

# Oenighet i handledningsamtal

## Att säga emot sin handledare

Av JENNY MAGNUSSON

---

### Abstract

*Magnusson, Jenny*, jenny.magnusson@sh.se, Associate Professor, School of Culture and Learning, Södertörn University: "Resistance in graduate student supervision: Resisting to the supervisors advice". *Språk och stil* NF 30, 2020, pp. 175–204.

The purpose of this article is to attempt to identify practices of resistance in supervision meetings, specifically the graduate student's resistance in relation to the supervisor's recommendations and advice. How do students account for their resistance in relation to the supervisor's advice and recommendations? How do the graduate students enact their resistance in the interaction, and how does the supervisor relate to that? To answer these questions, practices of advice resisting in 24 recorded supervision meetings from teacher education and journalist education in two different Swedish universities are analysed. The analysis is conducted within a conversation analytical framework including the concepts of preference structure and accountability. The results show that it is unusual to express resistance to the supervisors' advice and recommendations. Four different kinds of advice resisting practices are however identified in the interaction, in which the students use different accounts. Following the supervisors' advice:

- is too complicated and time consuming
- has negative far-reaching implications
- is contrary to what other authorities express/state
- is contrary to the own ideas.

Both students and supervisors use hedging and mitigation strategies in relation to the practices of resistance. These and other interactional strategies indicate that both advising and resisting advising is complicated and challenging.

*Keywords:* resistance practices, supervision, interaction, conversation analysis, independence, advising, graduate students.

---

Handledning av självständiga arbeten utmärks av en asymmetrisk relation mellan handledare och student, där handledaren har rollen som expert i relation till studenten. Trots den asymmetriska relationen förväntas studenten agera och uppvisa självständighet, en central förmåga inom svensk högre utbildning (jfr Magnusson 2015, Magnusson & Zackariasson 2018).

Självständighet är dock inte tydligt definierat och kan innebära en mängd olika saker. I ett forskningsprojekt som rör självständighet i högre utbild-

ning<sup>1</sup> analyseras just vilka olika uppfattningar av begreppet som finns hos ett antal handledare från olika ämnen och länder. Sju olika uppfattningar har identifierats inom ramen för projektet (Magnusson & Zackariasson 2018). En av dessa innebär att självständighet ses som att studenten ska förhålla sig till källor av olika slag, och i detta ingår att förhålla sig till det som handledaren säger, välja vad som ska följas och vad som inte ska följas av de rekommendationer och råd som ges (jfr Magnusson & Zackariasson 2018). Detta sätt att förstå självständighet på fungerar som utgångspunkt i denna studie. Att använda mot eller avvisa råd från handledaren är emellertid också ett sätt att förhålla sig till handledarens råd, och kan då likaledes betraktas som ett sätt att uppvisa självständighet enligt detta kriterium. Samtidigt skulle detta kunna ses som ansiktshotande (jfr Brown & Levinson 1987), och inte det naturliga i ett institutionellt samtal vars funktion är rådgivande och där de institutionella rollerna är asymmetriska.

Utifrån denna utgångspunkt som rör spänningen mellan att handledas av en expert och att agera självständigt är syftet i denna studie att undersöka hur studentens avvisande av eller invändande mot handledarens råd ser ut och fungerar i handledningsinteraktion och sedan diskutera hur detta kan relateras till självständighet. Detta undersöks genom en analys av 24 olika samtal där universitetsstudenter på grundnivå handleds. Mer precist är de frågor jag vill besvara:

- Hur motiverar eller förklarar studenterna invändningar mot handledarens råd i handledningssamtalen?
- Hur gör studenterna i interaktionen när de invänder mot handledarens råd och hur förhåller sig handledaren till detta?

## Tidigare forskning

Tidigare forskning om handledningsinteraktion och rådgivning är central för denna studie. Det finns många studier om rådgivning, men mycket av denna forskning handlar om generella aspekter på att ge råd till skillnad från att ta emot råd (Heritage & Sefi 1992, Park 2014 s. 363). Det finns dock också viss forskning om handledningsinteraktion och vad som kännetecknar sådan institutionell och asymmetrisk interaktion utifrån olika perspektiv (Vehviläinen 1999, 2003, 2008,

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

2009a, 2009b, Magnusson 2013, 2014, 2016, Sveen & Magnusson 2013, Svinhufvud & Vehviläinen 2013, Björkman 2015, 2016, Henricson m.fl., 2015, Nelson m.fl. 2015, 2018, Henricson & Nelson 2016, 2017, Vehviläinen & Löfström 2016). För denna studie är det särskilt intressant med studier där dessa båda perspektiv, rådgivning och handledningsinteraktion, förenas.

Vehviläinen har studerat handledningsinteraktion i ett flertal avseenden, till exempel hur handledning struktureras och hur råd ges utifrån olika perspektiv (Vehviläinen 2009a, 2009b, 2012). Av speciell relevans för denna studie är hennes samtalsanalytiska undersökning av motstånd mot råd som ges i handledning (2009a) där hon bland annat kommer fram till att det kan bli konflikter och missförstånd när handledning blir ett möte mellan olika agendor, där studenten fokuserar på att försvara vad som har gjorts och handledaren fokuserar på hur studentens förståelse och förhållningssätt kan förändras. Även Waring har studerat såväl rådgivning som avvisande av råd i studenthandledning, *peer tutoring*, där studenter fungerar som rådgivare åt andra studenter (Waring 2005, 2007). Waring visar hur den handledde avvisar råd som har med akademiskt språk och innehåll etc. att göra, och menar att detta kan relateras till identitetsarbete och till förhandlingar om expertis. Waring lyfter fram att rollerna inte är lika entydiga då det handlar om studenter som stöttar andra studenter från olika ämnesfält, till skillnad från när handledare handleder studenter – där expertisen kan ses som mer självklar. Park (2014) har också undersökt avvisanden eller invändningar mot råd i en akademisk kontext, med fokus på stegvisa förhandlingar.

Vidare har Björkman studerat doktorandhandledning utifrån ett andraspråksperspektiv, varvid just handledningsinteraktion analyserats utifrån ett samtalsanalytiskt förhållningssätt. En studie är i detta sammanhang särskilt relevant, i vilken det undersöks hur doktorander i engelska på ett svenskt lärosäte uttrycker att de inte håller med handledaren (Björkman 2015). Både handledare och doktorander har olika förstaspråk och använder engelska som ett gemensamt lingua franca. Av hennes resultat framgår att dessa studenter explicit och regelbundet avvisar handledarens råd. Björkman menar att detta kan förklaras av såväl språkliga som kulturella skillnader. Även Bardovi-Harlig & Hartford (1990, 1991, 1993, 1996) undersöker avvisanden av råd hos andraspråkstalare, och hur dessa studenter inte använder samma typer av garderingar och mildrande strategier som modersmålstalare gör.

Nelson och Henricson har inom ramen för ett forskningsprojekt om svenska som pluricentriskt språk undersökt skillnader mellan handledningsinteraktion på finska, finlandssvenska och sverigesvenska, i Sverige och i Finland (Hen-

ricson & Nelson 2017, Nelson m.fl. 2018). Inom detta projekt har de bland annat studerat skillnader i hur råd ges på finska och på svenska, men också hur studenter ger positiv respons till varandra.

I det projekt som denna studie ingår i har också andra analyser av handledningsinteraktion genomförts, till exempel har beröm som handledare ger och frågor som handledaren ställer i handledningsinteraktion studerats, liksom hur studenter förhåller sig till källor, inklusive det som handledaren tar upp och rekommenderar (Magnusson 2013, 2014, 2016, 2020, Sveen & Magnusson 2013, Magnusson under utgivning, Magnusson under review). I undersökningen av hur studenter förhåller sig till källor (Magnusson under utgivning) görs en appraisalanalys där studenters olika uttryck för känslor och värderingar granskas. Handledarens råd och rekommendationer är då enbart en av flera möjliga resurser som studenterna har att hantera, och de förhåller sig till dessa olika resurser på skilda sätt, mer eller mindre explicit och mer eller mindre motiverat och utvecklat. I den studien framkommer dock enbart positivt värderande uttryck i relation till det som handledaren säger eller rekommenderar.

Mycket av den forskning som här har tagits upp om handledning och interaktion i högre utbildning rör handledning av doktorander eller masterstudenter, men för att bidra till att fylla en forskningslucka när det gäller handledning och interaktion är det i denna studie handledning av studenter på kandidatnivå som undersöks. På kandidatnivå får studenterna ofta sin första egentliga erfarenhet av att skriva vetenskapliga arbeten, och att avvisa eller invända mot handledarens råd skulle därför kunna vara mer utmanande här än på master- och doktornivå.

Denna studie bidrar också till mer forskning om avvisanden, motstånd eller invändningar<sup>2</sup> i handledningssamtal på universitetsnivå, där också forskningen är begränsad.

## Material och metod

Materialet består av 24 naturligt förekommande handledningssamtal från journalist- och lärarutbildning vid olika lärosäten i Sverige. Att de är naturligt förekommande innebär att de inte är arrangerade utan genomförs inom ramen för

<sup>2</sup> Jfr *resistance* (Park 2014) och *disagreement* (Björkman 2015). *Invändning* uppfattas här som mindre starkt än *avvisande*, och kommer därför att användas här som en sammanfattande term för att täcka in olika former av motstånd mot handledarens råd.

den vardagliga verksamheten. Detta är en del av ett större material med 36 inspelade handledningssamtal som ingår i ett forskningsprojekt (se not 1). Handledningssamtalen är inspelade med sex olika handledare och elva studenter eller studentpar. Varje handledare har ett eller flera samtal med respektive student eller studentpar. I tabell 1 anges handledare (1–6) och vilka studenter (1–11) som handleds i respektive samtal (1–24). I kolumnen näst längst till höger redovisas antal invändningar i varje samtal medan det av kolumnen längst till höger framgår hur långa samtalen ifråga var.

Tabell 1. Materialöversikt.

| Samtal | Handledare | Student | Antal<br>invändningar | Samtals-<br>längd |
|--------|------------|---------|-----------------------|-------------------|
| 1      | 1          | 1       | 4                     | 1:24:00           |
| 2      | 1          | 1       | 0                     | 0:43:19           |
| 3      | 1          | 1       | 0                     | 0:49:51           |
| 4      | 1          | 1       | 2                     | 0:57:32           |
| 5      | 1          | 2       | 0                     | 0:46:47           |
| 6      | 1          | 2       | 1                     | 0:37:18           |
| 7      | 1          | 2       | 1                     | 0:35:38           |
| 8      | 2          | 3, 4    | 2                     | 0:55:04           |
| 9      | 2          | 3, 4    | 1                     | 0:26:53           |
| 10     | 2          | 3, 4    | 0                     | 0:42:41           |
| 11     | 2          | 3, 4    | 0                     | 0:44:10           |
| 12     | 2          | 5       | 0                     | 0:27:23           |
| 13     | 2          | 5       | 2                     | 0:45:39           |
| 14     | 2          | 5       | 1                     | 0:52:50           |
| 15     | 2          | 5       | 1                     | 0:31:59           |
| 16     | 3          | 6, 7    | 1                     | 0:23:15           |
| 17     | 3          | 6, 7    | 1                     | 0:35:37           |
| 18     | 3          | 6, 7    | 1                     | 0:35:39           |
| 19     | 4          | 8       | 1                     | 0:47:47           |
| 20     | 4          | 8       | 1                     | 0:37:40           |
| 21     | 5          | 9, 10   | 2                     | 0:48:41           |
| 22     | 5          | 9, 10   | 1                     | 0:40:14           |
| 23     | 6          | 11      | 0                     | 1:36:04           |
| 24     | 6          | 11      | 0                     | 0:29:51           |

Handledningssamtalen är inspelade med mobil eller liten bandspelare av respektive handledare, för att kunna göras naturligt och så lite störande som möjligt. Videoinspelning hade gett mer information runt interaktionen (gester, ögonkontakt etc.), men här har strävan efter att det ska vara diskret och enkelt genomförbart fått styra. Vetenskapsrådets (2002) etiska riktlinjer har följts, exempelvis har studenter och handledare anonymiserats.

Efter inspelning har samtalen transkriberats, och alla förekomster av invändningar till det som handledaren rekommenderar har sammanställts (se tabell 1) och analyserats. *Invändningar* definieras här som studentens uttryck för en an-

nan uppfattning än den som handledaren ger uttryck för (jfr Sifianou 2012 s. 1554), i detta fall i relation till ett råd eller en rekommendation från handledaren. Det är här uttrycksformen som avses, alltså om studenten ger uttryck för en annan uppfattning än handledaren. Vad som är studentens avsikt, eller om det språkliga uttrycket har en annan pragmatisk funktion i samtalet är inte avgörande för kategoriseringen, men tas i viss mån upp i själva analysen.

Analysobjektet är hela samtalssekvensen där invändningar som studenten gör ingår. 23 olika *invändningspraktiker*<sup>3</sup>, samtalssekvenser där studenten mer eller mindre explicit har invänt mot handledarens råd, kan återfinnas i de 24 handledningssamtalen.

De 23 invändningspraktikerna har grovanalyserats utifrån ett metodologiskt fokus som grundar sig i etnometodologisk samtalsanalys (CA, se Atkinson & Heritage 1984), vilket är vanligt när det gäller interaktion i en akademisk kontext (Vehviläinen 1999, 2009a, Waring 2007, Park 2014, Björkman 2015). Samtalssekvenserna har transkriberats ordagrant, med markering av överlappande tal och med återgivande av vissa icke-verbala handlingar (se transkriptionsnyckel, bil. 1).

I invändningspraktikerna har handledarens råd och studentens invändning mot rådet identifierats i första hand. Dessutom analyseras hur handledaren förhåller sig till invändningen, och hur de båda parterna avslutar sekvensen, till exempel genom samförstånd eller acceptans av något slag. Om invändningar uppkommer i rådgivande samtal har forskning visat att det finns en tendens att den som ger råd, handledaren i detta fall, antingen backar eller omformulerar sig, utvecklar resonemang etc. och därmed orienterar sig mot att få ett accepterande och på så sätt kunna avsluta sekvensen (jfr Waring 2005 s. 151).

Utgångspunkten i sekvenserna är alltså de råd som handledaren ger. Råd definieras därvid som en rekommendation om en handling, och det finns här allmänt en mer eller mindre underförstådd förväntan om att rådet ska följas (jfr Vehviläinen 2001). Råden kan dock både accepteras eller invändas mot. Det som deltagare i allmänhet hanterar som prefererat är att råd och rekommendationer tas emot positivt och bekräftas (jfr Heritage & Sefi 1992). Prefererade handlingar beskrivs som förväntade, ommarkerade och ej uppmärksammade. I relation till handledning är det allmänt sett prefererat att lyssna på och beakta råd som kommer från en expert, och disprefererat att inte ta till sig vad en expert rekommenderar (jfr Vehviläinen 2001, Waring 2007 s. 111). I interaktionen förstår och hanterar deltagarna yttranden som disprefererade då det i dessa

<sup>3</sup> Jfr *disagreement practices* (Sifianou 2012 s. 1557), *practices of advice resisting* (Waring 2005 s.146).

läggs ner mer interaktivt arbete; fördröjningar, pauser, upprepningar, garderingar etc. (jfr Atkinson & Heritage 1984, Pomerantz 1984, Park 2014). Vad som förstås som prefererat och disprefererat beror dock framför allt på kontexten. Schegloff (1988 s. 446) tar till exempel upp att när det gäller självnedvärderande uttryck är invändningar och motstånd det prefererade och inte det disprefererade, till skillnad från hur det ser ut i många andra kontexter. Vad som är prefererat eller disprefererat kan identifieras i en interaktionsanalys.

Det finns generellt en form av förklaringsansvar (*accountability*) för yttranden och utsagor som är disprefererade (Heritage 1998 s. 132–133). Att invända mot ett råd från en handledare kräver alltså i allmänhet någon form av förklaring eller motivering (*account*). Sådana förklaringar är en utgångspunkt i analysen.

Studenten kan i handledningsinteraktionen hantera ett råd från handledaren som hen inte vill följa på olika sätt: genom att inte ge någon respons överhuvudtaget, genom en omarkerad bekräftelse (*mm*), eller genom ett explicit avvissande (jfr Waring 2005). Här är det endast explicit verbalt uttryckta invändningar som studeras. Utanför handledningsinteraktionen är det naturligtvis också möjligt för studenten att hantera råd på olika sätt, antingen att använda rådet i det fortsatta textarbetet eller ignorera rådet (jfr Magnusson 2014), något som dock inte berörs i denna studie.

När det gäller hur invändningar konkret görs har Waring i en studie om kamratbedömning (2005 s. 147) identifierat olika invändningspraktiker:

- rena avvissanden eller invändningar som till exempel »nej»
- hävdande av egen kunskap eller kompetens, till exempel »Jag vet» eller »jag har redan tänkt på det»
- återgivande av information, villkor och detaljer, som enbart studenten känner till
- driva en egen linje
- återopa auktoritet från annat håll
- förminskande av betydelsen av det som handledaren rekommenderat.

I denna studie identifieras och analyseras motsvarande invändningspraktiker utifrån hur invändningen förklaras eller motiveras och utifrån hur invändningarna görs och utformas, hur handledaren och studenten gemensamt hanterar dessa invändningar och hur sekvenserna ifråga avslutas. Analyserna relateras till Warings (2005) identifierade invändningspraktiker och till vad handledare och student orienterar sig mot som prefererat eller disprefererat (jfr Heritage & Sefi 1992, Park 2014). I diskussionsdelen behandlas framkomna mönster i relation till kravet på självständighet.

## Resultat

Studiens 24 handledningssamtal utmärks generellt av att studenterna bemöter råd och rekommendationer från handledaren positivt, vilket ligger i linje med vad som är prefererat och vad som framkommit i andra studier om rådgivning i institutionella samtal (t.ex. Heritage & Sefi 1992). Generellt sett är invändning mot handledarråd alltså ovanliga, med 23 invändningar i de 24 samtalen. I snitt förekommer knappt en invändning i någon form per samtal och det är en ganska jämn fördelning mellan samtal, studenter och handledare (se tabell 1). Det finns något samtal med fler invändningar och någon student som inte alls invänder mot handledarens rekommendationer, men det är alltså ganska likartat sett ur ett övergripande perspektiv.

Studenterna invänder mot handledarens råd rörande flera olika aspekter som hör till uppsatsskrivandet. Tydliga mönster gäller för övergripande ämnen som val av metod och material, val av perspektiv och teori och utvecklande av problemformulering, syfte och forskningsfrågor. Det finns också invändningar som har med mer specifika aspekter att göra, som till exempel rubriker och stavning, men dessa är färre. En iakttagelse är att för handledare som träffar samma student vid ett flertal tillfällen förekommer ofta flest invändningar mot råd i det första samtalet som studenten och handledaren har (samtal 1, 4, 10, 21). Detta kan säkerligen relateras till att det framför allt är övergripande perspektiv och frågor som studenterna invänder mot, sådant som styr hela det fortsatta arbetet med uppsatsen. Det är rimligt att tänka sig att sådant diskuteras tidigt i handledningsprocessen.

På övergripande nivå går det att identifiera fyra olika typer av invändningspraktiker i materialet utifrån vilken förklaring eller motivering som knyts till invändningen i fråga:

- 1) att följa handledarens råd blir för stort, svårt och tidskrävande
- 2) att följa handledarens råd får konsekvenser för andra delar av uppsatsen
- 3) att följa handledarens råd går emot vad andra auktoritetskällor framhållit
- 4) att följa handledarens råd går emot studenternas egna idéer om uppsatsen.

Dessa fyra typer av invändningspraktiker exemplifieras, analyseras och diskuteras nedan.



## Det blir för stort, svårt och tidskrävande

Det vanligaste motivet som studenter anger när de invänder mot handledarens råd är att det innebär ett för omfattande arbete, att det kommer att vara för tidskrävande eller att det kommer att vara för svårt.

I det första exemplet (exempel 1) rekommenderar handledaren att studenten ska formulera en motivering till uppsatsstudien, vilket studenten menar är svårt. Handledaren inleder hela samtalet med att fråga hur det går och studenten beskriver utförligt hur hen har fått synpunkter från en seminarieledare om att studiens syfte måste motiveras. I samma yttrandesevens beskriver sedan studenten olika tänkbara motiv.

Handledarens råd kommer först därefter i form av en inledande inramning, att det handlar om »en typisk handledarkommentar» (rad 1). Här gör handledaren sin samtalsidentitet relevant vilket möjligen kan göra det mindre hotande att komma med råd och rekommendationer. Det starkt betonade »typiskt» normaliserar därutöver rådet och gör det allmängiltigt. Inramningen i sig tonar ner det potentiellt riskabla i rådet, vilket förstärks av skrattande från såväl student som handledare.

### Exempel 1 (handledare 1, student 2, nr 5)

- 1 H det här är en typisk handledarkommentar  
 2 S ((skratt))  
 3 H ((skratt)) det är precis det där du ska [skriva (skratt)]  
 4 S [du ska skriva ner (skratt)]  
 5 jaa] men det är jaa  
 6 H nämen eh  
 7 S2 men det är så svårt, tankar ner i i skrift då blir det såhåra,  
 8 vad sa vad tänkte jag nu då ((skratt))  
 8 H ja och att eh eh det det du sa nu, är ju en av dom saker, en av  
 9 dom motiveringar som ska in i en uppsats

Rådet är en fortsättning av det som studenten har talat om, och går ut på att det är just det som studenten har tagit upp muntligt som ska skrivas i texten, »det där» (rad 3), »det du sa nu» (rad 8). Att handledaren återknyter till studentens förda resonemang fungerar som en form av stöd och bekräftelse. Handledaren formulerar rådet som en konkret uppmaning. Att »ska» används gör uppmaningen förpliktigande och inte öppen för någon egentlig förhandling. Studenten fyller i handledarens uppmaning i en samkonstruktion av yttrandet (rad 3), vilket tyder på att det rådet var förutsägbart och redan känt för studenten. Det samkonstruerade yttrandet följs av skratt från studenten, vilket visar att rådet inte tagits emot som ansiktshotande.

Därefter kommer studentens invändning, eller vad som i detta fall närmast kan betraktas som en invändning då hen inte uttrycker att rådet inte kommer att följas (rad 7). Invändningen inleds med en kontrasterande konjunktion, »men», vilket visar på relativt svagt motstånd. Sedan motiveras invändningen med att »det är så svårt», alltså att formulera sig skriftligt, något studenten också var inne på i den tidigare längre beskrivningen. Handledaren bekräftar i sin följande tur studentens beskrivning av sin upplevelse genom ett inledande »ja». Därefter utvecklar och specificerar handledaren sitt råd, vilket är vanligt generellt i samtal där råd invänds emot (jfr Park 2014 s. 367). Handledaren utvecklar här sitt resonemang genom en redogörelse av vad som krävs i en uppsats. Handledaren preciserar att de motiveringar som studenten har tagit upp, och som behöver formuleras skriftligt, framför allt är samhälleliga, men att studenten därutöver också behöver vetenskapliga motiveringar. Genom att ställa mer specifika frågor om detta orienterar sig studenten mot ett accepterande av handledarens råd, och flera bekräftande medhåll, »ja, ja», längre fram i sekvensen tyder på att studenten slutligen tar till sig handledarens råd. Hela sekvensen avslutas alltså med studentens accepterande av att motiveringar behöver formuleras i uppsatstexten.

I exempel 2 råder handledaren studenterna först att använda en mer systematisk modell eller teori i sin analys av politiska fotografier, som betonar relationen mellan fotograf och fotograferad, fotograferad och läsare. Handledaren råder också studenterna att fundera över hur tolkningarna kan göras utifrån dessa perspektiv, att det inte enbart handlar om makt utan kan handla om andra saker också. De två studenterna som handleds invänder mot detta och menar att det blir för stort.

### Exempel 2 (handledare 5, student 9–10, nr 19)

1 H ja och den är ju eh inte eh för om ni liksom ska ha nått systematiskt  
 2 så den här är ju ganska systematisk på ett sätt att den / både har  
 3 det här med så att säga nu kommer vi tillbaka till ((skrattar))  
 4 mediegestaltning den interpersonella metafunktionen alltså hur  
 5 kommer ni ihåg nått av detta? ((skrattar))  
 6 S1 a  
 7 S2 ja absolut  
 8 H ((skrattar)) svagt ja nej men det handlar ju om relationen så  
 9 att säga fotograf ehm eh och den som blir fotograferad och i  
 10 förlängningen när fotografen träder sig åt sidan så blir det  
 11 relationen mellan läsaren [S1/S2: mm] där du har och det är ju samma  
 12 teorier som finns i eh andra sammanhang också men men det är så  
 13 systematiserat här tycker jag det här med attityd så att säga [S1/S2:  
 14 mm] vilken attityd uppifrån och nerifrån eller rakt på den nämns ju  
 15 överallt annars alla tar ju upp just den biten men eh och är det  
 16 uppifrånperspektiv vad är det för nånting uttrycker det makt [S1/S2:

17 mm] eller / kan det ha en annan förklaring [S1/S2: mm] / oftast så är  
 18 man ju bara det här med att ja d- det läsaren (x) eller fotografen är  
 19 i en över en maktposition då om det är uppifrån [S1/S2:mm] förminskar  
 20 eller nerifrån förstorar [S1/S2: mm] men det kan ju också vara  
 21 så så att säga enkelt att det att kvinnor är lägre än  
 22 män [S1/S2:mhm ((lite skratt))] så att säga och om fotografen  
 23 är en kvinna eller man det skulle ni också titta på eller nej?  
 24 S1 nej det har vi inte diskuterat det tror jag inte  
 25 H nej nej ((skrattar lite)) nej ta inte in för många [S1/S2: mm  
 26 ja((skrattar lite))] det var bara en tanke som dök upp här så att  
 27 säga men alltså det kan vara rent rent fysiskt [S1/S2: mm] att vissa  
 28 människor är är [S1/S2: ja just det] kortare eller längre eller  
 29 att eh uppifrån är det mest eh tydliga perspektivet för att ge en  
 30 överblick över en situation / så det behöver inte vara så  
 31 S1 nej  
 32 S2 nej men det var det vi tänkte att eller det har vi diskuterat lite  
 33 för det pratade vi om att vi kanske skulle ha en kvalitativ [H:  
 34 ja mm] analys också men sen kom vi på att det blir för det blir för  
 35 stort det asså det känns lite som  
 36 H ja jag tror att ni ska eh kanske vänta med att bestämma det [S2: mm]  
 37 men ha beredskap litegranna [S2: mm] för att så att säga det är en  
 38 kvantitativ vad ni kör på men om ni liksom ser att att där är vissa  
 39 saker som avviker ifrån en standard så att säga dom allra flesta  
 40 bilderna visar si och så nånting men sen så vissa bilder avviker så  
 41 kanske man ska gå med en mera kvalitativ djupanalys på  
 42 några e- utvalda bilder då [S1/S2: mm] / (x) men det är sånt som  
 43 man har / eh ha beredskap för mera än att man liksom man måste hela  
 44 tiden utgå ifrån vilka frågor man vill ha svar på [S1/S2: mm] så jag  
 45 bara tänker glöm inte bort att det kan vara aktuellt ha det i  
 46 bakhuvudet bara och detsamma kanske gäller det här med rubriker  
 47 bild hur har ni tänkt kring det?  
 48 S1 ja alltså nu vi tyckte det vi tyckte det var intressant men sen  
 49 tyckte vi kanske att det blev lite för mycket [H: ja] att kasta in  
 50 det också så just nu har vi struntat i det [H: ja] sen om vi märker  
 51 att det är / [H: ja precis]

Rådet ges här i olika steg. Först rekommenderar handledaren en källa som handlar om mediegestaltning och som kan hjälpa dem att vara systematiska (rad 1–4). Rekommendationen avslutas med en fråga om studenterna kommer ihåg detta, sannolikt utifrån att de läst denna källa under sin utbildning (rad 5). Rådet fortsätts sedan med exempel och förklaringar. Handledaren utvecklar resonemanget genom att säga att det handlar om attityd, perspektiv uppifrån, nerifrån eller rakt på (rad 13–15), och tar också upp att uppifrån-perspektiv kan tolkas på olika sätt; att det kanske inte självklart har med makt (rad 16–17) utan med personernas längd att göra (rad 20–23). Hela resonemanget avslutas med en fråga: »men det skulle ni också titta på eller nej?» (rad 23). Detta liknar till stor del de *turavslutande eller* som identifieras av Lindström (1999). Turor som avslutas på detta sätt hanteras som avslutade i interaktionen även om de grammatiskt inte är avslutade. Att avsluta med »eller» på detta sätt innebär ofta en

orientering mot någonting problematiskt, till exempel mot ett antagande som går i motsatt riktning mot vad som diskuterats tidigare. I detta exempel för handledaren ett resonemang om perspektiv som är relevanta att ta upp i uppsatsen, och här är den prefererade responsen »ja». Genom att lägga till »eller nej?» öppnar handledaren upp för en helt motsatt respons, vilket också är det som kommer (jfr Linell m.fl. 2003 s. 558–559).

Studenterna invänder mot detta råd i flera olika steg. Först svarar student 1 nekande på den indirekta frågan, »nej det har vi inte diskuterat», men tonar sedan ned det med en epistemisk markör, »det tror jag inte» (rad 24). Handledaren bekräftar och instämmer i detta, både genom att hålla med om att »ta inte in för många» (rad 25), där sannolikt »perspektiv» underförstås, och genom att dämpa det förpliktigande i rådet. Handledaren tonar ner genom att uttrycka att »det var bara en tanke som dök upp» (rad 26) och genom att samtidigt skratta, men också genom att argumentera för och exemplifiera varför det föreslagna analysperspektivet kanske inte stämmer eller är relevant överhuvudtaget (rad 26–30).

Studenterna bekräftar i sin tur handledarens bekräftelse och medhåll, student 1 genom »det var det vi tänkte» (rad 32), men utvecklar också detta och menar att »det blir för stort» (rad 32–35), vilket också är en form av parafras på det som handledaren tog upp tidigare med »ta inte in för många» (rad 25). Här hjälper alltså handledarens egna garderingar studenterna att invända mot rådet som gavs. Student 2 bekräftar sedan handledarens råd genom att först beskriva att »vi tyckte det var intressant» (rad 48), men sedan också parafrasera vad handledaren och student 1 sagt: »men sen tyckte vi kanske att det blev lite för mycket» (rad 49). Handledaren håller återigen med och bekräftar det som studenterna säger, men utvecklar och omformulerar också sitt råd: att studenterna ska skjuta avgörandet till längre fram när det gäller vilka analysmetoder som ska användas och att de ska ha beredskap för att lägga till ett analysperspektiv (36–46). Vid invändningar mot råd är det en vanlig strategi att utveckla och omformulera rådet (jfr Waring 2005 s. 151), precis som handledaren gör i detta fall. Det omformulerade rådet uttrycks även det nedtonat och försiktigt med epistemiska markörer, »jag tror», och garderingar som »kanske» och »litegranna» (rad 36–37).

Många av studenternas invändningar i materialet inleds också just med epistemiska markörer, »jag tycker» eller »jag tänker». Att epistemiska markörer av den sorten är vanliga tyder på att studenten markerar sin ståndpunkt som en subjektiv uppfattning och inte som ett oomtvistligt faktum. På ett sätt kan epistemiska markörer tyda på starka positioneringar (jfr Karlsson 2005), i det här

fallet från studentens sida. I denna kontext verkar det dock snarare som ett ödmjukt förhållningssätt som öppnar för handledarens invändning eller ytterligare argument för det råd eller den rekommendation som ges.

Mycket interaktionellt arbete läggs ner från båda parter i exemplet ovan för att både ge detta råd och sedan invända mot det, vilket visar att det är disprefererat och potentiellt ansiktshotande att inte acceptera handledarens uppmaning som student, men även att det är riskfyllt att ge råd (jfr Heritage & Sefi 1992). Såväl studenter som handledare mildrar och tonar ner på olika sätt genom upprepningar, pauser, parafraiseringar och garderingar. Båda studenterna lyfter fram att de har diskuterat ämnet och att de ansett det intressant, men ändå fattat beslut om att inte ha en sådan analys. Detta skulle möjligen kunna relateras till Warings (2005) kategori »hävdande av egen kunskap eller kompetens» som framför allt handlar om att den som invänder mot rådet anger att hen redan har försökt det som föreslås. Att studenterna har diskuterat detta är en form av försök.

Handledaren uttrycker sig med stor försiktighet både när det gäller det första, mer indirekta, rådet och när det gäller det andra omformulerade rådet. Sekvensen avslutas inte med att studenterna helt och fullt accepterar handledarens råd, men en av studenterna öppnar ändå för att deras position kan ändras, »sen om vi märker att det är» (rad 50–51), vilket gör att sekvensen ändå avslutas i någon form av acceptans och enighet eftersom handledaren i sitt omformulerade råd rekommenderat just att de skulle skjuta på avgörandet (rad 36). Att accepterandet är syntaktiskt oavslutat skulle möjligen kunna tolkas som att det är svagare.

De bägge exemplen skiljer sig en del från varandra även om studenterna i båda fallen använder likartade motiveringar för sina invändningar, »det är svårt» respektive »det är för omfattande». I det ena fallet är det tveksamt om det ens kan definieras som en invändning annat än till formen, då studenten verkar väl medveten om vad som behöver formuleras i texten men ändå ger uttryck för att det känns motigt. I det andra fallet handlar det om en riktning för hela uppsatsarbetet, en riktning som studenterna inte vill följa. Detta är ett av endast tre tillfällen i hela detta material där studenterna håller fast vid sin uppfattning och de val de har gjort, och det framgår att det krävs mycket interaktionellt arbete för att hålla fast vid en egen riktning på uppsatsarbetet.

## Det får konsekvenser för andra delar av uppsatsen

Studenterna invänder också mot handledarens råd genom att lyfta fram hur eventuella ändringar skulle skapa svårigheter i andra delar av uppsatsarbetet. I

exempel 3 rekommenderar handledaren en förändring av hur undertiteln är formulerad, vilket studenten menar skapar problem även för huvudtiteln.

### Exempel 3 (Handledare 1, student 1, nr 2)

- 1 H eh, jag tycker att du har, det är jättebra att du har formulerat en,  
 2 titel, eh / och jag tycker att den är bra, jag tycker att eh den  
 3 däremot är som att du har lagt två, vad ska man säga, två undertitlar  
 4 på varandra  
 5 S m  
 6 H eh, morot eller lek, med minecraft i undervisningen  
 7 S m  
 8 H eh / jag tänkte att man kunde flytta ner den hära  
 9 preciseringen, till underrubriken med Minecraft, alltså en studie om  
 10 onlinespelet Minecraft leder till, eh ökad motivation i SO-ämnet  
 11 S men om man tar bort lek? / liksom / kan man ta morot eller hinder?  
 12 eller vad liksom att det är liksom mer en motsägelse  
 13 H ja just det, m / ja men du kan fundera över det, eh det var också  
 14 bara en detaljfråga  
 15 S m

Handledaren inleder sekvensen genom att först på ett indirekt sätt lyfta fram ett problem, att det ger intryck av att vara två undertitlar som har placerats efter varandra (rad 2–3). Därefter råder handledaren studenten att omorganisera rubrikerna, »man kunde flytta ner den hära preciseringen» (rad 8–9). Handledaren formulerar sitt råd i form av ett förslag i relation till det omnämnda problemet, där den epistemiska markören »jag tänkte» öppnar för invändningar. Användandet av flera utfyllnadsord, »eh», visar att invändningen är disprefererad och riskfull. Även »man kunde», där handledaren undviker att peka ut aktören, tonar ner invändningen och tyder på en orientering mot att rådet eller invändningen är disprefererad.

Studenten invänder mot handledarens invändning och råd, vilket visas med en kontrasterande konjunktion, »men» (rad 11). Genom att invändningen formuleras som en fråga tonas den ner något. Studenten menar genom sin fråga att följderna av handledarens råd skulle bli att rubriken inte längre skulle inrymma dubbla perspektiv, »morot eller lek» (rad 11–12). Studenten föreslår dock ett alternativ för att upprätthålla de dubbla perspektiven; »kan man ta morot eller hinder?» (rad 11). Handledaren håller med om detta dilemma, »Ja just det», men lägger till en ny uppmaning eller ett omformulerat råd: »du kan fundera över det» (rad 13). Handledaren bekräftar alltså att den föreslagna lösningen skulle leda till oönskade konsekvenser, men håller ändå fast vid att de dubbla underrubrikerna behöver funderas vidare kring. Studenten bekräftar detta med ett kort neutralt »m», vilket kan indikera att studenten accepterar handledarens synpunkt, om än svagt. Eftersom uttrycket är neutralt kan

det dock också vara ett uttryck för att studenten inte håller med. Sekvensen får inget annat tydligt avslut, då handledaren direkt övergår till en helt ny topik.

I nästa exempel (4) ger handledaren råd om att inkludera bildkomposition som en aspekt i uppsatsen, vilket enligt studenterna blir motsägelsefullt.

#### Exempel 4 (handledare 3, student 6, 7, nr 19)

1 H (...) och en annan sak jag tänkte också ni hade nånting om komposition  
2 [S2: mm] var kommer ni tillbaka till det ja? ((skrattar lite))  
3 S2 nej jag lägger ut den så att den inte ramlar ut och försvinner  
4 H ja ja nej men eh asså ni har ni  
5 S2 ja asså komposition ja ja det förstår jag inte heller för sånna  
6 eller asså  
7 H ni är inte så väldigt mycket inne på komposition  
8 S1 jag tänker att att är vi inte det ((lite skratt i  
9 rösten)) när just det här distans och grejer är inte det [H: ja]  
10 det har jättemycket med komposition  
11 H eh jo på ett sätt men samtidigt så så kan man säga att komposition är  
12 ju också placering högt lågt höger vänster in i ut ur  
13 S2 jag tycker det är lite svårt att eh koppla ihop eh hur vi ska  
14 undersöka både fotografens / eh / asså komposition av bilden  
15 samtidigt som vi försöker undersöka miljöpartiets sätt att förmedla  
16 sin jämställdhets eh policy [H: mm] för jag tycker att det går lite  
17 emot varandra  
18 H ja alltså jag tänk tänkte ju faktiskt nästan ibland så kan  
19 man / eh minimera [S2: mm] problemet med att helt  
20 enkelt för för komposition tänker jag menar att det är lättare att  
21 prata om om man går in och diskuterar enskilda bilder och nu gör ju  
22 ni en kvantitativ [S2: mm precis] undersökning ni har väl  
23 ingen eller hade ni en parameter som går in på / [S2: eh] för för det  
24 här med distans då är då är det blir ju ett betydelsebärande  
25 fenomen ni behöver inte nödvändigtvis säga att det är komposition  
26 utan det är ju en semiotisk resurs [S1/S2: ja] för att som som på  
27 nått sätt förmedlar ett innehåll en betydelse [S1/S2: mm] och att det  
28 det räcker ni behöver liksom inte diskutera om det är komposition  
29 eller inte tycker jag  
30 S1 okej

Denna sekvens inleds med att handledaren ställer en fråga om komposition, som fungerar som ett råd till studenterna (rad 1–2). Handledaren tar upp ett perspektiv som saknas, och som underförstått vore önskvärt i uppsatsen. Handledaren skrattar lite i relation till detta (rad 2) vilket tonar ner det potentiellt ansiktshotande i frågan eller rådet. Student 2 kommenterar i sin första tur någonting som har diskuterats tidigare och som inte hör till denna sekvens egentligen (rad 3). Student 2 orienterar sig därefter mot frågan och bekräftar handledarens fråga om perspektivet bildkomposition har glömts bort i uppsatsen, »det förstår jag inte heller» (rad 5). Handledaren utvecklar då sitt råd med en precisering av

rekommendationen; »ni är inte så väldigt mycket inne på komposition» (rad 7). Student 1 inleder responsen med en epistemisk markering, »jag tänker att», men avbryter sig med en motfråga; »är vi inte det?» Det blir här tydligt att studenten inte helt förstår vad handledaren avser med att det saknas kompositionsperspektiv i uppsatsen. Studenten tar upp »distanst och grejer» och frågar om inte detta är komposition (rad 9). Handledaren bekräftar studentens förståelse av vad komposition är, »jo, på ett sätt» (rad 11), men utvecklar denna och tar upp bildens placering som ett ytterligare perspektiv på komposition.

Först efter detta kommer invändningen från student 2, som menar att det perspektivet går emot det perspektiv som är uppsatsens syfte (rad 13–17). Här är det inte frågan om någon negation eller kontrasterande konjunktion som explicit visar att det är en invändning. I stället rör det sig om ett tyckande, »Jag tycker...jag tycker det går lite emot varandra» (rad 16–17) som ställs emot handledarens råd. Det är tydligt att turen har en disprefererad konstruktion. Här använder studenten epistemiska markeringar, »jag tycker», garderingar som »lite» och pauser och utfyllnadsord, »eh». Invändningen från studenten mildras och tonas alltså ner, vilket visar att detta är en interaktionellt riskfylld position att inta i ett handledningssamtal.

Handledaren bekräftar först vad studenten sagt, »ja alltså» (rad 18), men kommer sedan med ett lösningsförslag som fungerar som en sorts utveckling av det som tidigare tagits upp. I turen förekommer flera drag som visar att yttrandet är disprefererat; pauser och utfyllnadsord som »eh» och »alltså». Epistemiska markörer som »jag tycker» (rad 18, 20) ramar in yttrandet och öppnar för andra förslag. Handledarens lösningsförslag formuleras också med »man» (rad 19), vilket kan tolkas som att lösningsförslaget normaliseras och görs till en vedertagen strategi i stället för att en konkret aktör, studenten, pekas ut.

Handledaren föreslår en förenkling (rad 20–29), att de inte behöver diskutera ett helt nytt perspektiv utan att det räcker med att de analyserar det som de behöver och ser placering som en semiotisk resurs och att komposition inte nödvändigtvis behöver tas upp explicit (rad 26). Student 1 bekräftar detta med »okej» och sekvensen avslutas därmed. Detta kan beskrivas som att en intersubjektiv förståelse, och acceptans från studentens sida, till slut nås genom förklaringar och förtydliganden, frågor och motfrågor.

I båda dessa exempel finns yttrandet och strategier som är disprefererade och kräver mycket interaktionellt arbete. Det finns dock variationer såväl i studentstrategierna som i handledarstrategierna. Studenterna använder negationer och kontrasterande konjunktioner för att invända mot handledarens råd, men också epistemiska markeringar som betonar och lyfter fram studenternas egen



röst och position. Handledarna tonar ner råden på olika sätt och markerar epistemiskt att det är subjektiva positioner och åsikter som presenteras och inte absoluta krav, men använder sig också av »man» som inte pekar ut studenten specifikt och som gör rådet eller rekommendationen mer generell. Detta sammantaget gör det möjligt för studenterna att invända utan att det blir ansiktshotande.

## Hänvisning till andra auktoritetskällor

När studenter invänder mot det som handledaren säger görs det också vid flera tillfällen med hänvisning till andra auktoritetskällor. I en sekvens namnges och hänvisas det till en kursansvarig, och i en sekvens försvarar studenten en felstavning (lite skämtsamt) med att ordbehandlingsprogrammet word »gick med på det». I andra sekvenser är det inte lika explicit vilka dessa auktoritetskällor är. Andra lärare på kursen eller utbildningen hänvisas det till genom implicita konstruktioner som »det får vi ju liksom sagt till oss», eller genom normativa påståenden som implicit kommer från antingen kurslitteratur eller lärares uttalande: »Det ska liksom vara här». Detta sätt att motivera en invändning påminner om en av de kategorier som Waring (2005 s. 147) identifierade, att åberopa auktoritet från annat håll. Detta innebär att detta sätt att invända mot rekommendationer sannolikt inte är unikt just för den här typen av handledningsinteraktion.

I exempel 5 får studenten rådet att gruppera verken i avsnittet om tidigare forskning tematiskt och inte kronologiskt, vilket hen invänder mot genom att hänvisa till en implicit auktoritetskälla.

### Exempel 5 (handledare 1, student 2, nr 2)

1 H för för det här skulle jag säga tycker jag att du ska be eh arbeta  
2 om sen, eh alltså att inte stapla, tidigare forskning ska inte va att  
3 du staplar, eh arbete på arbete [nej] som block såhär utan, eh slå ihop  
4 allting och eh, eh säg liksom, gå igenom det tematiskt i stället,  
5 tidigare forskning har utgått ifrån olika metoder till exempel dom  
6 här tre  
7 S men måste inte det här va i kronologisk ordning?, det är därför jag  
8 stolpar upp det sådär  
9 H nä det är mycket bättre om det är tematiskt, alltså säg att det du  
10 först kollar på, [S: ok] eh det här är liksom det har gjorts lite olika  
11 studier exempel då exempelvis dom här, de eh dom har lagts upp med  
12 olika metoder eh till exempel, dit han eller hon gör på det här  
13 sättet han eller hon gör på det där sättet, eh resultaten varierar  
14 lite grann i dom här studierna och, beroende på, hur vad dom har  
15 undersökt och vilka metoder dom har använt, till exempel kommer han  
16 eller hon fram till, det hära, alltså så att man får liksom, eh att

- 17 man får det här liksom jämfört och att du tar mig i handen som läsare  
 18 och liksom berättar för mig dom här sakerna (...)  
 19 S m-men just att det ska va den här kronologiska ordningen det får vi  
 20 ju liksom sagt till oss, och då blir man så här ja, hur ska det va då  
 21 liksom, för då blir det såhär hjälp jag kan inte lägga in den här  
 22 gubben för han är ju tvåtusensexton det kan jag inte lägga in här uppe,  
 23 så där har jag suttit och hållt på liksom  
 24 H mhm  
 25 S men då gör vi, då vet jag då får jag nog ((mumlar))

Sekvensen inleds med att handledaren ger råd till studenten i form av en åsikt, »tycker jag» (rad 2–4). Handledaren rekommenderar studenten att inte stapla verk i tidigare forskning på varandra utan gruppera verken tematiskt i stället. Modalt uttrycks detta med »ska» (rad 2) vilket inte öppnar för någon egentlig förhandling och diskussion, samtidigt som handledaren skapar ett visst förhandlingsutrymme genom epistemiska uttryck som »skulle jag säga» och »jag tycker» (rad 1). Den initiala positionen för den epistemiska markören »jag tycker» ramar in hela yttrandet som evaluerande (jfr Karlsson 2005), och därmed öppet för förhandling.

Studenten invänder mot detta genom en kontrasterande konjunktion, »men», och genom att formulera invändningen som en fråga, »men måste inte de här va i kronologisk ordning?» (rad 7). Studentens invändning uttrycks kortfattat och utan utfyllnadsord och garderingar. Det är alltså frågan om en invändning som uttrycks som prefererad till skillnad från de flesta andra exempel i denna studie där många invändningar och råd uttrycks som disprefererade. Att studentens invändning formuleras som en fråga tyder dock på viss försiktighet där studenten ger rum för förslag och synpunkter. Att »måste» (rad 7) används här underförstår en extern auktoritetskälla, men det framgår inte vilken. Studenten positioneras genom detta som den som behöver förhålla sig till normer och regler. Handledaren svarar entydigt nekande på studentens fråga, och förklarar sedan med exempel hur ett tematiskt organiserat avsnitt om tidigare forskning kan läggas upp (rad 9–16). Inte heller handledaren orienterar sig alltså mot att detta är disprefererat utan i stället uttrycks en kortfattad och direkt värdering som inte öppnar för förhandling, »nä det är mycket bättre om det är tematiskt» (rad 9).

Studenten återaktualiserar frågan om ett kronologiskt eller tematiskt organiserat forskningsavsnitt ett par turer längre fram, återigen i form av en sorts invändning (rad 19). En del av sekvensen är utelämnad före detta då studenten och handledaren diskuterar vad som mer specifikt ska stå i avsnittet ifråga. Studenten använder en kontrasterande konjunktion, »men» för att återaktualisera frågan och invändningen, och återaktualiserar också den underförstådda auk-

toritetskällan när det gäller kronologisk organisation, »det får vi ju liksom sagt till oss» (rad 19–20). Att studenten och handledaren uttrycker råd och invändningar mer direkt och inte disprefererat i precis detta exempel kan ha med just dessa bakomliggande normkällor att göra. Eftersom det varken är studentens förmågor eller handledarens rekommendationer som diskuteras i relation till varandra kanske det inte upplevs som riskfyllt på samma sätt. Här lyfts också dilemmat upp att veta vem man ska lita på när skilda normkällor ger olika information, »och då blir man ju så här ja, hur ska det va då liksom» (rad 20–21), vilket här fungerar som ett slags utveckling och motivering av invändningen.

Att »man» används här visar att studenten lyfter upp detta som ett exempel på en allmän problematik som inte självklart har enbart med detta exempel och just denna student att göra. Samtidigt knyts det också till studentens individuella arbete; »så där har jag suttit och hållt på» (rad 23), vilket kan ses som ett sorts försvar från studentens sida, och en förklaring till att texten ser ut som den gör. Denna del av sekvensen avslutas sedan med en form av acceptans från studentens sida som tyder på att hen bearbetar och anpassar sig till det som hen fått höra nu: »men då gör vi, då vet jag».

## Andra idéer om uppsatser

Ett annat mönster i materialet är invändningar från studenter som förklaras genom att de har andra idéer eller intresseinriktningar när det gäller uppsatsen. Denna strategi liknar till viss del det tillvägagångssätt som Waring (2005 s. 147) beskriver som »driva en egen linje».

I exempel 6 rekommenderar handledaren studenten att använda sig av en mer avgränsad definition av begreppet livsfråga, vilket studenten invänder mot eftersom hen har en annan idé om upplägg.

### Exempel 6 (handledare 1, student 2, nr 7)

1 H ja men jag tänker till exempel att eh, om du eh, vill avgränsa den eh,  
 2 avgränsa din studie så att den inte tar in precis allt som skulle kunna  
 3 tänkas, rymmas in inom livsfrågebegreppet, alltså att du tar in allt  
 4 som har med religion, etik, eh det du säger mobbing, relationer  
 5 kamratskap, eh livsstil, existentiella frågor, eh, livstolkningar och  
 6 så vidare alltså, om du inte tänker att du ska fylla rubbet, eh i  
 7 livsfrågebegreppet, då kan du ju använd- eh använda dej av  
 8 livsfrågebegreppet och säga eh att jag fokuserar på dom här aspekterna  
 9 utav livsfrågebegreppet, till exempel jag fokuserar på, mobbing,  
 10 relationer, kamratskap eller jag fokuserar på, eh livsåskådningsfrågor  
 11 S m, ja men för att-

12 H eller tänker du att det är möjligt att laborera med alla, eh  
13 infallsvinklar på begreppet?  
14 S ja men det är väl mer att att såhär, i det här fallet så är det ju  
15 utifrån också hur dom har, hur man definierar det i, i läroböcker, för  
16 att alltså i tillexempel det centrala det kan ju ingå jätte- jättemycket  
17 och det ska ju va en grund in till fyran där det är etik och det är  
18 moral och det är, eh, och så vidare, men det finns ju också ett syfte  
19 varför man har valt att, tillexempel, eh placera det, inom vissa typer  
20 av avsnitt i böckerna, och här har man i den här till exempel har man  
21 ju valt att inte lägga in den i religionen över huvud taget, medans  
22 det har man gjort i den andra, och jag vet inte om det blir för stort,  
23 att att mer analysera hur läromeddelena / ja //  
24 H eh / mina / frågor kan väl säga syftar till att, du vet att du ska  
25 paketera din undersökning med hjälp utav avgränsningar, urval, mot  
26 motiveringar och så där, så att, du ska inte ta det här som  
27 ifrågasättande utan  
28 S nej nej nej nej  
29 H utan liksom försöka  
30 S nämen och jag tycker ju att det är, jag har ju alltså det är ju ett  
31 område som är, och de sa jag ju till (namn) också att det är ett väldigt  
32 stort områ- och det är väldigt svårt att avgränsa sej, men säg att jag  
33 koncentrerar mej på kamratskap relationer, då blir det ännu mindre del  
34 i böckerna, som jag kan ta av, till exempel den här boken blir det ju  
35 det som faktiskt presenteras men den andra boken så är det ju ett helt  
36 avsnitt som försvinner  
37 H m, men den andra in- infallsvinkeln det är ju helt enkelt att / ha ett  
38 mer jämförande perspektiv, se vad livsfråga, det du uppfattar hör till  
39 livsfråga alltså, det vill säga det kan va, egentligen en massa saker,  
40 hur det kommer till uttryck, som du säger hur det tas upp i läromedlen  
41 S jaa, och det är väl mer det jag tänker, ja men precis  
42 H alltså urval är, att det liksom hitta urvalet av livsfrågor inom  
43 olika läromedel, och då föra ett resonemang om varför vissa saker  
44 inkluderas och andra exkluderas, alltså perspektiv på livsfrågor  
45 S ja men det är ju mer det jag vill åt, jag tror att bara det är det är  
46 man inte hittar rätt begrepp liksom när man ska förklara vad det är  
47 man vill säga ((skratt)), jo men det är ju det som jag tycker, det ä  
48 ju mer åt det hållet, det är inte att jag vill analysera vad är en  
49 livsfråga i sej, utan, det är ju mer, alltså-  
50 H vad det fylls med för innehåll i olika eh  
51 S läromedel  
52 H läromedel

Sekvensen är en del av en längre diskussion som rör begreppet livsfråga och den empiri som studenten utgår från. Handledaren inleder just denna sekvens med att ge ett förslag till studenten hur hen skulle kunna avgränsa sin studie mer: »när det gäller begreppet livsfråga då kan du ju använd- eh använda dej av livsfrågebegreppet och säga eh att jag fokuserar på dom här aspekterna utav livsfrågebegreppet» (rad 7–9). Handledaren formulerar förslaget med viss försiktighet, dels genom att ge exempel (rad 1, 10) och dels genom garderingar som »då kan du ju använda dig av» (rad 7). Genom att formulera sig på detta

sätt öppnar handledaren för diskussion och alternativa lösningar. I stället för att studenten får en passiv roll och enbart tar emot råd möjliggörs här mer av diskussion och samspel, där olika lösningar och skilda möjligheter synliggörs. Att det senare kommer en invändning kan relateras just till att denna möjlighet ges, och detta är inte på något vis ovanligt i materialet.

Studenten inleder en respons, »m, ja men för att» (rad 10), men avbryts av handledaren. Här orienterar sig handledaren mot studentens inledda respons som en möjlig början på en invändning och formulerar en fråga som rör problemet med ett stort och spretigt begrepp: »eller tänker du att det är möjligt att laborera med alla infallsvinklar på begreppet?» (rad 12–13). Detta kan också ses som att handledaren reparerar och tonar ner sitt råd genom att ge ett alternativ när hen hör studenten påbörja en invändning. Just för att detta yttrandetillägg orienterar sig så tydligt till föregående yttrande (jfr retroaktiv orientering i Karlsson 2005), skulle det kunna ses som ett turtillägg (jfr Eriksson 2001), som förstärker efterfrågan av respons genom sin frågeform. Det kan också relateras till den finala *eller*-konstruktion som diskuterades ovan.

Därefter kommer studentens invändning som inleds med ett »ja» som är bekräftande, men också med en kontrastiv konjunktion, »ja men det är väl mer att såhär...» (rad 14). De flesta invändningar som studenterna gör i materialet inleds just med kontrastiva konjunktioner, oftast »men», till exempel »men vi vill ju komma åt det här eh multi[modala]» (student 9,10, nr 21) eller »fast», till exempel »fast det fast där då handlar det ju om om vad som är bättre eller sämre det ska ju» (student 6, nr 17). Att invändningar inleds med kontrastiva konjunktioner är inte överraskande då det markerar just att yttrandet går emot något som tidigare sagts, ett råd eller en rekommendation från handledaren i detta fall.

Studentens invändning är utförlig (rad 14–23) och innehåller därutöver flera garderande uttryck, »väl», »alltså» och »ju», vilket sammantaget visar att det är en disprefererad respons. Studentens invändning rör att hen i sin analys av »livsfrågor» vill utgå från det som framkommer i läromedlen och de val som läromedelsförfattarna har gjort (rad 14–23). Det är ett långt resonemang där studenten både beskriver – »hur man definierar det i, i läroböcker» (rad 15–16), och exemplifierar – »här har man i den här till exempel har man ju valt att inte lägga in den i religionen över huvud taget, medans det har man gjort i den andra» (rad 20–22).

Handledaren ger inte direkt respons på det resonemang som studenten för utan betonar i stället sin egen roll, att de frågor denne ställer rör paketeringen av undersökningen där avgränsningar är en viktig del, och att frågorna inte ska

uppfattas som ett ifrågasättande (rad 24–27, 29). Detta kan förstås som att handledaren vill minska risken med att det som sagts ska uppfattas som kritik och visar att hen förstår studentens invändning som ett försvar. Studenten intygar – med eftertryck – att så inte är fallet, »nej, nej, nej, nej» (rad 28). Studenten bekräftar sedan det som handledaren har sagt, att det är ett stort område och att det är svårt att avgränsa sig (rad 30–33). Därefter förtydligar studenten sin invändning rörande att om hen följer handledarens råd blir urvalet i läromedlen för litet, vilket också exemplifieras av studenten (rad 33–36). Detta långa resonemang med både exempel och motiveringar visar att det är frågan om någonting som är centralt i uppsatsarbetet, men det visar samtidigt att det är en disprefererad respons som kräver mycket interaktionellt arbete från båda parter.

Handledaren bekräftar studentens tankegång genom att i stället föreslå en annan lösning, att ha ett mer jämförande perspektiv och att se hur temat livsfråga kommer till uttryck i läromedlen (rad 37–40). Studenten bekräftar då att detta ligger i linje med vad hen själv vill, »jaa, och det är väl mer det jag tänker, ja men precis» (rad 41) och senare: »ja men det är ju mer det jag vill åt» (rad 45). Här saknar både studentens och handledarens yttranden pauser, reparationer och garderande uttryck vilket visar att yttrandena är prefererade och att de inte upplevs som riskfyllda och ansiktshotande.

Hela sekvensen kan sägas handla om att hitta en lösning till problemet med ett brett och spretigt begrepp, och handledaren kommer med två olika förslag varav det andra ligger i linje med vad studenten själv har tänkt, men inte lyckats formulera. Invändningen fungerar här som ett led i processen att hitta en passande lösning, och studenten väljer att hålla fast vid sin idé som samtidigt innebär att handledarens alternativ två accepteras. Sekvensen avslutas med en samkonstruktion (rad 49–52) där handledaren och studenten gemensamt formulerar vad de har kommit fram till i resonemanget, vad »livsfråga» fylls med för innehåll i olika läromedel.

## Diskussion

Resultatet i denna studie visar att studenterna som skriver sina självständiga arbeten i slutet av sin grundutbildning sällan invänder mot de råd och rekommendationer som handledaren gör. I de 24 samtalen förekommer endast 23 invändnings- eller avvisandesequenser, till skillnad från Björkmans studie (2015) där det var hela 87 avvisanden i 6 handledningssamtal. Rent kvantitativt verkar

mönster i hur invändningar görs alltså skilja sig mellan olika kontexter, även inom akademien.

Resultatet i denna studie visar också att studenternas invändningspraktiker i den aktuella kontexten är ganska likartade. Studenterna förklarar sina invändningar på fyra olika sätt: att följa handledarens rekommendationer blir för stort, svårt och tidskrävande, att följa handledarens rekommendationer får konsekvenser för andra delar av uppsatsen, att följa handledarens rekommendationer går emot vad andra auktoritetskällor har hävdad och att följa handledarens rekommendationer går emot studenternas egna idéer. Enbart de två sistnämnda påminner om Warings (2005) avvisandepraktiker som identifierades i kamratbedömningsamtal. Det som jag har urskilt och benämnt som »att följa handledarens råd går emot studenternas egna idéer om uppsatsen» kan sägas ligga nära det som hos Waring benämns »driva en egen linje», och det som jag har identifierat och kallat »att följa handledarens råd går emot vad andra auktoritetskällor framhållit» kan i sin tur relateras till det som hos Waring beskrivs som »åberopande av auktoritet» (Waring 2007 s. 364). Därutöver saknas tydliga överensstämmelser, vilket tyder på att även praktikerna skiljer sig åt i olika kontexter.

I de flesta invändningssekvenser görs ansträngningar för att tona ner, gardera och uttrycka sig försiktigt vilket tyder på att sådana sekvenser är disprefererade och kräver interaktionellt arbete (jfr Heritage & Sefi 1992). Uttryck för dispreferens är vanligt förekommande i form av nedtoningar, garderande uttryck, epistemiska markörer, pauser och utfyllnadsord. Detta mönster framkommer även i Parks material (2014 s. 367). Ofta utgörs invändningarna också av längre resonemang, ibland i flera steg. Nedtonade råd och rekommendationer, och öppnande för andra åsikter och uppfattningar är sammantaget strategier som tyder på medvetenhet om att det är känsligt och potentiellt riskabelt att ge råd, och som samtidigt öppnar för studenten att komma med invändningar.

Detta skiljer sig från Björkmans studie där starkare avvisandeuttryck används, som till exempel »nej» (Björkman 2015), och där avvisandena inte uttrycks disprefererat. En förklaring till denna skillnad kan ligga i att Björkmans studie rör doktorander, och det är kanske rimligt att det är olikheter mellan doktorander och studenter som läser sin grundutbildning.

Mauranen (2002) beskriver akademisk interaktion som präglad av både konsensus och konflikt och att konsensus inte är lika avgörande där som i vardagliga samtal. Björkman beskriver den akademiska diskursen som den kontext »where ritualized adversativeness or agonism» är typiskt (Björkman 2015 s. 209). Handledningsinteraktion är enbart en del av denna akademiska diskurs,

men kan beskrivas som *high stakes* (jfr Björkman 2015 s. 221) som alltså är särskilt central och avgörande för studenterna. I ett sådant sammanhang kan studenter sägas vara nybörjare i en insocialisering i en akademisk diskurs, där doktorander har kommit längre. Det är också tydligt att doktoranderna i Björkmans studie avvisar handledarens råd i större utsträckning generellt än vad studenterna gör i denna studie.

Både handledare och student hanterar alltså invändningar med försiktighet, men utifrån vad som framkommer i interaktionen ger ändå inte handledarna uttryck för kränkthet och obehag och det är ingenting som på allvar skapar problem (jfr Sifianou 2012, Björkman 2015). Snarare stöds studenterna ofta i sina invändningar genom positiva medhåll och formuleringar som öppnar för andra uppfattningar, »det här är egentligen bara mina tankar» (exempel 1) och »det var bara en tanke som dök upp här så att säga» (exempel 5).

Att avvisanden eller invändningar ser olika ut och har olika frekvens inom olika kontexter har flera forskare kunnat se (t.ex. Sifianou 2012). Inom en akademisk kontext är det generellt naturligt och till och med önskvärt med argumentation, olika uppfattningar och kritiska samtal (jfr Sifianou 2012, Björkman 2015). Olika studier har kommit fram till att detta dock varierar mellan såväl kulturer som olika nivåer inom den akademiska kontexten. När handledningssamtal jämförs mellan olika språk och kulturer framkommer att svenska handledningssamtal många gånger är mer nedtonade och försiktiga än handledningssamtal i andra länder (jfr Björkman 2015, Henricson & Nelson 2017). Detta ligger i linje med resultaten i denna studie där studiens svenska studenter sällan explicit säger emot och invänder mot det som handledaren rekommenderar. Det ligger också i linje med Björkmans resultat (2015) där doktorander med olika förstaspråk undersöktes och där mer explicita avvisanden framkom.

Den interaktionella organisationen av invändningar kan slutligen relateras till en diskussion om studenters självständighet inom ramen för högre utbildning. Det handlar om hur studenternas invändningar kan likställas med självständighet så som detta definieras i denna studie, alltså som förmågan att förhålla sig till källor av olika slag, i detta fall handledarens råd och rekommendationer. Frågan blir här om invändningar alltid handlar om att förhålla sig till handledarens råd, och om det därför går att sätta likhetstecken mellan invändningar, förhållningssätt gentemot handledaren och självständighet. Att studenter invänder mot råd och rekommendationer från handledaren kan på ett plan ses som ett självklart exempel på hur de förhåller sig till handledarens råd, men frågan är då hur detta görs. Att studenterna relaterar handledarens råd till sin



egen text och kan analysera effekterna av handledarens förslag kan tydligt ses som självständighet utifrån definitionen ovan. Även att studenterna har en tanke om vad de vill med sin text och att de tolkar handledarens råd utifrån denna kan ses som självständighet enligt samma definition. Alla invändningar som studenterna uttrycker är dock inte på något självklart sätt möjliga att koppla till förmågan att förhålla sig till vad handledaren rekommenderar och därmed till självständighet. Att invända mot ett råd för att det är svårt och ansträngande att genomföra kan exempelvis endast med stor tvekan ses som ett uttryck för självständighet (jfr exempel 1). Där får invändningen i stället mer funktionen att uttrycka en känsla. Ibland är invändningarna också rena missförstånd av vilka normer som gäller eller vad det är som handledaren egentligen avser med sina råd och rekommendationer, och detta kan inte heller på något självklart sätt kopplas till självständighet (jfr exempel 5).

Det som dock skulle kunna ses som en relevant aspekt i relation till självständighet är i vilken grad studenterna står fast vid sina invändningar och driver sin egen linje, även då handledarna rekommenderat någonting annat. I de flesta invändningssekvenserna accepterar studenterna handledarens råd eller rekommendation utifrån vad som framkommer i interaktionen, efter att handledaren har förtydligat, förklarat, utvecklat eller modifierat sin rekommendation och argumentation. Endast i tre fall väljer studenterna att hålla fast vid sin egen idé i stället. Att det är ovanligt att studenterna håller fast vid sina idéer sammantaget med att både rekommendationer och invändningar uttrycks disprefererat, tyder på att detta inte är och inte hanteras som vedertaget i handledningssamtalen och kanske inte heller kan ses som rimligt för studenter som skriver sin första uppsats.

Eriksson och Gustavsson (2016) har undersökt skriftlig respons i handledningen av studenttexter och skiljer där mellan om handledaren formulerar krav, uppmaningar eller frågor i sin feedback. Dessa olika strategier relateras till självständighet och till vilken sorts respons handledaren öppnar för genom sitt sätt att formulera sina råd och rekommendationer. I denna studie har endast invändningar studerats och de råd som ges i relation till dessa, och inte hur handledarna har formulerat andra råd och rekommendationer och genom detta sätt öppnat för eller begränsat studenternas möjlighet att invända mot det som rekommenderas. De råd som studenterna invänder mot i studien är dock oftast inte formulerade som explicita krav. Det är få krävande uttryck som »ska» och »måste», och där sådana finns balanseras de av förmildrande uttryck som »tycker jag» och »skulle jag säga» som pekar på att det är ett av många möjliga förslag. Det vanligaste är annars att råden formuleras som frågor och som upp-

maningar i form av förslag, »då kan du använda dig...» (handledare 1, nr 7), och »jag tänkte att man kunde» (handledare 1, nr 3). Om detta är allmänt för rådgivning i muntlig handledningsinteraktion på grundnivå visar det att handledarna generellt öppnar för andra uppfattningar, vilket är en förutsättning för att invändningar och självständighet överhuvudtaget ska vara möjligt. Det kan också tyda på att muntlig interaktion ställer andra krav än skriftlig respons, där risken för att det ska bli ansiktshotande inte finns på samma sätt.

Man skulle kunna beskriva invändningssekvenserna som i huvudsak framgångsrika utifrån Parks definition (2014), då student och handledare oftast kommer överens, kompromissar eller enas i slutet av invändningssekvenserna, vanligen enligt handledarens förslag. Det finns dock ett exempel på ett relativt abrupt topikbyte efter en invändning från studenten. I ett exempel (6) betonar också handledaren att det som denne tar upp inte ska förstås som kritik, vilket indikerar att en sådan tolkning skulle vara möjlig. Trots detta framkommer alltså få interaktiva signaler som tyder på konflikt eller obehag från vare sig studenter eller handledare (jfr Park 2014 s. 366), och student och handledare når oftast en intersubjektiv förståelse i slutet av sekvenserna.

»Framgångsrikt» syftar i detta sammanhang på hur interaktionen genomförs och fungerar, men det är mer oklart vad som utifrån ett självständighetsperspektiv skulle kunna betecknas som framgångsrikt. Waring (2007) menar att den som får råd i den här typen av samtal behöver förhålla sig till två motsatta preferenser, en preferens för acceptans som står emot en preferens för autonomi. Om detta relateras till den här typen av handledningssamtal skulle det alltså innebära att studenten behöver förhålla sig till interaktionellt organiserade förväntningar på att acceptera och hålla med om det som en expert rekommenderar, samtidigt som studenten behöver agera autonomt eller självständigt inom den aktuella akademiska verksamheten. Det kan beskrivas som ett dilemma, där det ena ofta behöver prioriteras framför det andra. Resultaten i denna studie, där studenterna så sällan säger emot sin handledare och när de väl gör det är försiktiga och tonar ner och mildrar sina invändningar, tyder på att acceptans-preferensen har blivit viktigare än autonomi-preferensen. I Parks studie (2014), där också avvisanden och råd i en akademisk kontext har undersökts, är det utifrån samma logik tvärtom autonomi-preferensen som är mer prioriterad. Autonomi-preferensen kan dock möjligen förklara varför handledarna i denna studie är försiktiga både när de formulerar råd och responderar på invändningar, och närmast öppnar upp för och välkomnar studentens egna uppfattning, genom att de garderar sig, formulerar råd som frågor etc. Detta möjliggör för studenterna autonomi och självständighet, även om det i realite-

ten ändå är svårt i en tydligt asymmetrisk interaktion (jfr Bardovi-Harlig & Hartford 1990 s. 491).

Styrdokumentens beskrivningar säger ingenting om hur självständighet ska förstås i komplexa asymmetriska handledningsdialoger, och det gör inte heller den mer specifika definitionen av självständighet som förmågan att kunna förhålla sig till källor. Det man kan konstatera utifrån den analys som här presenterats är dock att båda parterna i handledningssamtalen förhåller sig till att det är en komplex form av samtal med olika funktioner och delvis motsägelsefulla krav.

## Litteratur

- Atkinson, J. Maxwell & Heritage, John, 1984: *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bardovi-Harlig, Kathleen, Hartford, Beverly, S., 1990: Congruence in Native and Non-native Conversations: Status Balance in the Academic Advising Session. I: *Language Learning* 40(4). S. 467–501.
- Bardovi-Harlig, Kathleen, Hartford, Beverly, S., 1991: Saying “no” in English: Native and Nonnative Rejections. I: *Pragmatics and Language Learning* 2. S. 41–57.
- Bardovi-Harlig, Kathleen, Hartford, Beverly, S., 1993: Learning the Rules of Academic Talk: A Longitudinal Study of Pragmatic Change. I: *Studies in Second Language Acquisition*, 15(3). S. 279–304.
- Bardovi-Harlig, Kathleen, Hartford, Beverly, S., 1996: Input in an Institutional Setting. I: *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2). S. 171–188.
- Björkman, Beyza, 2015: PhD supervisor-PhD Student Interactions in an English-medium Higher Education (HE) setting: Expressing Disagreement. I: *European Journal of Applied Linguistics* 3(2). S. 205–229.
- Björkman, Beyza, 2016: PhD Adviser and Student Interactions as a Spoken Academic Genre. I: Ken Hyland & Philip Shaw (red.): *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. London/New York: Routledge. S. 372–384.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen, C., 1987: *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eriksson, Anita & Gustavsson, Susanne, 2016: Krav, uppmaningar och frågor – en autoetnografisk reflektion över handledning av självständiga arbeten. I: *Utbildning & lärande* 10(1). S. 70–87.
- Eriksson, Mats, 2001: Syntaxens sociala sida – en inledande diskussion av turtillägg i samtal. I: *Språk och stil* NF 11. S. 5–24.
- Henricson, Sofie, Nelson, Marie, Wide, Camilla & Norrby, Catrin, 2015: You and I in Sweden-Swedish and Finland-Swedish Supervision Meetings. I: Rudolf Muhr & Marley Dawn, (red.): *Pluricentric Languages: New Perspectives in Theory and Description*. Bern: Peter Lang. S. 127–139.
- Henricson, Sofie & Nelson, Marie, 2016: Att tala var för sig, samtidigt eller inte alls. Uppbackningar, överlappningar och pauser i finlandssvenska och sverigesvenska handledningssamtal. I: Anna W. Gustafsson, Lisa Holm, Katarina Lundin, Henrik

- Rahm & Mechtild Tronnier (red.): *Svenskans beskrivning 34. Förhandlingar vid trettiofjärde sammankomsten för svenskans beskrivning*, Lund den 22–24 oktober 2014. Lund: Lunds universitet. S. 187–200.
- Henricson, Sofie & Nelson, Marie, 2017: Giving and Receiving Advice in Higher Education. Comparing Sweden-Swedish and Finland-Swedish Supervision Meetings. I: *Journal of Pragmatics* 109. S. 105–120.
- Heritage, John & Sefi, Sue, 1992: Dilemmas of Advice: Aspects of the Delivery and Reception of Advice in Interactions between Health Visitors and First-time Mothers. I: Paul Drew & John Heritage (red.): *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 359–417.
- Heritage, John, 1998: Explanations as Accounts: a Conversation Analytic Perspective. I: Charles Antaki (red.): *Analysing Everyday Explanation: a Casebook of Methods*. London: Sage. S. 127–144.
- Karlsson, Susanna, 2005: Modalitet i interaktion – en studie av *jag tycker* och *tycker jag*. I: Jan Anward & Bengt Nordberg (red.): *Samtal och grammatik. Studier i svenskt samtalsspråk*. Lund: Studentlitteratur. S. 119–138.
- Linell, Per, Hofvendahl, Johan & Lindholm, Camilla, 2003: Multi-unit Questions in Institutional Interactions: Sequential Organizations and Communicative Functions. I: *Text – An Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse* 23(4). S. 539–571.
- Lindström, Anna, 1999: *Language as Social Action. Grammar, Prosody, and Interaction in Swedish Conversation*. (Skrifter utgivna av institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 46.) Uppsala: Institutionen för nordiska språk.
- Magnusson, Jenny, 2013: Topikalitet i handledning. I: Christina Rosén, Per Simfors & Ann-Kari Sundberg (red.): *Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Vårsymposium (2008). Språk i undervisning: rapport från ASLA:s vårsymposium, Linköping 11–12 maj, 2012*. Uppsala: Association Suédoise de Linguistique Appliquée (ASLA). S. 173–182.
- Magnusson, Jenny, 2014: Handledningens effektivitet – En studie av remediering i självständiga arbeten. I: Jan Lindström, Sofie Henricson, Anne Huhtala, Pirjo Kukkonen, Hanna Lehti-Eklund & Lindholm, Camilla (red.): *Svenskans beskrivning 33. Förhandlingar vid trettiotredje sammankomsten för svenskans beskrivning*, Helsingfors den 15–17 maj 2013. Helsingfors: Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet. S. 290–299.
- Magnusson, Jenny, 2015: Självständighetens praktik – Uppfattning och användning av begreppet självständighet i relation till det självständiga arbetet. I: Linda Kahlin, Mats Landqvist & Ingela Tykesson (red.): *Språk och identitet: Rapport från ASLA:s symposium, Södertörns högskola 8–9 maj 2014*. Huddinge: Södertörns högskola / Association Suédoise de Linguistique Appliquée (ASLA) S. 91–105.
- Magnusson, Jenny, 2016: Text i samtal: Hur texter används som resurser i handledningssamtal. I: Anna W. Gustafsson, Lisa Holm, Katarina Lundin, Henrik Rahm & Mechtild Tronnier (red.): *Svenskans beskrivning 34. Förhandlingar vid trettiofjärde sammankomsten för svenskans beskrivning*, Lund den 22–24 oktober 2014. Lund: Lunds universitet. S. 343–355.
- Magnusson, Jenny, 2020: »Jättebra, men» – Handledares beröm i handledningssamtal. I: *Språk och interaktion* 5(3). S. 45–68.

- Magnusson, Jenny, under review: Handledarens frågor: att möjliggöra självständighet i ett handledningssamtal.
- Magnusson, Jenny, under utgivning: Positioning oneself in relation to sources and context – enactments of independence in degree supervision. I: *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice (JALPP)*.
- Magnusson, Jenny & Zackariasson, Maria, 2018: Student Independence in Undergraduate Projects: Different Understandings in Different Academic Contexts. I: *Journal of Further and Higher Education*. S. 1404–1419.
- Mauranen, Anna, 2002: A Good Question. Expressing Evaluation in Academic Speech. I: Philip Riley, Guiseppina Cortese & Maurizio Gotti (red.): *Domain-specific English: Textual Practices across Communities and Classrooms*. Frankfurt: Peter Lang. S. 115–140.
- Nelson, Marie, Henricson, Sofie, Norrby, Catrin & Wide, Camilla, 2015: Att dela språk men inte samtalsmönster: Återkoppling i sverigesvenska och finlandssvenska handledningssamtal. I: *Folkmålsstudier* 53. S. 141–166.
- Nelson, Marie, Henricson, Sofie, Mäntynen, Anne & Savijärvi, Marjo, 2018: Positiva studentresponser i finska, finlandssvenska och sverigesvenska språkhandedningssamtal. I: Beatrice Silén, Anne Huhtala, Hanna Lehti-Eklund, Jenny Stenberg-Sirén & Väinö Syrjälä (red.): *Svenskan i Finland 17: Föredrag vid den sjuttonde sammankomsten för beskrivningen av svenskan i Finland*. Helsingfors: Helsingfors universitet. S. 46–60.
- Park, Innhwa, 2014: Stepwise Advice Negotiation in Writing Center Peer Tutoring. I: *Language, and Education* 28(4). S. 362–382.
- Pomerantz, Anita. 1984: Agreeing and Disagreeing with Assessments: Some Features of Preferred/Dispreferred Turn Shaped. I: J. Maxwell Atkinson & John Heritage (red.): *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 57–101.
- Schegloff, Emanuel A, 1988: On an Actual Virtual Servo-mechanism for Guessing Bad News: A Single Case Conjecture. I: *Social Problems* 35(4). S. 442–457.
- Sifianou, Maria, 2012: Disagreements, Face and Politeness. I: *Journal of Pragmatics* 44(12). S. 1554–1564.
- Sveen, Hanna, & Magnusson, Jenny, 2013: Handledningens vad, hur och varför – interaktionella mönster med fokus på röst. I: *Högre Utbildning* 3(2). S. 87–102.
- Svinhufvud, Kimmo & Vehviläinen, Sanna, 2013: Papers, Documents, and the Opening of an Academic Supervision Encounter. I: *Text & Talk* 33(1). S. 139–166.
- Vehviläinen, Sanna, 1999: *Structures of Counselling Interaction: a Conversation Analytic Study of Counselling Encounters in Career Guidance Training*. Helsingfors: Helsinki University Press.
- Vehviläinen, Sanna, 2001: Evaluative Advice in Educational Counseling: The Use of Disagreement in the “Stepwise Entry” to Advice. I: *Research on Language and Social Interaction* 34(3). S. 371–398.
- Vehviläinen, Sanna, 2003: Avoiding Providing Solutions: Orienting to the Ideal of Students’ Self-directedness in Counselling Interaction. I: *Discourse Studies* 5(3). S. 389–414.
- Vehviläinen, Sanna, 2008: Identifying and Managing Resistance in Psychoanalytic Interaction. I: *Conversation Analysis and Psychotherapy*. S. 120–138.

- Vehviläinen, Sanna, 2009a: Problems in the Research Problem: Critical Feedback and Resistance in Academic Supervision. I: *Scandinavian Journal of Educational Research* 53(2). S. 185–201.
- Vehviläinen, Sanna, 2009b: Student-Initiated Advice in Academic Supervision. I: *Research on Language and Social Interaction* 42(2). S. 163–190.
- Vehviläinen, Sanna, 2012: Question-prefaced Advice in Feedback Sequences of Finnish Academic Supervisions. I: *Advice in Discourse*. S. 31–52.
- Vehviläinen, Sanna, & Löfström, Erika, 2016: ‘I wish I had a Crystal Ball’: Discourses and Potentials for Developing Academic Supervising. I: *Studies in Higher Education* 41(3). S. 508–524.
- Vetenskapsrådet. 2002: Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Tillgänglig på Internet: [http://www.cm.se/webshop\\_vr/pdf/etikreglerhs.pdf](http://www.cm.se/webshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf).
- Waring, Hansun Zhang, 2005: Peer Tutoring in a Graduate Writing Centre: Identity, Expertise, and Advice Resisting. I: *Applied Linguistics* 26(2). S. 141–168.
- Waring, Hansun Zhang, 2007: Complex Advice Acceptance as a Resource for Managing Asymmetries. I: *Text and Talk* 27(1). S. 107–137.

## Bilaga 1: Transkriptionsnyckel.

|              |  |
|--------------|--|
| [ ]          | överlappande tal                                     |
| ((skrattar)) | icke-verbala handlingar                              |
| (namn)       | anonymisering av personnamn                          |
| ,            | kort paus inom ett yttrande                          |
| /, //        | längre paus inom ett yttrande eller mellan yttranden |
| (x)          | (ohörbart ljud)                                      |
| (...)        | ett eller flera utelämnade yttranden                 |
| -            | yttrande som avbryts av deltagare                    |
| ?            | frågeintonation                                      |
| <u>men</u>   | särskilt stark betoning                              |