

KRAV, UPPMANINGAR OCH FRÅGOR – EN AUTOETNOGRAFISK REFLEKTION ÖVER HANDEDNING AV SJÄLVSTÄNDIGA ARBETEN

Anita Eriksson & Susanne Gustavsson

ABSTRACT

The degree project represents an important part of higher education since it will examine the student's knowledge in relation to the degree goals and the student's ability to work independently under supervision. The supervision that is requested and given constitutes a central part of the student's working process and depending on the supervision's character it can also impact on the student's possibilities to independence. Using as a point of departure the intention to make visible and to problematize our students' ability to be independent, the aim of the study presented here is to identify the specific features of the written supervision which we as supervisors give to students in the form of comments. The attempt is auto-ethnographic, which means that we reflect over our own way to supervise. As support for the analysis parts of Bernstein's theory have been used. The article describes and problematizes how we as supervisors have used comments in form of demands, exhortations and questions, the motives for the different kinds of comments and how different comments impact on the student's possibility to use and show his/her ability to work independently. The article contributes with knowledge about what is happening during the supervision, it can be used as foundation for discussion about supervision in relation to the student's independence and gives an example on self-reflection over one's supervision.

Keywords: supervisor, supervision, degree project, autoethnography

ANITA ERIKSSON

Fil.dr. och lektor i pedagogik

Verksam vid Akademin för bibliotek, information, pedagogik och IT

Högskolan i Borås

501 90 Borås

E-post: anita.eriksson@hb.se

SUSANNE GUSTAVSSON

Fil.dr. och lektor i pedagogik

Verksam vid institutionen för hälsa och lärande

Högskolan i Skövde

541 28 Skövde

E-post: susanne.gustavsson@his.se

BAKGRUND

Det självständiga arbetet i högre utbildning är ett kritiskt moment. Det betraktas i vissa fall som bevis på utbildningens kvalitet (Högskoleverket, 2012; Utbildningsdepartementet, 2015), och i den meningen är det också tecken på hur väl studenten uppnår åtminstone delar av utbildningens examensmål. Betoningen på självständighet kan ses som ett tecken på uppnådd kunskap i slutet av en utbildning inom det område som en examen omfattar, och då i relation till den högre utbildningens mål (SFS 1992:1434). Enligt tradition tilldelas varje självständigt arbete en handledare som med en given tidresurs ska handleda studenten mot målet. Det självständiga arbetet och handledningspraktiken inramas av centrala och lokala styrdokument samt dokument som beskriver rutiner och överenskommelser för att skapa kvalitet och likvärdighet. Det finns således en given struktur för, och rikligt med information kring det självständiga arbetet. Däremot erfar vi att handledningens faktiska innehåll och handledningsstrategier sällan är föremål för fördjupad diskussion eller erfarenhetsutbyte inom sin lokala kontext. Det tas i hög grad för givet att den som själv har blivit handledd har kompetens att handleda.

Vår uppfattning är också att det saknas studier om handledningens bidrag och avsikter, men även om innebörden av begreppet självständighet i det självständiga arbetet. I en tidigare artikel (Gustavsson & Eriksson, 2015) har vi analyserat de frågor som studenten ställer i samband med handledning av det självständiga arbetet. Avsikten var då att närma oss handledningens praktik via studentens frågor. De typer av frågor som identifieras i vår tidigare studie berör vetenskaplig tradition, studiens genomförande, rapportens innehåll, utformning och struktur samt, språklig utformning av vetenskaplig text. Vi konstaterar där att det saknas frågor om det område eller den fråga som studenten undersöker. Studenten söker handledning på själva examinationsuppgiften, istället för på det självständiga arbetets forskningsfråga. Vi uppmärksammar också att studenten via sina frågor förefaller se handledaren som expert, vilket väcker frågor om betydelsen av självständighet.

Handledningens praktik är interaktiv och processbaserad. Den sker över tid och alltid med utgångspunkt i det som har varit och det som pågår i den unika interaktionen mellan student och handledare. Därmed är det svårt att fånga handledningsprocessen som helhet varför vi i denna artikel har valt att närmare studera en del av handledningen, nämligen de skriftliga kommentarer som vi som handledare har gett på studentens texter eller de frågor som studenten har ställt. Studiens syfte är att med stöd i en autoetnografisk ansats identifiera karaktären av den skriftliga handledning som vi som handledare ger studenten i samband med genomförandet av det självständiga arbetet. Detta görs utifrån följande frågeställningar: Vad är det för typ av kommentarer som ges? Vilka motiv finns för dessa kommentarer? Hur framträder studentens möjlighet till självständighet i relation till de kommentarer som ges?

FORSKNING OM HANDEDNINGENS PRAKTIK

Studier om handledningens praktik verkar vara mer vanligt inom forskarutbildningen än utbildning på grundläggande eller avancerad nivå. En möjlig orsak till det kan vara att doktorandhandledning är en mer etablerad företeelse där det vanligen krävs utbildning för att betraktas som behörig handledare. Underförstått kan det tolkas som att den till kvantitet sett mer förekommande handledningen på grundläggande och avancerad nivå i viss utsträckning är en förgivettagen handling som enbart kräver egen erfarenhet av att vara handledd för att själv kunna handleda. Den forskning som redovisas och som behandlar handledares förhållningssätt i samband med handledning hämtas därmed både från student- och doktorandhandledning.

Bergman och Törnvall (1992) beskriver handledares förhållningssätt som föreskrivande, upplevelse- och erfarenhetsgrundat eller problematiserande. Den föreskrivande handledningen är normativ och traditionsstark, i vissa avseenden lokalt bunden medan den upplevelse- och erfarenhetsgrundade handledningen kan beskrivas som fenomenologisk och mer relationell till sin karaktär. Det problematiserande förhållningssättet påminner om Humboldts beskrivning av seminariets disputerande praktik, vilken kan ses som ett sätt att utveckla vetenskaplighet eller forskningsanknytning i utbildningen (Björklund, 1991). Mandersson (1996) beskriver i samband med doktorandhandledning handledaren som experten, chefen, läraren, forskaren eller vännen. En till vissa delar liknande bestämning gör Lee (2008) där handledningen beskrivs som styrande, socialiserande, problematiserande, frigörande eller relationsbyggande. En sammanfattande tolkning av dessa tre olika beskrivningar är att handledaren kan uppfattas som den som ska undervisa studenten, den som introducerar studenten i en forskningspraktik eller den som värnar om relationen med studenten.

Ytterligare en distinktion gör Franke och Arvidsson (2011) där handledningen av doktorand beskrivs som forsknings- respektive relationsorienterad beroende på om doktorandens projekt har ett direkt samband med handledarens egen forskning. En parallell skulle kunna dras till det självständiga arbetet, handledarens roll och handledningens karaktär beroende på handledarens kunskap om det område som studenten undersöker. Lönn Svensson (2007) belyser maktaspekter i olika handledningsstilar. I forskarstilen är handledarens kunskap och erfarenhet överordnad den handleddes och handledaren ansvarar för kvalitetskraven. Ledarstilen grundas på en idé om en jämställd relation där makten delas, medan ansvaret för resultatet ligger på den handledde. I tjänstemannastilen beskrivs makt och ansvar till skillnad från de båda tidigare stilarna vara förlagda utanför handledningsprocessen.

Handledarens sätt att förhålla sig kan växla under en handledningsprocess eller variera mellan handledningsprocesser. De förhållningssätt som identifierats i redovisade studier får betydelse för handledningens praktik och de kommentarer och svar som handledaren ger studenten.

DET SJÄLVSTÄNDIGA ARBETET I POLICYPERSPEKTIV

I all högre utbildning lyfts självständighet fram som ett centralt värde utöver forskningsanknytning, vetenskaplig grund och kritisk skolning. Detta väcker frågor om vad det är för typ av självständighet som beskrivs i nationella policytexter i relation till studentens självständiga arbete. Enligt högskolelagens mål (SFS 1992:1434, § 8-9) innebär självständighet på grundnivå förmåga "att göra självständiga och kritiska bedömningar", "att självständigt urskilja, formulera och lösa problem" samt "beredskap att möta förändringar i arbetslivet". Medan det på avancerad nivå innebär att utbildningen utöver vad som gäller på grundnivå ytterligare ska utveckla "studenternas förmåga att självständigt integrera och använda kunskaper" liksom "studenternas förmåga att hantera komplexa företeelser, frågeställningar och situationer". Således finns kravet på självständighet inbyggt i examensmålen relaterat till färdigheter som naturligt provas i det självständiga arbetet. Den egentliga innebörden av självständighet i genomförandet är dock oklar och knuten till flera omgivande faktorer där handledningen är en av dessa.

Bakgrunden till nuvarande styrdokument är den europeiska överenskommelsen om högre utbildning. Utbildningsdepartementets rapport *Högre utbildning i utveckling – Bologna processen i svensk belysning* (Ds 2004, s. 101) beskriver att det självständiga arbetet ska betraktas som "ett viktigt tillfälle för studenten att tillämpa vetenskaplig/konstnärlig metod och visa sin vetenskapliga/konstnärliga mognad.". Detta förslag till skrivning antogs av regeringen och finns med i regeringens proposition *Ny värld – ny högskola* (Prop. 2004/05:162) med tillägget att det ska omfatta "yrkesmognad" (s. 102).

I det självständiga arbetet visar studenten att han eller hon inte enbart har inhämtat kunskaper utan också kan tillämpa och vidareutveckla dessa mot den grad av självständighet som krävs för att utöva det yrke som utbildningen förbereder för eller för att påbörja studier på nästa nivå (Prop. 2004/05:162, s. 102).

En ämnesmässig eller en professionell fördjupning beskrivs som en förutsättning för att studenten i ett självständigt arbete ska kunna tillämpa och vidareutveckla de inhämtade kunskaperna i den grad som krävs för att utöva yrket eller studera vidare (Prop. 2004/05:162). Den kunskap som studenten förväntas utveckla har en given relation till användbar kompetens efter avslutad utbildning och examen.

Den två senaste utredningarna om lärarutbildning ger något skilda beskrivningar av det självständiga arbetet¹. I Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU 1999:63) betonas vikten av det självständiga arbetets yrkeskoppling. Till exempel föreslås det att studenten ska ha "relaterat sina kunskaper om de kommande arbetsuppgifterna till de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med under utbildningen" (s. 24). Hit hör också att studenten ska utveckla "förmåga att på ett systematiskt sätt reflektera över sina inhämtade kunskaper i relation till den kommande yrkesverksamheten" (s. 151). Sammantaget ger skrivningarna en bild av att det självständiga arbetet förväntas handla om att utveckla både kunskap om vetenskap, pedagogisk och didaktisk kunskap samt utgöra grund för värdering inför anställning som lärare eller forskarstudier (SOU 1999:63). I den efterföljande

propositionen *En förnyad lärarutbildning* (Prop. 1999/2000:135, s. 10) betonas ett "självständigt sökande efter och värdering av information". Studenten ska också kunna arbeta självständigt med olika forskningsmetoder för att som blivande lärare kunna delta aktivt i verksamhetens utvecklingsarbete, och självständigt kunna reflektera över och utveckla det egna arbetet. Hit hör även att det självständiga arbetet ska förbereda för forskarutbildning. En studie av det självständiga arbetets kvalitet några år efter denna reform (Högskoleverket, 2006:47R) visar på brister i självständigt ställningstagande, men också i teoriansknytning och kritisk granskning.

Enligt betänkandet *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109) som föregick den senaste lärarutbildningsreformen beskrivs självständighet i examensmålen som förmåga att "kritiskt och självständigt tillvarata, systematisera och reflektera över både egna och andras erfarenheter och relevanta forskningsresultat" (s. 44). Detta ska göras utifrån både ett historiskt och internationellt perspektiv, vilket förväntas bidra till såväl yrkets utveckling som en ämnesmässig kunskapsutveckling. I propositionen *Bäst i klassen* (2009/10:189) betonas att det självständiga arbetet ska bekräfta de kunskaper som studenten har tillägnat sig inom utbildningen som helhet.

Nationella mål och styrmedel fastställer att och varför studenten ska utveckla självständighet avseende de kunskaper som ska uppnås under utbildningen och användas i det självständiga arbetet. Benämningen av det examinerande momentet tydliggör kravet på studentens kompetens. Däremot diskuteras inte innebörden av begreppet självständighet och konsekvenser för till exempel handledningen.

DET SJÄLVSTÄNDIGA ARBETET I LOKAL TOLKNING

I den lokala lärosäteskontexten tolkas och specificeras kraven på det självständiga arbetet utifrån examensordningen, i kursplanemål och bedömningskriterier. I en av kursplanerna beskrivs självständighet i samband med att studenten ska kunna framställa en rapport och i en annan i samband med att studenten ska kunna författa en vetenskaplig text, vilket kan få en viss betydelse för handledningen. I en av kursplanerna uttrycks självständighet även som självständigt och kritiskt förhållningssätt till tidigare forskning. Generellt sett beskriver de lokala kursplanerna en kunskap som knappast kan uppnås utan självständighet till exempel att studenten ska kunna formulera undersökningsbara frågeställningar inom det aktuella kunskapsområdet eller välja vetenskapliga teorier och metoder. Det självständiga arbetets olika delar avseende en studie av vetenskaplig karaktär, rapportering av studien samt kritisk granskning av densamma utgör kursmål som i nästa fas omsetts i kriterier för bedömning.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I studien har vi valt att utgå från en analytisk autoetnografisk ansats och delar av Bernsteins teoretiska ramverk. En analytisk autoetnografisk ansats eller inriktningⁱⁱ bidrar med redskap för att studera forskarens egna erfarenheter, som i vårt

fall rör egna erfarenheter och eget agerande i samband med handledning av det självständiga arbetet. Vidare är den analytiska autoetnografins mål att utveckla teoretiska förklaringar av det som studeras (Anderson, 2006, s. 374; Atkinson, 2006; Ellis, 2008, s. 445). I autoetnografen är, liksom i annan etnografisk forskning, reflexivitet och självreflektivt skrivande ett centralt kännetecken (Andersson, 2008; Atkinson, 2006; Ellis, 2004; Ellison & Ellis, 2008). Reflexivitet handlar enligt Atkinson (2006) om att etnografiskt inriktade forskare är involverade i de fenomen som dokumenteras och att de observationer som görs inte kan göras frikopplade från den sociala kontext i vilken de utförs.

Kännetecknande för autoetnografen är också den nära relationen mellan forskare och deltagare, en nära koppling mellan forskarens identitet, valet av studieobjekt och en grad av personligt engagemang i förhållande till det fält som studeras (Atkinson, 2006). Anderson (2006, s. 375) går ännu lite längre bland annat när det gäller forskarens deltagande samt forskarens synlighet i texter som produceras inom ramen för den analytiska autoetnografiska forskningsinriktningen.

Sammantaget lyfter Anderson (2006, s. 378) fram fem karaktäristiska drag inom den analytiska autoetnografen; 1) forskaren som en fullständig deltagareⁱⁱⁱ, 2) analytisk reflexivitet, 3) forskarens synlighet i den text som produceras, 4) dialog med informanterna bortom det egna jaget och 5) teoretisk analys. I studien har dessa karaktäristiska drag inneburit att vi som forskare har varit fullständiga deltagare i handledningssituationer. Den analytiska reflexiviteten har handlat om att vi har strävat efter att förstå våra egna sätt att handla i ljuset av den kontext som ramar in, villkorar och möjliggör de handledningsprocesser som studerats. Detta förhållningssätt har också bidragit till vårt sätt att göra oss synliga i texten. Analysen rör skriftliga kommentarer och svar på frågor under handledningsprocessen vilket innebär att empirin består av texter som producerats av studenter och av oss som handledare. Dialogen bortom det egna jaget rör snarare dialogen med våra egna handledningsprocesser och med varandra som handledare och forskare än med studenterna.

För att kunna förhålla oss till nationell och lokal kontext har vi använt oss av delar av Bernsteins (1983, 1999, 2000, 2003) teoretiska ramverk och begrepp. Enligt Bernstein styrs den specifika situationen av olika typer av villkor; av olika skäl och på olika sätt av de aktörer som medverkar samt av det som sker vid det unika tillfället. Sett ur handledarens perspektiv finns här beslut, intressen, traditioner, tolkningar och förväntningar relaterade till handledningsuppdraget. Här finns både det tydligt uttryckta i form av nationella och framför allt lokala dokument och den mer underförstådda och uttalade lokala kontexten. Men även den enskilda handledarens egen erfarenhet av att bli handledd, att handla och att fungera tillsammans med andra handledare och examinatorer. För att beskriva dessa villkor använder Bernstein begreppen vertikal och horisontell diskurs (1999). Vertikal diskurs kan bestå av politiska beslut i form av nationella styrdokument och därmed vara utgångspunkten vid granskningar eller utvärderingar. Vetenskapliga traditioner kan också ses som exempel på vertikal diskurs.

Den vertikala diskursen ramar in villkoren för den lokala kontexten och den horisontella diskurs som reproducerar, reproduceras och rekontextualiseras lokalt.Handledningen sker i ett sammanhang där det nationella i sin översättning till det lokala förmedlar innebörden av och kraven på det självständiga arbetet.Handledarens kommentarer är bundna till vertikal och horisontell diskurs genom att förhålla sig till det till synes givna samt till det unika med varje självständigt arbete, vilket också kan kräva omtolkning och ompositionering.

METOD

Empirin består av de textbaserade kommentarer som vi som handledare har gett på fyra självständiga arbeten som genomförts inom ramen för lärarutbildning. För studien valde vi ut två arbeten var där vi som handledare hade tillgång till alla kommentarer som getts i studentens manus och via e-postkommunikation under handledningsprocessen. I tre av fyra fall har studenterna arbetat i par och i ett fall har en student arbetat enskilt. Antalet manusvarianter som studenterna skickat för handledning har varierat mellan 8 och 16. Sammanlagt har antalet kommentarer på de texter studenter skickat till oss för handledning varierat mellan 231 och 412 och antalet e-postkommentarer mellan 8 och 31 stycken. I två fall har studenter arbetat med sitt självständiga arbete på helfart medan de i två fall har arbetat på halvfart. Utöver skriftliga kommentarer har handledare och student/studenter träffats för muntlig handledning enskilt och i handledningsgrupp.

Samtliga studenter som berörs av studien har tillfrågats och gett sitt samtycke.

Analys

Karaktären av data innebar att varje kommentar kunde studeras i sin kontext vilket var nödvändigt för analysarbetet. Den analytiska autoetnografien innebar att vi enbart analyserade de egna handledningarna, att vi genomgående strävade efter att förstå motiven för de beslut som fattades i samband med handledning för att därmed också kunna reflektera över vår handledarroll.

I ett första skede gjordes genomläsningar av materialet för att vi därigenom skulle få en inledande uppfattning. Därefter gjordes en mer närgående läsning som bestod i att identifiera olika typer av kommentarer, vad som kommenterats och motivet till respektive kommentar. I detta steg identifierades tre olika typer av kommentarer. Dessa typer fick utgöra kategorier i den fortsatta analysen. I nästa skede av analysarbetet jämförde, diskuterade och reflekterade vi över kategoriseringar och motiv samt dess konsekvenser. Karaktären av handledningen ställdes sedan mot vår förståelse av innebörden av vertikal och horisontell diskurs så som de är beskrivna i relation till studien, men också i relation till hur typerna av kommentarer och dess innehåll samt våra motiv förhöll sig till begreppet självständighet och studentens möjlighet till detsamma.

De handledningar som utgjorde studiens data numrerades, H1 1- 4, för att kunna identifieras i resultatredovisningen.

RESULTAT

Den närgångna och självreflexiva analys som har gjorts av kommentarerna i samband med textbaserad handledning har resulterat i kategorierna: krav, uppmaningar respektive frågor. Dessa kategorier och kommentarernas innehåll speglar dels vårt sätt att förhålla oss till handledningen av det självständiga arbetet, dels hur detta möjliggör eller begränsar studentens självständighet. Inledningsvis beskrivs de identifierade kategorierna tillsammans med vår reflektion över respektive kategori. Därefter görs en sammanfattande analys av handledningens konsekvenser för studentens självständighet.

Kommentarer i form av krav

De kommentarer som rör någon form av krav har olika karaktär, ibland uttrycks kraven *explicit* och ibland har de en *implicit* karaktär. Det explicita kravet är direkt och tydligt. Det implicita kravet är tydligt i formuleringen av kommentaren som krav; att studenten måste åtgärda, men saknar tydlighet i kommentarens innebörd; vad det är studenten ska åtgärda.

Bland de kommentarer vi har gett på studenters texter förekommer till exempel explicita krav på någon typ av förändring. Ett sådant exempel rör studenternas beskrivning av teoretisk utgångspunkt och dess användning i studiens analys. Studenterna skriver om den teori de tänker använda men inte hur de avser att använda den.

Här är det viktigt att ni betonar att Connells teori kommer att användas för analysen av de observationer ni har gjort av pedagogers kommunikation. Koppla till ert syfte. Här är det viktigt att ni fokuserar på vad i Connells teori som ni kommer att använda er av i analysen, dvs här får ni vara mer rakt på...så att läsaren lätt får grepp om vad det är ni tar er utgångspunkt i. Ni måste beskriva hur ni förstår Connells teori i perspektivet pedagogers kommunikation med barn i förskolan (H1 3).

För att markera kravet används uttryck som "här är det viktigt" och "ni måste". Ett motiv är att läsaren ska informeras och ett annat att studenterna ska förstå vad teori betyder och hur teori ska användas i det självständiga arbetet. Ett annat exempel på ett explicit krav rör studentens tolkning av en teori samt i anslutning till det användning av en referens. Som handledare ställer jag här antingen krav på att innehållet tas bort eller förtydligas.

Om Bergström utgår från/skriver om KASAM är det ok att ha här, men då måste det framgå att det handlar om KASAM (H1 4).

Kommentaren är odiskutabel. Studenterna "måste" beskriva sin valda teori. Motivet i båda dessa exempel är att studenterna måste förstå det som de själva skriver om, och som de ska använda och förmedla på ett för sammanhanget rimligt sätt. I båda fallen får studenterna viss fördjupad beskrivning av kraven.

I en annan situation är det studenternas analys och användningen av ett begrepp som är i fokus. Jag håller inte med om den analys studenterna gör och markerar dels genom att stryka över text, dels genom att uttrycka krav på förändring vilket

tydligt signaleras genom användning av versaler. I texten beskriver studenterna att barnen i förskolan skjutsar varandra på en cykel och kommenterar detta:

~~Förskollärare påpekar motorikutvecklingen som en viktig del av utevistelsen samt att de gärna vill använda mer material som främjar den.~~ [Handledarens överstrykning] **DETTA ÄR INTE MOTORIK. DETTA ÄR NÅGOT ANNAT. DET HANDLAR OM EN KUNSKAP SOM ETT BARN KAN FÅ OM MAN ANVÄNDER EN CYKEL FÖR ATT SKJUTSA ETT BARN (H11).**

Idén med kommentaren är att visa att data synliggör mer än vad studenterna beskriver och att få studenterna att upptäcka något nytt i sina data. Överstrykningen av texten innebär att studenterna ska ta bort den och med versalerna markeras att handledarens kommentar ska beaktas.

Bland de explicita kraven finns också krav på att studenterna ska beskriva hur de har gått tillväga för att öka den egna studiens tillförlitlighet och giltighet:

När det gäller validitet och reliabilitet, som i kvalitativa studier brukar benämnas tillförlitlighet och giltighet så måste ni beskriva vad ni har gjort för att öka dessa båda i er studie (H1 4).

Kommentaren visar att det inte räcker att studenten vet vad något betyder utan också ska kunna använda det som beskrivs.

I vissa fall är den kravställande kommentaren mycket kortfattad, direkt och utan förklaring. Denna form av kommentar förekommer till exempel i samband med handledning om struktur och språk, "Ta bort" (H1 3, H1 4), "Flytta till teori", "Bygg in" eller "Man kan inte börja en mening med samt" (H1 1).

De implicita kraven uttrycks inte lika tydligt. Den lämnar i större utsträckning över till studenten att åtgärda kravet än i det explicita kravet. Ett exempel på detta är när jag tolkar att studenterna gjort en generell beskrivning av tillförlitlighet och giltighet utifrån metodlitteratur, utan att det av texten framgår hur de själva har gjort för att den egna studien ska vara tillförlitlig och giltig.

Gå mer direkt på det som är relevant för er (studie), tala om vad ni har gjort för att öka studiens tillförlitlighet och giltighet. Tips på referens Löfdahl (2014) (H1 3).

Ett annat exempel är den kommentar som ges i samband med att studenten önskar återkoppling på innehåll i missiv till informanter. Här ges en kommentar för att få studenten att beskriva informanternas rättighet, "Någonstans behöver du skriva något om att deltagandet är frivilligt" (H1 2). Studenten får veta att det finns krav, men inte hur det ska åtgärdas. Även implicita uppmaningar kan i vissa fall vara kortfattade och överlämnar till studenterna att förstå vad handledningen avser: "Se Syfte och Möjligheter", "Glidning" (H1 1).

Sammanfattande analys

I kommentarerna ställer vi krav på studenten både vid handledning av själva studien och i samband med handledning av text. Kommentarer i form av krav används i samband med handledning som berör vetenskaplig tradition, studiens genomförande och rapportens innehåll, struktur samt språklig utformning av vetenskaplig text. Sett till studentens självständighet så är den helt och hållet underordnad det krav

som ställs, däremot får studenten i vissa fall lösa situationen.Handledning i form av krav kan jämföras med roller som handledaren som styrande (jfr Lee, 2008), som lärare, eller som undervisande (jfr Manderson, 1996). Sett till maktaspekten (jfr Lönn Svensson, 2007) uppträder handledaren som överordnad och som den som ska ansvara för kvalitetskraven.

Kommentarer i form av uppmaningar

En typ av kommentarer kan benämnas uppmaningar. Dessa kommentarer har olika karaktär och innehåll. Det har till exempel handlat om att uppmana studenter att *problematisera, förtydliga eller utveckla* alternativt *flytta eller ta bort något*. När uppmaningen gäller studien kan det till exempel handla om informationsökning, datainsamling eller analysarbete medan det när det gäller den skriftliga rapporten kan handla om textens struktur eller ordval. Uppmaningar skiljer sig från kommentarer i form av krav genom formuleringar som exempel "tänk på" "kanske", "jag tror" och "du kan väl fundera", det vill säga uttryck som markerar att studenten har ett eget val och ansvar. Med kommentarer i form av uppmaningar strävar vi som handledare på olika sätt, mer eller mindre tydligt eller mer eller mindre bestämt efter att få studenten att ta ställning och göra ett val.

En typ av uppmaning innebär att ge studenterna ett eller flera argument för att göra någon form av val eller ändring. Ett exempel på en sådan uppmaning ges då jag ser hur studenterna i ett textavsnitt har samlat en mängd referenser. Materialet har sorterats in under 19 olika rubriker med upprepningar och överlappningar. Studenterna beskriver inte referensernas relevans och som handledare kan jag heller inte se detta.

Ni har samlat mycket material till er bakgrund, när ni bearbetar den så ha hela tiden ert syfte och era frågeställningar i åtanke. Ni får välja bort material som inte är relevant för ert syfte och era frågeställningar. Det behövs mer material om hur pedagogerna kommunicerat fysiskt och verbalt med barn i påklädnings-situationer, men också hur pedagoger agerat. Tänk på att det ska vara en röd tråd genom hela uppsatsen. Försök hitta 4-5 rubriker som ni kan ha i bakgrundsavsnittet, sortera och bearbeta sedan ert material (H1 3).

Som handledare ger jag handfasta uppmaningar om vad studenten behöver göra: "ni får", "det behövs", "tänk på" och "försök". Uppmaningarna stöds av förklarande motiv.

Ett annat exempel på argumenterande uppmaning är när handledaren vill att studenten gör en förändring. Studenten är mitt uppe i analysarbetet och skriver samtidigt på en text som så småningom ska utgöra ett resultat. Som handledare intresserar jag mig för studiens validitet och ger studenten argument för att justera detta, men också göra ett eget val:

Du kanske ska skruva lite på syftet och den ena frågeställningen. Jag tror du ska ha fokus på elevens upplevelse och vilka förutsättningar undervisningen skapar och hur eleverna använder den mer än att undersöka om den är bra eller dålig. För det är lite så det uttrycks nu. Elevers resultat är ju mer som en bakgrund i studien, medan elevens upplevelse är figuren (om man ska tänka hermeneutiskt). Du kan väl fundera på det (H1 2).

Handledarens uppmaning har karaktär av förslag som studenten har att förhålla sig till "du kanske ska", "jag tror", "du kan väl". Studenten får på så sätt ta ansvar för sina val.

Det finns också kommentarer där studenter uppmanas att förtydliga eller utveckla. Ett exempel på det förstnämnda är då studenterna bara lagt in materialet i bakgrundsavsnittet utan att göra någon jämförande analys av innehållet i olika källor. Här ger jag en kommentar i syfte att få studenterna att göra denna typ av analys. Liknande tankar är markerade i texten och i kommentaren ges också exempel på hur ändringen kan genomföras.

Dessa personer har liknande tankar det går att skriva ihop i texten och så skriva fram vad som är lika och olika t ex Harding (), Hirdman () och Haavind () pekar alla på att ... (H1 3).

Ett liknande exempel är när studenter ger förslag på selfreportfrågor och i handledningen uppmanas att precisera dessa. Denna uppmaning ges i syfte att jag tror att det kommer att förtydliga för informanterna vad de förväntas göra vilket jag menar kommer att öka studiens validitet.

Jag tror att ni ska be dem beskriva en specifik situation där de känner sig nöjda med sitt arbete med ett barn som ofta hamnar i konflikt med andra barn... (H1 4).

Studenter har också uppmanats att förtydliga distinktionen mellan studiens syfte och frågeställningar. Efter flera diskussioner om syftesformulering ger jag som handledare också ett konkret formuleringförslag:

Ett förslag för att få ett mer övergripande syfte: syftet med undersökningen är att ur ett genusperspektiv undersöka hur pedagoger kommunicerar med sina förskolebarn... (H1 3).

Uppmaningar som rör textens struktur ges till exempel för att få studenterna att berätta om avsnittets struktur, varför jag ger ett exempel: "Forskning om - Miljöns betydelse för utveckling och lärande, - Utemiljön" (H1 1). Uppmaningar handlar också om att uppmärksamma studenter på att den skriftliga rapportens utformning, innehåll, eller språk behöver utvecklas till exempel "Anknytningen till er teoretiska ram saknas helt och hållet i nuvarande text." (H1 4). Eller när motivering till val av metod saknas "Ni har inte motiverat varför den kvalitativa metoden ni har valt är relevant till studiens syfte, det behöver ni göra" (H1 4), eller att uppmärksamma studenten på någon språklig aspekt av betydelse i en vetenskaplig text "Formulering", "Upprepning" (H1 3) eller "Ordval – talspråk" (H1 4).

Sammanfattande analys

Uppmaningen förekommer både i kommentarer av studien och av text. Uppmaningen ger en signal om att studenten behöver utveckla, förändra, komplettera eller på annat sätt åtgärda något i sin studie eller i manustexten och den kan beröra vetenskaplig tradition, studiens genomförande och den skriftliga rapportens innehåll, utformning och struktur samt språklig utformning av vetenskaplig text. Uppmaningen lämnar över ansvar till studenten, den både möjliggör och förutsätter självständighet även om handledningen kan uppfattas som styrande.

Motivet till en uppmaning kan vara att låta studenten själv ta ansvar och därmed att både stimulera och stödja självständighet. Uppmaningen kan leda till fortsatt kommunikation i det att den öppnar för val. Vår roll som handledare tangerar både att fungera som lärare, expert och mästare (Mandersson, 1996). Handledaren som lärare har dock en mer överordnad och förmedlande roll, medan experten eller mästaren i egenskap av sin kunskap och i dialog med studenten vägleder det självständiga arbetet.

Kommentarer i form av frågor

Det finns en variation i kommentarer i form av frågor. Till skillnad mot kommentarer i form av krav och uppmaningar så lämnar kommentarer formulerade som frågor större utrymme för studentens självständighet. Frågans karaktär kan handla om att problematisera, utmana, fördjupa och/eller förtydliga.

Den problematiserande frågan används till exempel i samband med handledning om studiens forskningsfråga eller studiens genomförande. Frågan är öppen och utmanande i det att den ifrågasätter eller byter perspektiv. Inför ett första handledningsmöte skriver två studenter att de vill studera utomhuspedagogik och hur det omsätts i förskolan.

Vad menar ni med omsätts? Vad menar ni med utomhuspedagogik? Finns det en särskild pedagogik ute och en annan inne? Är det utomhuspedagogik så fort barnen är ute eller när förskolläraren har organiserat något ute eller när förskolläraren stimulerar barns lek ute (H1 1).

Handledningen kommenterar inte studenternas idé om studien i sig, istället startar handledningen i de begrepp som studenterna väljer att använda. Avsikt är att få studenterna att fundera över vad som är deras egentliga problemområde. Vad ligger bakom orden? Handledningens syfte är både att ge studenterna möjlighet att förstå vad de egentligen undrar över och att utmana deras erfarenhet av sin utbildning eller hur de uppfattat utbildningsinnehållet.

I ett annat exempel ställs frågor i avsikt att få studenterna att problematisera och fördjupa sin analys av studiens resultat i relation till beskrivningar av pedagogers mjukare respektive mer direkta kommunikation med flickor respektive pojkar i tidigare forskningsgenomgång.

Kan förklaringen flickorna fick betraktas som en mjukare form av tillsägelse? Medan den direkta tillsägelsen till pojkar skulle kunna spegla ett mer vuxet tal??? Kanske går det att vrida och vända lite på detta. Hur var det detta beskrevs i ert bakgrundsavsnitt? (H1 3).

Frågor av problematiserande och förtydligande karaktär har också ställts i syfte att få studenten att skapa sammanhang i innehåll eller text. Ett sådant exempel är när jag upplever en diskrepans mellan rubrikformulering och textinnehåll, som när studenterna valt rubriken "Forskning om metoder" vilket kommenteras:

Är det en lämplig rubrik? Är det snarare avsaknaden av "arbetsmetoder" ni skriver om i innehållet och dess konsekvenser? (H1 3).

Ytterligare ett exempel på förtydligande rör en strävan efter att få studenterna att synliggöra och förtydliga sitt val av data, att uppmärksamma dem på användningen av begrepp och att utveckla sin ide och medvetenhet om hur idén eller snarare forskningsfrågan hänger ihop med data. Studenterna har förklarat att de tänker sig en intervjustudie: "Studien utgår utifrån ett pedagogperspektiv för att klargöra möjligheter och begränsningar av utbudet i förrådet" (H1 1). Jag använder studenternas uttryck och ställer frågor som kräver förtydligande:

Handlar det om de begränsningar och möjligheter som redskap och material ger eller de begränsningar och möjligheter som forskollärare ser? Det förstnämnda kan vara svårt att undersöka med hjälp av intervjuer (H1 1).

I ett handledningstillfälle undrar jag vad texten betyder. Även detta exempel syftar till studiens forskningsfråga, men nu istället till analysen och resultatet. Frågan uppmanar studenten att fundera vidare över sin analys. Studenten undersöker elevens sätt att ta del av stödundervisning och har identifierat olika sätt att förhålla sig till denna. Nu är den väsentliga frågan vad studenten har funnit i sin studie. Med utgångspunkt i texten frågar jag:

Kan man säga att det finns en till synes given process men att vägen och verktygen skiljer sig alltså på vilket sätt man arrangerar eller deltar i en genomgång? Jag vill försöka hitta en tydlighet i vad som skiljer vägen till lärande och mönster eller arbetsgång (H1 2).

Handledningen består av en fråga och en förklaring till frågan. Studenten beskriver en del av sitt resultat och jag ställer frågor om vad texten betyder.

Bland kommentarerna finns också frågor om rapportens utformning i form av struktur. Några exempel är när jag vill uppmärksamma studenterna på och förändra placeringen av innehåll i relation till rapportens struktur:

Ni har ju någonstans i tidigare textstycken som handlar om att pedagogers sätt att kommunicera med barnen påverkar vad de lär, borde inte det in här? /.../ Passar inte detta bättre under rubrik giltighet och tillförlitlighet? /.../ Här ställer jag mig frågan om inte detta snarare hör hemma under er rubrik analys, vi diskuterar (H1 3).

Sammanfattande analys

Frågor ställs både i samband med kommentarer av studien och av text och har berört vetenskaplig tradition, studiens genomförande och rapportens innehåll, utformning och struktur. Jämfört med kommentarer i form av krav och uppmaningar så är kommentarerna i frågeform mer öppna till sin karaktär och är den typ av kommentarer som ger studenten den största möjligheten till självständighet. Handledarrollen kan här beskrivas som problematiserande och socialiserande (Lee, 2008) då frågor har ställts i syfte att få studenter att upptäcka behovet av att problematisera, utmana, fördjupa och förtydliga något i studien, i texten eller i rapportens struktur. Sett till maktaspekten kan handledarrollen liknas vid den ledarroll som Lönn Svensson (2007) beskriver där ansvaret för resultatet ligger på den handledde.

DISKUSSION

Med utgångspunkt i studiens syfte att med stöd i en autoetnografisk ansats identifiera karaktären av den skriftliga handledning som vi som handledare ger studenten i genomförandet av det självständiga arbetet, menar vi att följande områden är angelägna att diskutera och teoretisera: den vertikala respektive horisontella diskursens inverkan på de kommentarer som ges och motiven till dessa, den lokala tolkningen av självständighet i relation till handledning av det självständiga arbetet samt handledarens typ av kommentarer kontra studentens möjlighet till självständighet.

Handledning utgör en interaktiv process som styrs och påverkas av det Bernstein (1999, 2000) benämner som vertikal och horisontell diskurs. Dessa diskurser har betydelse för handledarens förhållningssätt samt studentens förutsättningar, intresse och motivation. Den vertikala och horisontella diskursen är synlig i de kommentarer som ges och de återfinns också i motiven till desamma. Genom dessa diskurser kan man säga att handledaren får en form av alibi för sina kommentarer. Detta alibi återfinns dels i den vetenskapliga tradition och de examensmål som är styrande i den vertikala diskursen, dels genom den horisontella diskursens reproduktion och produktion av lokala riktlinjer, traditioner och rutiner rörande utbildningsinnehåll, utbildningsupplägg och handledning. Tillsammans ramar dessa diskurser in och styr handledarens sätt att handla. I handledningsprocessen kan handledaren och studenten beskrivas som samarbetspartners och i denna process består handledarens uppgift av att stödja och handla studenten så att förutsättningar ges att kunna visa på förståelse av målen och att synliggöra det i enlighet med rådande diskurs (jfr Lee, 2008; Lönn Svensson, 2007).

De båda diskurserna kan analytiskt särskiljas från varandra, men i handledningspraktiken är de sammanflätade genom tolkningar av styrdokument, men också genom traditioner och tysta överenskommelser om vad som är riktigt, tillåtet och möjligt i det självständiga arbetet. När denna examinationsuppgift dessutom ska utgöra tecken på studentens kunskap, utbildningens kvalitet och därmed också visa på handledarens kompetens att handla kan handledningen möjligen tendera att "ta det säkra före det osäkra" och inte ge studenten utrymme att fatta egna beslut (jmf Bergman och Törnvall, 1992; Mandersson, 2006; Lee, 2008; Lönn Svensson, 2007). Den handledning och de olika typer av kommentarer som identifierats är ibland ett uttryck för en strävan efter balans mellan att låta studenten både visa och utveckla sin egen kunskap och att säkerställa kvaliteten i det självständiga arbete som handleds. En fråga som aktualiseras i det här sammanhanget är i vilken utsträckning handledare med utgångspunkt i vår tolkning av de diskurser som ramar in handledningspraktiken också handlar på ett sådant sätt att det riskerar att begränsa studentens möjlighet till självständighet, nyfikenhet och kreativitet, men också kunskap om vetenskaplighet, forskning och yrkesutveckling.

Något som framstår som problematiskt när det gäller kraven på självständighet i högre utbildning är att den egentliga innebörden av begreppet inte är tydligt beskrivet varken i nationell eller i lokal policy (jfr t ex SFS 1992:1434; Ds 2004; Prop.

2004/05:162). Både i generella skrivningar och i de nu gällande examensmålen för lärarutbildning (SFS 1993:100) finns målet att studenten ska kunna ta del av erfarenhet och forskning samt utveckla sin kunskap på ett självständigt, systematiskt och reflekterande sätt för att sedan kunna använda den i sin yrkespraktik. I de lokala kontexter som har studerats har detta omtolkats och specificerats i form av kursmål och bedömningskriterier samt lokala traditioner, som i sin tur sätter upp ramar för handledningsprocessen. I lokala kontexter uttrycks kraven på självständighet explicit i relation till att kunna framställa en vetenskaplig rapport och ett kritiskt förhållningssätt. Implicit ställs krav på att studenter också ska kunna formulera undersökningbara frågeställningar och välja vetenskapliga teorier och metoder. Hur kraven på självständighet uttrycks lokalt menar vi kan inverka på handledningens karaktär vilket i sin tur kan inverka både på studentens självständighet, och möjlighet till egna val. Detta aktualiserar frågan om hur sättet att handla via kommentarer är ett uttryck för mål i lokala kursplaner och bedömningskriterier och hur denna styrning i så fall hämmar eller stödjer självständighet.

En reflektion vi gör över de typer av kommentarer som identifieras i studien är att de möjliggör eller uttrycker förväntning på olika grad och karaktär av självständighet hos studenten; kravet är odiskutabelt, uppmaningen ger visst utrymme och frågan lämnar över en stor del av ansvaret till studenten.Handledning innehållande kommentarer i form av krav kan å ena sidan uppfattas som en omöjlig kombination^{iv}, medan den å andra sidan kan ses som naturlig beroende på vilket förhållningssätt handledaren tar sin utgångspunkt i (jfr Lee, 2008; Lönn Svensson, 2007). När en kommentar utgör ett krav oavsett om det är explicit eller implicit har handledningen övergått till ett ej förhandlingsbart budskap som inte lämnar något utrymme för studenten att göra ett självständigt val eller fatta ett eget beslut. Som ett resultat av vår analys framträder flera olika motiv till de krav som ställts. Ett motiv tar sin utgångspunkt i nationella och lokala krav på det självständiga arbetets kvalitet varför vissa aspekter inte är förhandlingsbara. En strävan kan då ha varit att kunna ägna tid åt att istället diskutera sådant som är förhandlingsbart. En reflektion vi gör är att denna typ av handledning också är en effekt av att studenten inte verkar ha den kunskap eller använda sig av den kunskap som utbildningen har erbjudit och som kan utgöra verktyg i det självständiga arbetet. En annan tänkbar förklaring kan vara studentens förväntan på handledaren som expert vilket kan ha betydelse för interaktionen i handledningen (Gustavsson & Eriksson, 2015)

Till skillnad från krav så ger både uppmaningar, men framför allt frågor ett större utrymme för studentens självständighet och för dialog mellan handledare och student. Vår reflektion är att handledaren i samband med kommentarer i form av uppmaningar eller frågor i högre grad framträder som forskare eller expert (jfr Lönn Svensson, 2007; Mandersson, 1996). Handledaren tar då ansvar för studentens prestation, men ger också möjlighet för studenten att självständigt agera, göra val eller beskriva något då båda dessa former av kommentarer har karaktär av att vara problematiserande eller utvecklande (jfr Bergman & Törnvall, 1992; Lee, 2008). Handledaren pendlar mellan olika roller eller förhållningssätt vid samma handledningstillfälle. En fråga vi ställer oss är om balansen mellan dessa handledningstyper

bidrar till eller hindrar självständighet. Behöver handledaren i så fall vara uppmärksam på var betoningen i handledningen ligger och hur handledningen därmed kan uppfattas av studenten.

Konklusion

Sammantaget verkar de typer av kommentarer som vi identifierar och de strategier som används i mer eller mindre grad tillåta och utveckla studentens självständighet. En styrande och undervisande handledning i form av krav skapar troligen inte möjligheter för studenten att pröva sina kunskaper, samtidigt som den i vissa fall kan vara nödvändig. Handledning i form av uppmaningar och frågor möjliggör studentens självständiga val och beslut. I en tidigare studie (Gustavsson & Eriksson, 2015) där vi analyserade studenters frågor fann vi att dessa handlade om krav relaterade till vetenskaplig tradition, studiens genomförande, rapportens innehåll, utformning och struktur samt, språklig utformning av vetenskaplig text. Typen av frågor relaterade alltså i hög grad till det självständiga arbetet som examinationsuppgift och studenter sökte råd eller bekräftelse kring huruvida arbetets olika delar uppfyllde kraven. En jämförelse mellan dessa båda studiers resultat visar att vi som handledare tydliggjort det studenter efterfrågat i form av krav men samtidigt också strävat efter att och försökt skapa utrymme för studenter att fatta självständiga beslut. En fråga som aktualiseras och som framstår som angelägen att undersöka och reflektera över är om och i så fall hur studenters respektive handledares, men också olika studenters respektive handledares, uppfattning om innebörden av självständighet vid genomförandet av ett självständigt arbete skiljer sig åt.

Avslutningsvis menar vi att den analytiska autoetnografiska ansatsen tillsammans med delar av Bernsteins teoretiska ramverk är relevant som utgångspunkt även för fortsatta diskussioner och reflektioner över både de diskurser som ramar in handledningspraktiken och handledarens förhållningssätt i samband med handledning av studenters självständiga arbeten.

REFERENSER

- Anderson, L. (2006) Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373-395.
- Atkinson, P. (2006) Rescuing Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 400-404.
- Bergman, G. & Törnvall, M.L. (1992) *Handledningens teori och praktik* (Skapande Vetande No. 23). Lärarutbildningen, Linköpings universitet.
- Bernstein, B. (1983) Några aspekter av relationerna mellan utbildning och produktion. I B. Bernstein & U. P. Lundgren. *Makt, kontroll och pedagogik*. Stockholm: Liber.
- Bernstein, B. (1999) Vertical and Horizontal Discourse – An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.
- Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, symbolic control and identity – Theory, research, critique*. (Rev. ed). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (red.) (2003) *Class, codes and control. Vol. 4. The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Björklund, S. (1991) *Forskningsanknytning genom disputation*. (Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala 112). Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Coffey, P. (1999) *The ethnographic self*. London: Sage.
- Ds 2004:2. *Högre utbildning i utveckling – Bolognaprocessen i svensk belysning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ellingson, L.L. & Ellis, C. (2008) Autoethnography as constructionist project. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research* (p. 445-466). New York: Guilford Press.
- Ellis, C. (2004) *The ethnographic I – A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Franke, A. & Arvidsson, B. (2011) Research supervisors' different ways of experiencing supervision of doctoral students. *Studies in Higher Education*, 36(1), 7-19.
- Gustavsson, S. & Eriksson, A. (2015) Blivande lärares frågor vid handledning – Gör jag en kvalitativ studie med kvantitativa inslag? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(1-2), 80-99.
- Holt, N. L. (2003) Representation, legitimation, and autoethnography – An autoethnographic writing story. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(1), 18-28.
- Högskoleverket (2006) *Examensarbetet inom den nya lärarutbildningen*. Rapport 2006:47 R. Tematiska studier. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (2012) *Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering 2011-2014. Examina på grundnivå och avancerad nivå*. Rapport 2012:2R. Stockholm: Högskoleverket.
- Lee, A (2008) How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267-281.
- Lönn Svensson, A. (2007) *Det beror på – Erfarna forskarhandledares syn på god handledning*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Maréchal, G. (2010) Autoethnography. I A. J. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (red.), *Encyclopedia of case study research* (Vol. 2, pp. 43-45). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Manderson, D. (1996). Asking better questions – Approaching the process of thesis supervision. *Journal of Legal Education*, 46(3), 407-419.
- Prop. 1999/2000:135. En förnyad lärarutbildning.*
- Prop. 2004/05:162. Ny värld – ny högskola.*
- Prop. 2009/10:189. Bäst i klassen - en ny lärarutbildning.*

SFS 1992:1434. Högskolelagen.

SFS 1993:100. Högskoleförordningen. Omtryck 1998: 103.

SOU 1999:63. *Att lära och leda: en lärarutbildning för samverkan och utveckling: Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning: betänkande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet (2015) *Kvalitetssäkring av högre utbildning*. U2015/1626/UH. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

ⁱ I artikeln väljer vi att genomgående använda den nuvarande benämningen självständigt arbete.

ⁱⁱ Inom autoetnografi finns också en annan inriktning "evocative autoethnography". Enligt Ellis (2008, s. 445) ligger fokus i denna inriktning på berättelser som öppnar upp för samtal som väcker känslomässig respons. Anderson (2006, s. 374) och Atkinson (2006) beskriver den analytiska autoetnografiska inriktningen som närmare kopplad till etnografi än den "evocative autoethnography". De förespråkar den båda den analytiska autoetnografiska inriktningen.

ⁱⁱⁱ Autoetnografien har liksom annan kvalitativ forskning kritiserats för att inte vara objektiv eller representativ (Atkinson, 2006; Marechal, 2010, s. 45), men också för att forskaren själv är den som producerar datan (Coffey, 1999) och inriktningen "evocative autoethnography" för att ha för stort fokus på personliga och känslomässiga aspekter. Kritik har också rört att autoetnografisk forskning inte passar in i de traditionella bedömningskriterierna för kvalitativ forskning (Holt, 2003, s. 19).

^{iv} Begreppet handledning återfinns i flera sammanhang och med olika definitioner. Mandersson (1996) definierar handledning som ett sätt att lära studenten att lära. Fokus för handledningen är studentens lärandeprocess och att då istället för att erbjuda svaren, så bidrar handledningen till att studenten lär sig ställa frågorna.