

Översatt artikel ursprungligen publicerad:

Zackariasson, Maria 2020 "Kun kaikki ei menekään niin kuin piti. Syyllisyyden tunne ja häpeä tutkielmaohjauksessa" I: *Afektit ja tunteet kulttuurin tutkimuksessa*. Red. Jenni Rinne, Anna Kajander & Riina Haanpää. Ethnos-toimite: Helsingfors. (s. 275-309) DOI:

[10.31885/9789526850962](https://doi.org/10.31885/9789526850962)

NÄR DET INTE BLIR SOM MAN TÄNKT SIG. SKULDMEDVETENHET OCH SKAM I

UPPSATSHANDLEDNING

Etnologiska forskare har under en lång tid och på olika sätt gett viktiga bidrag till forskning om skola, utbildning och lärande, genom exempelvis etnografiska klassrumsstudier och historiskt inriktade studier av utbildning.¹ Men också genom studier som tagit sin utgångspunkt i en skol- eller utbildningskontext för att diskutera övergripande frågor rörande bland annat vithet, etnicitet, maskulinitet, sexualitet, interaktion och makt.² De undersökningar som gjorts har berört alla stadier av utbildningsväsendet, från förskola, grundskola och gymnasium upp till högre utbildning och universitet.³ Genom etnologins kvalitativa angreppssätt, fokus på individens aktörskap och strävan att se mångtydighet och komplexitet, har detta bidragit till att utveckla den utbildningsvetenskapliga forskningen.

Att med etnologisk utgångspunkt utgå från affektteorier för att närma sig frågor runt skola och utbildning, ger möjlighet att ytterligare fördjupa förståelsen av olika skeenden och mänsklig interaktion som pågår i sådana kontexter. I denna artikel kommer jag att anlägga ett affektteoretiskt perspektiv för att diskutera och analysera en specifik del inom högre utbildning – handledning av självständiga arbeten, alltså de kandidat- eller magisteruppsatser studenter skriver inom ramen för sin utbildning. Det empiriska materialet består av inspelade handledningsmöten med studenter och handledare inom journalistutbildning och lärarutbildning.

Som flera forskare har påpekat, exempelvis Greg Light, Roy Cox och Susanna Calkins, liksom Sue Clegg och Sara Cotterall, bör känslor och emotioner betraktas som en central aspekt av högre utbildning, inte minst när det gäller handledning av doktorander och studenter.⁴ De, och även andra forskare, har i olika studier visat hur känslor som rädsla, frustration, besvikelse och ilska, men också glädje och entusiasm, på olika sätt kan spela viktiga roller i handledningsinteraktionen, både för studenter och för handledare.⁵ Att emotioner kan ha betydelse i handledningsinteraktionen framgår också i det material denna artikel utgår från, till exempel på så vis att studenter i sina samtal med handledaren på

olika sätt ger uttryck för rädsla och oro för hur arbetet med uppsatsen ska gå, eller uttrycker lättnad över att de fått hjälp med något de uppfattade som svårt att hantera.⁶

Som jag kommer att diskutera vidare i denna artikel, kan även negativa självreflexiva känslor som exempelvis skuldmedvetenhet, genans och skam komma till uttryck i interaktionen mellan handledare och student. Till exempel när diskussionerna under handledningsmötet rör vad studenterna så långt har åstadkommit, eller vad de borde ha åstadkommit med tanke på hur mycket eller lite tid de har kvar till inlämning och de planer de har gjort för uppsatsarbetet. Syftet med denna artikel är att närmare undersöka hur negativa självreflexiva känslor som skuldmedvetenhet och i vissa fall skam kan komma till uttryck i handledningsinteraktion och vilken roll den typen av känslor kan spela i handledningsprocessen. Frågor som diskuteras i artikeln är: När och hur kommer skuldmedvetenhet till uttryck i interaktionen mellan handledare och student? I vilka avseenden kan man tala om skam i den här typen av situationer och interaktion? Kan negativa självreflexiva känslor spela någon konstruktiv roll i handledningsprocessen? Artikelns teoretiska ramverk utgår från Margaret Wetherells teorier runt affekt, med fokus på hur de affektiva praktiker som uppstår i handledningsinteraktionen kan förstås i relation till dels skuldmedvetenhet, dels skam.⁷

Material och metod

Det material artikeln bygger på, är hämtat från ett mångvetenskapligt forskningsprojekt om självständighet i högre utbildning, som har ett särskilt fokus på det som i den svenska högskoleförordningen betecknas självständiga arbeten.⁸ Det vill säga de större skriftliga arbeten studenter som regel skriver under sin utbildning, som i olika sammanhang också kallas examensarbeten, eller kandidat- eller magisteruppsatser.⁹ En utgångspunkt för projektet är att begreppet självständighet har fått en framträdande roll inom högre utbildning i Sverige, vilket framgår i styrdokument på olika nivåer, från högskoleförordningen ner till kursplaner och studiematerial för enskilda kurser. Som mest uttalat blir detta i relation till de större uppsatser studenterna skriver, vilket i den svenska kontexten blir extra märkbart i att den officiella beteckningen är just "självständiga arbeten".¹⁰ Samtidigt är självständighet ett begrepp som är mångtydigt och saknar en entydig definition och som därmed används, förstås och bedöms på olika sätt i olika akademiska kontexter, vilket gör det angeläget att undersöka närmare.¹¹

I denna artikel utgår jag från de inspelningar av handledningsmöten inom journalistutbildning och lärarutbildning vid två svenska lärosäten som genomförts inom ramen för projektet. Materialet omfattar totalt 36 inspelade handledningsmöten, från olika delar av uppsatsprocessen. Det vill säga både inledande möten, som ofta sker gruppvis med alla studenter handledaren just då handleder, och enskilda handledningssamtal. I en del fall är det enskilda handledningsträffar som spelats in, men i

andra har handledaren dokumenterat hela handledningsprocessen från början till slut. Materialet har transkriberats och sedan analyserats med särskilt fokus på negativa självreflexiva känslor. Det innebär att den inspelade handledningsinteraktionen i ett första steg har gått igenom för att identifiera sekvenser i materialet där interaktionen mellan student och handledare genom direkta referenser, eller andra verbala och/eller ickeverbala uttryck, präglas av negativa självreflexiva känslor, såsom skuldmedvetenhet, genans, eller skam.

En översiktlig genomgång av det totala materialet, alltså trettiosex inspelade handledningssamtal, visar att det fanns ett antal tillfällen där handledningsinteraktionen präglades av olika uttryck för negativa självreflexiva känslor.¹² Jämfört med de tidigare analyser som gjorts av samma material, där fokus varit känslor som rädsla, oro, glädje och lättnad, är det emellertid tydligt att det fanns betydligt färre explicita referenser till den här typen av negativa självreflexiva känslor. Studenter, och även handledare, talade exempelvis relativt ofta om att något var eller skulle bli en mardröm eller ett skräckscenario, eller deklarerade att de var rädda och oroliga för hur det skulle gå med uppsatsarbetet eller ventileringen av den färdiga texten.¹³ Däremot var det bara i undantagsfall som studenter i det inspelade materialet explicit refererade till att de var skuldmedvetna eller skämdes över något i relation till uppsatsarbetet. Den typen av känslomässiga reaktioner uttrycktes istället genom en kombination av ordval och formuleringar, tonfall, suckar, skratt och tvekan. Till exempel genom att studenten suckande och med beklagande tonfall urskuldade sig för något hen hade valt att göra eller underlåtit att göra i uppsatsarbetet.

I artikeln går jag närmare in på och ger exempel från tre av de dokumenterade handledningsprocesserna, två från lärarutbildning och en från journalistutbildning och analyserar dessa med utgångspunkt i artikelns teoretiska ramverk och begrepp, som presenteras närmare nedan. Den del av materialet exemplen hämtas från omfattar allt som allt elva inspelade handledningssamtal som sträcker sig från det första mötet mellan en viss student och handledare till den sista handledningsträffen. Inom båda de utbildningar projektet rör förekommer det att studenterna skriver sin uppsats individuellt eller i par. I en av de handledningsprocesser som är i fokus här skrev studenterna i par, vilket innebär att materialet som exemplen hämtas från involverar fyra studenter och tre handledare.

Teoretiskt ramverk

Som nämndes inledningsvis bygger det teoretiska ramverket för artikeln på Margaret Wetherells teorier om affekt och affektiva praktiker.¹⁴ I Wetherells grundliga genomgång och diskussion av begrepp som emotioner, känslor och affekt, understryker hon bland annat att affekt är något som hela tiden pågår under ytan, men att dessa ständigt pågående affektiva aktiviteter kan ta sig konkreta

uttryck i vissa situationer och ögonblick, vilket hon diskuterar i termer av *affektiva praktiker*.¹⁵ Wetherell framhåller vidare den relationella aspekten av emotioner, och resonerar runt hur det är i interaktion med andra som de affektiva praktikerna uppstår genom att affekt artikuleras, uttrycks och blir något mer specifikt. Wetherell, i likhet med bland andra Sara Ahmed, skiljer med andra ord på de känslomässiga processer, eller affekt, som pågår inom människan och de praktiker som uppstår när denna affekt på något sätt uttrycks och kommuniceras.¹⁶ Ibland görs detta explicit, men i många fall uttrycks affekt genom tonfall, vilka ord och uttryck som används, eller genom ickeverbala signaler som skratt, tvekan eller kroppsspråk och ansiktsuttryck, vilket alltså också är tydligt i materialet som är utgångspunkt för denna artikel.

Det är just affektiva praktiker i handledningsinteraktionen som denna artikel fokuserar på, det vill säga hur interaktionen mellan handledare och student under handledningsmötena kan präglas av olika affekter och stämningar. I och med att det i det inspelade materialet fanns få explicita, uttalade referenser till den typ av negativa självreflexiva känslor som är i centrum för analysen här, är urvalet av de exempel som diskuteras närmare i artikeln baserat på en helhetstolkning av varje exempel och den interaktion som framkommer i inspelningarna. Det handlade således både om vad studenten och handledaren talade om i just den delen av samtalet, hur det relaterade till vad de talade om i andra delar av samtalet, vilka tonfall, ord och uttryck som användes, och de ickeverbala signaler som framkom i inspelningen, så som suckar, tvekan och skratt.¹⁷ Målet med analysen är därmed inte att försöka fastställa exakt vad personerna som deltog i interaktionen kände i en viss situation, alltså affekten i sig, i och med att det är en omöjlighet med ett material bestående av inspelade samtal. Däremot är det möjligt att genom att uppmärksamma olika verbala och ickeverbala signaler säga något om de affektiva praktiker som präglade en viss interaktion.

Wetherell ser de affektiva praktikerna som relaterade till hierarkier och maktstrukturer, såtillvida att hur, när och om de affektiva processerna artikuleras, påverkas av den situation individen befinner sig i och hur den interaktion och de relationer som finns där ser ut.¹⁸ En förutsättning för analysen i denna artikel är således att de affektiva praktiker som äger rum i handledningssituationen, påverkas och formas av att det är just ett handledningstillfälle. Det är med andra ord signifikant att de individer som deltar i interaktionen – handledare respektive student – har olika positioner och roller i förhållande till varandra, men också i förhållande till det projekt, det vill säga uppsatsen, interaktionen gäller, liksom till det större sammanhang de befinner sig i – den akademiska kontexten. Detta har i sin tur betydelse för vilka affektiva praktiker som kan uppstå i just handledningsinteraktionen, och vilken roll negativa självreflexiva känslor som skuldmedvetenhet eller skam spelar där.

När det gäller de mer specifika känslorelaterade begrepp som diskuteras närmare i analysen, det vill säga skuldmedvetenhet och skam, har jag utgått från bland andra Molly Shaughnessys forskningsöversikt över skam som teoretiskt begrepp. Hon påpekar att det i den existerande forskningslitteraturen inte finns en samlad förståelse av och syn på vad skam är, men lyfter fram tre huvudteman som hon urskilt i sin genomgång av forskningsläget.¹⁹ I det första av dessa läggs vikt vid att skam är knutet till en känsla av hjälplöshet och att sakna kontroll, till exempel såtillvida att individer ofta känner skam över aspekter av sig själva som de inte kan kontrollera, eller genom en känsla av att de bedöms som ovärdiga, oönskade eller fel i andras ögon, och då inte enbart i en enskild handling utan i sin existens.²⁰ Det här är en förståelse av skam som bland annat framkommer i Deonna et als omfattande bok på temat, men också hos andra forskare som skrivit om ämnet.²¹

I det andra huvudtemat Shaughnessy skisserar framhålls betydelsen av den andres närvaro i relation till skam, på så sätt att skam förmodas uppstå när individen inte upplever sig lyckas leva upp till andras förväntningar eller en existerande norm. Skam blir därmed knutet till självreflektion och självvärdering, men också till individens föreställningar om hur andra uppfattar dem.²² De Hooge et al hör till dem som utgår från denna förståelse av skam och hur den känslan uppstår. De lyfter emellertid också frågan om huruvida skam alltid behöver vara en negativ känsla, som leder till förlamning och tillbakadragande, vilket ofta hävdas, eller om det också kan vara konstruktivt såtillvida att det kan få människor att bli motiverade att agera för att återupprätta sitt hotade jag.²³ Det tredje huvudtemat Shaughnessy urskiljer i forskningslitteraturen rör relationen mellan skam och identitet.²⁴ Hon beskriver detta som att skam genomsyrar kampen för identitet och att denna förståelse av begreppet lägger vikt vid att skam handlar om ett misslyckande att vara den vi vill vara. Men också att skamkänslor kan uppstå när vi tillskrivs en identitet eller identitetsposition som vi inte vill ha, vilket betonats av bland andra Deonna et al.²⁵

Ytterligare en fråga som är högst aktuell i förhållande till temat för denna artikel är var gränserna mellan skam och andra negativa självreflexiva känslor, som genans, skuldmedvetenhet eller förödmjukelse egentligen går, vilket diskuterats av bland andra Deonna et al och Sara Ahmed.²⁶ När kan man faktiskt tala om skam och när handlar det snarare om att individen till exempel känner sig skuldmedveten över något hen har gjort eller underlåtit att göra? Här finns inga glasklara gränsdragningar och skiljelinjer, vilket inte är så förvånande med tanke på att det finns ett stort antal förståelser och definitioner av vad skam egentligen är. Utifrån perspektivet att individen känner skam när hen inte upplever sig lyckas leva upp till förväntningarna, skulle skamkänslor till exempel kunna tänkas spela en relativt viktig roll i handledningsinteraktionen, i och med att det är vanligt förekommande att studenter inte har gjort, eller lyckats göra det som diskuterats eller

överenskommit under tidigare handledningsmöten. Men med utgångspunkt i den förståelse av skam som både Deonna et al och Ahmed lägger störst vikt vid, där känslan av skam ses som nära knuten till individens identitet och självförståelse på ett mer grundläggande plan, är det inte självklart att de affektiva praktikerna i sådana fall inkluderar känslor av skam.²⁷ Ur det perspektivet är det snarare rimligt att tala om de känslor studenterna ger uttryck för i samband med att de inte levt upp till förväntningarna i termer av skuldmedvetenhet.

Många av de exempel från den inspelade handledningsinteraktionen som jag kommer att diskutera i det följande kan alltså i första hand ses som uttryck för skuldmedvetenhet. Samtidigt indikerar vissa av exemplen att de känslomässiga reaktioner studenterna gav uttryck för i de affektiva praktiker som uppstod under handledningen av och till också berörde individens självvärdering och identitet, vilket gör det relevant att också diskutera handledningsinteraktion i relation till skam.

"Dessutom ska jag åka bort..."

Det fanns alltså i materialet ett antal exempel på när kombinationer av samtalsämne, samtalskontext, ordval, tonfall och ickeverbala signaler som suckar, skratt eller tvekan, bidrog till att de affektiva praktikerna i en viss handledningssituation framstod som präglade av skuldmedvetenhet från studentens sida. Samtalskontexten utgjordes i många av dessa fall av de delar av handledningsmötena som omhandlade tidsramarna för uppsatsarbetet, och samtalsämnena kunde röra vad studenten eller studenterna hade gjort sedan de senast haft kontakt med handledaren, men också planeringen av det fortsatta arbetet. Ofta med utgångspunkt i att studenten/studenterna inte lyckats genomföra det som de tidigare planerat, eller att de av olika anledningar skulle ha svårt att lägga ner så mycket tid på uppsatsarbetet som handledaren förväntade sig.

I materialet framgår det att det kunde finnas ett antal olika anledningar till att vissa studenter inte hade lyckats göra det de hade planerat, eller att de inte kunde arbeta så mycket med uppsatsen som de, med tanke på att det var heltidsstudier, egentligen borde. Dels kunde det bero på faktorer och orsaker de inte kunde styra över, som sjukdom hos sig själva eller i familjen, livskriser som skilsmässa, eller mer praktiska problem med exempelvis materialinsamling. Dels kunde det bero på att val de gjort bidragit till förseningar i uppsatsarbetet, som hur de planerat sitt arbete, att de valt att arbeta mycket vid sidan av studierna eller att de bestämt sig för att resa bort under en eller ett par veckor under uppsatsperioden. Inte minst när det var den typen av egna val som var bidragande orsaker till att studenterna inte gjort det de föresatt sig eller till att de skulle få svårt att hinna göra det handledaren menade var nödvändigt för att bli färdig, kunde de affektiva praktikerna som uppstod i handledningsinteraktionen präglas av reaktioner som tydde på skuldmedvetenhet hos studenten. Ett

exempel är nedanstående citat, där samtalet rörde tidsramarna för arbetet och hur studenten bland annat på grund av en resa skulle få svårt att hinna samla in det empiriska materialet för uppsatsen:

Student: Jag har inte hunnit träffa dom här lärarna. Jag ska göra det efter höstlovet, så det empiriska har jag inte fått in än, så att ...eh... ((suckar))

Handledare: /.../ Hur såg tidsramarna ut nu då för insamlingen av dom här enkäterna?

Student: Jag hoppas på... alltså vecka 46 att allt ska vara inne.

Handledare: Det är först då du får tillgång till din empiri?

Student: Ja... eller om det... för att nu... Den här veckan så hinner dom inte. Och dessutom ska jag åka bort. Mitt i min uppsats. Men... och sen så veckan efter så har ju dom höstlov barnen.

Så då blir det ju inte förrän vecka 45 som jag liksom skickar ut enkäten kanske. Jag kommer vecka 45, och så ska jag försöka hinna med intervjuerna 45 men 46 är liksom... ((suckar))

Början på 46 hoppas jag att jag har allting färdigt liksom.

Handledare: Det blir ju väldigt...

Student: Tight.

Handledare: ...tight.

(Handledningsmöte 2017-10-24)

Liksom i de flesta exempel i materialet är det en kombination av aspekter som gör att de affektiva praktikerna som uppstår i interaktionen mellan student och handledare här kan tolkas som präglade av skuldmedvetenhet från studentens sida. Det handlar dels om samtalsämnet, alltså att fokus för samtalssekvensen är att det som måste göras inte har gjorts och kommer bli svårt att hinna med. Dels handlar det om studentens tonfall, återkommande suckar och tendens att tveka och dra på orden, liksom hens iver att förklara varför det blivit som det blivit. De affektiva praktikerna påverkas också av handledarens inpass och respons på det studenten säger. Till exempel när hen efterfrågar ett klagörande av tidsramarna och sedan reagerar med viss förvåning på studentens kommentar att det är först vecka 46, det vill säga långt in på uppsatsperioden, som empirin kan vara på plats, vilket får studenten att komma med en lång förklaring till och urskuldande av varför det blivit som det blivit.

Även om handledaren i det här exemplet genom sina inpass markerade att studentens agerande inte var gynnsamt för uppsatsarbetet, uttryckte hen ingen uttalad irritation eller upprördhet över exempelvis studentens dåliga tidsplanering i förhållande till höstlovet i skolan eller valet att resa bort under uppsatsperioden. I andra fall var handledarnas reaktioner mer explicit präglade av ogillande av studenternas val, som i nedanstående exempel:

Handledare: Jobbar du i jul, eller?

Student: Jag ... ehh... tänkte resa bort... ((skrattar lite))

Handledare: (upprört) Aaahh! Det vill jag inte höra! ((skrattar lite))

Student: ((skrattar)) Så att, ja... ehm... men jag får ju ta med mig en del grejer, så är det ju. ((skrattar lite))

Handledare: Vart ska du åka då?

Student: USA. /.../ Jag har vänner eller kusiner och sånt som bor där, så jag tänkte fira jul med dom.

Handledare: Okej. Ja det låter bra... Lite ledigt får du ta också.

Student: För mina... eh våra barn, dom firade jul med oss förra året så och barnbarn och så. Men nu har vi ingen detta året, så vi kände oss så ensamma. Så jag ville inte stanna. Jag klarar inte av att stanna hemma då. Alldeles för ensamt innanför väggarna. Det går inte ((skrattar lite)). Så det är bäst att sticka.

(Handledningsmöte 20161125)

Även i detta exempel är det flera samverkande faktorer som gör att de affektiva praktikerna kan tolkas som präglade av skuldmedvetenhet från studentens sida. Liksom i det förra exemplet rör samtalet tidsramarna för uppsatsen. Att det inte var självklart att studenten skulle hinna färdigt i tid märks både i handledarens initiala reaktion på studentens tillkännagivande att hen skulle resa bort, och i studentens försäkran om att hen förstås ska ta med sig uppsatsarbete på resan. Studentens tonfall, tendens att dra på orden och återkommande skratta, liksom hens utförliga och känslolösa förklaring av varför hen väljer att trots allt resa, bidrar också till att de affektiva praktikerna framstår som präglade av skuldmedvetenhet.

En intressant aspekt i det här exemplet är hur studenten inte lyfte fram praktiska omständigheter i sin förklaring av varför hen planerade genomföra resan trots att den inkräktade på tiden som stod till buds för uppsatsarbetet. Med tanke på den typ av resa det rörde sig om, det vill säga en lång och långväga resa som inkluderade besök hos släkt och vänner, involverade den många människor, hade säkert planerats under lång tid och utgjorde förmodligen en inte obetydlig ekonomisk investering. Istället för att framhålla den typen av faktorer, kom studenten in på mer existentiella frågor som ensamhet, sociala relationer och livsförändringar, knutna till hens identitetsposition som förälder och livspartner. Det handlar således i detta exempel inte enbart om att ett visst handlande kan framstå som mer eller mindre önskvärt i relation till uppsatsprocessen, utan också om hur olika identitetspositioner kan komma i konflikt med varandra. Att individens identitetsposition som student och de förväntningar som är knutna till denna, fick stå tillbaka för identitetspositionen som förälder och livspartner och de behov och förväntningar som var knutna dit, skulle i många andra sammanhang kunna förefalla okontroversiellt och inte kräva något urskuldande från studentens sida. Att de affektiva praktikerna i just den här situationen framstod som präglade av skuldmedvetenhet från studentens sida, bör med andra ord förstås i relation till kontexten och relationen mellan deltagarna. Det vill säga att det rörde sig om just ett handledningsmöte, där målet med interaktionen var att handledaren skulle hjälpa studenten skriva en så bra uppsats som möjligt inom tidsramarna för kursen.²⁸

”Det var ju en hel del saker som jag påpekade förra handledningen...”

I det ovanstående exemplet signalerade handledaren genom sin första spontana negativa reaktion på studentens tillkännagivande att hen skulle resa bort, att studenten genom att göra detta val inte levde upp till de förväntningar som ställdes på dem inom kursen. Visserligen tonade handledaren i viss mån

ner denna initiala reaktion med kommentarer som "det låter bra" och "lite ledigt får du ta också", men den första reaktionen kan ändå ses som bidragande till hur de affektiva praktikerna utvecklade sig i det fortsatta samtalet. Det fanns flera exempel i handledningsmaterialet på hur handledarna på olika sätt signalerade till studenterna vilka förväntningar de hade på dem och hur studenterna reagerade på detta. Som i det nedanstående exemplet, där det vid tiden för handledningstillfället var ungefär en vecka kvar till deadline för inlämning av den färdiga uppsatsen. Handledaren ägnade mycket tid under hela handledningsmötet åt att förklara för studenten hur mycket som var kvar att göra innan uppsatsen kunde ses som färdig, och påpekade flera gånger att det skulle krävas hårt arbete för att hinna. Samtalskontexten i stort präglades alltså av detta. Mot slutet av handledningsmötet förklarade studenten att det ändå inte var möjligt för hen att lägga ner särskilt mycket mer tid på uppsatsarbetet före inlämning, eftersom hen börjat arbeta vid sidan av studierna:

Handledare: Ja, alltså... du behöver ju jobba på! [med uppsatsen]

Student: Mm... Men det... jag har börjat jobba också. Det är därför det är lite tunt ((skratt)). Jag jobbar halvtid nu, så det är väl därför det är lite tunt.

Handledare: Eehh... hur ser det ut resten av veckan då?

Student: Eh, jag jobbar måndag eller onsdag, torsdag, fredag. Idag jobbar jag inte för idag har dom studiedag, så att det... Och så har jag helgen på mig. Det löser sig. Och blir den inte klar, så blir den inte klar. Då får jag väl se hur jag gör...

(Handledningsmöte 2017-11-21)

Att arbeta vid sidan av studierna är av ekonomiska skäl nödvändigt för många studenter i Sverige, även om de har studielån och studiemedel, inte minst i storstadsregionerna där levnads- och boendekostnaderna är höga. Det är därmed inte alls självklart att studenter är skuldmedvetna över att de arbetar, inte heller när deras extraarbete inkräktar på heltidsstudierna. I det här exemplet finns det en del signaler som tyder på viss skuldmedvetenhet från studentens sida, som att hen drog på orden och skrattade urskuldande när hen förklarade varför uppsatsarbetet inte hade kommit längre. Samtidigt distanserade studenten sig också från de förväntningar handledaren kommunicerade genom sin kommentar om att det är nödvändigt att jobba på med uppsatsen för att ha en chans att bli klar, genom att hen i slutet av sekvensen tonade ner vikten av att bli färdig i tid.

I det nedanstående exemplet påtalade handledaren ännu mer explicit att studenterna, som skrev i par, inte hade levt upp till förväntningarna, såtillvida att de inte hade gjort det de kommit överens om vid tidigare handledningsträffar:

Handledare: Dels så tänkte jag bara fråga... för det var ju en hel del saker som jag påpekade förra handledningen som ni inte har gjort nånting åt.

Student E: Var det det?

Handledare: Eh, ja, en del grejer. Men med teorierna... att den [delen] kanske ska ligga före tidigare forskning till exempel. Det pratade vi om. Ni utgår från teorier, men en teori är liksom mönstret. Det är den som ni använder...

Student E: Okej.
Student A: Mm
Handledare: För att eh... eh...
Student E: Ja vi har nog glömt att flytta om det.
Student A: Vi har fokuserat mest på analysen.
Student E: Ja.
Student A: Det har tagit väldigt mycket mer tid än vad vi trodde.
(Handledningsmöte 2016-05-11)

Intressant i detta exempel är att studenternas första reaktion var att ställa sig frågande till om det faktiskt fanns saker de skulle ha gjort, som inte hade blivit gjorda. De signalerade inte heller skuldmedvetenhet genom exempelvis tonfall, skratt, tvekan eller suckar. Visserligen skulle det faktum att de kom med inte mindre än tre förklaringar till varför det blivit som det blivit – de hade glömt det, valt att fokusera på annat och arbetet hade tagit mer tid än de trodde – kunna tolkas som att de inte var helt bekväma med handledarens påpekande. Men utifrån ordval, tonfall och ickeverbala signaler framstår de affektiva praktikerna i handledningssituationen inte i någon större utsträckning som präglade av skuldmedvetenhet från studenternas sida.

I det fortsatta samtalet under detta handledningsmöte tog handledaren upp en rad andra saker som studenterna, i hans mening, inte heller hade genomfört, trots att de talat om det vid det föregående handledningsmötet. Vid ett tillfälle förde handledaren till och med in tanken om skam, i en vardaglig och lite skämtsam användning av ordet:

Handledare: Sen tänkte jag på... ja det var det här med proportionellt stratifierat urval som vi pratade om förut också. Jag menar... det är en term som hör hemma i kvantitativ forskning. Det här är inte kvantitativt.
Student A: Nej.
Handledare: Utan det här är ju väldigt kvalitativt.
Student E: Okej.
Handledare: Och det är inget att skämmas för så att säga ((skrattar))
Student: ((skrattar))
Handledare: Utan det är... ni har gjort ett urval här därför att ni tror att ni förklarar... Varför har ni valt det här? Det är viktigt att ni gör det tydligt och ordentligt. Man kan inte säga att det är fel urval.
(Handledningsmöte 2016-05-11)

Det här var ett av mycket få tillfällen i materialet där någon handledare eller student explicit talade om skam eller om att skämmas. Samtidigt gjordes detta som sagt på ett lite skämtsamt sätt, och med en mer vardaglig förståelse av ordet där den potentiella skam handledaren alluderade till knappast kan associeras till mer grundläggande frågor runt individers identitet och självvärdering.²⁹ Studenterna reagerade inte heller med att försöka förklara sig eller urskulda sig, trots att handledaren inledde med att påpeka att de hade pratat om samma problem vid tidigare handledningstillfällen.

Samma mönster, det vill säga att de affektiva praktikerna inte på något märkbart sätt präglades av skuldmedvetenhet från studenternas sida trots att handledaren gav uttryck för att de inte levt upp till de förväntningar hen hade på dem, var återkommande genom hela det här handledningsmötet. Det kan finnas flera möjliga förklaringar till detta. En bidragande orsak skulle exempelvis kunna vara att studenterna skrev i par, och därmed delade ansvaret för uppsatsarbetet och eventuella tillkortakommanden med en medstudent. Men det kan också handla om vad som är själva ämnet för handledningssamtalet och var i processen studenterna befinner sig. Som Wetherell påpekar är de affektiva praktikerna knutna till hierarkier och maktrelationer, och även om handledaren alltid formellt har en överordnad position gentemot studenterna, kan betydelsen av detta påverkas av faktorer som om de skriver ensamma eller i par, och var i processen de befinner sig.³⁰ I det här fallet hade studenterna redan genomfört materialinsamlingen och skrivit ett uppsatsutkast som låg till grund för handledningen. Därmed blev det texten som var i fokus för samtalet, snarare än deras personliga val, förmågor och kompetenser. Det fanns också goda möjligheter att rätta till det handledaren såg som problem, i och med att det fortfarande fanns tid att revidera texten innan uppsatsen skulle lämnas in. Jämfört med de exempel som diskuterats tidigare i texten, såg således relationen och maktförhållandena mellan student och handledare annorlunda ut i den här situationen. Både för att de var två som delade på ansvaret för uppsatsen, och för att handledningen inte i första hand handlade om ifall det överhuvudtaget ska bli en uppsats, utan mer om hur den skulle kunna bli bättre.

”Det är det som är min svaghet...”

Det är med andra ord inte självklart att studenter reagerar med synbar skuldmedvetenhet när handledningen kretsar runt vad de borde ha gjort men inte lyckats åstadkomma. Hur de affektiva praktikerna utvecklar sig i en viss samtalssituation där den typen av frågor kommer upp, beror bland annat på vilken typ av förväntningar det handlar om och vad det är för bakomliggande orsaker som bidragit till att situationen är som den är. Är det utanförhållande faktorer som studenten inte kan påverka eller har studenten själv bidragit till situationen genom att göra något hen är medveten om att hen inte borde? Handlar det om textrelaterade frågor, eller om studentens förmågor, person eller agerande i sig?

Individuella skillnader i hur studenter reagerar på frågor och kommentarer från handledaren har givetvis också stor betydelse för hur de affektiva praktikerna utvecklar sig.³¹ I framför allt en av de tre handledningsprocesserna jag analyserat närmare, fanns en tydlig tendens att studenten i hög grad bemötte handledarens frågor och kommentarer om vad studenten hade gjort, inte hade gjort eller borde göra framöver, genom att göra någon typ av negativ självvärdering av sig själv. Tendensen fanns i alla de inspelade handledningsmötena, men blev som allra tydligast under det andra individuella

handledningsmötet. Som i det följande exemplet då handledaren gav råd om hur studenten så småningom skulle tolka det material hen höll på att samla in:

Handledare: Egentligen måste du ju ha flera scenarios i beredskap tänker jag. Alltså flera tolkningsversioner i beredskap, så att det inte blir som att du nu egentligen i förväg bestämmer hur du kommer att tolka ett material som du inte har tittat på.

Student: Problemet med mig är att när jag försöker skriva nånting så tar jag med hela uppsatsen i varje del. Jag kan liksom inte... Jag har så svårt att bara alltså: "Nu ska jag läsa om... nu läser jag dom här avhandlingarna" och så ska jag liksom ta med det i tidigare forskning. Men då har jag hela tiden... /.../ Alltså jag sitter hela tiden och tänker på vad sluttampen ska bli. Fast jag inte vet det. Jag har så svårt att ta del för del.

(Handledningsmöte 2017-10-24)

Eller i detta exempel från samma handledningsmöte, när handledaren tog upp vikten av att kunna sortera i den litteratur man läser under uppsatsperioden, och se vad som är mer eller mindre relevant för den egna texten:

Handledare: För det är skillnad att hitta något så här: "Det här är intressant och det här är intressant..."

Student: Ja, precis så där gör jag! ((skratt)).

Handledare: Nä... eh... det ska du inte göra. Du ska kunna skilja på: "Ja det här är intressant men inte relevant!" "Ja det här är intressant och relevant!" Så att du liksom försöker...

Student: ((skratt)) Det är det som är min svaghet liksom. Jag behöver inte läsa allt... alltså jag läser ju, jag har läst, ja, jag läser väldigt mycket. /.../ Så jag ligger nog ganska bra i fas. Det är bara ((skrattande)) att jag liksom inte... Ja, jag måste lära mig att liksom... avskärma.

(Handledningsmöte 2017-10-24)

Det fanns, som sagt, fler tillfällen i de olika handledningsmötena mellan just denna student och handledare, där studenten till exempel beskrev sig som lat, påtalade sina svårigheter att begränsa sig, eller beskrev olika saker hen ansåg sig vara dålig på och så vidare. Det vill säga uttryck som i likhet med "det är min svaghet" och "problemet med mig är att", som i citaten ovan, kan betraktas som en del i ett negativt självreflekterande, som inte enbart rör det en person gjort eller inte gjort i relation till uppsatsarbetet, utan också hens identitet och självuppfattning.

En intressant didaktisk aspekt av detta är hur man som handledare hanterar att en student återkommande reagerar på de kommentarer och råd man kommer med genom att tala negativt om sig själv. Att som handledare förhålla sig till och hantera negativa emotionella aspekter i handledningssituationen är sällan okomplicerat, vare sig det handlar om ilska, rädsla och oro eller negativa självreflexiva känslor som skam eller skuldmedvetenhet.³² I just det här fallet reagerade handledaren bland annat med att på olika sätt försöka styra bort de affektiva praktikerna från de element av negativ självvärdering som studenten förde in i dem, och istället uppmuntra hen att konstruktivt arbeta vidare:

Student: ((skratt)) Lite krasst sagt här: Jag tror att jag är 2 år efter min, min utgångskurs. Alltså mina tidigare kurskamrater, jag började ju 20XX. För att jag blev sjuk och det hände lite andra saker i livet. Så att... för mig känns... jag vill bara igenom det här just nu. Bara för att få min lärarexamen. Egentligen så skulle jag inte... som min rektor sa: "Du behöver inte ens". Hon tyckte inte ens jag behövde gå det här. Men jag känner att jag måste bli klar. Så att... jag är inte supermotiverad kan jag säga, att göra det. Men jag gör det bara för att... Ja, det kanske märks? Att jag kör lite genvägar för att komma igenom uppsatsen.

Handledare: Det är en kurs. Det sa jag till er vid grupphandledningen också. Det är en kurs eh... det är en skrivövning. Det är helt rätt att tänka instrumentellt kring det här och liksom bara, göra uppgiften. /.../

Student: Och sen har jag inte riktigt självförtroendet. Jag tycker det jag gör inte blir nåt bra hela tiden. Så att jag liksom har inget... Jag tror inte på det jag skriver själv riktigt. ((skratt))

Handledare: Du har ju ett jättebra ämne, och... äh...

(Handledningsmöte 2017-10-24)

Det ovanstående exemplet illustrerar således ett möjligt förhållningssätt från handledarens sida, det vill säga att tona ner betydelsen av det självständiga arbetet och presentera det som en uppgift bland de många andra en student ska genomföra under sin utbildning. Att det kan vara svårt att hantera den typen av situation märks emellertid i den sista delen av citatet, när handledaren i sin kommentar till studentens utläggning om hur hen saknar självförtroende och inte tycker något hen gör blir bra, inte kommer längre än till att uppsatsen har ett bra ämne.

Ytterligare en intressant aspekt av citatet ovan är studentens beskrivning av att det inte i första hand var yttre krav som fick hen att vilja skriva klart uppsatsen. Trots att arbetsgivaren hade sagt att det inte var nödvändigt att göra det, kände hen att hen "måste bli klar". Så vad var det då som fick studenten att försöka bli färdig, trots att det uppenbarligen var en svår uppgift?

Ett möjligt sätt att förstå detta är med utgångspunkt i hur de negativa självreflexiva känslor som kom till uttryck i de affektiva praktikerna i denna handledningssituation, var så tydligt knutna till studentens identitet och självvärdering. Tendensen att gång på gång hänföra problemen med att slutföra uppsatsen till hur hen "var" – lat, svag, dålig på att begränsa och avskärma sig och så vidare – kan förstås som att hen beskrev sin upplevda otillräcklighet som student, och i någon mån som människa. Det var inte heller första försöket att bli färdig med uppsatsen, utan studenten hade försökt och misslyckats förut, som framgick av citatet ovan. Därmed låg identitetspositioner som "misslyckad" eller "problematiserad" student nära till hands, det vill säga identitetspositioner som inte är särskilt attraktiva eller eftersträvarsvärda. Utifrån Shaughnessy och även Deonna et als resonemang om hur skam handlar om ett misslyckande att vara den vi vill vara och att skamkänslor kan uppstå när vi tillskrivs en identitet eller identitetsposition som vi inte vill ha, skulle studentens upprepade negativa karakteristik av sig själv under handledningsinteraktionen kunna tolkas som tecken på skamkänslor.³³ De negativa självreflexiva känslor som präglade de affektiva praktikerna under detta handledningsmöte kan med

andra ord ses som att de inte bara rörde skuldmedvetenhet för vad studenten gjort eller underlåtit att göra, utan också skam över risken att misslyckas med att leva upp till sina egna och andras förväntningar och, än en gång, hamna i identitetspositionen "misslyckad student".

Detta kan i sin tur relateras till de Hooge et als och även Nichols diskussioner av hur skam potentiellt sett kan fungera som något konstruktivt, som kan bidra till att individen agerar för att undkomma det skamfyllda, istället för att dra sig tillbaka och dra sig undan.³⁴ Ur det perspektivet skulle en upplevd skam, sprungen ur en ovilja att tillskrivas identiteten "misslyckad student", kunna förstås som en bidragande orsak till att studenten i det här fallet valde att försöka skriva klart uppsatsen, trots att det inte fanns explicita yttre krav på att hen skulle göra detta. Å andra sidan knöt studenten ofta an till sina tidigare misslyckade försök att skriva klart uppsatsen i sina beskrivningar av sig själv som otillräcklig i förhållande till den uppgiften hen skulle klara av. Ur det perspektivet skulle en eventuell skamkänsla inte nödvändigtvis vara något konstruktivt i det här fallet, som ledde till handlande från individens sida, utan skulle också kunna vara något som höll tillbaka studenten, genom att det pågående uppsatsarbetet kom att förknippas med och präglas av tidigare misslyckanden.

Avslutande diskussion

I den övergripande analys som gjordes av det inspelade handledningsmaterialet var det alltså tydligt att studenterna sällan uttryckligen refererade till att de kände sig skuldmedvetna eller skamsna, och att varken de eller handledarna annat än i undantagsfall explicit talade om att uppsatsarbetet kunde präglas av skam eller skuldmedvetenhet. Här fanns som sagt en påtaglig skillnad jämfört med hur handledare och studenter förhöll sig till känslor som exempelvis rädsla och oro, eller glädje och lättnad, som förekom och diskuterades både direkt och indirekt i handledningsinteraktionen.³⁵ Potentiellt sett hade studenterna också kunnat prata om hur de skämdes eller var skuldmedvetna över att de inte gjort det de borde ha gjort, eller för att de hade valt att resa bort. Eller, för den delen, handledarna hade kunnat komma med kommentarer som att det fanns risk för att studenterna skulle få skämmas på ventileringen av uppsatsen om de inte åtgärdade brister i texten, och så vidare. Att detta inte gjordes ser jag som relaterat till det Shaughnessy bland andra hävdar - att skam är en känsla som sällan uttrycks eller kommenteras explicit i dagens västerländska samhälle.³⁶

I analysen av materialet identifierades ändå ett antal exempel i materialet där olika sekvenser i handledningsinteraktionen framstod som präglade av i första hand skuldmedvetenhet från studenternas sida, baserat på en kombination av samtalskontext, samtalsämne, tonfall, ordval, formuleringar och ickeverbala signaler som skratt, suckar och tvekan. Ibland var detta knutet till relativt öppna frågor från handledarna om hur det gick för studenterna i arbetet, som svarade med att urskulda sig och förklara varför de exempelvis inte gjort det de planerat. I andra fall var det

handledaren som påpekade eller på andra sätt signalerade att studenterna inte gjort det de kommit överens om, att de val de gjort riskerade inverka negativt på uppsatsarbetet, eller att de på andra sätt inte levt upp till de förväntningar handledaren hade på dem.

Utifrån Wetherells beskrivning av hur affektiva praktiker är situationsbundna, vill jag betona hur en central aspekt för huruvida det är relevant att tala om skuldmedvetenhet, är just vilka förväntningar som ställs på individen i en viss kontext.³⁷ Det är som sagt långt ifrån givet att studenter i allmänhet är skuldmedvetna över sådant som att de arbetar vid sidan av studierna eller åker bort under terminstid, även när det har en negativ inverkan på deras studier. Möjligheten att arbeta för att försörja sig under sina studier, eller friheten att resa bort när man vill, kan lika gärna uppfattas som något självklart. Just uppsatskursstudenterna har emellertid som regel matats med hur viktigt det är att de arbetar hårt och effektivt under den tid de har på sig, eftersom det är en ansträngande och tidskrävande kurs som långt ifrån alla klarar av. Att då prioritera resor eller arbete vid sidan av studierna blir således ett större brott mot förväntningarna än om det görs under andra delar av utbildningen, och kan därmed i högre grad leda till skuldmedvetenhet.

När det gäller Wetherells poängterande av den relationella aspekten av affektiva praktiker, är det också relevant att uppmärksamma hur relationen mellan en student och en uppsatshandledare, som bygger på individuella möten och löper över flera månader, blir en annan än relationen mellan exempelvis en student och en föreläsare.³⁸ Precis som studenten själv lägger handledaren i de flesta fall ner mycket tid och energi på att studenten ska lyckas med uppsatsarbetet och bli färdig i tid, och om studenten genom sitt eget handlande skapar en situation som gör att detta blir omöjligt, eller åtminstone betydligt mindre sannolikt, påverkar det inte bara studenten utan också handledaren. Även detta kan antas öka sannolikheten för att de affektiva praktikerna under handledningen kommer att präglas av skuldmedvetenhet när studenter inte förmår, eller upplever sig förmå, leva upp till de förväntningar som är knutna till uppsatsarbetet, jämfört med när det gäller andra delar av utbildningen som seminarier och föreläsningar.

Trots detta, fanns det, som visats i artikeln, exempel på hur de affektiva praktikerna i handledningsinteraktionen inte nödvändigtvis kom att präglas av skuldmedvetenhet ens när handledare explicit påpekade för studenter att de inte gjort det de kommit överens om. Här blir Wetherells resonemang runt hur de affektiva praktikerna är knutna till hierarkier och maktrelationer väsentliga att förhålla sig till.³⁹ Samtidigt som handledaren har en formellt överordnad roll gentemot studenterna, påverkas maktrelationerna i handledningssituationen av faktorer som studenternas inställning till sitt arbete och till handledaren, eller om de skriver i par och därmed har någon att dela ansvaret och eventuella tillkortakommanden med. Det är också av betydelse var i processen

studenterna befinner sig och om de frågor och frågetecken som finns främst handlar om att förbättra deras arbete, eller om det är osäkert om de överhuvudtaget kommer att ro arbetet i land.

Går det då också att tala om skam i handledningsinteraktionen? Med utgångspunkt i en förståelse av begreppet som framför allt fokuserar att skam är en känsla som uppstår när individen upplever sig inte ha lyckats uppfylla de förväntningar eller normer som finns i ett visst sammanhang, skulle skam som sagt kunna antas vara vanligt förekommande i handledningsinteraktion.⁴⁰ Handledningssamtal bygger i hög grad på att studenten och handledaren diskuterar hur arbetet fortlöper, och präglas av att handledaren på olika sätt signalerar sina förväntningar till studenten, förväntningar som studenten långt ifrån alltid har uppfyllt eller kan uppfylla. Som framgått i tidigare resonemang, vill jag emellertid i första hand beskriva den typen av situationer i termer av skuldmedvetenhet, i och med att de företrädesvis handlar om studentens handlande eller underlåtenhet att handla på ett visst sätt. Däremot fanns det också exempel i materialet på hur studenters negativa självreflektion i handledningsinteraktionen i vissa fall kom att röra mer djupgående frågor runt identitet och självvärdering. När det gäller dessa exempel menar jag att det kan vara befogat att tala om skam och skamkänslor, i linje med bland annat Shaughnessy och Deonna et als förståelse och definition av skam och hur skamkänslor uppstår.⁴¹

Ytterligare en aspekt av exemplen som diskuterats i artikeln är att handledarnas olika sätt att signalera när studenterna misslyckats med att leva upp till de förväntningar de haft på dem, till exempel genom att påpeka att de inte gjort det borde eller att deras val att resa bort var problematiskt, skulle kunna betraktas som ägnat att framkalla skuldmedvetenhet eller i vissa fall till och med skam hos studenterna. Kan då negativa självreflexiva känslor av detta slag spela en konstruktiv roll i handledningen av uppsatser? Ur perspektivet att den typen av känslor i vissa fall skulle kunna få en student att tvivla på sin egen förmåga, eller leda till att en student drar sig undan och undviker att komma på handledning, framstår inte detta som ett konstruktivt inslag i handledningsprocessen. Men ur perspektivet att den här typen av känslor i vissa fall kan förmå individer att ändra sitt beteende, skulle det kunna ses som ett tänkbart redskap i handledning.⁴² Till exempel om handledaren kommer med kommentarer och påpekanden som får studenten att reagera med skuldmedvetenhet och detta i sin tur får studenten att till exempel dra ner på sitt arbete vid sidan av studierna eller ställa in den planerade resan. Då skulle ett sådant agerande potentiellt kunna få positiva effekter, som gör att studentens möjlighet att faktiskt bli färdig i tid ökar.

Här vill jag dock betona betydelsen av vilken nivå de affektiva praktikerna rör sig på. Handlar skuldbeläggandet i första hand om att studenten inte levt upp till förväntningarna som ställs på dem inom kursen, när det gäller arbetsinsats, att hålla deadlines, textbearbetning och så vidare, kan det

potentiellt vara konstruktivt för uppsatsprocessen, exempelvis genom att bidra till att få in studenten på rätt spår. Men om ett sådant agerande istället kommer att handla om personliga egenskaper och förmågor, riskerar det leda till negativ självvärdering och tvivel på den egna förmågan. Det är givetvis betydligt mer problematiskt och knappast gynnsamt för studentens möjlighet att klara av arbetet med uppsatsen.

Inledningsvis slog jag fast att etnologiska perspektiv och angreppssätt på olika sätt bidragit till den utbildningsvetenskapliga forskningen. Väl att märka har målet med denna artikel inte varit att ge ett recept för hur en handledare på bästa sätt kan hantera en handledningssituation där de affektiva praktikerna präglas av negativa självreflekterande känslor som skuldmedvetenhet eller skam. Där finns det inget enkelt svar, i och med att varje situation är unik, både vad gäller handledarens respektive studentens kompetens, prestationer, attityder och förhållningssätt och vad gäller relationen och interaktionen dem emellan. Mitt mål med att i ovanstående analys av handledningssamtal använda ett etnologiskt angreppssätt och affektteorier, har i första hand varit att belysa hur det som på ytan kan se ut som vardagliga, relativt ytliga meningsutbyten och samtal, som här mellan handledare och student, kan rymma emotionella djup. Därmed synliggörs hur handledning av uppsatser inte enbart handlar om en text och att färdigställa en uppsats, utan också omfattar aspekter som berör individers identitet och självvärdering.

Jag vill således hävda att det för den didaktiska processen, liksom för handledaren och studenten som personer, kan vara av stort värde om det finns en större medvetenhet om vad som försiggår i de affektiva praktiker som uppstår i handledningssituationen. Inte minst med tanke på att negativa självreflexiva känslor, som skuldmedvetenhet och skam, som potentiellt kan leda till förändring och förbättring och därmed skulle kunna spela en konstruktiv roll i uppsatsprocessen, också kan leda till handlingsförklaring och tillbakadragande, vilket i handledningskontexten kan få uppenbara negativa konsekvenser för både uppsatsprocessen och för den enskilda individen.

Referenser

- Ahmed, Sara. 2004. *The cultural politics of emotion*. New York; London: Routledge.
- Bunkers, Sandra Schmidt. 2018. "Faces of Shame." *Nursing Science Quarterly* 31 (3):215-219. doi: 10.1177/0894318418774928.
- Bäckman, Maria. 2003. *Kön och känsla: samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. Göteborg ; Stockholm: Makadam.
- Bäckman, Maria. 2009. *Miljonsvennar: omstridda platser och identiteter*. Göteborg; Stockholm: Makadam.

- Castello, Montserrat, Anna Inesta, & Carles Monereo. 2009. "Towards Self-Regulated Academic Writing: An Exploratory Study with Graduate Students in a Situated Learning Environment." *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 7 (3):1107-1130.
- Clegg, Sue. 2000. "Knowing through reflective practice in higher education." *Educational Action Research* 8 (3):451-469.
- Cotterall, Sara. 2013. "More than just a brain: emotions and the doctoral experience." *Higher Education Research and Development* 32 (2):174-187.
- de Hooge, Ilona E., Seger M. Breugelmans, Fieke M. A. Wagemans, & Marcel Zeelenberg. 2018. "The social side of shame: approach versus withdrawal." *Cognition and Emotion*:1-7. doi: 10.1080/02699931.2017.1422696.
- Deonna, Julien A., Raffaele Rodogno, & Fabrice Teroni. 2012. *In defense of shame : the faces of an emotion*. Oxford : Oxford University Press.
- Frykman, Jonas. 1998. *Ljusnande framtid! Skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: Historiska media.
- Guenther, Lisa. 2011. "Shame and the temporality of social life." *Continental Philosophy Review* 44 (1):23-39. doi: 10.1007/s11007-011-9164-y.
- Kjaer, Bjorg. 2005. *Børn og barndom på fritidshjem : et folkloristisk studie af fortolkning og forhandling om barnlig identitet, Learning lab Denmark*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- León Rosales, René. 2010. *Vid framtidens hitersta gräns : om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. Södertörn Doctoral Dissertations, Mångkulturellt centrum.
- Light, Greg, Roy Cox, & Susanna Calkins. 2009. *Learning and teaching in higher education : the reflective professional*. 2 ed. London: Sage.
- Lindqvist, Beatriz. 2017. "Lärande och omsorg som process eller resultat?: Förskolan möter näringslivets verksamhetsstyrning." *Kulturella perspektiv Svensk etnologisk tidskrift* 26 (3-4):32-38.
- Lundgren, Anna Sofia. 2000. *Tre år i g : perspektiv på kropp och kön i skolan*. Etnologiska skrifter, B. Östlings bokförl. Symposion.
- Magnusson, Jenny, & Maria Zackariasson. 2018. "Student independence in undergraduate projects. Different understandings in different academic contexts." *Journal of Further and Higher Education*. doi: 10.1080/0309877X.2018.1490949.
- Maibom, Heidi L. 2010. "The Descent of Shame." *Philosophy and Phenomenological Research* 80 (3):566-594. doi: 10.1111/j.1933-1592.2010.00341.x.
- McCormack, Coralie. 2009. "Postgraduate research students' experience: It's all about balancing living." In *The Routledge International Handbook of Higher Education*, red. Malcolm Tight, Ka Ho Mok, Jeroen Huisman & Christopher Morphey, 181-193. New York; London: Routledge.

- Meurling, Birgitta, & Göran Nygren. 2009. *Skolvardag och framtidsambitioner: etnologiska perspektiv på utbildning*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Nichols, Ryan. 2016. "A sense of shame among the virtues." *Journal of Moral Education* 45 (2):166-178. doi: 10.1080/03057240.2016.1174677.
- Runfors, Ann. 2003. *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar : en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Schwarz, Eva, & Beatriz Lindqvist. 2018. "Exploring the Phenomenology of Whiteness in a Swedish Preschool Class." *International Journal of Early Childhood* 50 (1):1-14. doi: 10.1007/s13158-018-0210-3.
- Shaughnessy, Molly J. 2018. "Integrative Literature Review on Shame." *Nursing Science Quarterly* 31 (1):86-94. doi: 10.1177/0894318417741120.
- Thomason, Krista K. 2015. "Shame, Violence, and Morality." *Philosophy and Phenomenological Research* 91 (1):1-24. doi: doi:10.1111/phpr.12110.
- Todd, Malcolm J., Karen Smith, & Phil Bannister. 2006. "Supervising a social science undergraduate dissertation: staff experiences and perceptions." *Teaching in Higher Education* 11 (2):161-173. doi: 10.1080/13562510500527693.
- Utbildningsdepartementet. 1993. *Svensk författningssamling 1993:100 Högskoleförordningen*. Omtryck 1998:1003 ed: Utbildningsdepartementet.
- Wetherell, Margaret. 2012. *Affect and Emotion : A New Social Science Understanding*. London: SAGE.
- Zackariasson, Maria. 2001. *Maktkamper och korridorfester: en etnologisk studie av kulturella processer och gruppinteraktion i två studentkorridorer*. Vol. 23, *Etnolore*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Zackariasson, Maria. 2002. "Living a good life: reflections and choices among college students." In *Younger than Yesterday, Older than Tomorrow. Cultural perspectives on contemporary childhood and youth*, red. Gry Heggli & Marit Anne Hauan, 251-282. Åbo: Åbo Akademi University.
- Zackariasson, Maria. 2015. "Caught between expectations: Swedish student teachers' experiences of working with gender and sexuality issues." *Nordic Studies in Education* (3-4):217-232.
- Zackariasson, Maria. 2018. "'I feel really good now!' – Emotions and independence in undergraduate supervision." *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences* 11 (3):1-24. doi: 10.3167/latiss.2018.110303.

¹ Se t.ex. Lundgren 2000, Frykman 1998, Meurling & Nygren 2009, Bäckman 2003.

² Se t.ex. Bäckman 2009, León Rosales 2010, Runfors 2003.

³ Se t.ex. Kjaer 2005, Lindqvist 2017, Magnusson & Zackariasson 2018, Schwarz & Lindqvist 2018, Zackariasson 2001, 2002, 2015.

⁴ Light, Cox, & Calkins 2009, Clegg 2000, Cotterall 2013.

-
- ⁵ Se t.ex. Todd, Smith, & Bannister 2006, Castello, Inesta, & Monereo 2009, McCormack 2009.
- ⁶ Zackariasson 2018.
- ⁷ Wetherell 2012, Shaughnessy 2018, Deonna, Rodogno, & Teroni 2012.
- ⁸ I projektet undersöks synen på självständighet inom två olika högskoleutbildningar, lärarutbildning och journalistutbildning, i två olika länder, Ryssland och Sverige. Inom ramen för projektet har det genomförts fokusgruppsintervjuer med handledare inom journalistutbildning och lärarutbildning vid olika lärosäten i de två länderna, för att undersöka hur de förstår och definierar självständighet i denna kontext, det vill säga i relation till studenternas uppsatsskrivande. Dessutom har handledningsinteraktion dokumenterats, genom inspelningar av handledningsträffar och insamling av e-postkonversationer mellan handledare och student och textutkast från olika delar i uppsatsprocessen.
- ⁹ Utbildningsdepartementet 1993.
- ¹⁰ Utbildningsdepartementet 1993.
- ¹¹ Magnusson & Zackariasson 2018.
- ¹² Det fanns också exempel i materialet på att handledare gav uttryck för skuldmedvetenhet, till exempel för att hon eller han inte hunnit läsa den inskickade texten så noga som hen hade tänkt. I analysen koncentrerar jag mig dock på exempel på när de affektiva praktikerna kan sägas präglas av skuldmedvetenhet eller skam från studenternas sida.
- ¹³ Se Zackariasson 2018.
- ¹⁴ Wetherell 2012.
- ¹⁵ Wetherell 2012, 12.
- ¹⁶ Wetherell 2012, Ahmed 2004.
- ¹⁷ Att materialet består av ljudinspelningar och inte videospelningar, innebär att ansiktsuttryck eller kroppsspråk inte tagits i beaktande i analysen. Att göra en helhetstolkning av exemplen är viktigt för att exempelvis ickeverbala signaler som skratt och tvekan givetvis kan vara tecken på annat än skuldmedvetenhet eller skam, så som glädje, trötthet eller rädsla.
- ¹⁸ Wetherell 2012, 24.
- ¹⁹ Shaughnessy 2018.
- ²⁰ Shaughnessy 2018, 87.
- ²¹ Deonna, Rodogno, & Teroni 2012, 108, Guenther 2011, 23, Thomason 2015, Bunkers 2018.
- ²² Shaughnessy 2018, 89, jfr Ahmed 2004, 103ff.
- ²³ de Hooge et al. 2018, 1, jfr Maibom 2010, 566.
- ²⁴ Shaughnessy 2018, 90f.
- ²⁵ Deonna, Rodogno, & Teroni 2012, 86ff.
- ²⁶ Ahmed 2004, 105ff, Deonna, Rodogno, & Teroni 2012, 114ff.
- ²⁷ Ahmed 2004, 105ff, Deonna, Rodogno, & Teroni 2012, 114ff, jfr Wetherell 2012.
- ²⁸ Jfr Wetherell 2012.
- ²⁹ Jfr Shaughnessy 2018.
- ³⁰ Wetherell 2012, 24f.
- ³¹ Vilket sätt handledaren framför kommenterar och frågor på kan givetvis också ha betydelse, men som exemplen hittills visat är det inte självklart så att studenter framstår som mer skuldmedvetna om handledaren till exempel påpekar att de inte gjort det de ska.
- ³² Se Zackariasson 2018.
- ³³ Shaughnessy 2018, Deonna, Rodogno, & Teroni 2012
- ³⁴ de Hooge et al. 2018, Nichols 2016.
- ³⁵ Se Zackariasson 2018.
- ³⁶ Shaughnessy 2018, 89f.
- ³⁷ Wetherell, 2012, 12f.
- ³⁸ Wetherell 2012, 12f. Betydelsen av relationen till dem man interagerar med har förts fram också i diskussionerna av skambegreppet (se Ahmed, 2004, 105ff, Deonna, Rodogno, & Teroni 2012).
- ³⁹ Wetherell 2012, 24f.
- ⁴⁰ Jfr Shaughnessy 2018, de Hooge et al. 2018, Maibom 2010.
- ⁴¹ Shaughnessy 2018, Deonna, Rodogno, & Teroni 2012.
- ⁴² Se de Hooge et al. 2018, Nichols 2016, Maibom 2010.