

”Jättebra, men” – Handledares beröm i handledningssamtal

JENNY MAGNUSSON

1 Inledning

Av de bedömningar som lärare och handledare gör har beröm visat sig vara särskilt betydelsefullt i lärandesituationer på olika sätt. Det har bland annat visat sig att lärares beröm i vissa lärandesituationer leder till att lärandet ökar och att lärandesituationen upplevs som mer positiv och motiverande (t ex Daiker 2011). Beröm har alltså en potential att vara utvecklande och motiverande, men samtidigt finns en risk att berömmet leder till otydlighet och motsättningar.

Studenter inom högskolan som blir underkända på sina uppsatser eller självständiga arbeten blir inte sällan upprörda och besvikna. Ibland har denna upprördhet och besvikelse att göra med att deras handledare har uttryckt att deras arbeten är bra, samtidigt som examinatorn bedömer deras arbeten som undermåliga. Studenterna har alltså blivit bedömda av både handledare och examinator, men bedömningarna har skilt sig åt.

I detta ligger en problematik, då det är examinatorn som ska bedöma de självständiga arbetena samtidigt som det i handledaruppdraget också ofta ingår att göra bedömningar – av vad som kommer att fungera eller inte, vilka val som är bättre och sämre etc. Eftersom bedömningar görs av både handledare och examinator kan de respektive rollerna upplevas som oklara i relation till varandra. Bedömningarnas roll kan också upplevas som oklar i relation till handledaruppdraget, som är komplext och har många olika funktioner. Enligt Reid (1994, 288) har lärare eller handledare generellt i sin feedback olika roller som ibland skapar motsättningar; lärare, korrekturläsare, diskussionsledare (facilitator), gatekeeper, bedömare (evaluator) och läsare på samma gång. Hyland (2001) menar vidare att lärare eller handledare parallellt behöver förhålla sig till informativa, pedagogiska och interpersonella val och mål i sin feedback. Det handlar då om att när handledare bedömer studenten behöver denne både förhålla sig till studentens lärande och till att skapa en relation till studenten som blir handledd. Problematiken som beskrivs här är alltså tvädelad, dels behöver handledarens bedömningar förhålla sig till en kommande examinator som kan tolka bedömningsgrunderna annorlunda, dels behöver handledaren förhålla sig till de olika roller som ingår i att vara handledare, där rollen som bedömare ska samsas med rollen som stöttande lärare och diskussionsledare (facilitator). Beröm är en form av bedömning där denna problematik blir särskilt tydlig.

Syftet i denna artikel är att undersöka det beröm som ett antal handledare på grundnivå använder sig av i handledningssamtal och vilka olika funktioner detta beröm får i samtalen:

- Vilka uttryck för beröm framkommer i handledningsinteraktionerna?
- Vad är det som beröms i handledningsinteraktionen?

- Hur kan beröm i handledningssamtalen kategoriseras utifrån funktion?

2 Bakgrund

Handledning sker på flera nivåer inom högskolans verksamhet, både i kurser på grundnivå, avancerad nivå och på forskarnivå. Det är en av de verksamheter eller aktiviteter som universitetslärare ägnar sig åt i störst utsträckning, men som ändå är relativt outforskad. Uppskattningsvis skrivs drygt 100 000 självständiga arbeten bara på svenska universitet varje år. I arbetstid innebär detta mellan 500 – 1000 lärararbetsår per år (jfr Hård av Segerstad et al. 2008). Trots detta är det först under senare år som utbildningar i handledning har börjat införas på universiteten, som ett steg på vägen till att synliggöra och professionalisera denna omfattande praktik. Det finns därutöver en mängd handböcker om handledning (Hagström 2005), men den empiriskt grundade forskningen är begränsad.

Handledarens roll beror mycket på relationen till examinatorns roll. I en svensk kontext finns i allmänhet riktlinjer där det framgår att handledare och examinator måste vara olika personer. Ibland finns också en mer formaliserad relation där handledaren bidrar med perspektiv inför examinatorns bedömning. Lundström (2016) beskriver denna skillnad i termer av summativ och formativ bedömning, där examinatorn gör summativa bedömningar medan handledaren gör formativa, framåtsyftande. Han påtalar dock att handledaren även har ett visst summativt ansvar genom att denne ”ofta förväntas göra en summativ bedömning av studentens arbetsprocess” (Lundström 2016, 89). Detta ligger också i linje med vad Eriksson tar upp i Högskoleverkets skrift om Examensarbetet (1997, 47) där han menar att bedömningen bör ta hänsyn till ”studentens processuella insats”, och inte enbart till en färdig textprodukt. I denna artikel är det handledarens processuella arbete som fungerar som utgångspunkt för studien och den potentiella oklarhet och komplexitet som finns i handledaruppdraget.

3 Tidigare forskning

Denna studie berör såväl beröm som handledningsinteraktion. Det finns undersökningar som rör både beröm och handledningsinteraktion, men sällan i relation till varandra. Beröm i en utbildningskontext har dock undersökts under relativt lång tid, emellanåt även empiriskt, även om det sällan har gjorts utifrån ett interaktionsfokus.

Det har forskats om vilken betydelse beröm får för elever och studenter, men också om hur ofta lärare använder beröm som resurs eller strategi. En av de tidigaste och mest inflytelserika forskarna som undersökte beröm i en utbildningskontext var Brophy (1981), som sammanställde olika funktioner som beröm kunde ha utifrån observationsstudier och diskussioner med lärare. Brophy (1981, 7) menade till exempel att beröm ofta ses som verktyg för att stärka, uppmuntra elever och studenter, bygga upp självkänsla etcetera men att beröm också kan ha många fler och andra funktioner än så.

Hyland och Hyland (2001, Hyland 2000) har därutöver studerat beröm i praktiken, dock inte i samtalsinteraktion. De har studerat två lärares skriftliga feedback. En central aspekt var här

vilken eller vilka funktioner beröm kan ha. Forskarna analyserade lärarnas feedback utifrån om det var beröm, kritik eller förslag som gavs, men några mer detaljerade analyser av just beröm gjordes inte. I studien framkommer att både kritik och beröm garderades, och här tolkades det som att berömmet genom garderingarna blev en sorts omformulerad kritik. I undersökningen diskuteras det kring att detta kan leda till missförstånd och bristande förståelse.

Det finns sedan endast viss forskning om beröm i feedback. I vissa studier framkommer att lärare tenderar att ge mer negativ kritik än positiv samt mer specifik negativ kritik och mer allmän och övergripande positiv kritik (Daiker 2011, Bell & Youmans 2006).

Beröm har också empiriskt undersökts av Burnett och Mandel (2002, 2010). Genom intervjuer och observationer i klassrum har lärares och studenters uppfattning om beröm och feedback undersökts – hur ofta beröm används, hur effektiva olika typer av beröm är enligt lärare och studenter och lärares inställning till beröm. Olika typer av beröm identifierades i undersökningen, till exempel om berömmet fokuserades mot förmåga (ability) eller arbetsinsats (effort). I undersökningen framkom bland annat precis som i Daikers artikel (2011) att det var vanligast med generellt och allmänt beröm.

Floress et al. (2017) har genomfört en metastudie där empirisk forskning om beröm går igenom, bland annat för att undersöka vad som utmärker beröm (praise characteristics). I metastudien framkom att det är få olika aspekter av beröm som hittills har undersökts. I Hatties och Timperleys metastudie om feedback (2007) analyseras därutöver beröm som en av flera parametrar. När det gäller effekt framkommer det där att beröm inte har någon tydligt påvisbar statistisk sådan.

När det sedan gäller handledningsinteraktion är forskningen begränsad, särskilt när det gäller handledning på grundutbildningsnivå. Inom ramen för det projekt som denna studie är en del av finns vissa tidigare studier om handledningsinteraktion för uppsatser skrivna på grundnivå (Sveen & Magnusson 2013, Magnusson 2013, 2014, 2016). Vehviläinen har därutöver genomfört studier om handledningsinteraktion för masteruppsatser (Vehviläinen 1999, 2001, 2003, 2009), där studenters motstånd mot handledarens rekommendationer undersöks, liksom olika aspekter av rådgivning i handledningssamtal. Även andra forskare har studerat handledningsinteraktion i olika kontexter, doktorandhandledning med flerspråkiga (Björkman 2015, 2016, 2018) respektive studenthandledning i motsvarande studieverkstäder (Waring 2005, 2007, 2012, Park 2014, Henricson, Nelson, Wide & Norrby 2015, Nelson, Henricson, Norrby & Wide 2015, 2018, Henricson & Nelson 2016, 2017).

Sammantaget finns alltså viss empirisk forskning om hur beröm används i praktiken i olika utbildningskontexter, men mer sällan i en handledningskontext där handledare handleder studenter på grundutbildningsnivå. Denna forskningslucka vill denna studie bidra till att fylla, då många arbetar med handledning och då behovet av empirisk kunskap är stort när det gäller strategier och resurser som används i denna form av handledningsinteraktion.

4 Material

Materialet består av handledningsinteraktion med sex olika handledare, tre kvinnor och tre män, som handleder åtta studenter på lärarutbildning och på journalistutbildning. 19 samtal är utvalda av ett material på ett 40-tal handledningssamtal som ingår i ett större forskningsprojekt¹. Handledarna är slumpvis utvalda utifrån detta material. Samtliga inspelade samtal med respektive handledare och student/studentpar ifråga ingår i materialet, från två till fyra samtal. Att studenter både handleds individuellt och parvis i de olika utvalda samtalen skulle kunna ha betydelse för hur handledarens användning av beröm ser ut, men några sådana skillnader har inte kunnat identifieras. Det är en relativt jämn fördelning av samtal från olika faser i handledningsprocessen, från inledande handledningssamtal där arbetet planeras till avslutande handledningssamtal där en mer eller mindre färdig text diskuteras.

Handledningssamtalen är inspelade i sin helhet med ljud och har därefter transkriberats. Avsikten med att inte använda video var att inspelningssituationen skulle inverka så lite som möjligt på handledningssamtalen, och det skulle också vara enkelt för handledarna att sköta då det var handledarna själva som spelade in. I tabell 1 framgår antal samtal (Samtal nr), handledare, 1–6 (Handl), respektive om det är man (M) kvinna (K), antal och kön på studenter (St), samtalsordning och samtalslängd med respektive handledare och student/studentpar (samtal) samt datum för inspelning (Dat).

Tabell 1: Materialöversikt

Samtal nr	Handl	St	Samtal	Dat
1	1 (M)	(K)	Samtal 1 (01:24:00)	171003
2	1 (M)	(K)	Samtal 2 (00:49:50)	171024
3	1 (M)	(K)	Samtal 3 (00:43:20)	171107
4	1 (M)	(K)	Samtal 4 (00:27:31)	171121
5	2 (K)	(K)	Samtal 1 (00:27:23)	161107
6	2 (K)	(K)	Samtal 2 (00:45:39)	161125
7	2 (K)	(K)	Samtal 3 (00:52:50)	161207
8	2 (K)	(K)	Samtal 4 (00:31:58)	161219
9	3 (M)	(K)	Samtal 1 (01:36:04)	160303
10	3 (M)	(K)	Samtal 2 (00:29:51)	160303
11	3 (M)	(K)	Samtal 3 (00:25:28)	160330
12	4 (K)	(K)	Samtal 1 (00:47:48)	111216
13	4 (K)	(K)	Samtal 2 (00:37:43)	120103
14	5 (K)	(K, K)	Samtal 1 (00:23:15)	160401
15	5 (K)	(K, K)	Samtal 2 (00:35:37)	160504
16	5 (K)	(K, K)	Samtal 3 (00:35:59)	160520
17	6 (M)	(M, K)	Samtal 1 (00:58:28)	160217
18	6 (M)	(M)	Samtal 2 (02:19:29)	160302
19	6 (M)	(M)	Samtal 3 (01:40:04)	160401
19 samtal	6 handledare	23 studenter	Sammanlagt: 16:09:17	

¹ Projekttitel: "Independence in higher education. A comparative study of Sweden and Russia", diarienummer: 2015/3.1.1/1423, finansierat av Östersjöstiftelsen, 2016–2020.

Samtliga deltagare fick information om syftet med studien och gav sitt explicita godkännande till att delta i studien. Allt material är anonymiserat och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer har följts (Vetenskapsrådet 2002).

5 Teoretisk utgångspunkt och analysmetod

Teoretiskt utgår jag i den här studien från synen på språklig interaktion som handlingar där deltagare gemensamt bygger kommunikativa verksamheter (jfr Linell 2011, 3, 123). Det som görs och sägs i handledningssamtalen skapar, återspeglar och omskapar den mer övergripande institutionella kontexten, konventioner och normer inom akademien. Genom att kategorisera och analysera pragmatiska funktioner identifieras delar av den verksamhet som byggs upp av en specifik form av interaktion, handledning i detta fall (jfr Linell 2011, 123–125).

För att undersöka hur beröm används och fungerar i materialet har samtalen först och främst transkriberats (se transkriptionsnyckel, bil 1). Därefter har beröm som handledaren ger i materialet identifierats och de yttrandesekvenser i vilka berömmet förekommer. Yttrandesekvenserna har kategoriserats i sin helhet för att kontexten och därmed funktionen för berömmet ska framgå.

Utifrån undersökningens fokus på interaktionen och vad som händer i interaktionen definieras beröm i linje med Holmes (1998) som en handling som riktar erkännande till någon annan för någon förmåga eller något attribut som värderas positivt av den som utför handlingen ifråga. I analysen förstås en sådan berömmande handling som handledarens uttryck för uppskattning och gillande såsom det framkommer i yttranden i handledningsinteraktionen. Med Waring's terminologi kallas detta för *Explicit positive assessment* (EPA) och utmärks av uttryck som ”bra”, ”väldigt bra” eller ”fantastiskt” (Waring 2008, 578). I det här fallet handlar beröm om att handledaren bedömer det som studenten gör eller säger i relation till uppsatsarbetet som positivt. Även positivt laddade uttryck för affekt från handledaren, som signalerar överraskning, förtjusning eller upprymdhet, kan ses som en typ av beröm (jfr Brophy 1981, 6). Huruvida beröm uppfattas som just beröm av deltagarna i interaktionen är dock svårt att säga och har inte fungerat som utgångspunkt i analysen. Inte heller hur berömmet tas emot har analyserats särskilt.

Beröm uttrycks inte alltid verbalt utan kan uttryckas genom gester och fysisk kontakt (jfr Nafpaktitis, Mayer & Butterworth 1985). I denna undersökning är det dock endast verbala uttryck för beröm som undersöks.

Utifrån transkriptionerna och genomgången av materialet har en analysmodell skapats. Modellen, som konstruerats i form av en matris, bygger på sådant som visat sig vara relevant vid en genomgång av materialet och består av tre olika aspekter:

1. Uttryck för beröm (t ex jättebra)
2. Vad som beröms (text eller arbetsprocess)
3. Berömmets funktion (relevant funktionskategori)

5.1 Uttryck för beröm

Samtliga uttryck för beröm som handledarna använder har kategoriserats och sammanställts i matrisen. Detta har gjorts för att få en helhetsbild av vilka uttryck som används för att ge studenter beröm, samt eventuella likheter och skillnader. Det är här enbart frågan om beröm som riktar sig mot studenten och studentens arbete som har räknats med, och enbart beröm som riktar sig mot något som har gjorts eller sagts. Villkorade beröm som rör vad som eventuellt kommer att ske i framtiden räknas dock inte med, t ex ”det skulle vara bra om...”.

Olika berömmande uttryck som används i anslutning till varandra men som uttrycker olika kvaliteter, förmågor eller styrkor har kategoriserats var för sig medan ett och samma uttryck som upprepas om samma aspekt av studentens görande har kategoriserats som ett uttryck. I ett och samma yttrande eller i en och samma sekvens kan alltså flera uttryck för beröm förekomma. När en handledare uttrycker att någonting är både ”klokt” och ”bra” handlar det om olika kvaliteter och därmed olika typer av beröm. I nedanstående handledaryttrande (exempel 1) har två olika uttryck för beröm kategoriserats; ”jättebra” som kopplas till att studenten har formulerat en titel, och ”bra” som kopplas till kvaliteten på själva titeln och alltså är ett ytterligare berömmande uttryck.

(1) Handledare 1, 5

H: eh, jag tycker att du har, det är jättebra att du har formulerat en, titel, eh och jag tycker att den är bra, jag tycker att eh den däremot är som att du har lagt två, vad ska man säga två undertitlar på varandra

5.2 Vad som beröms

I ett nästa steg har studenternas görande undersökts, vilken aktivitet, som handledaren berömmar. Här har jag utifrån en genomgång av materialet differentierat mellan textbaserat beröm/skicklighet (I) och processbaserat beröm/arbetsinsats (Pr) (jfr Bell & Youmans 2006, 32). Textbaserat beröm ger handledaren till det som studenten har skrivit, till exempel en ”bra inledning” eller en ”bra titel”. Processbaserat beröm handlar om vad studenten har gjort och ska göra, till exempel att det är ”klokt” att välja ett nytt ämne, ”bra” att låna böcker och att det är ”bra” att studenten har fått tag på sitt material tidigare än förväntat.

5.3 Funktion

Beröm kan i en interaktion fylla olika funktioner för handledare och student. Hyland menar till exempel att beröm har övergripande funktioner som att stödja, visa intresse, engagemang och solidaritet även om det i detta också finns en implicit asymmetri, genom att den som berömmar gör detta utifrån en auktoritetsposition (jfr Hyland 2000).

Eftersom studien utgår från en samtalsanalytisk ansats har utgångspunkten dock varit att mer eller mindre förutsättningslöst gå igenom interaktionsmaterialet och identifiera relevanta pragmatiska funktioner utifrån en tolkning av hur beröm används i sin kontext.

En modell (tabell 2) har därefter utformats som bygger på de funktioner som identifierades vid den förutsättningslösa materialgenomgången. Vissa funktioner som jag identifierade påminde mycket om de funktioner som Brophy i en utbildningskontext har identifierat utifrån observationsstudier och diskussioner med lärare, och har därför jämförts med dessa (jfr Brophy 1981, 18).

Tabell 2: Funktioner

Nr	Funktion	Exempel
1	Spontan uttryck för överraskning och uppskattning	S: imorgon så är det sista enkäten med barnen, så att jag har gjort 2, det är 3 klasser H: betyder det att du får dom lite tidigare än planerat S: ja än vad jag hade tänkt ja H: men gud vad bra
2	Som balans vid kritik eller som genomgång av vad som fungerar till skillnad från vad som behöver arbetas vidare med	H: eh, i den här tidigare forskningen, <u>då skriver du väldigt bra om</u> , hur dom här forskarna har studerat motivation eh <u>men</u> du skriver inte så mycket om hur dom har gjort det
3	Positivt formulerad guidning	H: (...) eh, och sen kommer det här som ni har skrivit till idag. eh, introduktion, alltså vad är själva ämnet. eh, och här tycker jag att ni alla gör det bra. Det här är återigen en sån här grej som vissa väntar med till sist eh, men det här är ju ett sätt för er att klargöra vad det är ni vill göra, vad som är ämnet. Vissa börjar läsa tidigare forskning eller andra börjar läsa, teori utan att veta vilken undersökning de riktigt vill göra. Jag tror att det är bakvänt. Det är jätteviktigt att, ha en idé kring undersökningen.
4	Till studenter som efterfrågar beröm eller som tar upp problem som handledaren lugnar ner dem utifrån	S: ja sessioner man kan göra då liksom såhär [mm] och att jag då liksom jamen läser och egentligen med med alla dom här för ögonen elle- eller då liksom väljer ut vissa liksom konnotationer [mm mm] eller att ifall det är ifall det är ett vettigt [det det] förhållningssätt liksom eller ifall det är för spretigt eller om det är för liksom H: <u>jag tycker det är alldeles strålande</u> och [mm] eeehh då vi pratade med hela gänget här så [mm] var jag inne på att du skulle kunna göra nånting eh snarlikt som man gör en intervjuguide [ja ja men precis] eller en observationsguide och det är precis det du redan har gjort [ja] och du har gjort det väldigt ambitiöst jag tycker det ser stört bra ut
5	Bekräftelse på studentens förslag, frågor och idéer eller bekräftelse för att kunna avsluta ett ämne eller gå vidare	S: ja precis, och det där var okej när vi ändrade lite på syftet H: <u>ja jag tyckte att det var bra</u>

I tabell 2 anges funktioner i den vänstra kolumnen (Funktion). I den högra kolumnen exemplifieras varje funktion som har identifierats i materialet (Exempel). H står för handledare och S för student genomgående i artikelns alla exempel.

6 Analys

Inledningsvis kommer övergripande mönster och tendenser att analyseras utifrån de tre aspekterna:

1. Uttryck för beröm
2. Vad som beröms (text, process)
3. Berömmets funktion (1–5)

Därefter analyseras och exemplifieras de tre funktioner av beröm som används mest mer utförligt.

Sammantaget använder handledarna 215 beröm i de 19 samtalen. Fördelningen framgår i tabell 3, där samtal framgår i kolumnen till vänster (1–19), därefter vilken handledare som avses (1–6) och slutligen antal beröm per samtal och handledare.

Tabell 3: Antal beröm

Samtal	Nr	Beröm
1	1	3
2	1	8
3	1	9
4	1	2
5	2	5
6	2	11
7	2	9
8	2	1
9	3	25
10	3	6
11	3	25
12	4	8
13	4	29
14	5	5
15	5	6
16	5	9
17	6	14
18	6	19
19	6	27

På en övergripande nivå framgår att alla handledare använder sig av beröm, men i varierad utsträckning. Under de inspelade handledningssamtalen yttrar handledare 6 och 3 flera beröm, medan handledare 1, 2 och 5 yttrar färre. Av 215 berömmande uttryck i hela materialet står handledare 6 för 63 av dessa i tre olika samtal, medan handledare 1 endast står för 22

berömmande uttryck i fyra olika samtal. Skillnaderna ska dock tolkas med försiktighet då samtalen är olika många, långa och då studenternas behov och inställning skiljer sig.

Handledarna använder generellt beröm på två olika sätt i samtalen, som respons (studentinitierat) och som initiativ (handledarinitierat). Antingen berömmar handledaren något studenten beskriver att denne har gjort eller tänkt, där berömmet fungerar som en bekräftelse, eller så för handledaren ett resonemang, ger ett råd, ger en rekommendation eller gör en problematisering, där berömmet blir en del av resonemanget. De allra flesta beröm är dock bekräftelser och responser på sådant som studenten har tagit upp. Runt 40% av berömmen är till exempel rena bekräftelser på studentidéer eller beskrivningar. Det finns vissa funktioner som mer tydligt är relaterade till responser, nämligen funktionen ”Spontant uttryck för överraskning och uppskattning” (nr 1), ”Till studenter som efterfrågar beröm eller som tar upp problem som handledaren lugnar ner dem utifrån” (nr 4) och ”Bekräftelse på studentens förslag, frågor och idéer eller bekräftelse för att kunna avsluta ett ämne eller gå vidare” (nr 5). Andra funktioner är tvärtom mer entydigt relaterade till handledarinitiativ, nämligen ”Som balans vid kritik eller som genomgång av vad som fungerar till skillnad från vad som behöver arbetas vidare med (nr 2) och ”Positivt formulerad guidning” (nr 3).

6.1 Uttryck för beröm

När de olika uttrycken för beröm kategoriserades framkom ett antal mönster. I tabell 4 (se nedan) har samtliga berömmande uttryck som används vid mer än ett tillfälle sammanställts. I tabellen framgår det centrala berömmande uttrycket (Uttryck), och därefter har uttrycket med bestämningar som förstärker eller försvagar uttrycket ifråga angetts (Underordnade uttryck). Det totala antalet förekomster anges (Antal), men också hur detta fördelas på de olika handledarna (H1–H6).

Det finns ett antal berömmande uttryck som används ofta oavsett handledare. Olika variationer av ”bra” används av alla handledare, och det är det absolut vanligaste uttrycket. Uttryck som ”spännande” och ”kul” används också av flera handledare, men med lägre frekvens. De olika uttrycken för beröm graderas också på olika sätt där det går från ”ganska bra” (handledare 3, 94) till ”väldigt bra” (handledare 6, 203) och ”jättebra” (handledare 6, 210). Handledare 6 utmärker sig genom fler och mer starka uttryck för beröm: ”aldeles strålande” (204), ”störtbra” (229), ”jättespännande” (205) och ”väldigt ambitiöst” (223). Slutligen används också metaforiska uttryck för beröm, även om det är mer sällan. Handledare 6 menar till exempel att studenterna är ”på rätt väg” (229), eller ”rätt spår” (237) och att det finns ”spännande trådar” (232) i det som studenterna beskriver. Berömmen förstärks ibland genom att de upprepas eller att flera berömmande uttryck används tillsammans, till exempel ”Jag tycker det är aldeles strålande (...) och du har gjort det väldigt ambitiöst jag tycker det ser störtbra ut” (handledare 6, 229), där både ”störtbra” och ”strålande” används tillsammans och genom detta förstärks.

Det är relativt vanligt att handledarna i materialet garderar det beröm som de ger (jfr hedging). Det kan både handla om garderande ord som ”ganska bra” (handledare 3, 94), men det kan också handla om det berömmande uttrycket i sig – att någonting ”verkar vettigt” (handledare 3, 56), där ”vettigt” är ett positivt uttryck, men inte ett absolut och starkt kvalitetsomdöme i sig. Ofta betonar handledarna i materialet att det är deras personliga åsikt eller

bedömning, till exempel genom att inleda med ”jag tycker att” eller att det ”känns som att”, till exempel ”jag tycker det är mycket som funkar bra” (handledare 4, 114) eller ”Jag tycker det var en bra poängtering” (handledare 5, 162).

Tabell 4: Berömmande uttryck

Uttryck	Underordnade uttryck	Antal	H1	H2	H3	H4	H5	H6
Bra		106	17	10	24	31	8	16
	<i>bra</i>	76	8	6	21	28	8	5
	<i>jättebra</i>	21	5	3	3	1		9
	<i>väldigt bra</i>	1	1					
	<i>ganska bra</i>	3		1		2		
	<i>bra i stort</i>	1						
	<i>Gud va bra</i>	1	1					
	<i>skitbra</i>	1	1					
	<i>störtbra</i>	2						2
	<i>superbra</i>	1	1					
Intressant		31	2	11	9	4	2	3
	<i>intressant</i>			8	8	2	1	1
	<i>jätteintressant</i>	2	1			1		
	<i>lite intressant</i>	2		1		1		
	<i>dubbelt så intressant</i>	1						1
	<i>rätt intressant</i>	2		1			1	
	<i>skitintressant</i>	1		1				
	<i>väldigt intressant</i>	3	1		1			1
Spännande		20	1	1	3		1	14
	<i>spännande</i>	9	1	1	1			6
	<i>jättespännande</i>	7						7
	<i>lite spännande</i>	2					1	1
	<i>otroligt spännande</i>	1			1			
	<i>väldigt spännande</i>	1			1			
Kul		8			2	1	2	3
	<i>kul</i>	5			2	1	1	1
	<i>lite kul</i>	3					1	2
Strålande		8						8
	<i>strålande</i>	6						6
	<i>alldeles strålande</i>	2						2
Utmärkt		6			5		1	
	<i>utmärkt</i>	5			5			
	<i>belt utmärkt</i>	1					1	
Roligt		3			2	1		
	<i>roligt</i>	2			1	1		
	<i>jätteroligt</i>	1			1			
Klokt		3	1		1		1	

Att handledarna i materialet knyter berömmet till sig själva genom personlig attribuering (jfr Hyland 2000, 198) kan också ses som en form av gardering. I exempel 2 används många garderingar och personliga attribueringar:

(2) Handledare 5, 158

- 1 H: ja och eh det känns ju som ni har i stort sett så att säga som vi
2 säger det är ju bra det är ju lite tid kvar att jobba [mm]
3 så att ni har ju liksom strukturen och och frågeställningarna
4 och och liksom så [mm] tycker jag det känns som där är under
5 kontroll

I detta yttrande används garderingar som ”ju”, ”i stort sett”, ”så att säga” och ”liksom”, men också personliga attribueringar som ”det känns ju som” och ”tycker jag det känns som”. Allt detta garderar och tonar ner det beröm som kommer sedan – ”under kontroll”, som dock också kan sägas vara ett berömmande uttryck som är positivt, men inte ett absolut och starkt kvalitetsomdöme i sig. Hyland (2000) för ett resonemang om att garderat beröm kan bli en sorts omformulerad kritik, men i dessa exempel uppfattar jag inte att det fungerar på detta sätt utan att det istället fungerar som en försiktig bekräftelse på att studenterna är på rätt väg.

6.2 Vad som beröms

Handledarna berömmar vad studenterna har gjort och vad studenterna planerar att göra. Det kan både handla om skrivande, genomförande och deltagande i aktiviteter som har med uppsatsarbetet att göra. Ibland rör berömmet konkreta aktiviteter som insamlande av material och sökande efter litteratur, men ibland handlar berömmet istället om förhållningssätt och val av perspektiv.

Handledarna i materialet använder sig av både textbaserat beröm och processbaserat beröm i stor omfattning. Textbaserat beröm är vanligast, och oftast handlar det om delar av studentens text som handledaren berömmar. Det kan handla om texten eller textutkastet som helhet eller om specifika delar som syftet, frågeställningarna, avsnittet om tidigare forskning etc. I följande exempel (3) motiverar en av studenterna som blir handledd varför frågeställningarna har ändrats, vilket handledaren berömmar.

(3) Handledare 5, 151

- 1 H: ja mm [mm] ska vi se (.) mm då har vi har vi eeh pratat om
2 frågeställningarna där har ni också ändrat ja?
3 S: ja precis för mer fokus på miljöpartiet
4 H: ja och det tycker jag också är bra mm

Handledaren inleder sekvensen om frågeställningar med en fråga som efterfrågar en bekräftelse av att studenterna har ändrat frågeställningen (rad 2). Studenten bekräftar detta med ”ja precis”, vilket är en prefererad, förväntad, respons. Studenten motiverar också denna ändring av frågeställningen med att det blir ”mer fokus på miljöpartiet” (rad 3), och det är sedan detta handledaren berömmar; ”och det tycker jag också är bra” (rad 4), vilket är en form av textbaserat beröm. Det positiva uttrycket ”bra” relateras till studenternas ändring, ett görande, och tolkas därför som beröm. Genom denna bekräftelse fungerar detta som en typisk pedagogisk frågekonstruktion med fråga, svar och bekräftelse (jfr IRE, Cazden 1988).

I exempel 4 är berömmet knutet till den beskrivning studenten gör av sin process med att räkna ut statistiska resultat.

(4) Handledare 5, 171

- 1 S: jag vi vet inte för just nu har vi ju kört antal men jag har
 2 börjat tänka om vi skulle ta procent istället just för att jag
 3 tänker att det är lättare att se ungefär [ja] hur stor skillnad
 4 och kanske lättare att göra även om vi har så myck- så mycket
 5 färre bilder [mm] i den andra undersökningen så är det ju lättare
 6 att se ungefär hur [ja för där ska man ha ja] jämföra
 7 H: vad bra ja just det om ni ska jämföra

Studenten beskriver och motiverar i denna sekvens varför procent är bättre än antal för att kunna jämföra resultat (rad 1–5). Handledaren berömmar denna motivering genom att säga ”vad bra”, en positiv värdering riktad mot det resonemang som förs. Handledaren preciserar också berömmet genom att upprepa vad det är som uppfattades som bra och under vilka förutsättningar det uppfattades som bra, ”om ni ska jämföra” (rad 7).

När processen beröms är det oftast studentens tankar och idéer som beröms eller hur studenten beskriver vad som ska göras härnäst. I följande sekvens (exempel 5) beskriver studenten sin skrivprocess.

(5) Handledare 1, 11

- 1 A: jag försöker jag ska få in eh (.) lite mer med metoden och lite
 2 tidigare forskning nu innan jag lämnar in den nästa vecka, för
 3 jag åker, bort torsdag till söndag så att då ska jag försöka
 4 hinna med den
 5 H: ja men det är nog bra, bygga ut den, och göra den här delen lite
 6 matigare då, [till]
 7 A: [ja, precis ja]

Studenten beskriver vad som ska prioriteras i skrivprocessen den närmaste tiden, metod och tidigare forskning (rad 1–2). Handledaren bekräftar detta genom ett nedtonat beröm ”det är nog bra”, och berömmet knyts då alltså till processen. Handledaren lägger dock också till en precisering till studenten, att ”bygga ut den och göra den här delen lite matigare” (rad 5–6), vilket kan förstås som ett beröm som samtidigt är ett försök att styra processen något. Sammanfattningsvis berömmar handledarna i materialet studenternas texter och studenternas arbetsprocess. Det är vanligast med textbaserat beröm, vilket kanske inte är så överraskande då handledningssamtal oftast är inriktade på just feedback av text, och då texten ofta är det som handledningssamtalet fokuseras på och runt. Även processen beröms dock relativt ofta av handledarna vilket tyder på att studentens tankar och planer bekräftas och ges relevans, och att det inte enbart handlar om en handledarstyrd respons av befintlig text. Handledarnas beröm riktas bakåt mot vad som har gjorts och vad som har skrivits, men också framåt genom diskussion runt planer och förslag.

Att beröm används i textkommentarer och i diskussioner runt processen ligger nära det som bland annat Vehviläinen (2009, 2012) beskrivit som de två aktiviteter som handledning framförallt är uppbyggd av, återkoppling på text (feedback) och studenters beskrivning av sin

arbetsprocess och sina problem (student’s reporting). Beröm används alltså i relation till alla delar av handledningen.

6.3 Berömmets funktion

Handledarnas beröm har flera olika funktioner utifrån det som framkommer i materialet, men det finns vissa tydliga mönster i detta. Utifrån en analys av samtliga 215 uttryck för beröm har följande funktioner identifierats:

1. Spontant uttryck för överraskning och uppskattning
2. Som balans vid kritik eller som genomgång av vad som fungerar till skillnad från vad som behöver arbetas vidare med
3. Positivt formulerad guidning
4. Till studenter som efterfrågar beröm eller som tar upp problem som handledaren lugnar ner dem utifrån
5. Bekräftelse på studentens förslag, frågor och idéer eller bekräftelse för att kunna avsluta ett ämne eller gå vidare

Handledarnas användning utifrån respektive funktion framkommer i nedanstående tabell (tabell 5). Respektive handledare (H1–H6) har varsin kolumn, och det finns också en kolumn där handledarnas sammanlagda användning räknats samman (S:a). I raderna nedanför anges, i turordning utifrån antal, vilka funktioner (1–5) som varje uttryck för beröm har utifrån analysen och hur många förekomster av varje funktion (anges i parentes) det handlar om. I vissa fall kan ett och samma beröm ha flera funktioner och har då kategoriserats dubbelt. I kolumnen längst till höger framgår samtliga handledares totala antal uttryck för beröm utifrån de olika funktionerna.

Tabell 5: Översikt funktion för handledares beröm

H1	H2	H3	H4	H5	H6	S:a
5 (9)	5 (12)	5 (41)	5 (24)	5 (15)	3 (43)	5 (132)
2 (7)	3 (12)	3 (22)	2 (18)	3 (14)	5 (31)	3 (107)
3 (3)	1 (12)	1 (14)	3 (13)	2 (5)	2 (11)	2 (50)
1 (2)	2 (4)	2 (5)	4 (5)	1 (3)	1 (6)	1 (40)
4 (0)	4 (0)	4 (5)	1 (3)	4 (0)	4 (1)	4 (11)

Utifrån denna tabell framgår såväl likheter som skillnader i hur de sex handledarna berömmar studenter. Det är dock inga stora skillnader mellan handledarna, trots att det totala antalet beröm som används skiljer sig som tidigare nämnts. Samtliga handledare i materialet använder beröm med tre olika funktioner särskilt mycket, nämligen bekräftelser på studentens förslag, frågor och idéer eller bekräftelse för att kunna avsluta ett ämne eller gå vidare (nr 5), positivt formulerad guidning (nr 3) samt som balans vid kritik eller som genomgång av vad som fungerar till skillnad från vad som behöver arbetas vidare med (nr 2). Om dessa handledare är representativa innebär det att det framförallt är dessa funktioner som beröm har i handledningssamtal.

Att rena bekräftelser på vad studenten föreslår eller frågar är den vanligaste funktionen för handledarnas beröm tyder allmänt på att studentens deltagande och initiativ uppmuntras och stöds. Detta kan ses som en form av självständighet som möjliggörs och uppmuntras (jfr Magnusson & Zackariasson 2018). Oftast används sådana bekräftelser som stöd, där studenterna efter bekräftelsen kan gå vidare med sina tankegångar och idéer. Det finns dock också en annan form av bekräftelse från handledaren som stöder studentens beskrivning eller idé, men som samtidigt avslutar ett ämne eller ett resonemang i samtalet. Även om denna typ av beröm används av handledaren för att kunna avsluta ett ämne eller ett resonemang och kunna gå vidare är det ändå frågan om studenters bidrag i handledningssamtalet som bekräftas, och detta tyder på studentdelaktighet i någon form. Att använda beröm för att avsluta ett samtal är en specifik funktion som påminner om de ”task-completing assessments”, de samtalsavslutande evaluerande uttryck som har identifierats i Lindström m.fl. (2019), och skulle som sådana kunna betraktas som en egen funktionskategori.

Det som också är vanligt hos alla handledare är positivt formulerad guidning och detta är i allmänhet handledarinitierat, genom att handledaren för resonemang där beröm är en del av resonemanget och där berömmet ofta visar på vad handledaren anser att studenten ska göra och vad som är önskvärt. Även den tredje funktionen, beröm som balans vid kritik, är handledarinitierad. Denna funktion är vanlig hos alla handledare vilket tyder på att det upplevs som känsligt och hotande att komma med kritik, och att kritiken därför behöver lindas in och mildras med hjälp av beröm.

Det som generellt verkar vara mer ovanligt i handledning utifrån dessa resultat är responsiva beröm i form av spontana uttryck för överraskning och uppskattning (nr 1) och responsiva beröm som används för att stötta studenter som efterfrågar beröm och för att lugna ner studenter som har problem (nr 4). Just hos dessa handledare och studenter verkar dessa funktioner med beröm inte vara lika relevanta, och om detta är representativt för handledare generellt är dessa typer av beröm helt enkelt inte lika relevanta i handledning.

De tre funktioner som handledarna framförallt använder kommer i det följande att undersökas närmare.

6.3.1 Beröm som bekräftelser (nr 5)

Beröm som har funktionen att vara bekräftelser på studentens förslag, frågor och idéer eller bekräftelse för att kunna avsluta ett ämne eller gå vidare (nr 6), är vanligast hos dessa sex handledare. I följande sekvens (exempel 6) finns en typisk form av positiv bekräftelse, där studenten beskriver vad som har gjorts sedan sist, vilket handledaren berömmar.

(6) Handledare 3, 91

- 1 S: (...) och sen har jag börjat kolla lite på vad är det för typer av
- 2 frågor som som ställs [i texterna]
- 3 H: det är jättebra och den här då är det text nummer ett?
- 4 S: ja precis

Studenten i exempel 10 beskriver sin analysprocess där en av analysaspekterna som studenten har funderat över och testat handlar om att analysera frågor som ställs i texter. Detta görande, denna aktivitet, som beskrivs berömmar och bekräftar handledaren med ”det är jättebra” (rad 3) vilket här kan förstås som en uppmuntran att gå vidare med analyserandet. I just detta yttrande fungerar också berömmet som en övergång till en ny sekvens eller topik för handledaren, då handledaren går över till att diskutera en annan del av materialet, text nummer ett (rad 3) direkt efter berömmet.

En annan vanlig form av bekräftande beröm som de sex handledarna använder är beröm som sammanfattar och avslutar ett ämne eller ett samtal. Ett exempel på ett sådant beröm finns i följande sekvens (exempel 7), där handledaren och studenten resonerar kring skillnaden mellan minne och återgivande av tänkande.

(7) Handledare 4, 115

- 1 S: (...) att jag hade tänkt just poängtera att de handlar inte om vad
2 dom tänkte innan dom började studierna utan vad dom idag minns
3 att dom tänkte innan dom började studierna [ah just det]
4 H: det är bra det är bra dessutom så tycker jag att i början där så 5
har du att syftet är att ta reda på, om du skriver undersöka
6 istället för att ta reda på så blir det lite öppnare,
7 [mm] ta reda på skulle du liksom ha tydligare resultat
8 men undersökning blir det mer explorativt
9 liksom utforskande

I studentens yttrande beskrivs en medvetenhet om att vad informanter tänkte flera år tidigare inte är detsamma som vad de minns i nutid (rad 1–3). Denna medvetenhet beröms av handledaren med ”det är bra, det är bra” (rad 4). Här fungerar detta beröm som en positiv bekräftelse för att kunna gå vidare med en ny topik, och denna nya topik rör en formulering i syftet som enligt handledaren behöver omformuleras – att studenten ska ersätta ”ta reda på” med ”undersöka”. Denna handledare använder ofta just ett berömmande uttryck, ”bra”, som sekvens- eller topikavslutare.

I nästkommande sekvens (exempel 8) kommer ett exempel på hur handledaren inte enbart avslutar sekvenser och topiker utan också avslutar hela samtal med beröm, ofta som en sorts sammanfattning.

(8) Handledare 3, 81

- 1 S: just det (.) precis jag får kolla det där (.) ja men nu börjar
2 det blir lite ((skrattar lite)) lite klar ((skrattar))
3 H: mm ja men upplägget håller så att säga så

Studenten inleder avrundningen av samtalet med att säga att hen känner sig ”lite klar” (rad 2) och handledaren bekräftar detta med att berömma att ”upplägget håller” (rad 3), vilket här fungerar som en slags avslutande sammanfattning. I detta exempel fungerar ”upplägget håller” som en värdering trots att det saknas ett entydigt positivt värdeuttryck och då ”håller” kan sägas vara ett nedtonat eller garderat beröm. Att avsluta ett handledningssamtal i en positiv anda verkar

vara något som de flesta handledarna i studien strävar efter då det oftast förekommer någon form av positiv sammanfattande kommentar i slutet av handledningssamtalen.

6.3.2 Beröm som positivt formulerad guidning (nr 3)

En annan form av beröm som de sex handledarna använder har som funktion att vara en positiv guidning för studenten ifråga. I en sekvens (exempel 9) berömmar handledaren studenten genom att bekräfta det som studenten har beskrivit om informanter som intervjuats, och motivera varför det är ett bra val.

(9) Handledare 2, 48

- 1 S: nej den sista intervjun (x) säger i slutet av intervjun att eh
2 hon tycker att det är ett och tvååringarna som är förlorarna
3 [mhm] på det nya eh [mm] konstellationen för att dom vill oftast
4 så mycket, hon förklarade det så här dom vill ofta titta först
5 [mhm] och så och jag föreställer mig säger hon att dom ibland
6 skulle dom kunna s- bara ha varsin låda att det fanns tjugo lådor
7 på en avdelning och i varje låda sitter ett barn och kollar in
8 vad som händer ((skrattar)) asså ((skrattar)) i hennes bild ser
9 det ut så [ja] ja och jag förstår vad hon menar lite så [ja] att
10 man bara sitter eh eh en liten bit ifrån och kollar liksom på vad
11 dom andra gör först för att innan man själv liksom gör [mm] det 12
är så hon beskriver det och det finns inte så det går inte idag
13 H: nej
14 S: nej
15 H: ja det är intressant ja och det är bra just också faktiskt att du
16 får från nån form av mot eh ((harklingsljud)) bild [mm] där att
17 det kanske inte bara är en skönmålning [nej] att allting blir bra
18 och så tänker jag och då är det också det här med lärande
19 gränserna för lärandet jag är inte helt säker

I studentens yttrande (rad 1–12) återges ett resonemang som en informant har fört om hur det fungerar med barngruppsorganisationen på informantens arbetsplats. Återgivandet framgår genom återkommande referensmarkörer: ”hon tycker” (rad 2), ”hon förklarade” (rad 4) och ”hon beskriver” (rad 12). När yttrandet avslutas bekräftar först handledaren det som sagts, ”nej” (rad 13), vilket sin tur bekräftas av studenten, ”nej” (rad 14). Först därefter kommer berömmet – ”bra” (rad 15). Berömmet visar här att det som studenten refererat från den intervjuade informanten är relevant att gå vidare med. Detta motiverar handledaren med att det är viktigt att få en motbild till tidigare beskrivna positiva beskrivningar från informanterna (rad 16–17). Den positivt formulerade guidningen består här i att handledaren genom berömmen styr in studenten mot att få en mer komplex beskrivning med olika perspektiv, där tidigare beskrivningar knyts ihop med denna, och att vissa perspektiv också kan problematiseras.

6.3.3 Beröm som balans vid kritik (nr 2)

En annan vanlig funktion som berömmet får hos alla dessa handledare, och främst hos handledare 4, är att balansera kritik med beröm eller som genomgång av vad som fungerar till skillnad från vad som behöver arbetas vidare med. Ofta handlar det om en generell pedagogisk strategi där först någonting positivt tas upp för att sedan kritik ska kunna tas upp, något som Hyland benämner paired act patterns (Hyland & Hyland 2001, 194).

Ibland kommer positiv feedback eller beröm avslutningsvis också, vilket ibland går under benämningen ”sandwich method”, genom att negativ kritik bäddas in mellan inledande och avslutande positiv kritik eller beröm (jfr Henley & DiGennaro Reed 2015, Leibold & Schwarz 2015).

I exempel 10 inleder handledaren med ett generellt beröm som följs av en generell beskrivning av vad studenten behöver arbeta mer med.

(10) Handledare 4, 111

- 1 H: och jag tycker om jag ska börja liksom med ett såhär typ
 2 generellt omdöme så så tycker ja ju att du har en bra uppsats, en
 3 bra stomme till uppsatsen ööh du har kommit långt men jag tycker
 4 att du ska jobba igenom den en gång till så att det blir en
 5 bättre [mm] liksom finns fortfarande en förbättringspotential ööh
 6 och då gäller det dels såna här liksom ganska grund eller
 7 grundläggande saker men på ett sätt då som språk kommatering
 8 vissa referenser som saknas och så där (.) du har rätt mycket
 9 ibid
 10 S: mmm

Det inledande berömmet består av flera olika delar – ”en bra uppsats”, ”en bra stomme” till uppsatsen och ”du har kommit långt” (rad 2–3). Därefter kommer kritiken som markeras med en adversativ konnektor, ”men” (rad 3), i form av att det fortfarande finns en ”förbättringspotential”, och sedan ges exempel på att det bland annat handlar om ”språk, kommatering vissa referenser som saknas och så där” (rad 5–7).

En liknande struktur finns även hos andra handledare i materialet, vilket tyder på att denna strategi att använda beröm som balans för kritik, är vanlig i handledning.

Strategin med beröm och efterföljande kritik används också för att sammanfatta och räkna upp vad som är klart och vad som återstår. I ett ytterligare exempel från ett annat tillfälle inleds samtalet med just en sådan sammanfattning.

(11) Handledare 4, 138

- 1 H: (...) så jag tycker som sagt att texten funkar bra på det stora
 2 hela jag har liksom inga stora invändningar eller frågetecken
 3 eller så där. språket funkar bra
 4 S: ja
 5 H: allt som jag funderar på är formuleringar och liksom jobba ännu
 6 mer med språket och liksom jobba igenom texten till nästa gång
 7 så där men det är inga större problem med det här ...
 8 S: okej

I denna sekvens (exempel 11) sammanfattar handledaren först vad i uppsatsen som fungerar bra i form av beröm – texten som helhet, språket (rad 1–3). Studenten bekräftar detta, ”ja” (rad 4). Därefter tar handledaren upp kritiken och det som återstår, ”allt som jag funderar på är”, i form av formuleringar och språk (rad 5), vilket är en sorts kritik eftersom det är något som studenten enligt handledaren behöver ”jobba med” mer (rad 5–6).

Följande sekvens (exempel 12) är ett exempel där beröm kommer både inledningsvis och avslutningsvis och lindar in kritiken (jfr sandwich method, Henley & DiGennaro Reed 2015).

(12) Handledare 1, 9

- 1 H: du har ju ett jättebra ämne, och eh
 2 S: ja digitalisering [som det här ingår i]
 3 H: [det svår det] svåra är ju att du inte har din empiri,
 4 tillgänglig eh, eh, jag har inga, eh jag har inga såna liksom
 5 såna (.) tveksamheter kring att du, inte, att du inte ror det här
 6 i land vad gäller, alltså, vad gäller samma alltså, att de eh,
 7 sammanhängande, att studien inte skulle bli sammanhängande eller,
 8 det ser ju ser ju jättebra ut

Handledaren inleder sekvensen med att berömma studentens ämne – ”jättebra ämne” (rad 1), men tar sedan direkt upp problemet, ”det svåra är” (rad 3), med att empirin saknas fast det är kort om tid kvar (rad 3). Kritiken ger intryck av att vara disprefererad, inte det förväntade och naturliga i interaktionen, då handledaren lägger ner mycket interaktivt arbete på att tona ner kritiken och att lyfta fram en positiv inramning. Handledaren använder till exempel många tvekljud, ”eh” (rad 1, 4, 6) och utfyllnadsord som ”alltså” (rad 6), och ”liksom” (rad 4). Sekvensen avslutas med beröm där handledaren återigen beskriver att det ser ”jättebra ut” (rad 8) och att inga tveksamheter finns angående att studenten ”ror det här i land” (rad 5–6). Det som beröms avslutningsvis är närmast planen för uppsatsarbetet och det fokus för ämnet som här har valts.

Strategin där kritik inleds med beröm, som kort kan beskrivas som ”jättebra men-strategin”, verkar vara relativt vedertagen även om man ser till andra studier. Det kan i vissa fall till och med vara så att strategin är så vanlig att studenter vid varje beröm väntar sig kritik som följd, och att berömmet därmed förlorar sin funktion just som beröm (jfr Hancock 2000, Hyland & Hyland 2001).

6 Diskussion

Syftet i denna artikel har varit att undersöka det beröm som ett antal handledare använder sig av i handledningssamtal, hur detta beröm utformas och vilken funktion det får i handledningssamtalet. Analysen visar att det finns stor variation, men också att det finns flera gemensamma drag i handledarnas strategier för att ge beröm. Det är tre huvudsakliga funktioner som berömmen får av handledarna vilket säger något om funktionen av beröm generellt, men också något om handledaruppdraget som sådant och om de normer som finns inom akademien. Utifrån olika funktioner som beröm får i handledningen kan det alltså argumenteras för att det ligger något i det som Reid (1994, 288) beskriver om lärarens olika roller, även om det i Reids

fall handlar om skriftlig respons. Reid menar att läraren som ger respons ikläder sig olika roller som till exempel lärare, korrekturläsare, diskussionsledare (facilitator), gatekeeper, bedömare och läsare. Eftersom en handledare har många roller gäller alltså detta även beröm, som får många funktioner – vilket har framkommit i denna studie. I denna undersökning framgår till exempel att handledarna använder beröm för att fokusera relevanta aspekter i det som studenten beskriver, och genom detta använder beröm för att agera lärare med studentens lärande i fokus. Handledarna använder också beröm för att bekräfta och värdera de val som studenten gör och beskriver att de har för avsikt att göra, vilket kan sägas motsvara en roll som bedömare. De olika funktioner som berömmen har kan alltså knytas till olika handledarroller och ytterligare illustrera hur komplext handledaruppdraget är när det gäller roller, strategier, förväntningar etc.

Handledarnas beröm visar sig också ha olika fokus, textbaserat eller processbaserat. I vissa analyser av beröm finns också personbaserat beröm med som kategori (jfr Bell & Youmans 2006), men i dessa handledningssamtal saknas denna form av beröm. Detta kan tolkas som att personbaserat beröm inte på ett självklart sätt ingår i handledarrollen, att det är texten och inte personen som beröms. Detta kan också tolkas som strategier för att undvika att det blir för personligt, och för att upprätthålla ett tydligt fokus i samtalet.

Många av handledarnas beröm är därutöver rena bekräftelser på studentidéer eller studentbeskrivningar, och detta säger först och främst något om hur ett aktivt studentdeltagande stöds och uppmuntras. Det säger också något om att beröm i ett handledningssamtal är något helt annat och mycket mer än beröm i ren textfeedback där en handledare läser ett textutkast och kommer med synpunkter på detta. Här diskuteras och beröms även planer och beskrivningar av arbetsprocessen, vilket är ett långt bredare uppdrag. Studenten får också möjlighet att uttrycka sin förståelse och sitt tänkande i flera olika former, skriftligt och muntligt i kombination.

Forskning har visat att beröm har visat sig vara särskilt effektivt när det uttryckts specifikt, uppriktigt och om det riktas mot någon särskild akademisk förmåga (Floress, Shelby, Beschta, Meyer & Reinke 2017, 277). Utifrån vad som har framkommit i denna studie är det kanske inte fullt så entydigt eftersom beröm har många olika funktioner, och att effektiviteten både har med lärande och interaktion att göra – det konkreta textarbetet och utvecklingen av det vetenskapliga förhållningssättet respektive en icke-hotande, konstruktivt positiv och fungerande dialog med handledaren.

Olika studier visar att beröm inte ger någon synbart bättre prestation eller något förbättrat lärande i utbildningssammanhang (jfr Hattie & Timperley 2007, 84, Hancock 2000). Denna studie har inte haft som syfte att undersöka effekten av beröm, men utifrån resultaten framgår ändå hur komplex en sådan undersökning skulle vara, givet att beröm har så många funktioner och beror på så många olika faktorer. Det beror på vad berömmet handlar om, var det ges, när det ges och hur det ges. Det finns effekter som kan knytas till interaktionen, att samtal upplevs som positivt och lyckat, där handledaren kan avsluta ett ämne och gå vidare genom att ge beröm, att handledaren kan få studenten att acceptera kritik och nya perspektiv genom att ge beröm etc. Här är det möjligt att studera interaktionen för att se hur studenter reagerar och hur samtalet flyter på, och detta kan ses som effekt på en nivå som rör både handledaren och studenten. Sedan finns det rent pedagogiska effekter med beröm, där beröm i bästa fall kan leda till ökad motivation och förbättrat lärande hos studenten. Handledarnas användning av beröm vid positiv guidning torde till exempel vara en del av det lärande som leder till att studenternas textutkast

och arbetsprocess utvecklas. Det är dock svårt att peka på just vad i interaktionen som lett till utveckling av textutkast och arbetsprocess, om det är berömmet eller det konkreta rådet.

Brophys kategorisering av olika funktioner av beröm (1981) var jämförbar med de funktioner som visade sig vara relevanta i detta handledningsmaterial, även idag och även i en annan kontext än den som Brophy undersökte. Detta tyder på att beröm fungerar ganska lika på en generell nivå, men att frekvensmönster skiljer sig utifrån olika specifika kontexter. Det är som ovan nämnts tydligt att det framförallt är tre funktioner som samtliga handledare använder mycket i handledningskontexten, och detta kan förstås också som ett genrespecifikt mönster. I genren handledning är det alltså relevant att berömma för att guida studenten i sitt lärande, bekräfta vad studenten beskriver eller föreslår samt att balansera kritik som framförs till studenten. Andra mönster är att det framförallt är uttrycket ”bra” som används för att berömma och det som beröms är framförallt delar av textutkast och processen – vad studenten har gjort och vad studenten planerar att göras.

Studiens resultat kan också sättas i relation till handledarens och examinatorns olika roller och uppdrag och huruvida dessa uppdrag kan uppfattas som överlappande genom bedömningar och beröm som både är relevanta i handledning och i examinatorsutlåtanden. Det är tydligt utifrån denna studie att handledarens beröm både har en formativ sida som blickar framåt och styr studenten framåt mot framgångsrika uppsatsstrategier, men också har en summativ sida där uppsatsdelar beröms och därmed bekräftas som färdiga för studenten (jfr Lundström 2016, 89). Bland de 215 beröm som ingått i denna undersökning finns få exempel på beröm som berömmar hela uppsatsens kvalitet på något specifikt sätt. Handledarna verkar, medvetet eller ej, använda sig av olika strategier för att det beröm som ges inte ska kunna missförstås som absoluta bedömningar eller beröm av uppsatsens kvalitet. De strategier som handledarna använder är först och främst användningen av beröm i relation till kritik som balans, samt garderingar av beröm. I båda dessa fall handlar det om olika sätt att tona ner berömmande uttryck.

När det gäller just garderingar poängterar Hyland (2000, 56) att garderingar eller hedges både har en epistemisk funktion och en affektiv funktion. I relation till dessa beröm handlar det dock i första hand främst om en epistemisk funktion, genom att garderingarna signalerar att det finns andra uppfattningar och att studenten själv ansvarar för vilka val som görs och vad som skrivs. Eftersom beröm i sig är positivt och affektivt laddade är inte den affektiva funktionen hos garderingarna lika relevant i dessa sammanhang.

Därutöver är en strategi också att berömma studenternas beskrivningar av sin arbetsprocess istället för att berömma den skrivna texten: beröm av enskilda val som studenterna gör, beröm av beskrivningar av hur processen är tänkt att se ut samt beröm av beskrivningar av idéer som studenterna presenterar. Dessa typer av beröm av studenternas beskrivningar används alltså ofta istället för beröm av faktisk uppsatstext, och detta kan tolkas som en strategi från handledarna för att undvika en bedömande roll i handledningen.

Personlig attribuering (jfr Hyland 2000, 198 personal attribution), där berömmet knyts till en personlig uppfattning, kan också beskrivas som en garderingsstrategi för att berömmet inte ska missförstås som en kvalitetsbedömning. Personlig attribuering i form av ”jag tycker...” eller ”det känns som” kan användas för att minska en auktoritär maktrelation som finns inbyggd i att göra bedömningar av andras arbete, och genom detta kan det också fungera som en strategi som gör interaktionen mer jämstelt. Berömmen blir genom attribuering personliga och positionerar handledaren mer som en av flera individuella läsare än som en expert (jfr Hyland 2000, 57). I

handledningen är det också ett sätt att signalera till studenten att examinatoren kan ha andra uppfattningar.

Knappast någon handledare i materialet berömmar studentens hela uppsats utan att gardera sig eller utan att det kommer kritik direkt efter. Detta har också att göra med skillnaden mellan en mikro- och makronivå, som också skulle kunna kallas för en strategi. När handledarna berömmar texten berömmar de oftare mikro-perspektiv som enskilda perspektiv, metoder och ändringar av enskilda saker som har gjorts i texten än de berömmar makroperspektiv som texten eller uppsatsen som helhet; ”bra titel”, ”bra poängtering”, ”bra differentiering”, ”bra att du har ändrat frågeställningarna” etc. När makronivån beröms är det mer garderingar och med mer försiktiga berömmande uttryck, till exempel ”texten funkar bra på det stora hela”.

Det är svårt att på ett entydigt sätt korrelera uttryck med beröm till vad som uppfattas som kvalitet och hög prestation i studenters och elevers texter och samtal. Brophy (1981, 8, 15) menar till exempel att lärares beröm har mer att göra med elevens/studentens personlighet och lärarens uppfattning av vad eleven/studenten behöver än med kvaliteten på det som studenten har gjort. I den här studien är det kanske snarare interaktionella och kontextuella behov som styr vilka beröm som används och hur berömmen ifråga används. I samtal behövs bekräftelser och det behövs strategier för att det som tas upp inte ska upplevas som ansiktshotande. Den specifika handledningskontexten ställer därutöver krav på att det som tas upp ska hjälpa studentens lärande och arbetsprocess, men samtidigt inte få samma funktion som det som tas upp av en examinator. Sammantaget har vi att göra med handledning som en komplex genre med många funktioner och beröm som ett komplext verktyg med många funktioner – som samvarierar på olika sätt.

Referenser

- Bell, D. C. & Youmans M. (2006). Politeness and praise: Rhetorical issues in ESL (L2) writing center conferences. *The Writing Center Journal* 26 (2): 31–47.
- Björkman, B. (2015). PhD supervisor–PhD student interactions in an English-medium higher education (HE) setting: Expressing disagreement. *European Journal of Applied Linguistics*, 3(2): 205–229.
- Björkman, B. (2016). PhD adviser and student interactions as a spoken academic genre. I: Hylan, K. & Shaw, P. (red.), *The Routledge handbook of English for academic purposes*. London & New York: Routledge. S. 348–361.
- Björkman, B. (2018). “This is not familiar to most people”: Navigating peer reviewers’ comments and knowledge construction practices by PhD students in supervision interactions. *Journal of English as a Lingua Franca* 7(2): 333–354.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51(1): 5–32. doi: 10.3102/00346543051001005.
- Burnett, Paul C. (2002). Teacher praise and feedback and students’ perceptions of the classroom environment. *Educational psychology*, 22(1): 5–16.
- Burnett, P. C. & V. Mandel. (2010). Praise and feedback in the primary classroom: Teachers’ and students’ perspectives. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10: 145–154.
- Cazden, C.B. (1988). *Classroom Discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.

- Daiker, D. A. (2011). Learning to praise. I: Clarc, I. (red.), *Concepts in Composition: Theory and practice in the teaching of writing*. New York: Routledge. S. 168–174.
- Eriksson, Å. (1997). Examensarbetet: examination och genomförande. *Högskoleverkets skriftserie 1997:9 S*. Stockholm: Högskoleverket.
- Floress, M., T., Shelby L. Beschta, K. L. Meyer, & Reinke W. M. (2017). Praise research trends and future directions: Characteristics and teacher training. *Behavioral Disorders*, 43(1): 227–243. doi: 10.1177/0198742917704648.
- Hagström, E. (2005). *Meningar om uppsatsskrivande i högskolan*. Avhandling. Örebro: Örebro universitetsbibliotek
- Hattie, J. & H. Timperley (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1): 81–112.
- Dawson R. Hancock (2000). Impact of verbal praise on college students' time spent on homework. *The Journal of Educational Research*, 93:6, 384–389, doi: 10.1080/00220670009598733
- Henley, A. J., & DiGennaro Reed, F. D. (2015). Should you order the feedback sandwich? Efficacy of feedback sequence and timing. *Journal of Organizational Behavior Management*, 35(3–4): 321–335. doi: 10.1080/01608061.2015.1093057.
- Henricson, S., & Nelson, M. (2016). Att tala var för sig, samtidigt eller inte alls: uppbackningar, överlappningar och pauser i finlandssvenska och sverigesvenska handledningssamtal. I: Gustafsson, A. W., Holm, L., Lundin, K., Rahm, H., Tronnier, M. (red.), *Svenskans beskrivning 34*, Lund: Lunds universitet. S. 187–200.
- Henricson, S. & Nelson M. (2017). Giving and receiving advice in higher education: Comparing Sweden-Swedish and Finland-Swedish supervision meetings. *Journal of Pragmatics*, 109: 105–120.
- Henricson, S., Nelson, M., Wide C., & Norrby C. (2015). You and I in Sweden-Swedish and Finland-Swedish supervision meetings. I: Muhr, R. & Marley, D. (red.), *Pluricentric Languages: New perspectives in theory and description*, Frankfurt: Frankfurt am Main. S. 127–139.
- Holmes, J. (1998). Complimenting: A positive politeness strategy. I: Coates, J. (red.), *Language and Gender: A reader*. Oxford: Blackwells. S. 100–120.
- Hyland, F., & Hyland K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of second language writing*, 10(3): 185–212.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses: Social interactions in academic writing*. Michigan: University of Michigan Press.
- Leibold, N. & Schwarz L.M. (2015). The art of giving online feedback. *Journal of Effective Teaching*, 15(1): 34–46.
- Lindström, J., Norrby, C., Wide, C. & Nilsson, J. (2019). Task-completing assessments in service encounters. *Research on Language and Social Interaction*, 52(2): 85–103, doi: 10.1080/08351813.2019.1581468
- Linell, P. (2011) *Samtalskulturer: kommunikativa verksamhetstyper i sambället*. Institutionen för kultur och kommunikation, Linköping: Linköpings universitet
- Lundström, M. (2016).Handledningens potential, examineringsläsningar – om uppsatsskrivningens konflikt mellan formativ och summativ bedömning. *Utbildning & lärande*, 10:1, 88–93.
- Magnusson, J. & Sveen, H. (2013). Topikalitet i handledning. I: Rosén, C., Simfors, P. & Sundberg, A-K. (red.), *Rapport från ASLA:s vårsymposium Linköping, 11–12 maj, 2012*. Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. S. 173–182.
- Magnusson, J. & Sveen, H. (2014). Handledningens effektivitet: en studie av remediering i självständiga arbeten. I: Lindström, J., Henricson, S., Huhtala, A., Kukkonen, P., Lehti-Eklund, H. & Lindholm, C. (red.), *Svenskans beskrivning 33*. Helsingfors: Helsingfors universitet. S. 290–299.

- Magnusson, J. (2016). Text i samtal: hur texter används som resurser i handledningssamtal. I: Gustafsson, A. W., Holm, L., Lundin, K., Rahm, H., Tronnier, M. (red.), *Svenskans beskrivning 34, Lund, 22–24 oktober 2014*. Lund: Lunds universitet. S. 343–355.
- Magnusson, J. & Zackariasson, M. (2018). Student independence in undergraduate projects: Different understandings in different academic contexts. *Journal of Further and Higher Education*: 1–16.
- Nafpaktitis, G Mayer, R., & Tom J. (1985). Natural rates of teacher approval and disapproval and their relation to student behavior in intermediate school classrooms. *Journal of Educational Psychology Butterworth*, 77(3): 362–367.
- Nelson, M, Henricson S., Mäntynen A., & Savijärvi, M. (2018). Positiva studentresponser i finska, finlandssvenska och sverigesvenska språkhandledningssamtal. I: Silén, B., Huhtala, A., Lehti-Eklund, H., Stenberg-Sirén, J., & Syrjälä, V. (red.), *Svenskan i Finland 17*. Helsingfors: Helsingfors universitet. S. 46–60.
- Nelson, M, Henricson, S., Norrby, C., & Wide, C. (2015). Att dela språk men inte samtalsmönster: Återkoppling i sverigesvenska och finlandssvenska handledningssamtal. *Folkmålsstudier*, 53: 141–166.
- Park, I. (2014). Stepwise advice negotiation in writing center peer tutoring. *Journal of language educational action research*, 28(4): 362–382.
- Reid, Joy (1994). Responding to ESL students' texts: The myths of appropriation. *Tesol Quarterly*, 28(2): 273–292.
- Waring, H. (2005). Peer tutoring in a graduate writing centre: Identity, expertise, and advice resisting. *Applied Linguistics*, 26(2): 141–168.
- Waring, H. (2007). Complex advice acceptance as a resource for managing asymmetries. *Text and Talk*, 27(1): 107–137.
- Waring, H. Z. (2008). Using explicit positive assessment in the language classroom: IRF, feedback, and learning opportunities. *The Modern Language Journal*, 92(4): 577–594.
- Waring, H. (2012). The advising sequence and its preference structures in graduate peer tutoring at an American university. I: Limberg H & Locher M. A. (red.), *Advice in Discourse*. Amsterdam: Benjamins. S. 97–118.
- Vehviläinen, S. (1999). *Structures of Counselling Interaction: A conversation analytic study of counselling encounters in career guidance training*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Vehviläinen, S. (2009). Problems in the research problem: Critical feedback and resistance in academic supervision. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2): 185–201. doi: 10.1080/00313830902757592.
- Vehviläinen, S. (2003). Avoiding providing solutions: Orienting to the ideal of students' self-directedness in counselling interaction. *Discourse Studies*, 5(3): 389–414.
- Vehviläinen, S. (2001). Evaluative advice in educational counseling: The use of disagreement in the “stepwise entry” to advice. *Research on Language, and Social Interaction*, 34(3): 371–398.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisksamhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilaga 1

Transkriptionsnyckel

(...)	utelämnad del av transkription
(.)	längre paus
-xx	avbrutet eller oavslutat tal
[...]	samtidigt tal
((skrattar))	icke-verbala uttryck
(xxx)	ohörbart tal