

Handledarens utmaning

Kritik som reflekterande lärprocess

The trouble with most of us is that we would rather be ruined by praise than saved by criticism.

Norman Vincent Peale

Ursula Naeve-Bucher

Föreliggande artikel anlägger ett kommunikationsteoretiskt perspektiv på studenters förmåga att hantera kritik och diskuterar olika handledningsstrategier för att kunna leverera motivationshöjande feedback i samband med grupphandledning för erfarenhetsbaserade examensarbeten i form av akademiska essäer. Utifrån en utvidgad modell för förmedling av kritik, som bygger på Malcolm Flemings och Howard Levies modell över olika typer av feedback, görs här ett försök att koppla ihop olika problem och svårigheter hos studenterna med passande typer av feedback. I det följande kommer jag först att problematisera begreppet kritik och därefter presentera och diskutera ovan nämnda utvidgade feedbackmodell.

Jag betraktar kritik som en form av feedback. Begreppet kritik innefattar dock en mångtydighet i betydelsen, vilket gör att detta område ofta blir ett affektivt laddat fält. Studenternas förståelse av innebörden i begreppet kritik är ofta negativt konnoterad, och de inser i sådana fall inte att begreppet kritik inom akademien är värdeneutralt och därför bör förstås i en vidare bemärkelse. I Svenska Akademiens ordlista definieras begreppet kritik som ”granskning och bedömning; recensionsverksamhet; klander”. I *Nationalencyklopedin* definieras begreppet som ”bedömandets konst” och där ges dessutom följande beskrivning av ordets olika och delvis motsatta betydelser:

Att kritisera är i vardagliga sammanhang att påtala fel och brister hos något. Att uppträda som kritiker av t.ex. litteratur, teater, film, konst eller musik är däremot en speciell verksamhet med bestämda institutionella former som i grunden inte har med felsökande att göra.¹

Med denna tolkning är begreppet akademisk kritik att jämföra med konstkritik, eftersom även den akademiska och vetenskapliga formen av kritik innebär ett reflekterande utforskande som vilar på bestämda institutionella former. Enligt Roland Persson strävar den vetenskapliga formen av kritik efter att vara kognitivt baserad, medan den vardagliga formen oftast är dömande – och därigenom affektiv – till sin natur. Kritik behöver alltså inte med nödvändighet tolkas från den negativa utgångspunkt som studenterna ofta väljer.²

Att bli konfronterad med begreppet kritik och därmed också med vetenskaplighetens basis är en i viss mån omtumlande upplevelse för många studenter. Det tar tid att lära sig skilja mellan fördömande och bedömande, och resan mellan dessa två, som ju är ett lagstadgat mål för många typer av utbildningar, utgör en viktig socialiseringsprocess som går olika fort för olika studenter.³

Detta blir särskilt tydligt när handledningen bedrivs i grupp. Som handledare möter jag ett antal individer som arbetar, tänker, skriver, förstår och reagerar väldigt olika på den feedback de får. Tanken med grupphandledning är att använda sig av gruppprocesser och den gruppdynamik som dessa processer skapar i syfte att ta vara på gruppens samlade kompetens. I sådana sammanhang uppstår det ofta konflikter. Det gäller då för handledarens del att försöka lyfta dessa till en kognitiv nivå, vilket bidrar

¹ Göran Sörbom, "Kritik", *Nationalencyklopedin*, vol. 11 (Höganäs: Bra Böcker, 1993), s. 446.

² Roland Persson, *Vetenskaplig handledning* (Lund: Studentlitteratur 1999), s. 64.

³ *Ibid.*, s. 64.

till ett ökat idéutbyte och förhindrar att diskussionerna låser sig i emotionellt baserade ställningstaganden.

I all mänsklig kommunikation gäller att när man delar ut beröm får man för det mesta ett stort leende eller en förnöjd min tillbaka. Om man däremot påpekar brister så stöter man hos de flesta människor på en negativ reaktion och ofta även ett starkt motstånd. Det ingår i mitt uppdrag som uppsatshandledare att hjälpa studenterna att producera en så bra text som möjligt. I detta arbete ingår även att ibland behöva påpeka brister, det vill säga jag måste ge negativ kritik. Men som handledare bör jag även föregå med gott exempel genom att visa hur man kan ge negativ kritik på ett konstruktivt sätt.

Av egen erfarenhet vet jag att det är känsligt att som uppsatshandledare komma med negativ kritik eftersom detta antyder att något är felaktigt eller inte korrekt och därför behöver åtgärdas eller förbättras. Den som får kritik känner sig dessutom ofta i underläge och då är det lätt att tappa självförtroendet. För den som levererar kritiken känns det inte sällan olustigt, ibland obehagligt då studenterna reagerar väldigt olika beroende på deras egen mogenhetsgrad och självförtroende. Vissa intar en försvarsposition, andra blir arga och somliga blir ledsna, men ingen förblir oberörd.

Det var en egenupplevd händelse under en grupphandledning för erfarenhetsbaserade examensarbeten som fick mig att börja fundera närmare kring de utmaningar som är förknippade med att ge kritik och med de lärprocesser som ligger inbäddade i denna aktivitet. En av studenterna i gruppen – med vad jag tolkade som attitydproblem – hade svårt att hantera kritiska synpunkter på sin text. Efter ett handledningsseminarium, vilket jag bedömde som kreativt och konstruktivt för alla i gruppen, fick studenten ett utbrott som kom som ”en blixt från en klar himmel”. Av någon anledning hade studenten omtolkat all feedback till negativ kritik och ”personliga påhopp”. Denna händelse påverkade hela gruppen negativt och samarbetsförmågan blev allvarligt skadad. Det tidigare förtroendet ersattes av misstänk-

samhet och rädsla för att överhuvudtaget yttra sig – i synnerhet rädslan för att framföra kritiska synpunkter. Det inträffade satte igång många funderingar och tankar hos mig om vad som hade gått snett, hur jag hade kunnat undvika det hela, och sist men inte minst hur man bäst kan hantera en sådan situation när den väl har inträffat.

Kritik som en kommunikativ process

Händelsen vid grupphandledningsseminariet fick mig att reflektera över hur jag i min egenskap av lärare i allmänhet – och som uppsatshandledare i synnerhet – ger studenterna feedback. Jag fick en gång i tiden lära mig att den så kallade sandwichmodellen är en vedertagen modell för att på ett pedagogiskt sätt hantera det känsliga momentet att behöva ge negativ kritik, eftersom studenterna i sådana situationer är väldigt sårbara.⁴ Är det dessutom första gången de författar en uppsats har de inte heller någon erfarenhet av liknande situationer, och de kritiska synpunkter de med nödvändighet måste ta emot under arbetets gång kan därför inverka menligt på deras självförtroende.

Allt lärande har med relationer och samspel att göra, och kommunikationen är därför ett viktigt element i de inblandade lärprocesserna. Genom samtal och diskussioner delar handledningsgruppen erfarenheter med varandra, vilket innebär att deltagarna med hjälp av gemensamma reflektioner blir delaktiga i varandras kunskapande. Gemensamma tankegångar uppenbarar sig, man lyssnar in varandra, svarar och reagerar på varandras inlägg, kommenterar och responderar på varandras idéer. Det är handledarens uppgift att strukturera och leda denna kommunikationsprocess på ett sådant sätt att lärandeprocesserna kan utvecklas på ett effektivt sätt för samtliga inblandade. Det rör sig här om kommunikativa helheter och olika aspekter av dessa

⁴ En modell för feedback där handledaren börjar med att ge beröm för att lindra verkan av den negativa kritik som sedan levereras och därefter avslutar med att ge beröm igen. På detta sätt förpackas den negativa kritiken i ett omslag av positiv kritik.

vilka har diskuterats t. ex. av Chris Argyris (*double-loop learning*) och Gregory Bateson (cybernetiska återkopplingsloopar). *Double-loop learning* handlar om att reflektera över hur man själv bidrar till att skapa problem i en kommunikativ process och hur man kan förändra sitt eget beteende för att undvika detta.⁵ Det är precis denna lärprocess som jag själv försöker genomföra i denna artikel, det vill säga jag försöker lära mig av mina egna misstag.

Även Liv Gjems är inne på begreppet *double-loop learning* – även om hon inte använder uttrycket explicit. Hon skriver: ”Den inre strukturen i handledningssamtalen är också en fråga om att formulera kommunikationsregler som bidrar till att skapa ett klimat som gynnar utvecklingen och ökar kvaliteten på samspelet i gruppen.”⁶ Ett sådant samtalsklimat breddar perspektiven och gynnar idéutbytet utan att kritiken behöver uppfattas som personliga angrepp.

Det finns stora fördelar med grupphandledning, som att till exempel kunna dela varandras erfarenheter och lösningsförsök, att inte känna sig ensam, att uppleva att andra har liknande problem samt att vara ett stöd för varandra.⁷ Återkopplingen på texterna kommer då inte bara från handledaren utan även från de andra studenterna i gruppen, vilket bidrar till en utökad reflektion. Men även om man som handledare ibland diskuterar med en student i taget, så lyssnar de andra studenterna med stora ”elefantöron”, registrerar allt som sägs till var och en och börjar genast göra jämförelser. Detta innebär att statusförhållandet mellan gruppmedlemmarna ofta förändras i takt med att de levererar omdömen om varandras texter. Somliga kan framföra kritiska synpunkter bättre än andra. Därutöver använder sig de flesta studenter av uttryck som ”jag tycker att/jag känner att ...”

⁵ I motsats till *single-loop learning* som handlar om att tillämpa sina kunskaper och metoder (vilka betraktas som givna och fixerade) för att lösa olika typer av problem.

⁶ Liv Gjems, *Handledning i professionsgrupper* (Lund: Studentlitteratur, 1997), s. 53.

⁷ jfr Gunnar Bernler & Lisbeth Johnsson, *Handledning i psykosocialt arbete* (Stockholm: Natur och Kultur, 1985), s. 115.

när de ska framföra sina synpunkter. Genom detta uttrycksätt riskerar kritiska synpunkter att uppfattas som affektivt baserade av de som lyssnar, och speciellt av den som kritiken riktas mot.

Betyder detta i så fall att jag måste väga vartenda ord i mina kommentarer på guldväg? I samtal i största allmänhet och i handledningssamtal i synnerhet är kommunikationen alltid flerdimensionell: det som sägs, det som hörs, det som *uppfattas* och det som *förstås*. Därtill kommer kroppsspråket, minspelet och tonfallet hos de som är inblandade i samtalet. Gunnar Handal och Per Lauvås påpekar att det reella för studenten är hur han eller hon *uppfattar* vad handledaren har sagt.⁸ Detta behöver inte nödvändigtvis vara detsamma som vad handledaren *verkligen* har sagt. I själva verket finns bara ett antal åsikter om vad som sades – inklusive handledarens egen åsikt. Det var förmodligen detta som hände på det handledningsseminarium jag inledningsvis nämnde och som ligger till grund för mina reflektioner i denna artikel. Därtill kommer att jag inte har svenska som modersmål och är uppväxt i en helt annan kritikkultur där det är naturligt med mycket mer direkta former av kritik. Gunnar Handal och Per Lauvås betonar vikten av att handledaren förstår och är medveten om (handlednings)samtalets olika kompetenser, former och dimensioner.⁹ Tre dimensioner lyfts fram: maktförhållanden, intressen och fokus.¹⁰ Det är tveklöst viktigt hur man uttrycker sig som handledare och vilka ord man väljer för att framföra kritik – både positiv och negativ sådan. Handal och Lauvås preciserar detta med att påpeka att det finns små nyanser i våra språkliga uttrycksätt vilka kan vara av stor betydelse i detta sammanhang.¹¹

Problematiken kring att ge feedback består även i att det finns ett intellektuellt plan där det är enkelt att förstå att handledaren

⁸ Gunnar Handal & Per Lauvås, *Forskarhandledaren* (Lund: Studentlitteratur 2011), s. 156.

⁹ Gunnar Handal & Per Lauvås, *Handledning och praktisk yrkesteori* (Lund: Studentlitteratur 2009), s. 248ff.

¹⁰ *Ibid.*, s. 248ff.

¹¹ Handal & Lauvås, *Forskarhandledaren*, s. 157f.

behöver ge konstruktiv kritik för att man som student ska kunna utvecklas och växa med uppgiften och till slut lägga fram en bra uppsats. Men det finns också ett känslomässigt sätt att reagera på kritik och detta kan ställa till det för både studenten och handledaren. ”Ska vi berömma det som är bra, kritisera det som är dåligt, eller göra bägge delar?”¹² Som författarna påpekar är begreppen *beröm* och *kritik* allt annat än optimala i detta sammanhang. Men det är trots allt dessa uttryck som för det mesta används inom handledningen, och de blir därigenom *positivt* respektive *negativt* konnoterade.

Vill då studenten ha beröm eller kritik? Enligt Handal och Lauvås var studenterna i deras enkätundersökning mest intresserade av att få handledarens kritik, framför allt som ett tecken på att handledaren hade läst deras texter ingående.¹³ Men det är en sak att svara på en enkätfråga och en helt annan sak att befinna sig i en handledningssituation och få negativ kritik på sin framlagda text inför en hel grupp. Studenternas förhållande till sina egna texter kan många gånger liknas vid föräldrars förhållande till sina egna barn. Det är ok att vara kritisk till sin egen text men när någon annan kritiserar den blir man upprörd, tar det högst personligt och går omedelbart i försvarsställning. ”Det är viktigt att handledaren klargör för studenten redan första gången de träffas vad begreppet kritik innebär för vetenskapandet”.¹⁴ Det ingår således i mitt uppdrag som handledare att förklara för studenterna som skriver sin uppsats att den akademiska kulturen att ge och ta kritik har att göra med ett vetenskapligt förhållningssätt som gör kritiken till en läroprocess.

Vad gäller mitt eget exempel var vi från början i hela gruppen fullkomligt överens om på vilket sätt studenterna skulle ge varandra konstruktiv feedback på sina texter, samt hur viktigt det var att anlägga ett kritiskt förhållningssätt till sin egen och andras texter för att därigenom främja den egna kunskapsutveck-

¹² Ibid., s. 150.

¹³ Ibid., s. 150.

¹⁴ Persson, *Vetenskaplig handledning*, s. 21.

lingen. Så här i efterhand kan jag se att en del av problemet även låg i själva uppsatsens utformning. Att skriva en uppsats i essäform,¹⁵ vilken tar sin utgångspunkt i ett självupplevt dilemma, gör att man som författare blir djupt och personligt involverad i den berättelse man utgår ifrån. Att kritiskt granska dessa texter kan därför av uppsatsförfattaren lättare uppfattas som att bli kritiserad personligen. Detta speciella problem med praxisnära examensarbeten uppmärksammas även av Lotte Rienecker och Peter Stray Jørgensen som påpekar att ”det är nödvändigt att ha distans till sitt ämne om man skriver om något som direkt berör en själv. En alltför stor närhet kan leda till bristande analys”.¹⁶ Och, skulle jag vilja tillägga, det kan leda till en överkänslighet för kritik från andra, och därigenom utlösa affektiva och destruktiva konflikter. Här är det synnerligen viktigt att som handledare betona att kritiken gäller texten och inte personen eller dennes erfarenheter. Var det kanske spänningen mellan dessa aspekter som skapade den emotionella urladdningen på mitt inledningsvis nämnda handledningsseminarium?

Att ge feedback innebär att jag som handledare har för avsikt att bidra till studentens utveckling. Uppsatsskrivandet är en pågående läroprocess som bör ha ett kompetenshöjande syfte. Handledarens respons – både beröm och kritik – på studenternas alster är avsedd att hjälpa dem att utvecklas under hela skrivprocessen. För att kunna ta emot och hantera kritik på en kognitiv nivå måste studenten kunna känna tillit till den som ger feedback samt även till sig själv och till sin egen förmåga. Förutom att vara en läroprocess ska uppsatsskrivandet också ge prov på självständighet i arbetsprocessen. Graden av självständighet kan dock variera betydligt beroende på vilka förkunskaper studenterna har med sig. Till dessa förkunskaper hör bland annat erfarenheten av att ha skrivit uppsatser tidigare. För var gång en

¹⁵ Denna särskilda form av essäskrivande har utvecklats på Centrum för praktisk kunskap på Södertörns högskola.

¹⁶ Lotte Rienecker & Peter Stray Jørgensen, *Att skriva en bra uppsats* (Malmö: Liber, 2009), s. 50.

student ska författa en uppsats bör det bli lättare att hantera det faktum att till uppsatsskrivandet hör även konsten att ge och ta kritik. I den slutliga bedömningen ingår vid sidan om uppsatsens kvalitativa förtjänster även hur uppsatsförfattaren opponerar på någon annans arbete. Detta betyder att en handledare har dubbla uppgifter: dels att själv ge feedback på det bästa tänkbara sättet, och dels att därigenom även vara en förebild för studenterna så att de lär sig att ge konstruktiv kritik på varandras arbeten.

Olika typer av feedback

Begreppet feedback har många dimensioner, det vill säga att det finns olika typer av feedback och därmed olika sätt att framföra återkoppling till studenterna på deras arbeten. För att kunna vara precis i sina formuleringar är det viktigt att som handledare vara medveten om vilken typ av återkoppling man avser att ge för att den ska kunna upplevas som så motivationsförstärkande som möjligt för studenterna. Fleming och Levie har listat fem olika typer av feedback (*confirmation, corrective, explanatory, diagnostic* och *elaborative*), vilka på svenska skulle kunna betecknas som *bekräftande, korrigerande, förklarande, identifierande* och *fördjupande*.¹⁷ Utifrån Flemings och Levies modell utvidgar och preciserar jag nedan de olika kategorierna för att på detta sätt karaktärisera olika typer av handledarstrategier för motivationsförstärkande feedback. Den utvidgade feedbackmodellen grundar sig på följande tabell, där mina utvidgningar är markerade med: *

Bekräftande	Ger bekräftelse men ingen antydning om förbättringsmöjligheter.
Förstärkande*	Ger bekräftelse och erbjuder förbättringsmöjligheter.

¹⁷ Malcolm Fleming & W. Howard Levie, *Instructional Message Design. Principles from the Behavioral and Cognitive Sciences* (Google Books, 1993).

Opponerande* ¹⁸	Påpekar en felaktighet men erbjuder ingen korrektion
Korrigerande	Påpekar en felaktighet och erbjuder en direkt korrektion: Korrigerande kritik kan uppdelas i olika typer som till exempel faktakorrigerande, metodkorrigerande, strukturkorrigerande och språkkorrigerande.
Berömmande*	Ger förstärkning genom beröm, eventuellt utan att specificera vad berömmet går ut på.
Förklarande	Ger kritik som kan vara antingen bekräftande eller opponerande, och erbjuder dessutom en förklaring till varför något var bra eller dåligt.
Identifierande	Ger kritik som kan vara antingen bekräftande eller opponerande, och identifierar dessutom relaterade frågor som behöver belysas närmare.
Fördjupande	Ger kritik som kan vara antingen bekräftande eller opponerande, och erbjuder dessutom en fördjupad analys av underliggande frågor som är möjliga att ta upp till diskussion.

Samtliga dessa former av feedback kan betraktas som konstruktiva, eftersom de, om än i olika grad, identifierar möjligheter till förbättringar. De har även vissa inbördes relationer: Kritik kan

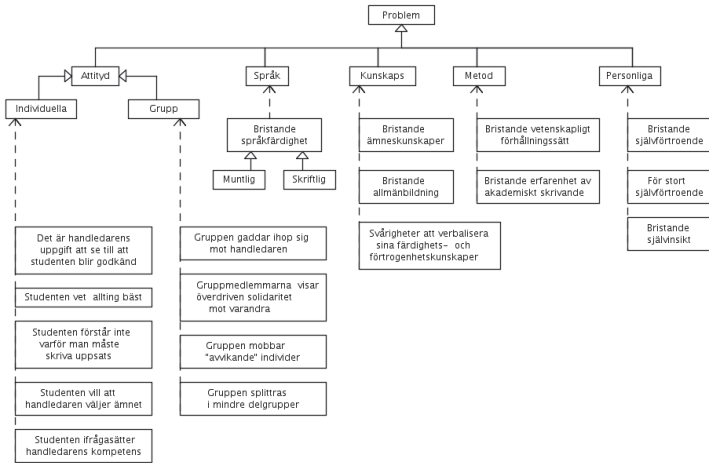
¹⁸ Jag är medveten om att begreppet ”opponerande” inte är optimalt eftersom det används i en delvis annorlunda betydelse när det gäller att opponera på vetenskapliga texter. I det sammanhang som denna artikel handlar om fungerar dock begreppet ”opponerande” som en tydlig motsats till begreppet ”bekräftande”.

De två huvudkategorierna i modellen kan i princip kombineras på tio olika sätt, varav två kombinationer har uteslutits.¹⁹ Detta leder till följande åtta olika typer av feedback:

F1: <i>Existerar inte</i>	K1: <i>Korrigerig utan Kommentarer</i>
F2: <i>Förstärkning genom Beröm</i>	K2: <i>Existerar inte</i>
F3: <i>Förstärkning genom Förklaring</i>	K3: <i>Korrigerig genom Förklaring</i>
F4: <i>Förstärkning genom Identifiering</i>	K4: <i>Korrigerig genom Identifiering</i>
F5: <i>Förstärkning genom Fördjupning</i>	K5: <i>Korrigerig genom Fördjupning</i>

De handledningsstrategier, som i det följande ska beskrivas, ut-gör ett försök att koppla dessa olika typer av feedback till olika typer av problem som studenterna kan tänkas ha i bagaget när de deltar i grupphandledning för uppsatsskrivande och som en handledare därför kan förvänta sig att behöva hantera under handledningens gång. Det bör dock påpekas att mitt eget upplevda exempel inte innehåller alla handledningsproblem som diskuteras i det följande.

¹⁹ Det är viktigt att betona att en modell aldrig är rätt eller fel utan enbart mer eller mindre användbar i vissa sammanhang. Eftersom det gäller feedbackstrategier för uppsatshandledning har jag valt att utesluta F1 (Förstärkning utan Kommentarer) och K2 (Korrigerig genom Beröm). Rent principiellt är dessa typer av feedback inte omöjliga att tänka sig, men jag betraktar dem inte som meningsfulla i förhållande till de övriga kombinationerna.



Problemtyperna som visas i ovanstående modell representerar en del typiska problem och utmaningar som jag har stött på genom åren under min verksamhet som handledare. Det finns naturligtvis ytterligare problemkategorier och vissa av de ovan beskrivna kategorierna kanske är okända för andra handledare. Mitt urval måste därför betraktas som subjektivt, om än empiriskt grundat. Som ett förtydligande har jag nedan listat mitt urval av problemtyper i punktform.

1) Individuella attitydproblem

- 1a) Det är handledarens uppgift att se till att studenten blir godkänd
- 1b) Studenten vet allting bäst
- 1c) Studenten förstår inte varför man måste skriva uppsats
- 1d) Studenten vill att handledaren väljer ämnet åt sig
- 1e) Studenten ifrågasätter handledarens kompetens

2) Gruppattitydproblem

- 2a) Gruppen gaddar ihop sig mot handledaren
- 2b) Gruppmedlemmarna visar överdriven solidaritet gentemot varandra

2c) Gruppen mobbar ”avvikande” individer

2d) Gruppen splittras i mindre delgrupper

3) Språkproblem

3a) Bristande muntlig språkfärdighet

3b) Bristande skriftlig språkfärdighet

4) Kunskapsproblem

4a) Bristande ämneskunskaper

4b) Bristande allmänbildning

4c) Svårigheter att verbalisera sina färdighets- och förtrogenhetskunskaper vilka är grundade i praktiska erfarenheter

5) Metodproblem

5a) Bristande vetenskapligt förhållningssätt

5b) Bristande erfarenhet av akademiskt skrivande

6) Personliga problem

6a) Bristande självförtroende (kan leda till överdriven skräck inför uppgiften)

6b) För stort självförtroende

6c) Bristande självinsikt

Handledningsstrategier

Det finns naturligtvis ett mycket stort antal olika kombinationer av ovan beskrivna problemtyper, och det ligger utanför ramarna för denna artikel att formulera handledningsstrategier för samtliga dessa kombinationer. Nedanstående exempel representerar en blandning av olika problemtyper som jag har stött på i mitt handledningsarbete och som ibland kan förekomma hos en enda student. De utgör därför en empirisk bas för de funderingar kring lämpligt anpassade handledningsstrategier som beskrivs nedan.

Studenterna uppvisar ofta multipla problem. Exempelvis kan de ha omfattande språkliga problem när svenska inte är deras modersmål, vilket gör att det blir svårt att uttrycka tankarna i skrift

och samtidigt förklara muntligt vad de menar. Detta resulterar ofta i texter som saknar flöde, stringens och precision. Dessutom tillkommer ibland ett bristande vetenskapligt förhållningssätt och avsaknad av erfarenheter av akademiskt skrivande. På grund av de språkliga problemen kan det även brista i självförtroende, samtidigt som en bristande självinsikt ofta kan försvåra för studenten att reflektera kring och utveckla sin förståelse av den egna problembilden.

Möjligheterna för handledaren att inom en tidsbegränsad grupphandledning hantera det skriftliga språkproblemet in-skränker sig i praktiken till feedback av typ K1 (korrigering utan kommentarer). Vad en sådan student egentligen skulle behöva är feedback av typ K3 (korrigering genom förklaring) och K4 (korrigering genom identifiering). Vad gäller det muntliga språkproblemet kan man egentligen inte åstadkomma så mycket under själva handledningstiden. Dock kan handledaren försöka stärka självförtroendet hos studenten genom att fokusera på det som studenten faktiskt behärskar och berömma honom eller henne för detta, vilket motsvarar feedback av typ F2 (förstärkning genom beröm).

Ett bristande vetenskapligt förhållningssätt måste bemötas med goda exempel. Problemet kan därigenom *förklaras* och relaterade frågor *identifieras* vilket motsvarar feedback av typerna K3 (korrigering genom förklaring) och K4 (korrigering genom identifiering). Handledningsstrategin går här ut på att leverera indirekt kritik genom att fokusera på det goda exemplet och förklara poängerna med dess struktur – i motsats till att direkt kritisera bristerna i studentens försök. Bristande erfarenhet av akademiskt skrivande kan inte avhjälpas via handledning, men detta behöver inte utgöra något egentligt problem om studenten har lätt för att ta till sig ett vetenskapligt förhållningssätt. Däremot blir det ett problem för studenter som har svårigheter med detta. Sådana studenter behöver en fördjupad handledning, vilket kräver mer tid och flera omgångar av feedback än de fem tillfällen vi för närvarande har till vårt förfogande. Det krävs myck-

et tid för att öva upp det kritiska förhållningssätt och den reflektionsprocess som är grunden för allt akademiskt skrivande.

Ett bristande självförtroende är ett mycket vanligt problem hos studenterna. Detta kräver en känslig balansgång från handledarens sida. Det gäller att bekräfta och förstärka det som är bra – utan att studenten känner sig mästrad och därigenom förminskad. Den korrigerande kritiken bör även här levereras på ett förklarande och identifierande sätt (feedback av typerna K3 korrigerig genom förklaring) och K4 (korrigerig genom identifiering) – gärna i generella termer: ”man skulle kunna tänka sig att ...” i stället för ”du bör göra si och så ...”

Bristande självinsikt är ett problem som komplicerar hela handledningssituationen. Det finns en risk att studenten uppfattar handledarens feedback på en mängd olika sätt som inte alls var avsedda, till exempel personliga påhopp eller uttryck för akademisk uppblåsthet. Genom att studenten läser sig på detta sätt och därigenom blir oemottaglig för kritik så omöjliggörs en konstruktiv handledningsdynamik. Här gäller det för handledaren att ha ”känslspröten igång” för att tidigt kunna detektera signaler på sådana beteenden.

En student som har multipla problem riskerar att inte klara av uppgiften att skriva en akademisk uppsats och därmed att bli underkänd på denna uppgift. Detta innebär en mycket traumatisk upplevelse för många studenter. Självförtroendet skadas allvarligt och en del studenter blir alldeles förtvivlade och vill bara ge upp. Somliga studenter får även attitydproblem och kan till exempel hävda att ”det är handledarens uppgift att se till att man blir godkänd” och att det följaktligen är handledarens fel att man blivit underkänd.

Som omnämnts ovan behöver inte bristande erfarenhet av akademiskt skrivande utgöra något problem för en student som kan ta till sig ett vetenskapligt förhållningssätt och ett kritiskt tänkande. Det kan dock bli problem om studenten har ett bristande självförtroende och därigenom ofta en överdriven respekt för den akademiska kulturen, eftersom sådana studenter är sär-

skilt känsliga för all sorts kritik. Därför måste handledaren ständigt bekräfta studentens idéer och förstärka bekräftelsen genom beröm för att visa att han eller hon är inne på ett akademiskt fruktbart spår, samt dessutom erbjuda förstärkning genom fördjupning av dessa idéer. Det handlar alltså om feedback av typ F2 (förstärkning genom beröm) och F5 (förstärkning genom fördjupning). Det säger sig självt att man inte kan ”handleda bort” ett dåligt självförtroende, men med hjälp av den yrkeserfarenhet och de motsvarande fronetiska kunskaper som jag själv vidareutvecklar för varje gång jag handleder en ny grupp, är det möjligt att underlätta för studenterna och hjälpa till att övervinna många typer av blockeringar i skrivprocessen.

Studenter som har både kunskapsproblem och språkliga problem har oftast behov av extraordinära handledarinsatser för att klara av att skriva en akademisk uppsats. Språkproblem förekommer i två skilda sammanhang: hos utlandsfödda studenter som oftast inte har svenska som modersmål, men även hos studenter som har svenska som modersmål. I det förstnämnda fallet är orsakerna till språkproblemen uppenbara, och oftast inte kopplade till några kunskapsproblem, medan sådana kopplingar ofta kan föreligga i det senare fallet. De bakomliggande (tysta/underförstådda) kunskaperna är dessutom huvudsakligen av färdighets- och förtrogenhetskaraktär, vilket gör det svårare att verbalisera dem i skriftlig form.

Vad gäller studenter med svenska som modersmål och som dessutom har svårigheter med språket (av typen problem med stavning, grammatik, litet ordförråd, felaktig syntax, etc.), kompliceras handledningssituationen även av att dessa studenter för det mesta inte är medvetna om att de har problem med det skrivna språket. De har ofta bristande självinsikt på detta område eftersom de skriver på sitt eget modersmål. Detta gör det svårare att direkt kritisera språkhanteringen (speciellt om handledaren själv inte har svenska som modersmål), eftersom en sådan student oftast skriver som han eller hon pratar, det vill säga tal-språkligt, vilket ju inte är önskvärt när det gäller det akademiska

skrivandet. Handledaren kan då välja en feedbackstrategi som ”lindrar in” språkkritiken i en kunskapskritik av typ K3 (korrigering genom förklaring) och som fokuserar på skillnaden mellan talspråk och vetenskaplig prosa, en kunskap som studenten inte alltid kan förväntas besitta. Detta leder till relaterade frågor som behöver belysas närmare, det vill säga feedback av typ K4 (korrigering genom identifiering).

Svårigheterna att verbalisera den tysta/underförstådda kunskapen och formulera sitt vetande på ett akademiskt acceptabelt språk blir extra tydliga för en student med dessa typer av problem. Detta kräver stor lyhördhet från handledarens sida, dels för att inte missa den kunskap som faktiskt finns, och dels för att inte skapa ytterligare blockeringar. En möjlighet för handledaren är att föreslå studenten att spela in sina reflektioner, eftersom det ofta är lättare att uttrycka tankarna muntligt. Om studenten dessutom delar med sig av dessa inspelningar i handledningssamtalen kan handledaren bekräfta tankarna och hjälpa till att förstärka deras språkliga uttryck.

Studenter som har attitydproblem och personliga problem – som till exempel för stort självförtroende, bristande självinsikt, samt överdrivna förväntningar inför uppsatsskrivandet – utvecklar ofta en negativ attityd gentemot handledaren och kan till exempel ifrågasätta handledarens kompetens. Denna negativa attityd har en tendens att smitta av sig på gruppen och att därigenom skada dennas dynamik.

Överdrivna förväntningar kan vara ett varningstecken inför kommande besvikelser. Det gäller för handledaren att vara uppmärksam på detta och – om så behövs – tona ner förväntningarna utan att fördenskull minska entusiasmen inför själva uppsatsskrivandet. Ett överdrivet självförtroende kombinerat med en bristande självinsikt kan ofta leda till svårigheter att ta till sig kritik – speciellt i en grupp där den egenupplevda statusen hotas av att andra studenter dels får ta del av handledarens kritik men även uttrycka sina egna kritiska synpunkter. Om en student reagerar upprört och negativt på olika former av kritik är det av yt-

tersta vikt att så tidigt som möjligt försöka klarlägga orsakerna till detta beteende. Handledaren kan till exempel föreslå ett enskilt samtal så snart som möjligt efter det att studenten har uppvisat sådana reaktioner. Vissa studenter reagerar positivt på en sådan möjlighet, medan andra kan uppleva det som obehagligt att vara ensam med handledaren, eftersom det känns jobbigt att tala om problemen i en så utsatt situation. I sådana fall kan det vara bra att använda sig av en neutral person som bisittare och medlare.

Ofta har studenter med attitydproblem svårigheter att hantera begreppet akademisk kritik. I sådana situationer bör handledaren fokusera på att förklara att kritiken är menad som förbättringsförslag och syftar till att förstärka det som redan är bra. Det handlar alltså om att börja med bekräftande feedback och förstärka detta med beröm, förklaringar, identifieringar och fördjupningar (feedback av typerna F2, F3, F4, F5). I ett senare skede, när förtroendet förhoppningsvis är återställt, kan handledaren gå över till korrigerande feedback av typerna K3 (korrigerande genom förklaring), K4 (korrigerande genom identifiering) och K5 (korrigerande genom fördjupning) beroende på vilka typer av brister som behöver åtgärdas.

Om handledaren inte lyckas återställa förtroendet är det lätt att komma in i en ”negativ spiral” där gruppdynamiken tar skada och gruppens stödande funktion därigenom upphör att fungera. Om det är praktiskt genomförbart så kan det i en sådan situation vara lämpligt att erbjuda studenten en möjlighet att byta handledare.

Handledningssamtal och metakommunikation

De ovan beskrivna handledningsstrategierna fungerar naturligtvis bara om handledaren är medveten om samtalets betydelse. Handledningssamtalet är ett pedagogiskt verktyg och för att kunna hantera detta på ett effektivt sätt behöver handledaren en god samtalskompetens, insikter i vilka strategier man kan använda, vilka olika förhållningssätt man kan inta, samt hur man kan strukturera samtalet på ett fruktbart sätt. Lauvås och Handal betonar även vikten av metakommunikation inom handledning-

en och att handledaren alltid bör vara medveten om de olika kommunikationsnivåer som finns.

För att kunna utnyttja metakommunikationen på ett så bra sätt som möjligt är det viktigt att handledaren är medveten om de två olika nivåerna i kommunikationen. Bra handledare deltar helt och fullt i samtalet om det som handledningen kretsar kring (den första nivån), men de har också en viss del av sin uppmärksamhet inriktad på hur de pratar med varandra och hur handledningen genomförs.²⁰

Enligt författarna bidrar detta sätt att kommunicera till att klara ut missförstånd, eliminera outtalade oklarheter och tematisera och bearbeta eventuella konflikter. Metakommunikationen blir därmed inte bara ett redskap för handledaren utan också en möjlighet för de handledda att tala om hur dessa upplever handledningssamtalet.²¹

Handledaren upplever oftast sin kritik som konstruktiv och kognitivt baserad medan studenten ofta upplever kritiken som negativ och affektivt baserad och därigenom kan dra slutsatsen att ”handledaren tycker illa om mig”. För att kunna ändra och förbättra situationen behöver handledaren reflektera över vilka interaktionsmönster som utlöser affektiva reaktioner. Detta är ett exempel på vad Chris Argyris kallar *double-loop learning* och som jag har berört ovan. I sin artikel ”Teaching Smart People How to Learn”, visar han på ett slående sätt hur elever som är framgångsrika i skolan ofta utvecklas till *single-loop learners*, det vill säga experter som använder sin kunskap för att lösa problem, men som är oförmögna att förstå hur de själva bidrar till att skapa problemen. Det är alltid någon annans fel när saker och ting inte fungerar.

Teorin om *double-loop learning* hänger nära samman med Gregory Batesons systemteoretiska förståelse av kommunikation, där det inte handlar om orsak och verkan utan om att alla

²⁰ Lauvås & Handal, *Handledning och praktisk yrkesteor*, s. 300.

²¹ *Ibid.*, s. 302f.

deltagare i till exempel en handledningsgrupp är delaktiga i en kommunikatorisk helhetsprocess som drivs av ständigt närvarande återkopplingsloopar.

Om man väljer att använda sig av denna kommunikationsteoretiska diskurs kan man säga att vi alla är invecklade i en väv eller ett nätverk av kommunikation. [...] I detta kommunikationsnätverk är det ofta tal om ett kretslopp: organismen avsänder ett budskap till omvärlden och får tillbaka det i omvandlad form.²²

Metakommunikation blir speciellt viktig när det gäller verbalisering av tyst eller underförstådd kunskap. Detta representerar ett problem i mötet mellan den extremt verbala epistemiska akademiska kulturen och de mer praxis-inriktade, fronetiska yrkeskulturer där de studenter som skriver erfarenhetsbaserade examensarbeten för det mesta har sin bakgrund. Dessa skillnader kan ofta leda till känslor av underlägsenhet från studenternas sida. Enligt Lauvås och Handal "är beteckningen 'tyst' bara en beskrivning av en aspekt av kunskapen, nämligen att den vanligen inte är uttalad eller explicit och inte är särskilt lätt att uttrycka verbalt. [...] Det rör sig nämligen i hög grad om kunskap som vi har ett så nära förhållande till att vi näppeligen är medvetna om att vi besitter den".²³ Genom att vara uppmärksam på olika kommunikationsnivåer i samtalet kan handledaren bidra till att öka studenternas medvetenhet om de kunskaper som de faktiskt besitter och därigenom även öka deras förmåga att uttrycka dessa kunskaper i skrift.

Slutord

Den här framlagda modellen är inte tänkt som en samling instruktioner för hur man kan bli en perfekt handledare. Däremot är det min förhoppning att modellen kan fungera som ett sätt för

²² Bent Ølgaard, *Om Gregory Batesons helhetsteori* (Göteborg: Bokförlaget Korpen, 1983), s. 28.

²³ Lauvås & Handal, *Handledning och praktisk yrkest teori*, s. 105f.

en handledare att reflektera över de utmaningar som han eller hon kan tänkas möta i handledningsarbetet, och förhoppningsvis – genom att praktisera *double-loop learning* – kunna förbättra sin hantering av liknande problem i framtida handledningssituationer. Det är i alla fall på detta sätt som jag hoppas att modellen kommer att fungera för mig i mitt fortsatta handledningsarbete med studenter som skriver erfarenhetsbaserade examensarbeten.