behöver den tysta kunskap som lärare ofta utvecklar formuleras språkligt och metaspråkligt för att kunna reflekteras runt och utvecklas.

* Författarkontakt: hanna.sveen@sh.se

SYFTE

Syftet med det övergripande projektet är att studera handledningspraktiken genom att beskriva, analysera och jämföra vad som görs och hur det görs, av vem och när. Vi vill identifiera mönster och strategier i interaktionen – både i handledningssamtal, mejlkommunikation, textutkast och kommentarer. I denna artikel är syftet att beskriva och analysera ett av de interaktionella mönster som vi har identifierat i handledning, nämligen användningen av olika röster som resurs i interaktionen.

TIDIGARE FORSKNING OM HANDLEDNING

Det är svårt att hitta tydliga definitioner av vad som egentligen avses med handledning, men Brodersen (2009) ger en definition där handledning beskrivs som "allt det som handledare gör via kommunikation, i muntlig och skriftlig form för att: 1) hjälpa studenten i arbetet med att skriva akademiska uppgifter inom en specifik tidsram, och för att uppnå en akademisk grad; 2) att främja studentens lärande och övning av självreflektion; och 3) att socialisera studenten in i den ämnesmässiga gemenskapen (egen översättning, 2009: 181). Utifrån denna definition har vi valt att definiera allt som sker dialogiskt mellan handledare och student som handledning och del i det som vi benämner som handledningspraktiken.

Den befintliga forskningen om handledning är till största delen makroorienterad. Det finns till exempel flera studier som försöker komma fram till generella övergripande kriterier för vad som är "bra" handledning. Detta kan till exempel vara att handledaren ska vara tillgänglig, fungera som ett bollplank, vara engagerad, vara inspirationskälla, stötta etc. (se t ex Högskoleverket 1999; Hammick & Acker 2011).

Andra undersökningar som görs ur ett makroperspektiv rör kategoriseringar av handledningstyper och modeller (se t ex Conrad & Goldstein 1999; Dysthe 1999; Ivanic, Clark & Rimmershaw 2000); studier av handledningshandböcker (Hagström 2005; Emsheimer 2006) eller uppfattningar runt syften, problem, roller eller relationer i handledningssituationen (t ex Hon Kam 1997; Bergenheim 2001; Dysthe 2002; Holmberg 2006; Emsheimer 2008).

De flesta studier av handledning är förutom att vara makroorienterade också kvalitativa. Det handlar ofta om intervjustudier där uppfattningar och åsikter är det centrala (se t ex Lea & Stierer 2000; Dysthe & Westrheim 2003). Vi vill komplettera sådana kvalitativa makrostudier med mer djupgående analys av hur handledning specifikt går till.

Många av makrostudierna som finns tar upp problem med handledning. Enligt till exempel Dysthe (2002), är ett problem att handledare har olika förväntningar på studenters skrivande och olika sätt att arbeta med handledning. Ett annat problem som belyses är avsaknaden av utbildning för handledare. Detta kan resultera i att handledare oreflekterat överför förhållningssätt och attityder som utifrån ett pedagogiskt perspektiv inte lever upp till den vetenskapliga grund som all högre utbildning förutsätts vila på (Nielsen & Kvale 2000). Tidigare forskning visar också att formerna för och kvaliteten på handledning kan variera stort mellan olika lärosäten och olika ämnesområden såväl som inom specifika ämnen. Det gör att det även från studenternas perspektiv kan vara svårt att på förhand bygga upp effektiva strategier för hur de ska agera vid handledning. Detta blir särskilt tydligt när många studenters första erfarenhet av till exempel enskild handledning sker i samband med att de genomför sina självständiga arbeten (Nielsen & Kvale 2000). Genom vår studie vill vi synliggöra hur dessa problem kan hanteras i den konkreta handledningssituationen.

Mikroperspektiv i forskning om handledning och självständiga arbeten består framförallt av undersökningar av (i första hand) skriftlig respons på olika texter skrivna i högskoleutbildningar (se t ex. Beason 1993; Connors & Lunsford 1993; Ferris 1995a, 1995b; Conrad & Goldstein 1999; Mathison Fife & O'Neill 2001). Flera studier berör också effekten av skriven respons (se t ex Ferris 1997; 2006).

Det som saknas är som ovan nämnts empiriskt grundad forskning av vad som utmärker handledning och vad som händer i de olika delarna av den faktiska handledningssituationen. Det motsvaras närmast av ett mikroperspektiv där flera aspekter av handledning blir relevanta, inte bara skriftlig respons utan även andra aspekter av interaktionen. I den här artikeln fokuserar vi på aspekten röst i handledning.

TEORETISKA OCH METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER

Vi utgår från ett övergripande sociokulturellt synsätt där utgångspunkten är att lärande sker genom social interaktion (Bruner 1996; Säljö 2000; Blåsjö 2004). I det sammanhanget är stöttning ett centralt begrepp, som innebär att en mer erfaren person vägleder en mindre erfaren. Stöttning i handledningssammanhang beskriver Ekholm exempelvis som att handledaren kan "erbjudna struktur ifråga om riktning, mål och syfte" (2012: 75).

Ett annat sociokulturellt synsätt relaterat till lärande relevant för vårt projekt och för denna undersökning är det som går under benämningen *academic literacies*. Detta perspektiv omfattar hela den lärprocess som till exempel att skriva en vetenskaplig uppsats utgör (se t ex Lea & Stierer 2000; Lillis 1997; 2003). Forskare inom detta fält menar att produktion av ett självständigt arbete i form av en uppsats är en komplex process som innefattar såväl akademiska skrivfärdigheter och en akademisk socialiseringsprocess som en förhandling om kunskap och identitet i en akademisk kontext. Studenten måste lära sig att förhandla sin egen plats – och därigenom sin egen identitet – i ett akademiskt sammanhang genom att tillägna sig akademiska skrivkonventioner inom sin disciplin, samt uppvisa talang för den sorts akademiskt tänkande som krävs.

Det sociokulturella synsättet är starkt förknippat med språk och språkanvändning, inte minst genom Vygotskij's synsätt. Han menar att individ och omvärld tillsammans konstruerar kunskap genom användning av språk (Vygotskij 2001). Av den anledningen är ett fokus på språk och språkanvändning naturligt för oss i detta projekt och i denna undersökning.

Vi utgår därför från interaktionell teori och metod (se Linell 2012) som inkluderar olika kontextuella och dialogiska aspekter och där språket är i fokus. Metoden är induktiv då interaktionen i sig själv är utgångspunkt för analysen. Det dialogiska perspektivet har sin grund i Bakhtins (1981) synsätt vilket går ut på att lärande och förståelse uppkommer genom samspel, dialog och olika röster som interagerar. Dysthe är en av dem som forskat om dialogicitet i utbildningskontexter av olika slag och hon har bland annat kommit fram till att lärande genom dialogisk interaktion är särskilt effektivt (Dysthe, 1999).

Handledning är en sådan typisk mångröstad och dialogisk verksamhet där förståelse och kunskap kan växa fram i ömsesidig samkonstruerande interaktion mellan en handledare och en student, oavsett om det handlar om mejlinteraktion, handledningssamtal eller kommentarer på textutkast. Inom denna teoribildning är Bakhtins (1981) begrepp *röst* centralt. Utifrån ett sociokulturellt och dialogiskt perspektiv är det särskilt viktigt att studera hur olika perspektiv framkommer i handledningen och skrivandet av självständiga arbeten, och i det sammanhanget är begreppet röst ett sätt att komma åt dessa olika perspektiv. I många handböcker som rör uppsatsskrivande tas just perspektivtagande upp som en särskilt viktig kompetens som krävs

vid framgångsrikt uppsatsskrivande – att studenten ska förhålla sig till och problematisera olika perspektiv och att handledaren i sin handledning ska hjälpa studenten med detta. För att studera hur dessa perspektiv kommer fram i uppsatshandledningen – i såväl studentens interaktion som handledarens – har vi alltså utgått från begreppet röst.

Den definition av röst användning som vi använder oss av uttrycks av Linell (2009: 120): ”single speakers use other people’s ideas, positions, thoughts, and utterances, which they may quote more or less overtly [...] or reflect more implicitly, sometimes unwittingly”. Liknande definitioner ges bland annat av Wooffitt och Hutchby som kallar det *active voicing* (1998: 225); Thelander som använder begreppet *iscensatt tal* (2006: 147); och Adelswärd, Holsánová & Wibeck som kallar det *virtual talk* (2002); se också Goffman (1981). I den här studien definierar vi alltså röst som ett uttryck för andras idéer eller positioner som citeras eller speglas mer eller mindre direkt eller medvetet. Utifrån ett interaktionellt perspektiv kan det handla om såväl intonationsmönster, förändring av röstkvalitet som ordval för att konstruera olika röster. Den här studien syftar alltså till att visa hur röst och olika perspektiv realiserar språkligt i handledningsinteraktionen. Utifrån vad som framkommer i materialet görs ett försök till operationalisering av röstbegreppet.

MATERIAL

Materialet som studerats för den här artikeln utgör en insamlad handledningspraktik, vilken fungerat som underlag för pilotstudier i vårt planerade större projekt. Handledningspraktiken ifråga rör handledning av examensarbeten på ett av lärarprogrammen på Södertörns högskola. Det vi definierar som en handledningspraktik är all interaktion som ägt rum mellan handledare och student i produktionen av ett självständigt arbete. Vårt material består alltså av mejlkomunikation, studentens och handledarens handledningssamtal och textutkast som kommenterats av handledaren.

I Tabell 1 presenteras en översikt över materialet. Till vänster framgår vilken interaktionsform som använts - samtal, text eller mejl. I mitten framgår datum för interaktionen och till höger har innehållsligt fokus definierats. Innehållsbeskrivningen som mejlen har är definierad utifrån mejlrubriken, och denna är satt inom citationstecken. De andra typerna av innehåll är definierade utifrån schema och kursmanual.

Tabell 1. En handledningspraktik

Interaktionstyp	Datum	Typ av innehåll/syfte
Samtal	11-09-22	Gruppdiskussion uppsatsidé
Text	11-10-06	PM
Samtal	11-10-06	Gruppdiskussion av PM
Mejl	11-10-09	”Reviderat PM...” S
Mejl	11-10-10	”Reviderat PM...” H
Mejl	11-10-10	”Reviderat PM...” S
Mejl	11-10-17	”Förslag på teoretiker?” S
Mejl	11-10-17	”Förslag på teoretiker?” H
Mejl	11-10-17	”Förslag på teoretiker?” S
Text	11-10-27	Förstautkast
Samtal	11-10-27	Diskussion av förstautkast
Text	11-11-08	Utkast analys (till gruppdisk.)
Samtal	11-11-08	Gruppdiskussion om analys

Text	11-11-22	Fullständigt utkast
Samtal	11-11-22	Diskussion av utkast
Mejl	11-11-23	”En fråga om referenser” S
Mejl	11-11-23	”En fråga om referenser” H
Mejl	11-11-23	”En fråga om referenser” S
Mejl	11-11-24	”En annan fråga om referenser” S
Mejl	11-11-25	”En annan fråga om referenser” H
Mejl	11-11-25	”En annan fråga om referenser” S
Mejl	11-11-26	”Mina kanske sista frågor” S
Mejl	11-11-28	”Mina kanske sista frågor” H
Mejl	11-11-29	”Mina kanske sista frågor” S

Sammantaget består materialet av två individuella handledningssamtal, fyra kommenterade textutkast och fem studentinitierade mejlkedjor bestående av tre mejl per kedja – ett mejl från studenten, ett svar från handledaren och ett avslutande tack-mejl från studenten (S-H-S). Gruppdiskussionerna kunde vi inte spela in.

För studiet av röst var handledningssamtalen de mest relevanta delarna av materialet, och det som i fortsättningen exemplifieras. Dessa samtal är tvåpartssamtal mellan handledare och student. Deltagarna är en erfaren handledare och en student som skriver sitt första självständiga arbete på utbildningen. Det självständiga arbetet i fråga har formen av examensarbete i utbildningsvetenskap på utbildningens sista termin. Det första samtalet äger rum i början av processen och ägnas framför allt åt studentens första uppsatsutkast. Det andra handledningssamtalet äger rum i slutet av handledningsprocessen och ägnas åt diskussion av studentens sista utkast.

Samtalsexemplen ges i grov transkription enligt konventioner presenterade i Linell (2012: 135ff.). Tal som sammanfaller markeras med att det inflikade talet från den andra deltagaren ges inom klamrar. Förändring av röstkvalitet markeras med citattecken. Pauser markeras med (.). Vi har endast tagit med responsen av yttrandet i de fall där det varit särskilt relevant. De passager eller uttryck som enligt vår tolkning utgör en citerad eller speglad röst (se Linell, 2009: 120) markeras med fet stil. Språkliga markörer som tas upp som evidens i analysen markeras med understruken stil. Förkortningen H står för handledare och S för student.

RESULTAT OCH ANALYS

Utgångspunkten för vår resultat kategorisering är den definition av röst som tidigare presenterades där röst innebär att en talare uttrycker andras idéer eller positioner som de citerar mer eller mindre direkt (Linell, 2009: 120). I vårt material har vi identifierat följande sätt att markera ett röstkifte i handledarsamtalen:

- pronomenbyte, exempelvis från *du* till *jag* eller från *jag* till *man*;
- någon typ av anföringsmarkering, exempelvis *då undrar man*;
- paus;
- skifte i betoning, röstkvalitet;
- skifte i syntax, där meningsstrukturen bryts av;
- skifte i språkligt register, exempelvis från formell till informell stil.

Faktorer som ej kan identifieras i vårt material är exempelvis ögonkontakt och kroppsspråk, då vi endast har tillgång till ljudinspelningar av handledningssamtalen.

Vi ger nedan exempel på hur både handledare och student använder olika röster för att ge uttryck för andras idéer eller positioner med hjälp av ovannämnda språkliga strategier. Vi presenterar exempel där deltagarna skiftar röst utifrån en kategorisering av den funktion vi tolkar att röstskiftet primärt har. De kategorier där röstskifte används som vi kunnat urskilja är:

- om handledningspraktiken;
- om akademiska konventioner;
- om studentens lärprocess;
- om texten.

Vi diskuterar dessa funktioner och typer av tillfällen i tur och ordning. Det ska betonas att dessa funktioner inte är åtskilda, utan de flesta fall av röstskifte berör flera funktioner. För att illustrera den mångröstade handledningspraktiken har vi dock valt att gruppera exemplen nedan enligt den funktion vi anser vara mest framträdande.

Om handledningspraktiken

Handledaren använder sig inledningsvis av en generisk studentröst. Rösten av en generisk student är relevant i handledningspraktiken då den ger både handledaren och studenten möjlighet att distansera sig något från den situation de befinner sig i. Handledaren kan visa studenten att de stadier studenten går igenom, och frågor som studenten har är vanliga, vilket kan vara ett sätt att ge studenten redskap att slippa frustration (jfr Ekholm 2012: 75).

(1)

1 H: bra nä bara så att jag vet ungefär hur det (.)
 2 ibland kan vara så att man har skrivit tio sidor
 3 för sen (.) sen när man skickar in ah sådär (.)
 4 **”just då fick jag jättemycket inspiration”** (.)
 5 [skratt] ehh och inledning och bakgrund tog du
 6 inte med den här gången heller? för att du
 7 liksom (.)? ja du valde ut .)?

I (1) beskriver handledaren en vanlig känsla hos handledda studenter och illustrerar den med röstskifte (rad 3-4), här genom byte av pronomen, från *jag* (handledare) till *man*, till *jag* (student), och sedan tillbaka till handledarens perspektiv med *du* riktat till studenten.

Även i (2) använder sig handledaren av en generisk studentröst, det vill säga en utsaga som kunde komma från många olika studenter. Handledaren använder denna resurs för att påminna studenten om någonting som kan tyckas självklart – att ha en korrekt framsida – sannolikt för att det inte ska bli en ansiktshotande ('face-threatening') situation (Brown & Levinson 1987), det vill säga en situation där studenten känner sig ifrågasatt eller kritiserad. Den förmodade tidigare studentfarenheten används alltså för att motivera en tillsägelse eller instruktion.

(2)

1 H: (.) mm och så ska du ju ha korrekt framsida sen så
 2 småningom [mm] ja de vet du säkert men bara så att
 3 jag har sagt det så att det liksom inte **”det var**
 4 **det ingen som sa till mig”**
 5 S: ((skratt))

Utifrån ett interaktionellt perspektiv kan även deltagarnas respons vara relevant – hur deltagarna uppfattar det sagda. I detta exempel verkar studenten reagera positivt på röstsiftet eftersom studentens respons består av skratt. Handledarens röstsifte (rad 3) görs med hjälp av växling av pronomen, från *jag* (handledaren) till *mig* (studenten), anföringen *liksom inte* och syntaxen.

I (3), vårt sista exempel på hur röstsifte används för att ge uttryck för förväntad studentroll i handledningspraktiken, hänvisar handledaren återigen till en typisk studentfråga som hen förväntar sig att studenten kan ha. Röstsiftet (rad 1) realiseras genom pronomenbyte från *du* till *jag* och genom en sorts anföring, nämligen *liksom åh*.

(3)

1 H: ingenting som du har gått och liksom åh jag måste
2 **fråga *** sen när vi ses?** nej? bra

Om akademiska konventioner

En annan funktion av röstsifte är när handledaren använder en citerad eller speglad röst för att peka på det akademiska samhällets konventioner kring akademiskt skrivande (jfr Lillis 1997) genom att till exempel uttrycka sig som en potentiellt okunnig läsare. I (4) görs röstsiftet (rad 2) genom ett informellt register signalerat med *vaddå* vilket kan vara ett sätt att närma sig studenten. Även anföringen *då undrar man* används för att skifta röst.

(4)

1 H: men här så är det taget ur sitt sammanhang och då
2 undrar man ”**vaddå traditionella vetenskapsmetoder**”
3 liksom

I exempel (4) kan man alltså argumentera för att handledaren, genom att identifiera sig med en läsare, skolar in studenten i vedertaget akademiskt skrivande. Studentens formulering i texten ifrågasätts med hjälp av röstsifte (rad 2) genom förändring i röstkvalitet och språkligt register. Ett annat exempel där handledaren ger röst åt ett generisk läsare för att visa på konventioner kring akademiskt skrivande ges i (5).

(5)

1 H: och ibland är det faktiskt att det är ganska
2 tydligt att ”**jamen här här borde det va ett nytt**
3 **stycke**” [ja] **för här tar hon faktiskt upp en ny**
4 **sak** [ja] en sån där regel eller riktlinje som
5 brukar föreslås är att varje gång du tar upp en ny
6 sak så ska du ha ett nytt stycke

Skrivregler kan alltså förmedlas med en viss distans då handledaren ikläder sig rollen av en generisk läsare som tydligt markerar de akademiska konventionerna med hjälp av modala uttryck som *faktiskt* och *borde* som används för att uttrycka en akademisk eller allmän textnorm. Röstsiftet i detta exempel (rad 2) görs framförallt med förändring i röstläge.

Exempel (6) är ytterligare en illustration av de flera lager av lärande som inbegrips i det som kallas *academic literacies* där studenten både får konkreta skrivtips och socialiseras in i akade-

miska konventioner genom att kunskapen görs allmängiltig (se t ex Lea & Street 2000); här är det rösten av en generisk student som används för att visa hur studenten ska resonera. Även här används det modala uttrycket *borde* som indikerar en norm angående akademiskt skrivande, och röstkiftet (rad 1) genomförs med paus, förändring av betoning/intonation och växling av pronomen till *jag*. I både (5) och (6) används *att* som en sorts anföring och i exemplet nedan syns även växling av referenten till pronomenet där *jag* först syftar till studenten, och sedan tillbaka till handledaren.

(6)

- 1 H: ja [mm] **att här är det ett uppehåll så här borde**
 2 **jag ha komma** (. ääh ja och det här med man då som
 3 jag sa [mm] mmm öh du har inte en kopia av texten
 eller?

Men även studenten använder röstbyte för att illustrera sitt lärande och sin socialiseringsprocess in i en akademisk kontext genom att spegla en röst som representerar normativa diskurser kring akademiskt skrivande – kursmanualen, handledaren eller en allmän akademisk hållning; se (7). Detta röstkifte (rad 4) görs något annorlunda dock, då studenten med hjälp av rösten identifierar sig med någon som vänder sig till hen som student med tilltalet *du*.

(7)

- 1 S: och ja liksom jag läste den här som du hade
 2 skrivit på manualen och de liksom jag läste det
 3 typ flera gånger och det enda jag fick in i
 4 huvudet det va ”**du ska inte ta upp nånting nytt**”

Sammantaget används röstkiften utifrån exempelvis studentperspektiv och utifrån perspektiv som har med akademiska normer att göra. Röstkiftena görs på många olika sätt, och det blir till exempel olika pronomenväxlingar när handledaren uttrycker akademiska normer och när studenten gör det. Läsarperspektiv och akademiska normer verkar vara områden som är centrala i handledning och kanske också särskilt krävande för handledaren att kommunicera på ett effektivt sätt som inte är ansiktshotande. Detta verkar dock lyckas då studenten reagerar positivt och stödjande i relation till handledarens röstkiftningar. Studenten gör färre röstkiften, men även dessa får stödjande respons från handledarens sida.

En annan form av röstkifte har också med tillägnet av akademiska konventioner att göra. Att använda röst som ett sätt att exemplifiera eller belägga ligger nära den struktur som ofta används i det akademiska skrivandet, där påståenden ofta exemplifieras från källor eller empiri. Detta kan tolkas som att studenten har tillägnat sig en akademisk konvention. När resultat ska presenteras i ett (kvalitativt) självständigt arbete görs det ofta genom sammanfattande påståenden som följs av exempel som ska belägga och illustrera. I samtalet används olika röster ofta när studenten påstår något, ofta som en sammanfattning av sina informanternas uppfattningar, och sedan illustrerar eller exemplifierar detta med ett citat där studenten uttrycker sig med informantens röst; se (8)-(10). I exemplen (8)-(10) är påståendena understrukna medan exemplifieringen där röstbyte sker (rad 7, respektive 4 och 6), från studentens egen röst till informantens röst, konstruerad eller autentisk, är i fet stil.

(8)

1 S: ehh, ja det är en bra fråga ehh jag blev
 2 ganska förvånad för att det är så mycket olika,
 3 alltså jag trodde nästan att alla skulle svara
 4 samma eller nåt sån där men alla har väldigt olika
 5 sätt saker som dom dom nån hade ett val i
 6 början att dom skulle bli grundskollärare och
 7 insåg på vägen att aldrig grundskollärare. Jag vill
 8 **bli förskollärare och trivs jättebra som**
 9 **förskollärare** nån ville jättegärna också bli
 10 grundskollärare men blev förskollärare fast hon
 11 fortfarande vill va grundskollärare men fanns inge
 12 jobb ungefär å nåra andra har liksom mer varit
 13 raka vägen, jag vill jobba i förskola, nån blev
 14 grundskollärare också, men det är väldigt det är
 15 väldigt olika

(9)

1 S: ja alla tyckte alla tyckte det slog mig
 2 att det var bra att utbildningen var kombinerad.
 3 Dom kunde se dom kunde se att det finns negativa
 4 saker med det. Vi fick inte tillräckligt mycket
 5 **för att bli varken det ena eller det andra men**
 6 **jättebra att det finns och jag tycker det ska va**
 7 **ungefär** det ger mycket bättre större bredd för oss
 8 att att kunna söka jobb sen och så mm mm det är
 9 intressant för så är det ju inte längre precis nej
 10 och det är ju lite med tanke på att det ligger i
 11 bakgrunden så är alla väldigt positiva till det
 12 och det är kul

(10)

1 S: nu kommer det ju att va så att dom socialiseras in
 2 i ett helt annat sätt att tänka. Förskollärarna kommer
 3 bara att socialiseras in i förskollärartänket och F-3
 4 bara in i det tänkandet liksom och så ja det blir en
 5 helt annan typ av det var många där som ville bygga
 6 broar lite så där dom tänker att det som är bra, som
 7 **jag har fördel av i förskolan dom egenskaperna borde**
 8 **vara bra i grundskolan för jag tycker inte att**
 9 **katederundervisning är så bra men jag skulle gärna**
 10 **vilja jobba på förskolesättet i grundskola också så att**

Om lärprocessen

I de exempel vi anser rör framför allt den lär- eller tankeprocess som färdigställandet av det självständiga arbetet utgör finner vi röstsiften både från studenten och från handledaren. Båda två ger röst åt studenten i ett tidigare eller senare skede av processen än nuet. Vad som exemplifieras här är kanske det vi främst menar när vi talar om handledning, nämligen hur handledare och student genom sin mångrostade interaktion konstruerar och reflekterar kring den lärprocess studenten genomgår. I exempel (11) förekommer flera röstsiften, både från student och handledare som samkonstruerar ett gemensamt innehåll om studentens tanke- och arbetsprocess i dåtid och framtid.

(11)

- 1 H: mm precis dom har sagt saker som har fått dig att
2 tänka på ett visst sätt och som det liksom
3 S: som får mig att komma på att ja jag kan ju
4 **faktiskt plocka fram det ur den andra personen**
5 **också**
6 H: ja precis och dom sakerna är ofta sånt
7 som är intressanta att plocka fram i
8 analysen för det har du ju då tänkt att ja men det
9 **där var intressant så och det vill jag höra vad**
10 **dom andra tycker om också.** Det är ju ett typiskt
11 tecken på att det är nånting där som går att
12 bygga vidare på. (.) Hm. Vad känner du själv nu
13 då? Vad ska du göra nu?

I exempel (11) pekar studenten framåt i sin lärprocess med anföringsfrasen *som får mig att komma på*. Här görs ett sorts röstsifte (rad 3) genom att studenten citerar sig själv i olika skeden av en tids- eller tankeprocess. Sedan talar handledaren med studentens röst för att beskriva vad som kan hända i ett senare skede. Röstsiftet (rad 8) med hjälp av anföring och pronomensifte från *du* riktat mot studenten till *jag* syftande på studenten. Exemplet visar vidare hur handledaren ger röst åt hur studenten kan tänka: *och det vill jag höra*. Anföringsfraserna som visar att det gäller en tankeprocess i dåtid eller framtid är understruken i (11) och (12).

(12)

- 1 H: kolla gärna upp behovstrappan liksom
2 så och se om den kan vara intressant men det kan
3 ju mycket väl vara så att när du sitter där med
4 materialet och börjar tänka tema så kanske du då
5 också inser saker ja men det här är ett
6 **jätteintressant begrepp som liksom kommer fram när**
7 **jag börjar prata om det här och det borde jag**
8 **också ha teorier om så att jag faktiskt kan**
9 **teoretisera och diskutera på ett annat sätt**

Precis som i (11) och (12) signaleras handledarens röstkifte i (13) med pronomensskifte där *jag/min* nu syftar på studenten och inte handledaren (rad 5). I alla exempel (11)-(13) används även diskursmarkören *ja men* som en typ av anföring som signalerar nya insikter.

(13)

1 H: liksom nu överdrev jag. det hörde du [ja] men att
2 asså ha lite andra formuleringar för att visa **ja**
3 **men det här de e viktigt de har ni missat och**
4 **därför är min undersökning jätteintressant eller**
5 **hur?**

På detta sätt kan handledaren ge fler perspektiv i handledningspraktiken, exempelvis genom att hjälpa studenten att positionera sig akademiskt samt uppmuntra studenten genom att lyfta fram det betydelsefulla i studentens resonemang.

I exempel (14) är det återigen studenten som intar rollen av sig själv i en nära framtid, och på så vis illustrerar sin lärprocess.

(14)

1 S: jag tänker att om jag läser igenom en **så borde jag**
2 **kanske kunna se det här vill jag alltså det här**
3 **vill jag ha med och då om jag till exempel nån som**
4 har jättebra en jättebra beskrivning sina fördomar
5 om nånting då kanske jag vill lägga tema roller
6 bara för att få med det

Röstskiftet i exempel (14) sker med hjälp av skifte i syntax, och en förändring som rör studentens kommande insikt lyfts (rad 2).

Om texten

När röst inte används för att illustrera ett påstående som ovan, utan för att hänvisa till texten, är det istället vanligt med en annan form av anföringsmarkering. Typiskt för den här typen av samtal verkar vara att anföringen är väldigt textnära, precis som resten av samtalsstrukturen. Röstkifte ackompanjeras av en anföringsmarkering med hänvisning till studentens text eller handledarens kommentarer på texten eller förslag på text före eller efter utsagan där röstkifte sker; se (15)-(17).

(15)

1 H: ja precis just de så tydliggör det sen är du inne
2 på kultur öh **då har jag skrivit visa detta ur ett**
3 **teoretiskt perspektiv**

(16)

1 H: **knyt ihop när du läser igenom texten** har jag
2 skrivit för då har du också Berger och Luckmann och
3 just det här med stereotyper [mm] det är också en
4 sån här sak som dom tar upp det här att man utgår

- 5 från olika roller
(17)
- 1 H: och det kan ju funka om du då skriver ää jag vill
2 **därför understryka hur relevant** [mm] med hur
3 viktigt de e liksom förstår du hur jag menar? [mm]
4 då kan du säga lite samma sak en gång till

Handledarens användning av röstskifte här kan tolkas som ett sätt att skapa distans mellan handledarens person och de direktiv som formulerats, vilka kan uppfattas som kritik. Denna distans kan fungera som en strategi för att minska risken för en ansiktshotande situation där studenten känner sig ifrågasatt.

Avslutande exempel

Vi vill avsluta analysen av resultaten rörande röst med nedanstående sekvens från handledaren som får illustrera en mångröstad sekvens. Det är tydligt att röstskiftets olika funktioner är integrerade och varierade, samt att de röster som hörs är många. Handledaren pendlar med hjälp av röstskiften mellan rollerna handledare, skribent och läsare.

- (18)
- 1 H: och du har olika begrepp ähm och de kunde du ha
2 gjort också under identitet å så att du kan börja
3 det avsnittet med nånting i stil med nästa begrepp
4 **som blir centralt i min analys är handling**
5 **dadadadadada dæ handling är aktion som har ett**
6 **syfte** så att alltså talar om för mig som läsare
7 att liksom att **nu går vi vidare till nästa sak så**
8 **det första begreppet som jag kommer att ta upp är**
9 **identitet nästa begrepp som blir intressant eller**
10 **centralt i min analys är handling** så precis det
11 jag har skrivit [fniss] men liksom sådär alltså
12 jag har gett dig förslag här **identitet är ett**
13 **mångfaldhetsbegrepp som har förståtts och**
14 **definierats på en rad olika sätt jag kommer utgå**
15 **ifrån från det som kallas speglingsteorin** så för
16 det är ju det du vill göra [mm] **det är det synsätt**
17 **som och så vidare** [mm] så att du liksom e visar
18 tydligare för läsaren **amen vad är det jag ska göra**
19 **vad ere jag ska prata om och hur kommer jag**
20 **använda re**

Hen börjar som handledare att adressera studenten med *du*, sedan läser hen från sin eget förslag till text. Detta illustreras med skifte i röstskvalitet samt anföringsmarkeringen *nånting i stil med*. Handledaren refererar sedan till sig själv som läsare, och sedan tillbaka till sitt eget förslag på hur texten ska hjälpa läsarkollektivet med en metaspråklig kommentar: *nu går vi vidare*. Sedan läser handledaren i sitt förslag till studenttext, där hen återigen skiftar pronomen och ger röst

till studentens *jag*. Sekvensen avslutas med en informell passage där handledaren ger röst åt studentens möjliga tankegång när studenten sedan behandlar texten. Exemplet visar alltså på komplexa sammanhang där röstkiften kan äga rum, och hur handledaren i en samtalstur ger röst åt många olika perspektiv vilket visar sig framför allt i växling av betoning och pronomen där referenten till *jag* och *du* skiftar, samt att registret växlar mellan informellt och formellt.

DISKUSSION OCH SLUTSATSER

Det vi hittills har kunnat konstatera i våra pilotstudier är för det första att det finns många interaktionella mönster i en handledningspraktik och att dessa mönster ofta kan identifieras som resurser. En sådan resurs är användningen av olika röster för att stötta och ge olika perspektiv. Vår studie visar att både student och handledare vid många olika tillfällen använder sig av olika röster som resurs och på så vis skapar dialogicitet i handledningen (se Bakhtin 1981; Linell 2012). Röst är den aspekt av handledningens 'vad' vi har valt att belysa i den här artikeln. Användningen av röst är mest frekvent i handledningssamtalen, vilket sannolikt beror på att det är en utpräglat muntlig interaktionell strategi. Det som i flera sammanhang kunnat konstateras är att det finns stora skillnader mellan de olika interaktionsformerna och att det skulle bli en missvisande handledningsstudie om endast en interaktionsform studerades.

Röster används på olika sätt i den handledningspraktik vi studerat. Vi identifierade några sådana interaktionella mönster, vilka alltså svarar på frågan om handledningens 'hur'. Ett sådant mönster är när rösten uttrycker något om handledningspraktiken i allmänhet, om akademiska konventioner, eller om skriv- och lärprocessen i synnerhet. Vidare fann vi att röstkiften används som texthänvisningar i textnära samtal.

De flesta röstkiften står handledaren för och hen använder röstkifte både i relation till handledningspraktiken, akademiska konventioner och lärprocessen, samt som hänvisningar. Studenten använder framför allt röstkifte för att exemplifiera samt för att beskriva sin egen lärprocess. Att handledaren står för de flesta röstkiftena kan möjligen förklaras av att handledaren står för merparten av samtalstiden överlag. Denna struktur av samtalet, där handledaren dominerar samtalsutrymmet, kan också sägas spegla de uppfattningar runt roller och relationer i handledningssituationen som framkommit i tidigare forskning.

Slutligen försöker vi besvara frågan om varför röstkiften används i handledningspraktiken. Handledaren verkar använda olika röster för att bland annat beskriva och motivera sina kommentarer och förslag och för att visa på andra perspektiv vilket bör stötta studentens lärprocess. Studenten verkar använda röstkiften främst för att exemplifiera påståenden och för att beskriva den egna processen. Möjligtvis är strategin att använda röstkifte för att exemplifiera också ett sätt att skapa autencitet, då informanternas röster görs hörda på ett påtagligt sätt.

Vår tolkning av röstkiften knyter an till det sociokulturella perspektivet och *academic literacies* i och med att vi menar att röstkiften används för att ge andra perspektiv, erbjuda stöttning och synliggöra sin lärprocess. Detta kan till exempel innebära att handledaren försöker få studenten att se något utifrån informanternas eller läsarens perspektiv. Både handledaren och studenten använder olika röster i relation till en akademisk socialiseringsprocess och för att förhandla sin kunskap och roll i handledningspraktiken (jfr Lea & Street 2000). Handledare använder röst för att presentera normer genom att ikläda sig rollen som okunnig läsare, men även studenten använder röstkifte för att representera normativa diskurser kring akademiskt skrivande.

Handledaren använder även röstkifte som en strategi för stöttning, där användandet av citerade eller speglade röster kan upplevas som mindre ansiktshotande. Studenten i sin tur kan

visa sin självständighet genom att förhålla sig till stöttningen. Självständighet är ett viktigt mål för studentens läroprocess enligt nationella styrdokument (Högskoleförordningen SFS 1993:100), och Ekholm (2012) menar att om handledaren lyckas erbjuda relevant stöttning kan handledningspraktiken karaktäriseras av självständighet, studentcentrerat och studentaktivt lärande. Stöttning från handledaren beskriver Ekholm som exempelvis att hen kan ”erbjuda struktur ifråga om riktning, mål och syfte; erbjuda struktur för att studenten ska kunna utveckla egna strategier för att lösa problem; påvisa förhållandet mellan studentens nuvarande kompetensnivå och hans eller hennes potentiella kompetensnivå; bidra till studentens känsla av att uppleva sig ha lyckats med sin utveckling, samt; stimulera studentens intresse och hjälpa till att kontrollera frustration” (2012: 75). Vi menar alltså att röstkifte är en strategi för att förmedla dessa stöttor.

Stöttning är även relevant som förklaringsmodell för de exempel då röstkifte förekommer i relation till studentens skriv- och läroprocess. Handledningen kan här sägas vara tydligt dialogisk i det att både handledare och student använder röstkifte för att visa på olika perspektiv, exempelvis genom att ta läsarens roll, eller skribentens roll i ett senare skede. Studenten kan även här visa självständighet genom att förhålla sig till dessa stöttor, samt genom sin förmåga att kritiskt reflektera över sin egen läroprocess och de olika perspektiv som erbjuds.

En annan form av självständighet kan vara de initiativ som studenten tar i handledningspraktiken. Vi har tidigare visat (Magnusson & Sveen, under utgivning) hur aspekten topikalitet kan knytas till självständighet. Med topikalitet avser vi de ämnesval som görs – och av vem respektive hur dessa val görs. I handledningssamtalen var det framförallt handledaren som tog initiativ till nya ämnen, medan det i mejlen enbart var studenten som initierade ämnen. Handledningssamtalen var strukturerade så att handledaren först gick igenom rubrik efter rubrik i texten, och sedan i andra delen av samtalet erbjöd studenten att ta initiativ genom lite öppnare frågor och förslag på ämnen att kommentera. Detta kan vara ytterligare exempel på stöttning.

I den här artikeln har vi belyst en aspekt av handledningspraktiken, röstkifte, som kan användas för att utforma handledningen så att studenterna uppnår ett så gott lärande som möjligt. Nästa steg i vårt projekt är att undersöka fler aspekter, samt fler handledningspraktiker.

LITTERATUR

- Adelswärd, V., J. Holsánová & V. Wibeck (2002). “Virtual talk as a communicative resource. Explorations in the field of genre theory.” *Sprachtheorie and germanistische Linguistik* 12(1), 3-26.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Austin: Univ. of Texas P.
- Beason, L. (1993). Feedback and revision in writing across the curriculum classes. *Research in the Teaching of English*, 27(4), 395-422.
- Bergenheim, Å. (2001). *Inspirationskälla, föredöme, tränare och kollega: forskarhandledares visioner och verklighet*. Umeå: Universitetspedagogiskt centrum, Umeå universitet (UPC).
- Blåsjö, Mona (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Brodersen, R. B. (2009). Akademisk vejledning og skrivning: for vejledere og studerende mere kollektiv og dialogisk vejledning giver mere læring og flere gode opgaver. *Milli måla*. Reykjavik: Háskólanám.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge U.P.
- Bruner, Jerome S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard U. P.
- Connors, R. J. & Lunsford, A. (1993). Teachers’ Rhetorical Comments on Student Papers. *College Composition and Communication*. 44(2), 200-223.
- Conrad, S. & L. Goldstein (1999). ESL student revision after teacher written comments: Texts, contexts, and individuals. *Journal of Second Language Writing*, 8, 147-177.

- Deem, R., & Brehony, K. J. (2000). "Doctoral students' access to research cultures – are some more equal than others?" *Studies in Higher Education*, 25(2), 149–165.
- Dysthe, O. (1999) Dialogue theory as a tool for understanding interactive learning processes. *Literacy and Numeracy. Sidney, Australia 2/99*, 39–65.
- Dysthe, O. (2002). Professors as mediators of academic text culture. An interview study with advisors and master degree students in three disciplines in a Norwegian university. *Written Communication, Sage publications: 2002, 19(4)*, 485–536.
- Dysthe, O. & Westrheim, K. (2003). The power of the group in graduate student supervision. Paper presented at *EARLI 10th Biennial Conference*, Padova, Italy, Aug. 26.–30, 2003.
- Eckholm, D. (2012).Handledning av examensarbeten som lärande i the zone of proximal development. *Högre utbildning, 2(2)*, 67-78.
- Emsheimer, P. (2006). *Syfta till analys eller bara beskrivning – en studie av uppsatssyften*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Emsheimer, Peter (2008). För mig är det studenten som är produkten. En studie av handledaruppfattningar om målet för handledning av examensarbeten och utsagor om handledningsarbetets karaktär, Stockholms universitet.
- Ferris, D.R. (1995a). Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms, *TESOL Quarterly*, 29, 33–53.
- Ferris, D.R. (1995b). Teaching ESL composition students to become independent self-editors. *TESOL Journal*, 4(4), 18–22.
- Ferris, D.R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31, 315–339.
- Ferris, D.R. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and longterm effects of written error correction. I K. Hyland & F. Hyland (red.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge: Cambridge U. P., 81–104.
- Hagström, E. (2005). *Meningar om uppsatsskrivande i högskolan*. Örebro: Örebro universitetsbibliotek.
- Hamrick, M. & Acker, S. (1998). Undergraduate research supervision: A gender analysis. *Studies in Higher Education*, 23(3), 335–347.
- Holmberg, L. (2006). *Forskare, consult eller morsa: handledares uppfattning om kvalitet vid handledning av examensuppsatser*. Kristianstad: Department of Business Studies, Kristianstad University College.
- Hon Kam, B. (1997) Style and Quality in Research Supervision: The Supervisor Dependency Factor. *Higher Education*, 34(1), 81–103.
- Högskoleförordningen (SFS 1993:100). Förordning om ändring i högskoleförordningen (SFS 2010: 541).
- Högskoleverket (1999). *Mästarprov eller mardröm?: studenters uppfattningar om examination av självständigt arbete*. Stockholm: Högskoleverket.
- Ivanic, R., Clark, R. and Rimmershaw, R. (2000). What am I supposed to make of this? The messages conveyed to students by tutors' written comments. I M.R. Lea and B. Stierer, (red.), *Student Writing in Higher Education: New Contexts*. London; Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education: Open U. P., 47–66.
- Lea, M. R., Stierer, B, red. (2000). *Student writing in higher education: new contexts*. London; Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education: Open U. P.
- Lea, M. R. & B. Street (2000). Student Writing and Staff Feedback in Higher Education: An Academic Literacies Approach. I Lea, M..R. & B. Stierer, (red). *Student writing in higher education : new contexts*. London; Philadelphia, PA.: Society for Research into Higher Education: Open U. P., 32-46.
- Lillis, T. (1997). "New Voices in Academia? The Regulative Nature of Academic Writing Conventions". *Language and Education*, 11(3), 192-207.
- Lillis, T. (2003). Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education*, 17(3), 182–199.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- Linell, P. (2012). *Samtalskulturer. Kommunikativa verksamhetstyper i samhället*. Linköping: Linköpings universitet.
- Magnusson, J. & Sveen, H (under utgivning). Topikalitet i handledning. *ASLAs konferensvolym 11-12 maj 2012*. Linköping: Linköpings universitet.
- Mathison Fife, J. & O'Neill, P. (2001). Moving beyond the written comment: Narrowing the gap between response practice and research. *College Composition and communication* 53, 300–321.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (2000). *Mästarlära: lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Thelander, J. (2006). *Mutor I det godas tjänst? Biståndsarbetare i samtal om vardaglig korruption*. Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Woffitt, R. & I. Hutchby (1998). *Conversation analysis: principles, practices and applications*. Oxford: Polity Press.
- Zuber-Skerritt, O., & Ryan, Y. (1994). *Quality in postgraduate education*. London: Kogan Page.