

Vol. 3, nr. 2, 2013

högre utbildning



Innehåll

LEDARE

- Högre utbildnings första temanummer: Självständiga arbeten
Anders Sonesson, Ann-Sofie Henriksson 83-86
-

ARTIKLAR

- Handledningens vad, hur och varför – interaktionella mönster med fokus på röst
Hanna Sveen, Jenny Magnusson 87-102

- Uppsatsetik – om etisk problematik i studenters självständiga arbeten
Nina Nikku 103-116
-

GODA EXEMPEL

- Fler perspektiv, höjd vetenskaplig nivå, ökad trygghet: grupphandledning av självständiga arbeten i laboratoriemiljö
Helen Setterud 117-121

- Examensarbetet i praktiken – en personlig reflektion
Rolf Berger 123-127

- Using group supervision and social annotation systems to support students' academic writing
Daniel Pargman, Björn Hedin, Stefan Hrastinski 129-134

- Uppsatsskrivande som forskningsbaserat lärande och kursen som skrivargrupp
Johanna Maria Bergqvist 135-138
-

INBJUDEN KOMMENTAR

- Det svenska kvalitetssystemets kval – en dialog från olika utgångspunkter
Åsa Kettis, Åsa Lindberg-Sand 139-149
-

RECENSIONER

- Examensarbetet på lärarutbildningen. En kollektiv process
Johanna Bergqvist 151-153

- Uppsatshandledning och skrivutveckling i högre utbildning: om det självständiga arbetet och skrivande i alla ämnen
Kristofer Hansson 155-157

- Skriva för att lära
Andreas Nordlander 159-161

- Stylish Academic Writing
Rory J. Conces 163-165

- Undervisa tillgängligt
Caroline Olsson 167-168
-

Högre utbildnings första temanummer: Självständiga arbeten

Anders Sonesson och Ann-Sofie Henriksson

Det självständiga arbetet kan ses som ett uttryck för förväntningen på den som genomgår svensk högskoleutbildning att själv, och välgrundat, kunna identifiera en frågeställning och ta sig an denna på ett sätt som är förenligt med vetenskapliga traditioner och normer. För många studenter innebär det självständiga arbetet det längsta och viktigaste sammanhängande arbetet under utbildningen och stora förhoppningar ställs på såväl process som produkt. Studenter och lärare har brottats med självständiga arbeten även innan Bologna-processen, men i och med den nya svenska utbildnings- och examensstrukturen ställs sedan 2007 krav på s.k. examensarbeten för alla examina på grundnivå och avancerad nivå, dvs. för högskole-, kandidat-, magister- samt masterexamen. För många lärosäten har detta medfört att antalet examensarbeten som ska genomföras under ett läsår ökat och vissa fall har reformen inneburit att utbildningar strukturerats om för att kunna inrymma examensarbeten. De självständiga arbetena har också kommit att stå i fokus för Universitetskanslerämbetets, UKÄ:s, nya kvalitetssystem, som introducerades 2011. I detta system spelar externa granskares bedömning av studenternas självständiga arbeten en mycket stor roll. Genom att examensarbetet på detta sätt görs till mått på utbildningens kvalitet, skapas en bild av det självständiga arbetet som en *utbildningsexamination*. Så är det inte, varken i praktiken eller i svensk lag – i den svenska högskolan examineras kurser, inte utbildningar. Även efter Bologna-reformen fyller det självständiga arbetet dessutom delvis olika roll i utbildningarnas curriculum, vilket inte är så konstigt med tanke på den svenska högskolans bredd och inrymmande av en, i internationell jämförelse, så stor andel av den eftergymnasiala utbildningen. Inom olika utbildningar finns också en stor variation i hur examensarbetena och handledningen organiseras och genomförs. Examensarbetet kan genomföras som en delstudie inom en forskargrups projekt eller som ett helt egendefinerat projekt, handledaren kan vara involverad i projektet även såsom forskare eller stå utanför, studenterna kan arbeta individuellt eller parvis, examensarbetet kan skrivas i form av en längre uppsats eller i form av en vetenskaplig artikel eller ibland i en helt annan genre.

Till detta temanummer har vi till vår glädje fått in bidrag från mycket olika ämnesområden och utbildningssammanhang. Detta minskar inte värdet av bidragen. Tvärtom ger det läsaren värdefulla perspektiv på det självständiga arbetet och en möjlighet att se förbi det egna ämnesområdets traditioner och förgivettaganden.

BIDRAG I NR 2, 2013

Empiriska studier av vad som egentligen sker vid handledning av självständiga arbeten finns det relativt få av. **Sveen och Magnusson** intresserar sig för handledningssamtalet och utgår i sin artikel ”Handledningens vad, hur och varför - interaktionella mönster med fokus på röst” från ett material bestående av handledningssamtal, e-postkommunikation och kommentarer på textutkast. Författarna finner att kommunikationen karaktäriseras av att olika röster, och med dessa också olika upplevelser, ges utrymme i kommunikationen. Samma person använder flera

olika röster i sin kommunikation och byter också ofta röst under pågående dialog. De olika rösterna verkar användas som ett sätt att ge den andre olika perspektiv på det framväxande arbetet och på processen, såsom informantens, läsarens, studentens eller handledarens perspektiv. På så sätt kan arbetets innehåll och kvalitet, skriv- och lärprocessen, samt akademiska normer och konventioner synliggöras och diskuteras på ett illustrativt och icke-hotande sätt.

Högre studier bör ge en god grund för att kunna hantera framtida forskningsetiska utmaningar och avvägningar. Examensarbetet kan innebära ett gyllene tillfälle för studenten att både utveckla kunskaper inom forskningsetik och få prova på att hantera etiska frågor i en forskningsliknande situation. Samtidigt är det självständiga arbetet utbildning och studenten kan inte avkrävas samma etiska insikter eller ansvar som forskaren. Men eftersom det självständiga arbetet oftast innebär ett forskningsliknande projekt och ibland även kan betecknas som forskning (och kan komma att publiceras som sådan) finns det likväl ett etiskt ansvar som måste tas. Praxis för hur examensarbeten utformas varierar och även om det finns exempel på systematisk etisk prövning av studentprojekt gäller detta långt ifrån för alla examensarbeten. Utbildningsansvariga och inte minst handledaren har ett särskilt ansvar för att det studenten gör under sitt examensarbete är förenligt med god etik. **Nikku** skriver i sin artikel "Uppsatsetik – om etisk problematik i studenters självständiga arbeten" om denna utmaning. Författarens empiriska material utgörs av intervjuer, samtal och seminarier med universitetslärare och studenter, en enkät till studierektorer och programansvariga, samt ett antal studentarbeten. Som referensram används lagstiftningen och etablerade forskningsetiska principer. Nikku problematiserar forskningsetiken i och runt studenters självständiga arbeten och visar även att det saknas en enhetlig uppfattning om dessa frågor bland de intervjuade handledarna. Osäkerhet angående regler och beslutsordning fanns också.

Detta nummers första goda exempel beskriver hur grupphandledning använts för att hjälpa studenter att utvecklas i sitt akademiska skrivande och att producera bättre texter. I sitt bidrag "Fler perspektiv, höjd vetenskaplig nivå, ökad trygghet: grupphandledning av självständiga arbeten i laboratoriemiljö" beskriver **Setterud** examensarbetet såsom det ofta ter sig i laborativa miljöer. Här genomför studenten ofta en delstudie inom ett redan befintligt forskningsprojekt. Handledaren är som forskare oftast delaktig i projektet. Setterud menar att dessa omständigheter bl.a. leder till att skrivandet och handledningen av skrivandet ges litet utrymme i förhållande till det laborativa arbetet och att studenterna ofta kommer igång att skriva alldeles för sent. För att lösa detta problem skapades skrivargrupper med särskilda handledare.

Som kontrast till Setteruds bidrag om utmaningar förknippade med examensarbeten inom lärosätets egna forskningsprojekt skriver **Berger** om civilingenjörer som genomför examensarbeten på företag. Att förlägga examensarbeten till företag kan innebära ett stort mervärde för studenten och dennes utbildning men det finns ett flertal speciella omständigheter som ställer stora krav på hur arbetet organiseras. Berger beskriver i sitt bidrag "Examensarbetet i praktiken – en personlig reflektion" en mångårig och väl fungerande praxis.

Pargman, Hedin och Hrastinski beskriver i sitt bidrag "Using group supervision and social annotation systems to support students' academic writing" hur handledning och kamratstöd vid skrivande kan underlättas med webbaserade s.k. sociala annoteringssystem. Med tjänster såsom Diigo kan flera personer samarbeta med ett och samma dokument, oberoende av tid och rum.

Vårt sista goda exempel har titeln "Uppsattsskrivande som forskningsbaserat lärande och kursen som skrivargrupp". I detta bidrag redogör **Berqvist** för hur studenter i grupp arbetet enligt principerna för forskningsbaserat lärande (urspr. Inquiry-based learning) för att ge varandra stöd och verktyg för arbetet med de individuella examensarbetena.

Sveriges nya kvalitetssystem för högskolan sattes den 1 januari 2011. Till skillnad från tidigare svenska system och från kvalitetssystem i andra länder har vi nu i Sverige ett system för bedömning av utbildningarnas kvalitet som utgår ifrån studenternas läranderesultat. I samband med att systemet introducerades publicerade Åsa Lindberg-Sand en rapport¹ som var starkt kritiskt mot hur det nya systemet utformats och mot de antaganden som legat till grund för utformningen. Lindberg-Sand menade att systemet hade avsevärda brister avseende både validitet och reliabilitet och varnade för flera oönskade konsekvenser. Det nya kvalitetssystemet är nu inne på sitt tredje år och med facit i hand kan vi konstatera att ungefär en fjärdedel av de hittills granskade utbildningarna har underkänts av UKÄ och getts omdömet ”bristande kvalitet”, vilket är ett avsevärt sämre utfall än vad tidigare kvalitetsgranskningar, och kvalitetssystem, visat. Samtidigt har European Association for Quality Assurance (ENQA) beslutat att Sverige inte uppfyller de europeiska kraven för nationell kvalitetssäkring. ENQA:s beslut är allvarligt då den europeiska samverkan inom högre utbildning till stor del bygger på ömsesidigt förtroende för de ingående ländernas kvalitetssystem. Så hur står det egentligen till med det svenska kvalitetssystemet och är kritiken befogad? Vi har bjudit in Åsa Kettis (enheten för kvalitetsutveckling och universitetspedagogik vid Uppsala universitet och ledamot i SUHF:s expertgrupp för kvalitetsfrågor) och Åsa Lindberg-Sand (centre for educational development vid Lunds universitet) att var för sig och tillsammans kommentera systemet och hur det kommit att fungera. Bidraget har titeln ”Det svenska kvalitetssystemets kval – en dialog från olika utgångspunkter”. Åsa Kettis granskar Åsa Lindberg-Sands rapport från 2011 och relaterar den till sina upplevelser av systemet under dess första två och ett halvt år. Åsa Lindberg-Sand analyserar i sin tur Annika Lundmarks och Majvor Sjölund's uppföljning från oktober 2012 av granskningarna vid Uppsala universitet².

I detta nummer recenserar även följande titlar:

- *Examensarbetet på lärarutbildningen. En kollektiv process* (2011), av Bengt Linnér och Katarina Lundin
- *Uppsatshandledning och skrivutveckling i högre utbildning: om det självständiga arbetet och skrivande i alla ämnen* (2012), av Birgitta Norberg Brorsson och Karin Ekberg
- *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning* (2011) av Olga Dysthe, Frøydis Hertzberg och Torlaug Løkensgard Hoel, i svensk översättning av Sten Andersson
- *Stylish Academic Writing* (2012) av Helen Sword
- *Undervisa tillgängligt! Pedagogiska strategier för att funktionsnedsättning hos studenter inte skall vara ett hinder för att genomföra studierna* (2012, reviderad upplaga), av Ann-Sofie Henriksson

NÄSTA TEMANUMMER: PBL

Förutom våra löpande ordinarie nummer kommer *Högre utbildning* att fortsätta ge ut temanummer, uppskattningsvis ett om året. Nästa tema är ”problembaserat lärande”, PBL, och deadline för bidrag är den 31 oktober 2014 (läs mer på www.hogreutbildning.se). Vi välkomnar forskningsartiklar, översiktsartiklar, goda exempel, forskningsnotiser, och debattartiklar. Vi är glada att kunna meddela att Anette Kolmos, professor i Engineering Education vid Aalborgs

1 Lindberg-Sand, Å. (2011). Koloss på lerfötter? *Utveckling av metodik för ett resultatbaserat nationellt kvalitetssystem i svensk högre utbildning*. Lunds universitet, Centre for Educational Development. <http://www.lunduniversity.lu.se/o.o.i.s?id=12683&postid=1848661>

2 Lundmark, A. & Sjölund, M. (2012). *Håller utvärderingsmetoden tillräcklig kvalitet? En uppföljning vid Uppsala universitet av Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering 2011-2014. Första omgången*. Uppsala universitet, enheten för kvalitet och utvärdering. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-185625>

universitet och innehavare av UNESCO:s Chair in Problem Based Learning, preliminärt har tackat ja till att vara gästredaktör för numret.

Hela redaktionen vill önska alla våra läsare en riktigt skön och inspirerande sommar! Vi hoppas förstås att *Högre utbildning* får följa med er i hängmattan.

Anders Sonesson och Ann-Sofie Henriksson
för *Högre utbildnings* redaktion

Handledningens vad, hur och varför – interaktionella mönster med fokus på röst

Hanna Sveen* och Jenny Magnusson

Institutionen för kultur och lärande, Södertörns Högskola

Självständiga arbeten har fått en allt mer central roll i svensk högre utbildning, och därför får även handledning av dessa av större betydelse. Trots att det finns viss forskning som rör handledning av självständiga arbeten är det ovanligt med empirisk forskning av själva handledningspraktiken, d v s vad som görs, hur det görs och varför. Vi vill koppla dessa frågor till pedagogiska aspekter som stöttning, perspektivprovning och studentens självständighet. Vi undersöker därför det vi kallar handledningspraktiken vilken utgörs av all interaktion mellan handledare och student. Fokus för den här artikeln ligger dock på handledningssamtal. Genom att använda språkvetenskapliga angreppssätt vill vi belysa ett av de interaktionella mönster som vi har identifierat i handledningssamtalen, nämligen samma persons användning av olika röster. Vi utgår från Bahktins röstbegrepp för att studera hur röst operationaliseras i samtalen och ger dem dialogisk karaktär.

Nyckelord: handledning; självständiga arbeten; röst

INLEDNING

På senare år har det självständiga arbetet, uppsatsen, fått en allt större betydelse inom högskole- och universitetsvärlden, inte minst på grund av det nya utvärderingssystemet för kvalitet inom högskolan där det självständiga arbetet fått en central roll. Då undervisningen i samband med det självständiga arbetet till stor del eller uteslutande består av handledning är handledarens roll för det självständiga arbetet av stor betydelse. Forskning visar också att det finns ett nära samband mellan handledning och lyckade självständiga arbeten (se Zuber-Skerrit & Ryan 1994; Deem & Brehony 2000).

Forskning rörande självständiga arbeten finns, men enbart i begränsad omfattning och då framför allt utifrån övergripande och allmänna perspektiv. Det som saknas är empirisk forskning om hur handledning specifikt går till, och vad som händer i den konkreta handledningssituationen. Utifrån ett gemensamt intresse för detta perspektiv har vi initierat ett större projekt rörande handledning av självständiga arbeten. Inledningsvis har vi genomfört en pilotstudie, och denna artikel tar upp en aspekt av det som vi uppmärksammat i den studien.

Relevansen och betydelsen av att undersöka handledning av självständiga arbeten kan sägas vara tvädelad. Först och främst behövs mer kunskap om självständiga arbeten. Därutöver behövs kunskap om handledning som pedagogisk praktik inom högre utbildning – handledning som ett sätt att undervisa. På samma sätt som gäller annan pedagogisk verksamhet behöver den tysta kunskap som lärare ofta utvecklar formuleras språkligt och metaspråkligt för att kunna reflekteras runt och utvecklas.

* Författarkontakt: hanna.sveen@sh.se

SYFTE

Syftet med det övergripande projektet är att studera handledningspraktiken genom att beskriva, analysera och jämföra vad som görs och hur det görs, av vem och när. Vi vill identifiera mönster och strategier i interaktionen – både i handledningssamtal, mejlkommunikation, textutkast och kommentarer. I denna artikel är syftet att beskriva och analysera ett av de interaktionella mönster som vi har identifierat i handledning, nämligen användningen av olika röster som resurs i interaktionen.

TIDIGARE FORSKNING OM HANDLEDNING

Det är svårt att hitta tydliga definitioner av vad som egentligen avses med handledning, men Brodersen (2009) ger en definition där handledning beskrivs som "allt det som handledare gör via kommunikation, i muntlig och skriftlig form för att: 1) hjälpa studenten i arbetet med att skriva akademiska uppgifter inom en specifik tidsram, och för att uppnå en akademisk grad; 2) att främja studentens lärande och övning av självreflektion; och 3) att socialisera studenten in i den ämnesmässiga gemenskapen (egen översättning, 2009: 181). Utifrån denna definition har vi valt att definiera allt som sker dialogiskt mellan handledare och student som handledning och del i det som vi benämner som handledningspraktiken.

Den befintliga forskningen om handledning är till största delen makroorienterad. Det finns till exempel flera studier som försöker komma fram till generella övergripande kriterier för vad som är "bra" handledning. Detta kan till exempel vara att handledaren ska vara tillgänglig, fungera som ett bollplank, vara engagerad, vara inspirationskälla, stötta etc. (se t ex Högskoleverket 1999; Hammick & Acker 2011).

Andra undersökningar som görs ur ett makroperspektiv rör kategoriseringar av handledningstyper och modeller (se t ex Conrad & Goldstein 1999; Dysthe 1999; Ivanic, Clark & Rimmershaw 2000); studier av handledningshandböcker (Hagström 2005; Emsheimer 2006) eller uppfattningar runt syften, problem, roller eller relationer i handledningssituationen (t ex Hon Kam 1997; Bergenheim 2001; Dysthe 2002; Holmberg 2006; Emsheimer 2008).

De flesta studier av handledning är förutom att vara makroorienterade också kvalitativa. Det handlar ofta om intervjustudier där uppfattningar och åsikter är det centrala (se t ex Lea & Stierer 2000; Dysthe & Westrheim 2003). Vi vill komplettera sådana kvalitativa makrostudier med mer djupgående analys av hur handledning specifikt går till.

Många av makrostudierna som finns tar upp problem med handledning. Enligt till exempel Dysthe (2002), är ett problem att handledare har olika förväntningar på studenters skrivande och olika sätt att arbeta med handledning. Ett annat problem som belyses är avsaknaden av utbildning för handledare. Detta kan resultera i att handledare oreflekterat överför förhållningssätt och attityder som utifrån ett pedagogiskt perspektiv inte lever upp till den vetenskapliga grund som all högre utbildning förutsätts vila på (Nielsen & Kvale 2000). Tidigare forskning visar också att formerna för och kvaliteten på handledning kan variera stort mellan olika lärosäten och olika ämnesområden såväl som inom specifika ämnen. Det gör att det även från studenternas perspektiv kan vara svårt att på förhand bygga upp effektiva strategier för hur de ska agera vid handledning. Detta blir särskilt tydligt när många studenters första erfarenhet av till exempel enskild handledning sker i samband med att de genomför sina självständiga arbeten (Nielsen & Kvale 2000). Genom vår studie vill vi synliggöra hur dessa problem kan hanteras i den konkreta handledningssituationen.

Mikroperspektiv i forskning om handledning och självständiga arbeten består framförallt av undersökningar av (i första hand) skriftlig respons på olika texter skrivna i högskoleutbildningar (se t ex. Beason 1993; Connors & Lunsford 1993; Ferris 1995a, 1995b; Conrad & Goldstein 1999; Mathison Fife & O'Neill 2001). Flera studier berör också effekten av skriven respons (se t ex Ferris 1997; 2006).

Det som saknas är som ovan nämnts empiriskt grundad forskning av vad som utmärker handledning och vad som händer i de olika delarna av den faktiska handledningssituationen. Det motsvaras närmast av ett mikroperspektiv där flera aspekter av handledning blir relevanta, inte bara skriftlig respons utan även andra aspekter av interaktionen. I den här artikeln fokuserar vi på aspekten röst i handledning.

TEORETISKA OCH METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER

Vi utgår från ett övergripande sociokulturellt synsätt där utgångspunkten är att lärande sker genom social interaktion (Bruner 1996; Säljö 2000; Blåsjö 2004). I det sammanhanget är stöttning ett centralt begrepp, som innebär att en mer erfaren person vägleder en mindre erfaren. Stöttning i handledningssammanhang beskriver Ekholm exempelvis som att handledaren kan "erbjuda struktur ifråga om riktning, mål och syfte" (2012: 75).

Ett annat sociokulturellt synsätt relaterat till lärande relevant för vårt projekt och för denna undersökning är det som går under benämningen *academic literacies*. Detta perspektiv omfattar hela den lärprocess som till exempel att skriva en vetenskaplig uppsats utgör (se t ex Lea & Stierer 2000; Lillis 1997; 2003). Forskare inom detta fält menar att produktion av ett självständigt arbete i form av en uppsats är en komplex process som innefattar såväl akademiska skrivfärdigheter och en akademisk socialiseringsprocess som en förhandling om kunskap och identitet i en akademisk kontext. Studenten måste lära sig att förhandla sin egen plats – och därigenom sin egen identitet – i ett akademiskt sammanhang genom att tillägna sig akademiska skrivkonventioner inom sin disciplin, samt uppvisa talang för den sorts akademiskt tänkande som krävs.

Det sociokulturella synsättet är starkt förknippat med språk och språkanvändning, inte minst genom Vygotskij's synsätt. Han menar att individ och omvärld tillsammans konstruerar kunskap genom användning av språk (Vygotskij 2001). Av den anledningen är ett fokus på språk och språkanvändning naturligt för oss i detta projekt och i denna undersökning.

Vi utgår därför från interaktionell teori och metod (se Linell 2012) som inkluderar olika kontextuella och dialogiska aspekter och där språket är i fokus. Metoden är induktiv då interaktionen i sig själv är utgångspunkt för analysen. Det dialogiska perspektivet har sin grund i Bakhtins (1981) synsätt vilket går ut på att lärande och förståelse uppkommer genom samspel, dialog och olika röster som interagerar. Dysthe är en av dem som forskat om dialogicitet i utbildningskontexter av olika slag och hon har bland annat kommit fram till att lärande genom dialogisk interaktion är särskilt effektivt (Dysthe, 1999).

Handledning är en sådan typisk mångröstad och dialogisk verksamhet där förståelse och kunskap kan växa fram i ömsesidig samkonstruerande interaktion mellan en handledare och en student, oavsett om det handlar om mejlinteraktion, handledningssamtal eller kommentarer på textutkast. Inom denna teoribildning är Bakhtins (1981) begrepp *röst* centralt. Utifrån ett sociokulturellt och dialogiskt perspektiv är det särskilt viktigt att studera hur olika perspektiv framkommer i handledningen och skrivandet av självständiga arbeten, och i det sammanhanget är begreppet röst ett sätt att komma åt dessa olika perspektiv. I många handböcker som rör uppsatsskrivande tas just perspektivtagande upp som en särskilt viktig kompetens som krävs

vid framgångsrikt uppsatsskrivande – att studenten ska förhålla sig till och problematisera olika perspektiv och att handledaren i sin handledning ska hjälpa studenten med detta. För att studera hur dessa perspektiv kommer fram i uppsatshandledningen – i såväl studentens interaktion som handledarens – har vi alltså utgått från begreppet röst.

Den definition av röst användning som vi använder oss av uttrycks av Linell (2009: 120): ”single speakers use other people’s ideas, positions, thoughts, and utterances, which they may quote more or less overtly [...] or reflect more implicitly, sometimes unwittingly”. Liknande definitioner ges bland annat av Wooffitt och Hutchby som kallar det *active voicing* (1998: 225); Thelander som använder begreppet *iscensatt tal* (2006: 147); och Adelswärd, Holsánová & Wibeck som kallar det *virtual talk* (2002); se också Goffman (1981). I den här studien definierar vi alltså röst som ett uttryck för andras idéer eller positioner som citeras eller speglas mer eller mindre direkt eller medvetet. Utifrån ett interaktionellt perspektiv kan det handla om såväl intonationsmönster, förändring av röstkvalitet som ordval för att konstruera olika röster. Den här studien syftar alltså till att visa hur röst och olika perspektiv realiserar språkligt i handledningsinteraktionen. Utifrån vad som framkommer i materialet görs ett försök till operationalisering av röstbegreppet.

MATERIAL

Materialet som studerats för den här artikeln utgör en insamlad handledningspraktik, vilken fungerat som underlag för pilotstudier i vårt planerade större projekt. Handledningspraktiken ifråga rör handledning av examensarbeten på ett av lärarprogrammen på Södertörns högskola. Det vi definierar som en handledningspraktik är all interaktion som ägt rum mellan handledare och student i produktionen av ett självständigt arbete. Vårt material består alltså av mejlkomunikation, studentens och handledarens handledningssamtal och textutkast som kommenterats av handledaren.

I Tabell 1 presenteras en översikt över materialet. Till vänster framgår vilken interaktionsform som använts - samtal, text eller mejl. I mitten framgår datum för interaktionen och till höger har innehållsligt fokus definierats. Innehållsbeskrivningen som mejlen har är definierad utifrån mejlrubriken, och denna är satt inom citationstecken. De andra typerna av innehåll är definierade utifrån schema och kursmanual.

Tabell 1. En handledningspraktik

Interaktionstyp	Datum	Typ av innehåll/syfte
Samtal	11-09-22	Gruppdiskussion uppsatsidé
Text	11-10-06	PM
Samtal	11-10-06	Gruppdiskussion av PM
Mejl	11-10-09	”Reviderat PM...” S
Mejl	11-10-10	”Reviderat PM...” H
Mejl	11-10-10	”Reviderat PM...” S
Mejl	11-10-17	”Förslag på teoretiker?” S
Mejl	11-10-17	”Förslag på teoretiker?” H
Mejl	11-10-17	”Förslag på teoretiker?” S
Text	11-10-27	Förstautkast
Samtal	11-10-27	Diskussion av förstautkast
Text	11-11-08	Utkast analys (till gruppdisk.)
Samtal	11-11-08	Gruppdiskussion om analys

Text	11-11-22	Fullständigt utkast
Samtal	11-11-22	Diskussion av utkast
Mejl	11-11-23	”En fråga om referenser” S
Mejl	11-11-23	”En fråga om referenser” H
Mejl	11-11-23	”En fråga om referenser” S
Mejl	11-11-24	”En annan fråga om referenser” S
Mejl	11-11-25	”En annan fråga om referenser” H
Mejl	11-11-25	”En annan fråga om referenser” S
Mejl	11-11-26	”Mina kanske sista frågor” S
Mejl	11-11-28	”Mina kanske sista frågor” H
Mejl	11-11-29	”Mina kanske sista frågor” S

Sammantaget består materialet av två individuella handledningssamtal, fyra kommenterade textutkast och fem studentinitierade mejlkedjor bestående av tre mejl per kedja – ett mejl från studenten, ett svar från handledaren och ett avslutande tack-mejl från studenten (S-H-S). Gruppdiskussionerna kunde vi inte spela in.

För studiet av röst var handledningssamtalen de mest relevanta delarna av materialet, och det som i fortsättningen exemplifieras. Dessa samtal är tvåpartssamtal mellan handledare och student. Deltagarna är en erfaren handledare och en student som skriver sitt första självständiga arbete på utbildningen. Det självständiga arbetet i fråga har formen av examensarbete i utbildningsvetenskap på utbildningens sista termin. Det första samtalet äger rum i början av processen och ägnas framför allt åt studentens första uppsatsutkast. Det andra handledningssamtalet äger rum i slutet av handledningsprocessen och ägnas åt diskussion av studentens sista utkast.

Samtalsexemplen ges i grov transkription enligt konventioner presenterade i Linell (2012: 135ff.). Tal som sammanfaller markeras med att det inflikade talet från den andra deltagaren ges inom klamrar. Förändring av röstkvalitet markeras med citattecken. Pauser markeras med (.). Vi har endast tagit med responsen av yttrandet i de fall där det varit särskilt relevant. De passager eller uttryck som enligt vår tolkning utgör en citerad eller speglad röst (se Linell, 2009: 120) markeras med fet stil. Språkliga markörer som tas upp som evidens i analysen markeras med understruken stil. Förkortningen H står för handledare och S för student.

RESULTAT OCH ANALYS

Utgångspunkten för vår resultat kategorisering är den definition av röst som tidigare presenterades där röst innebär att en talare uttrycker andras idéer eller positioner som de citerar mer eller mindre direkt (Linell, 2009: 120). I vårt material har vi identifierat följande sätt att markera ett röstkifte i handledarsamtalen:

- pronomenbyte, exempelvis från *du* till *jag* eller från *jag* till *man*;
- någon typ av anföringsmarkering, exempelvis *då undrar man*;
- paus;
- skifte i betoning, röstkvalitet;
- skifte i syntax, där meningsstrukturen bryts av;
- skifte i språkligt register, exempelvis från formell till informell stil.

Faktorer som ej kan identifieras i vårt material är exempelvis ögonkontakt och kroppsspråk, då vi endast har tillgång till ljudinspelningar av handledningssamtalen.

Vi ger nedan exempel på hur både handledare och student använder olika röster för att ge uttryck för andras idéer eller positioner med hjälp av ovannämnda språkliga strategier. Vi presenterar exempel där deltagarna skiftar röst utifrån en kategorisering av den funktion vi tolkar att röstskiftet primärt har. De kategorier där röstskifte används som vi kunnat urskilja är:

- om handledningspraktiken;
- om akademiska konventioner;
- om studentens lärprocess;
- om texten.

Vi diskuterar dessa funktioner och typer av tillfällen i tur och ordning. Det ska betonas att dessa funktioner inte är åtskilda, utan de flesta fall av röstskifte berör flera funktioner. För att illustrera den mångröstade handledningspraktiken har vi dock valt att gruppera exemplen nedan enligt den funktion vi anser vara mest framträdande.

Om handledningspraktiken

Handledaren använder sig inledningsvis av en generisk studentröst. Rösten av en generisk student är relevant i handledningspraktiken då den ger både handledaren och studenten möjlighet att distansera sig något från den situation de befinner sig i. Handledaren kan visa studenten att de stadier studenten går igenom, och frågor som studenten har är vanliga, vilket kan vara ett sätt att ge studenten redskap att slippa frustration (jfr Ekholm 2012: 75).

(1)

1 H: bra nä bara så att jag vet ungefär hur det (.)
 2 ibland kan vara så att man har skrivit tio sidor
 3 för sen (.) sen när man skickar in ah sådär (.)
 4 **”just då fick jag jättemycket inspiration”** (.)
 5 [skratt] ehh och inledning och bakgrund tog du
 6 inte med den här gången heller? för att du
 7 liksom (.)? ja du valde ut .)?

I (1) beskriver handledaren en vanlig känsla hos handledda studenter och illustrerar den med röstskifte (rad 3-4), här genom byte av pronomen, från *jag* (handledare) till *man*, till *jag* (student), och sedan tillbaka till handledarens perspektiv med *du* riktat till studenten.

Även i (2) använder sig handledaren av en generisk studentröst, det vill säga en utsaga som kunde komma från många olika studenter. Handledaren använder denna resurs för att påminna studenten om någonting som kan tyckas självklart – att ha en korrekt framsida – sannolikt för att det inte ska bli en ansiktshotande ('face-threatening') situation (Brown & Levinson 1987), det vill säga en situation där studenten känner sig ifrågasatt eller kritiserad. Den förmodade tidigare studentfarenheten används alltså för att motivera en tillsägelse eller instruktion.

(2)

1 H: (.) mm och så ska du ju ha korrekt framsida sen så
 2 småningom [mm] ja de vet du säkert men bara så att
 3 jag har sagt det så att det liksom inte **”det var**
 4 **det ingen som sa till mig”**
 5 S: ((skratt))

Utifrån ett interaktionellt perspektiv kan även deltagarnas respons vara relevant – hur deltagarna uppfattar det sagda. I detta exempel verkar studenten reagera positivt på röstsiftet eftersom studentens respons består av skratt. Handledarens röstsifte (rad 3) görs med hjälp av växling av pronomen, från *jag* (handledaren) till *mig* (studenten), anföringen *liksom inte* och syntaxen.

I (3), vårt sista exempel på hur röstsifte används för att ge uttryck för förväntad studentroll i handledningspraktiken, hänvisar handledaren återigen till en typisk studentfråga som hen förväntar sig att studenten kan ha. Röstsiftet (rad 1) realiseras genom pronomenbyte från *du* till *jag* och genom en sorts anföring, nämligen *liksom åh*.

- (3)
- 1 H: ingenting som du har gått och liksom åh jag måste
2 **fråga *** sen när vi ses?** nej? bra

Om akademiska konventioner

En annan funktion av röstsifte är när handledaren använder en citerad eller speglad röst för att peka på det akademiska samhällets konventioner kring akademiskt skrivande (jfr Lillis 1997) genom att till exempel uttrycka sig som en potentiellt okunnig läsare. I (4) görs röstsiftet (rad 2) genom ett informellt register signalerat med *vaddå* vilket kan vara ett sätt att närma sig studenten. Även anföringen *då undrar man* används för att skifta röst.

- (4)
- 1 H: men här så är det taget ur sitt sammanhang och då
2 undrar man ”**vaddå traditionella vetenskapsmetoder**”
3 liksom

I exempel (4) kan man alltså argumentera för att handledaren, genom att identifiera sig med en läsare, skolar in studenten i vedertaget akademiskt skrivande. Studentens formulering i texten ifrågasätts med hjälp av röstsifte (rad 2) genom förändring i röstkvalitet och språkligt register. Ett annat exempel där handledaren ger röst åt ett generisk läsare för att visa på konventioner kring akademiskt skrivande ges i (5).

- (5)
- 1 H: och ibland är det faktiskt att det är ganska
2 tydligt att ”**jamen här här borde det va ett nytt**
3 **stycke**” [ja] **för här tar hon faktiskt upp en ny**
4 **sak** [ja] en sån där regel eller riktlinje som
5 brukar föreslås är att varje gång du tar upp en ny
6 sak så ska du ha ett nytt stycke

Skrivregler kan alltså förmedlas med en viss distans då handledaren ikläder sig rollen av en generisk läsare som tydligt markerar de akademiska konventionerna med hjälp av modala uttryck som *faktiskt* och *borde* som används för att uttrycka en akademisk eller allmän textnorm. Röstsiftet i detta exempel (rad 2) görs framförallt med förändring i röstläge.

Exempel (6) är ytterligare en illustration av de flera lager av lärande som inbegrips i det som kallas *academic literacies* där studenten både får konkreta skrivtips och socialiseras in i akade-

miska konventioner genom att kunskapen görs allmängiltig (se t ex Lea & Street 2000); här är det rösten av en generisk student som används för att visa hur studenten ska resonera. Även här används det modala uttrycket *borde* som indikerar en norm angående akademiskt skrivande, och röstkiftet (rad 1) genomförs med paus, förändring av betoning/intonation och växling av pronomen till *jag*. I både (5) och (6) används *att* som en sorts anföring och i exemplet nedan syns även växling av referenten till pronomenet där *jag* först syftar till studenten, och sedan tillbaka till handledaren.

(6)

- 1 H: ja [mm] **att här är det ett uppehåll så här borde**
 2 **jag ha komma** (. ääh ja och det här med man då som
 3 jag sa [mm] mmm öh du har inte en kopia av texten
 eller?

Men även studenten använder röstbyte för att illustrera sitt lärande och sin socialiseringsprocess in i en akademisk kontext genom att spegla en röst som representerar normativa diskurser kring akademiskt skrivande – kursmanualen, handledaren eller en allmän akademisk hållning; se (7). Detta röstkifte (rad 4) görs något annorlunda dock, då studenten med hjälp av rösten identifierar sig med någon som vänder sig till hen som student med tilltalet *du*.

(7)

- 1 S: och ja liksom jag läste den här som du hade
 2 skrivit på manualen och de liksom jag läste det
 3 typ flera gånger och det enda jag fick in i
 4 huvudet det va ”**du ska inte ta upp nånting nytt**”

Sammantaget används röstkiften utifrån exempelvis studentperspektiv och utifrån perspektiv som har med akademiska normer att göra. Röstkiftena görs på många olika sätt, och det blir till exempel olika pronomenväxlingar när handledaren uttrycker akademiska normer och när studenten gör det. Läsarperspektiv och akademiska normer verkar vara områden som är centrala i handledning och kanske också särskilt krävande för handledaren att kommunicera på ett effektivt sätt som inte är ansiktshotande. Detta verkar dock lyckas då studenten reagerar positivt och stödjande i relation till handledarens röstkiftningar. Studenten gör färre röstkiften, men även dessa får stödjande respons från handledarens sida.

En annan form av röstkifte har också med tillägandet av akademiska konventioner att göra. Att använda röst som ett sätt att exemplifiera eller belägga ligger nära den struktur som ofta används i det akademiska skrivandet, där påståenden ofta exemplifieras från källor eller empiri. Detta kan tolkas som att studenten har tillägnat sig en akademisk konvention. När resultat ska presenteras i ett (kvalitativt) självständigt arbete görs det ofta genom sammanfattande påståenden som följs av exempel som ska belägga och illustrera. I samtalet används olika röster ofta när studenten påstår något, ofta som en sammanfattning av sina informanternas uppfattningar, och sedan illustrerar eller exemplifierar detta med ett citat där studenten uttrycker sig med informantens röst; se (8)-(10). I exemplen (8)-(10) är påståendena understrukna medan exemplifieringen där röstbyte sker (rad 7, respektive 4 och 6), från studentens egen röst till informantens röst, konstruerad eller autentisk, är i fet stil.

(8)

1 S: ehh, ja det är en bra fråga ehh jag blev
 2 ganska förvånad för att det är så mycket olika,
 3 alltså jag trodde nästan att alla skulle svara
 4 samma eller nåt sån där men alla har väldigt olika
 5 sätt saker som dom dom nån hade ett val i
 6 början att dom skulle bli grundskollärare och
 7 insåg på vägen att aldrig grundskollärare. Jag vill
 8 **bli förskollärare och trivs jättebra som**
 9 **förskollärare** nån ville jättegärna också bli
 10 grundskollärare men blev förskollärare fast hon
 11 fortfarande vill va grundskollärare men fanns inge
 12 jobb ungefär å nåra andra har liksom mer varit
 13 raka vägen, jag vill jobba i förskola, nån blev
 14 grundskollärare också, men det är väldigt det är
 15 väldigt olika

(9)

1 S: ja alla tyckte alla tyckte det slog mig
 2 att det var bra att utbildningen var kombinerad.
 3 Dom kunde se dom kunde se att det finns negativa
 4 saker med det. Vi fick inte tillräckligt mycket
 5 **för att bli varken det ena eller det andra men**
 6 **jättebra att det finns och jag tycker det ska va**
 7 **ungefär** det ger mycket bättre större bredd för oss
 8 att att kunna söka jobb sen och så mm mm det är
 9 intressant för så är det ju inte längre precis nej
 10 och det är ju lite med tanke på att det ligger i
 11 bakgrunden så är alla väldigt positiva till det
 12 och det är kul

(10)

1 S: nu kommer det ju att va så att dom socialiseras in
 2 i ett helt annat sätt att tänka. Förskollärarna kommer
 3 bara att socialiseras in i förskollärartänket och F-3
 4 bara in i det tänkandet liksom och så ja det blir en
 5 helt annan typ av det var många där som ville bygga
 6 broar lite så där dom tänker att det som är bra, som
 7 **jag har fördel av i förskolan dom egenskaperna borde**
 8 **vara bra i grundskolan för jag tycker inte att**
 9 **katederundervisning är så bra men jag skulle gärna**
 10 **vilja jobba på förskolesättet i grundskola också så att**

Om lärprocessen

I de exempel vi anser rör framför allt den lär- eller tankeprocess som färdigställandet av det självständiga arbetet utgör finner vi röstkiften både från studenten och från handledaren. Båda två ger röst åt studenten i ett tidigare eller senare skede av processen än nuet. Vad som exemplifieras här är kanske det vi främst menar när vi talar om handledning, nämligen hur handledare och student genom sin mångröstad interaktion konstruerar och reflekterar kring den lärprocess studenten genomgår. I exempel (11) förekommer flera röstkiften, både från student och handledare som samkonstruerar ett gemensamt innehåll om studentens tanke- och arbetsprocess i dåtid och framtid.

(11)

- 1 H: mm precis dom har sagt saker som har fått dig att
2 tänka på ett visst sätt och som det liksom
3 S: som får mig att komma på att ja jag kan ju
4 **faktiskt plocka fram det ur den andra personen**
5 **också**
6 H: ja precis och dom sakerna är ofta sånt
7 som är intressanta att plocka fram i
8 analysen för det har du ju då tänkt att ja men det
9 **där var intressant så och det vill jag höra vad**
10 **dom andra tycker om också.** Det är ju ett typiskt
11 tecken på att det är nånting där som går att
12 bygga vidare på. (.) Hm. Vad känner du själv nu
13 då? Vad ska du göra nu?

I exempel (11) pekar studenten framåt i sin lärprocess med anföringsfrasen *som får mig att komma på*. Här görs ett sorts röstkifte (rad 3) genom att studenten citerar sig själv i olika skeden av en tids- eller tankeprocess. Sedan talar handledaren med studentens röst för att beskriva vad som kan hända i ett senare skede. Röstkiftet (rad 8) med hjälp av anföring och pronomenskipte från *du* riktat mot studenten till *jag* syftande på studenten. Exemplet visar vidare hur handledaren ger röst åt hur studenten kan tänka: *och det vill jag höra*. Anföringsfraserna som visar att det gäller en tankeprocess i dåtid eller framtid är understruken i (11) och (12).

(12)

- 1 H: kolla gärna upp behovstrappan liksom
2 så och se om den kan vara intressant men det kan
3 ju mycket väl vara så att när du sitter där med
4 materialet och börjar tänka tema så kanske du då
5 också inser saker ja men det här är ett
6 **jätteintressant begrepp som liksom kommer fram när**
7 **jag börjar prata om det här och det borde jag**
8 **också ha teorier om så att jag faktiskt kan**
9 **teoretisera och diskutera på ett annat sätt**

Precis som i (11) och (12) signaleras handledarens röstkifte i (13) med pronomensskifte där *jag/min* nu syftar på studenten och inte handledaren (rad 5). I alla exempel (11)-(13) används även diskursmarkören *ja men* som en typ av anföring som signalerar nya insikter.

(13)

1 H: liksom nu överdrev jag. det hörde du [ja] men att
2 asså ha lite andra formuleringar för att visa **ja**
3 **men det här de e viktigt de har ni missat och**
4 **därför är min undersökning jätteintressant eller**
5 **hur?**

På detta sätt kan handledaren ge fler perspektiv i handledningspraktiken, exempelvis genom att hjälpa studenten att positionera sig akademiskt samt uppmuntra studenten genom att lyfta fram det betydelsefulla i studentens resonemang.

I exempel (14) är det återigen studenten som intar rollen av sig själv i en nära framtid, och på så vis illustrerar sin läroprocess.

(14)

1 S: jag tänker att om jag läser igenom en **så borde jag**
2 **kanske kunna se det här vill jag alltså det här**
3 **vill jag ha med och då om jag till exempel nån som**
4 har jättebra en jättebra beskrivning sina fördomar
5 om nånting då kanske jag vill lägga tema roller
6 bara för att få med det

Röstskiftet i exempel (14) sker med hjälp av skifte i syntax, och en förändring som rör studentens kommande insikt lyfts (rad 2).

Om texten

När röst inte används för att illustrera ett påstående som ovan, utan för att hänvisa till texten, är det istället vanligt med en annan form av anföringsmarkering. Typiskt för den här typen av samtal verkar vara att anföringen är väldigt textnära, precis som resten av samtalsstrukturen. Röstkifte ackompanjeras av en anföringsmarkering med hänvisning till studentens text eller handledarens kommentarer på texten eller förslag på text före eller efter utsagan där röstkifte sker; se (15)-(17).

(15)

1 H: ja precis just de så tydliggör det sen är du inne
2 på kultur öh **då har jag skrivit visa detta ur ett**
3 **teoretiskt perspektiv**

(16)

1 H: **knyt ihop när du läser igenom texten** har jag
2 skrivit för då har du också Berger och Luckmann och
3 just det här med stereotyper [mm] det är också en
4 sån här sak som dom tar upp det här att man utgår

- 5 från olika roller
(17)
- 1 H: och det kan ju funka om du då skriver ää jag vill
2 **därför understryka hur relevant** [mm] med hur
3 viktigt de e liksom förstår du hur jag menar? [mm]
4 då kan du säga lite samma sak en gång till

Handledarens användning av röstskifte här kan tolkas som ett sätt att skapa distans mellan handledarens person och de direktiv som formulerats, vilka kan uppfattas som kritik. Denna distans kan fungera som en strategi för att minska risken för en ansiktshotande situation där studenten känner sig ifrågasatt.

Avslutande exempel

Vi vill avsluta analysen av resultaten rörande röst med nedanstående sekvens från handledaren som får illustrera en mångröstad sekvens. Det är tydligt att röstskiftets olika funktioner är integrerade och varierade, samt att de röster som hörs är många. Handledaren pendlar med hjälp av röstskiften mellan rollerna handledare, skribent och läsare.

- (18)
- 1 H: och du har olika begrepp ähm och de kunde du ha
2 gjort också under identitet å så att du kan börja
3 det avsnittet med nånting i stil med nästa begrepp
4 **som blir centralt i min analys är handling**
5 **dadadadadada dæ handling är aktion som har ett**
6 **syfte** så att alltså talar om för mig som läsare
7 att liksom att **nu går vi vidare till nästa sak så**
8 **det första begreppet som jag kommer att ta upp är**
9 **identitet nästa begrepp som blir intressant eller**
10 **centralt i min analys är handling** så precis det
11 jag har skrivit [fniss] men liksom sådär alltså
12 jag har gett dig förslag här **identitet är ett**
13 **mångfaldhetsbegrepp som har förståtts och**
14 **definierats på en rad olika sätt jag kommer utgå**
15 **ifrån från det som kallas speglingsteorin** så för
16 det är ju det du vill göra [mm] **det är det synsätt**
17 **som och så vidare** [mm] så att du liksom e visar
18 tydligare för läsaren **amen vad är det jag ska göra**
19 **vad ere jag ska prata om och hur kommer jag**
20 **använda re**

Hen börjar som handledare att adressera studenten med *du*, sedan läser hen från sin eget förslag till text. Detta illustreras med skifte i röstkvalitet samt anföringsmarkeringen *nånting i stil med*. Handledaren refererar sedan till sig själv som läsare, och sedan tillbaka till sitt eget förslag på hur texten ska hjälpa läsarkollektivet med en metaspråklig kommentar: *nu går vi vidare*. Sedan läser handledaren i sitt förslag till studenttext, där hen återigen skiftar pronomen och ger röst

till studentens *jag*. Sekvensen avslutas med en informell passage där handledaren ger röst åt studentens möjliga tankegång när studenten sedan behandlar texten. Exemplet visar alltså på komplexa sammanhang där röstkiften kan äga rum, och hur handledaren i en samtalstur ger röst åt många olika perspektiv vilket visar sig framför allt i växling av betoning och pronomen där referenten till *jag* och *du* skiftar, samt att registret växlar mellan informellt och formellt.

DISKUSSION OCH SLUTSATSER

Det vi hittills har kunnat konstatera i våra pilotstudier är för det första att det finns många interaktionella mönster i en handledningspraktik och att dessa mönster ofta kan identifieras som resurser. En sådan resurs är användningen av olika röster för att stötta och ge olika perspektiv. Vår studie visar att både student och handledare vid många olika tillfällen använder sig av olika röster som resurs och på så vis skapar dialogicitet i handledningen (se Bakhtin 1981; Linell 2012). Röst är den aspekt av handledningens 'vad' vi har valt att belysa i den här artikeln. Användningen av röst är mest frekvent i handledningssamtalen, vilket sannolikt beror på att det är en utpräglat muntlig interaktionell strategi. Det som i flera sammanhang kunnat konstateras är att det finns stora skillnader mellan de olika interaktionsformerna och att det skulle bli en missvisande handledningsstudie om endast en interaktionsform studerades.

Röster används på olika sätt i den handledningspraktik vi studerat. Vi identifierade några sådana interaktionella mönster, vilka alltså svarar på frågan om handledningens 'hur'. Ett sådant mönster är när rösten uttrycker något om handledningspraktiken i allmänhet, om akademiska konventioner, eller om skriv- och lärprocessen i synnerhet. Vidare fann vi att röstkiften används som texthänvisningar i textnära samtal.

De flesta röstkiften står handledaren för och hen använder röstkifte både i relation till handledningspraktiken, akademiska konventioner och lärprocessen, samt som hänvisningar. Studenten använder framför allt röstkifte för att exemplifiera samt för att beskriva sin egen lärprocess. Att handledaren står för de flesta röstkiftena kan möjligen förklaras av att handledaren står för merparten av samtalstiden överlag. Denna struktur av samtalet, där handledaren dominerar samtalsutrymmet, kan också sägas spegla de uppfattningar runt roller och relationer i handledningssituationen som framkommit i tidigare forskning.

Slutligen försöker vi besvara frågan om varför röstkiften används i handledningspraktiken. Handledaren verkar använda olika röster för att bland annat beskriva och motivera sina kommentarer och förslag och för att visa på andra perspektiv vilket bör stötta studentens lärprocess. Studenten verkar använda röstkiften främst för att exemplifiera påståenden och för att beskriva den egna processen. Möjligtvis är strategin att använda röstkifte för att exemplifiera också ett sätt att skapa autencitet, då informanternas röster görs hörda på ett påtagligt sätt.

Vår tolkning av röstkiften knyter an till det sociokulturella perspektivet och *academic literacies* i och med att vi menar att röstkiften används för att ge andra perspektiv, erbjuda stöttning och synliggöra sin lärprocess. Detta kan till exempel innebära att handledaren försöker få studenten att se något utifrån informanternas eller läsarens perspektiv. Både handledaren och studenten använder olika röster i relation till en akademisk socialiseringsprocess och för att förhandla sin kunskap och roll i handledningspraktiken (jfr Lea & Street 2000). Handledare använder röst för att presentera normer genom att ikläda sig rollen som okunnig läsare, men även studenten använder röstkifte för att representera normativa diskurser kring akademiskt skrivande.

Handledaren använder även röstkifte som en strategi för stöttning, där användandet av citerade eller speglade röster kan upplevas som mindre ansiktshotande. Studenten i sin tur kan

visa sin självständighet genom att förhålla sig till stöttningen. Självständighet är ett viktigt mål för studentens läroprocess enligt nationella styrdokument (Högskoleförordningen SFS 1993:100), och Ekholm (2012) menar att om handledaren lyckas erbjuda relevant stöttning kan handledningspraktiken karaktäriseras av självständighet, studentcentrerat och studentaktivt lärande. Stöttning från handledaren beskriver Ekholm som exempelvis att hen kan ”erbjuda struktur ifråga om riktning, mål och syfte; erbjuda struktur för att studenten ska kunna utveckla egna strategier för att lösa problem; påvisa förhållandet mellan studentens nuvarande kompetensnivå och hans eller hennes potentiella kompetensnivå; bidra till studentens känsla av att uppleva sig ha lyckats med sin utveckling, samt; stimulera studentens intresse och hjälpa till att kontrollera frustration” (2012: 75). Vi menar alltså att röstkifte är en strategi för att förmedla dessa stöttor.

Stöttning är även relevant som förklaringsmodell för de exempel då röstkifte förekommer i relation till studentens skriv- och läroprocess. Handledningen kan här sägas vara tydligt dialogisk i det att både handledare och student använder röstkifte för att visa på olika perspektiv, exempelvis genom att ta läsarens roll, eller skribentens roll i ett senare skede. Studenten kan även här visa självständighet genom att förhålla sig till dessa stöttor, samt genom sin förmåga att kritiskt reflektera över sin egen läroprocess och de olika perspektiv som erbjuds.

En annan form av självständighet kan vara de initiativ som studenten tar i handledningspraktiken. Vi har tidigare visat (Magnusson & Sveen, under utgivning) hur aspekten topikalitet kan knytas till självständighet. Med topikalitet avser vi de ämnesval som görs – och av vem respektive hur dessa val görs. I handledningssamtalen var det framförallt handledaren som tog initiativ till nya ämnen, medan det i mejlen enbart var studenten som initierade ämnen. Handledningssamtalen var strukturerade så att handledaren först gick igenom rubrik efter rubrik i texten, och sedan i andra delen av samtalet erbjöd studenten att ta initiativ genom lite öppnare frågor och förslag på ämnen att kommentera. Detta kan vara ytterligare exempel på stöttning.

I den här artikeln har vi belyst en aspekt av handledningspraktiken, röstkifte, som kan användas för att utforma handledningen så att studenterna uppnår ett så gott lärande som möjligt. Nästa steg i vårt projekt är att undersöka fler aspekter, samt fler handledningspraktiker.

LITTERATUR

- Adelswärd, V., J. Holsánová & V. Wibeck (2002). “Virtual talk as a communicative resource. Explorations in the field of genre theory.” *Sprachtheorie and germanistische Linguistik* 12(1), 3-26.
- Bakhtin, M.. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Austin: Univ. of Texas P.
- Beason, L. (1993). Feedback and revision in writing across the curriculum classes. *Research in the Teaching of English*, 27(4), 395-422.
- Bergenheim, Å. (2001). *Inspirationskälla, föredöme, tränare och kollega: forskarhandledares visioner och verklighet*. Umeå: Universitetspedagogiskt centrum, Umeå universitet (UPC).
- Blåsjö, Mona (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Brodersen, R. B. (2009). Akademisk vejledning og skrivning: for vejledere og studerende mere kollektiv og dialogisk vejledning giver mere læring og flere gode opgaver. *Milli måla*. Reykjavik: Háskólanám.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge U.P.
- Bruner, Jerome S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard U. P.
- Connors, R. J. & Lunsford, A. (1993). Teachers’ Rhetorical Comments on Student Papers. *College Composition and Communication*. 44(2), 200-223.
- Conrad, S. & L. Goldstein (1999). ESL student revision after teacher written comments: Texts, contexts, and individuals. *Journal of Second Language Writing*, 8, 147-177.

- Deem, R., & Brehony, K. J. (2000). "Doctoral students' access to research cultures – are some more equal than others?" *Studies in Higher Education*, 25(2), 149–165.
- Dysthe, O. (1999) Dialogue theory as a tool for understanding interactive learning processes. *Literacy and Numeracy. Sidney, Australia 2/99*, 39–65.
- Dysthe, O. (2002). Professors as mediators of academic text culture. An interview study with advisors and master degree students in three disciplines in a Norwegian university. *Written Communication, Sage publications: 2002, 19(4)*, 485–536.
- Dysthe, O. & Westrheim, K. (2003). The power of the group in graduate student supervision. Paper presented at *EARLI 10th Biennial Conference*, Padova, Italy, Aug. 26.–30, 2003.
- Eckholm, D. (2012).Handledning av examensarbeten som lärande i the zone of proximal development. *Högre utbildning, 2(2)*, 67-78.
- Emsheimer, P. (2006). *Syfta till analys eller bara beskrivning – en studie av uppsatssyften*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Emsheimer, Peter (2008). För mig är det studenten som är produkten. En studie av handledaruppfattningar om målet för handledning av examensarbeten och utsagor om handledningsarbetets karaktär, Stockholms universitet.
- Ferris, D.R. (1995a). Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms, *TESOL Quarterly*, 29, 33–53.
- Ferris, D.R. (1995b). Teaching ESL composition students to become independent self-editors. *TESOL Journal*, 4(4), 18–22.
- Ferris, D.R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31, 315–339.
- Ferris, D.R. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and longterm effects of written error correction. I K. Hyland & F. Hyland (red.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge: Cambridge U. P., 81–104.
- Hagström, E. (2005). *Meningar om uppsatsskrivande i högskolan*. Örebro: Örebro universitetsbibliotek.
- Hamrick, M. & Acker, S. (1998). Undergraduate research supervision: A gender analysis. *Studies in Higher Education*, 23(3), 335–347.
- Holmberg, L. (2006). *Forskare, consult eller morsa: handledares uppfattning om kvalitet vid handledning av examensuppsatser*. Kristianstad: Department of Business Studies, Kristianstad University College.
- Hon Kam, B. (1997) Style and Quality in Research Supervision: The Supervisor Dependency Factor. *Higher Education*, 34(1), 81–103.
- Högskoleförordningen (SFS 1993:100). Förordning om ändring i högskoleförordningen (SFS 2010: 541).
- Högskoleverket (1999). *Mästarprov eller mardröm?: studenters uppfattningar om examination av självständigt arbete*. Stockholm: Högskoleverket.
- Ivanic, R., Clark, R. and Rimmershaw, R. (2000). What am I supposed to make of this? The messages conveyed to students by tutors' written comments. I M.R. Lea and B. Stierer, (red.), *Student Writing in Higher Education: New Contexts*. London; Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education: Open U. P., 47–66.
- Lea, M. R., Stierer, B, red. (2000). *Student writing in higher education: new contexts*. London; Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education: Open U. P.
- Lea, M. R. & B. Street (2000). Student Writing and Staff Feedback in Higher Education: An Academic Literacies Approach. I Lea, M..R. & B. Stierer, (red). *Student writing in higher education : new contexts*. London; Philadelphia, PA.: Society for Research into Higher Education: Open U. P., 32-46.
- Lillis, T. (1997). "New Voices in Academia? The Regulative Nature of Academic Writing Conventions". *Language and Education*, 11(3), 192-207.
- Lillis, T. (2003). Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education*, 17(3), 182–199.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- Linell, P. (2012). *Samtalskulturer. Kommunikativa verksamhetstyper i samhället*. Linköping: Linköpings universitet.
- Magnusson, J. & Sveen, H (under utgivning). Topikalitet i handledning. *ASLAs konferensvolym 11-12 maj 2012*. Linköping: Linköpings universitet.
- Mathison Fife, J. & O'Neill, P. (2001). Moving beyond the written comment: Narrowing the gap between response practice and research. *College Composition and communication* 53, 300–321.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (2000). *Mästarlära: lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Thelander, J. (2006). *Mutor I det godas tjänst? Biståndsarbetare i samtal om vardaglig korruption*. Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Woffitt, R. & I. Hutchby (1998). *Conversation analysis: principles, practices and applications*. Oxford: Polity Press.
- Zuber-Skerritt, O., & Ryan, Y. (1994). *Quality in postgraduate education*. London: Kogan Page.

Uppsatsetik – om etisk problematik i studenters självständiga arbeten

Nina Nikku*

Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet

Studenternas självständiga arbeten på grund- och avancerad nivå kan inom vissa utbildningar innefatta studier av och med individer. Arbeten på denna nivå omfattas inte av forskningsetisk prövning. Det blir därför lärosätets, utbildningarnas och de enskilda handledarnas uppgift att förmedla ett forskningsetiskt förhållningssätt.

Den här artikeln fokuserar på samhällsvetenskapliga och humanistiska utbildningar och bygger på en enkät till ett urval utbildningar; intervjuer, samtal och seminarier med erfarna handledare samt intervjuer med studenter. Därutöver har ett antal uppsatser granskats utifrån ett etiskt perspektiv. Den teoretiska referensramen utgörs av forskningsetisk vägledning, principer och lagstiftning. Utifrån materialet och referensramen görs en kartläggning av de etiska frågeställningar som aktualiseras för studenter och handledare med avseende på insamling, analys och presentation av data och empiri. Artikeln problematiserar i vilken mån forskningsetisk vägledning är tillämplig och tillräcklig för studenters självständiga arbeten.

Resultatet visar att de intervjuade handledarna inte har en enhetlig inställning till vilka former av datainsamling studenterna bör få göra och att det finns en osäkerhet angående regler och beslutsordning kring detta. Framförallt aktualiseras detta i samband med studenternas val av informatörer och studerade grupper, bland annat vid studier av det som brukar benämnas svaga grupper. Det är dock viktigt att uppmärksamma att det är kombinationen av syfte, frågeställningar och metod som sammanvägt konstituerar den etiska känsligheten.

Nyckelord: uppsatsetik, uppsatshandledning

INLEDNING

Två unga kvinnliga studenter knackar på min dörr. De ska skriva uppsats om orsaksförklaringar till kriminalitet och i samband med det vill de intervjua interner. Kontakt är redan etablerad och nu är de ivriga att komma igång.

Exemplet, som är hämtat ur verkligheten, innehåller en del metodologiska oklarheter men framförallt är det de etiska aspekterna som ställs på sin spets. Bör studenter intervjua interner inom kriminalvården? Dessa personer befinner sig i en position där de kanske inte kan säga nej. Intervjusituationen kan dessutom upplevas som kränkande genom den stigmatisering som frågeställningarna kan innebära. Dessa unga kvinnliga studenter kan också möta vrede och aggressioner till följd av sitt ämnesval och riskerar att följas av detta sedan uppsatsen publiceras. Eller tvärtom, med rapporter om kontakter mellan personal och interner där kvinnor och deras känslor utnyttjats i minnet, befår jag att de unga studentskorna kan riskera att vävas in i relationer de inte kan värja sig ifrån med negativa konsekvenser inför framtiden.

* Författarkontakt: nina.nikku@liu.se

Frågorna jag ställer mig är vilket moraliskt ansvar jag har som handledare, gentemot dem som ska intervjuas och gentemot studenterna. Hur bör jag agera? I vilka etiska regler kan jag finna stöd för mitt beslutsfattande? Hur skulle mina mer erfarna kollegor resonera?

Uppsatskrivande och etik

Uppsatskrivande är en av de viktigare delarna i den akademiska utbildningen och i examensarbetet utvecklar och sammanfattar studenterna de kunskaper de förvärvat under sin utbildning. Att handleda uppsatser och examensarbeten är också en av lärarnas huvuduppgifter. Som handledare, och som examinator av uppsatser, har lärarna en viktig roll i att uppmärksamma studenterna på de etiska frågorna och dilemman som kan uppstå i uppsatsarbetet.

Den etiska problematiken i studenternas självständiga arbeten kan övergripande beskrivas i form av tre breda problemområden: fusk och plagiat, problem i relationen mellan handledare och student samt etiska aspekter i samband med insamling, analys och presentation av data och empiri.

Under senare år har fusk och plagiat stått i fokus för såväl den forskningsetiska uppmärksamheten som diskussionen inom grundutbildning vid högskolor och universitet (Agrell, 2007; Forsman, 2007; Hallonsten, 2007; Hermerén, et al, 2011). Studier visar på en oroande andel studenter som använt sig av plagiat och även långtgående otillåtet samarbete i uppsatser och andra former av examinationer (Hult & Hult, 2003; Hallonsten, 2007). Pecorari (2003) visar att vad som tydligt kan beskrivas som plagiat dock inte behöver vara avsiktligt fusk. Inte minst när studenters skrivande sker på annat språk än källans framställning kan oavsiktlig plagiering uppstå.

Etiska frågeställningar i handledarens relation till studenter och doktorander uppmärksammas av Lindén (1998) samt Goodyear, Crego och Johnstone (1992). Lärarens etiska förhållningsätt gentemot studenter ur ett bredare perspektiv, exempelvis vid betygsättning eller etiska överväganden som aktualiseras vid möten utanför undervisningen etc., analyseras av Patricia Keith-Spigel et al. (*The Ethics of Teaching*, 2002). Riktlinjer för universitetslärare återfinns i de yrkesetiska reglerna (SULF, 2005a) vilka har föregåtts av omfattande diskussioner och förankringsarbete (SULF, 2005b). Universitetens pedagogiska centrum har i flera fall publicerat studier och verksamhetsnära reflektioner kring lärar- och handledarrollen (Holmstrand, 2007; Edgren, 1998). Här återfinns också i viss mån de etiska aspekterna som kan uppstå i den asymmetriska bedömarrollen (Bjuremark, 2010; Nikku, 2010).

I den här artikeln är det framförallt det tredje av de ovan nämnda etiska problemområdena i studenters självständiga arbeten som står i fokus. Etiska frågor i insamlande av empiri och vidare bearbetning och presentation i uppsatsarbetet är ett område som överlappar med det forskningsetiska fältet.¹ Frågeställningar som aktualiseras i uppsatskrivande är till viss del desamma som inom forskning och studieområdet för detta kan benämnas *uppsatsetik*. Till

1 Forskningsetiken har etablerats som en följd av många forskares intresse för forskningsetiska frågor och omsorg om dem som på olika sätt berörs av forskningen. En andra anledning till denna uppmärksamhet är de övertramp och kränkningar som begåtts gentemot individer och grupper som beforskats. Detta har väl belysts internationellt av exempelvis Caplan (1991) och Rothman (1991). Även den svenska forskningen och dess etiska implikationer har varit föremål för uppmärksamhet. Människors tveksamhet till att bli kartlagda och granskade, åtminstone utan sin vetskap och medverkan, framgår i det tumult som det massmediala uppmärksammandet av Metropolitstudien åstadkom (Eriksson & Månson, 1991). Göran Hermerén är den svenska moralfilosof som mer än någon annan utrett den etiska teori- och begreppsbyggnad som aktualiseras inom forskningsetik och har därmed i hög grad bidragit till den svenska forskningsetiska lagstiftningen och policyn (ex 1986, 1996, 2011). Analys av forskningsetiska koder har gjorts av Bo Petersson (1994) som även diskuterar

skillnad från forskningsetik, ett ämne som idag kan anses som väl belyst och föremål för en kontinuerlig diskussion inom den akademiska forskningen, har inte uppsatsetik rönt vare sig etiskt eller pedagogiskt forskningsintresse av större omfattning. Några undantag finns som adresserar studenter och deras arbeten, som *The Student's Guide to Research Ethics* (Oliver, 2010). Även denna publikation är dock i högre grad inriktad på forskning och etik.

Utgångspunkt

Med uppsatsetik, som det här tillämpas, aktualiseras etiska förhållningssätt och etiska överväganden i studenternas självständiga arbete. Trots benämningen självständigt arbete har studenterna stöd och vägledning av en handledare, universitetsläraren. Som forskare följer vi de forskningsetiska regler som utformats internationellt och nationellt och det är också dem vi lär ut i undervisningen kring vetenskapsteori, vetenskapliga metoder och forskningsetik. De forskningsetiska kraven inom akademien, och den vetenskapliga teoribildning som ligger till grund för dem, ger en referensram för vilka anspråk man kan ställa på verksamhet som bedrivs inom universitet och högskola. Här innefattas såväl forskning som utbildning och därigenom studenters självständiga arbeten. Etik i studenters uppsatsarbeten kommer i denna artikel att diskuteras utifrån de etiska riktlinjer och kodexar som vetenskapssamhället allmänt erkänt som riktlinjer och som återges i texter som *Helsingforsdeklarationen* (1964, 2008), *God forskningssed* (Hermerén et al, 2011) och *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (Vetenskapsrådet). En grundläggande ställning inom den etablerade forskningsetiken har det som kallas individskyddskravet, med vilket anges att samhällets medlemmar har ett berättigat krav på skydd mot otillbörlig insyn i sina livsförhållanden, att inte utsättas för psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning (HSFR, 1996). I de vägledande texterna anges att individskyddskravet inte är absolut men bör vägleda forskaren vid planering av projekt.

Den föreliggande artikeln är en kartläggning av *uppsatsetik*, dvs. den etiska problematik som studenter, handledare och examinatorer kan möta visavi empiri och datahantering under den process som uppsatsarbetet utgör. Materialet består av intervjuer med handledare och analys av ett urval uppsatser med fokus på dessas etiska överväganden. Materialet används för att åskådliggöra eller exemplifiera variationen i de etiska problematikerna som kan uppfattas och uppstå i samband med studenters självständiga arbeten och innebär ingen kartläggning av frekvens eller utbredning av etisk problematik inom området. De etiska avvägningar som studenter och handledare ställs inför är i hög grad desamma som forskaren möter. I artikeln problematiseras att den forskningsetiska reglering och granskning som forskaren omfattas av inte fullt ut har någon tydlig motsvarighet för studenter inom grundutbildning. I artikeln diskuteras avslutningsvis vilka implikationer det kan ha.

de moralfilosofiska grunderna för forskningsetiska ställningstaganden och forskningsetisk vägning (1998, 1999). Birgitta Forsman har genomfört omfattande studier av forskningsetik, där hon bl a identifierat forskningsetiska problem inom olika vetenskapliga områden och inom olika faser av studier. I publikationen *Vetenskap och moral* (2002) särskiljs den inomvetenskapliga etiken, dvs forskningens kvalitet och forskarnas integritet från utomvetenskaplig forskningsetik, med vilket Forsman innefattar hänsynstagande till forskningsobjekt, människor och djur. Forskare från skilda discipliner beskriver i antologin *Etiska dilemman* (Kalman & Lövgren, 2012) konkreta forskningsetiska överväganden de stött på i kvalitativa studier av människor och människors sammanhang.

Syfte och frågeställningar

Enligt Högskoleförordningen ska etisk reflektion och etiska förhållningssätt vara en viktig och integrerad del i studenters kunskaps- och kompetensutveckling (Högskoleförordningen, 1993:100). Den här artikeln avser att utifrån ett konkret empiriskt material belysa de etiska problemområden som handledare och examinatorer upplever att de kan möta i samband med studenternas uppsatsarbeten med fokus på empiri och datahantering i studier av och med människor.

De grundläggande frågeställningarna är:

- 1) Vilka former av etisk problematik aktualiseras i studenters uppsatsarbete med avseende på insamling, analys och presentation av data och empiri?
- 2) I vilken mån kan den i Sverige tillämpade forskningsetiska vägledningen vara tillämplig och tillräcklig för studenters självständiga arbeten?

METOD OCH MATERIAL

Den föreliggande artikeln bygger på en tidigare genomförd studie om etisk problematik i studenters uppsats- och examensarbeten (Nikku 2012). Materialet innefattar en enkät till studierektorer och programansvariga, intervjuer, samtal och seminarier med universitetslärare och även studenter från utbildningar vid ett svenskt lärosäte. I materialet ingår även ett antal uppsatser som kompletterande och illustrerande material.

Den inledande enkäten besvarades av 31 studierektorer och programansvariga, verksamma inom samhällsvetenskapliga och humanistiska utbildningar vid lärosätet där studien utfördes. De ombads besvara frågor om undervisning i forskningsetik, hänvisningar till etiska koder och praxis för etisk reflektion i uppsatsarbeten vid de utbildningar de ansvarar för.

De tio intervjuade lärarna kommer från olika institutioner inom det samhällsvetenskapliga och humanistiska området vid det studerade lärosätet. Förslag på erfarna handledare för intervju erhöles av studierektorer och programansvariga i samband med besvarandet av den ovan nämnda enkäten. Urvalet av informanter som kom att intervjuas har grundat sig på dels intentionen att få en spridning av representanter för olika institutioner, ämnen och utbildningar men även att i hög grad intervjuas handledare vid utbildningar där studenterna utför empiriska studier där individer ingår. Underlaget ger därför en bild av vilken form av etisk problematik som kan uppstå i samband med studenternas uppsatsarbete och som handledarna har att hantera men är inte en systematisk genomgång av omfattningen av etiska dilemman. Dessutom har intervjuer genomförts med tre slumpvis utvalda studenter som skrivit uppsats inom studerade utbildningar för att även få en inblick i hur studenter kan uppfatta de etiska förhållningssätt som förmedlas. Intervjuerna är inspelade och delvis transkriberade. De intervjuade lärarna och studenterna är informerade om syftet med studien och har samtyckt till medverkan.

Författaren har deltagit vid två seminarier om etik och handledning som anordnades under perioden för studien och anteckningar från dessa ingår i materialet. Dessutom har samtal förts med två av universitetets experter på forskningsetik, båda engagerade i etikprövningsnämnder. Dessa samtal är inte inspelade utan anteckningar har gjorts i samband med samtalen. De uppsatser som ingår i materialet är sådana som nämnts i samband med intervjuerna och som sedan identifierats via databasen Diva. Sammantaget har 15 uppsatser från 12 olika utbildningar granskats. Av etiska skäl har titlar och författare till dessa inte angetts, då dessa framförallt tjänar som illustrationsmaterial. Alla exempel som återges i texten är hämtade från intervjuer och granskade uppsatser.

Avgränsning

Den här artikeln är främst inriktad på utbildningar inom samhällsvetenskap och humaniora. Därigenom utesluts vissa etiska problemställningar som aktualiseras inom andra utbildningsområden, exempelvis fysisk påverkan på människor genom behandling eller olika former av studier där djur ingår.

FORSKNINGSETIK VERSUS UPPSATSETIK

Sverige har en allmänt accepterad procedur för etisk reflektion och bedömning av forskning. I samband med anslagsframställan och åtföljande projektbeskrivning skriver de sökande forskarna även en etisk reflektion kring projektet. Där så krävs inbegriper ansökan även en forskningsetisk prövning. Forskningsprojekt som involverar forskning med människor regleras genom lagen om etikprövning (SFS 2003:615). Denna innebär att projektet måste granska och godkännas av en regional etikprövningsnämnd. Således prövas all forskning på människa som innefattar behandling av känsliga personuppgifter eller forskning som berör lagöverträdelse, som innebär fysiskt ingrepp, eller avser att mäta fysisk eller psykisk påverkan av sådan. Detsamma gäller forskning som innebär en uppenbar risk att skada en person fysiskt eller psykiskt samt forskning på biologiskt material som kan härledas till person.

Studenternas uppsatsarbete är inte i samma grad reglerat. Lagstiftningen om etikprövning exkluderar uttryckligen arbeten av studenter som icke varande forskning och därmed inte omfattad av lagstiftningen. Här ligger givetvis en rent praktisk aspekt då arbetsbelastningen för de regionala etikprövningsnämnderna skulle öka om det tillkom ett omfattande antal etikprövningar av uppsatsprojekt. Samtidigt öppnar lagstiftningen och etikprövningsnämnderna för möjligheten till rådgivande bedömning även av uppsatsplaner. Av ekonomiska och tidsmässiga skäl är det vanligen forskningsanknutna projekt där studenter inbjuds att medverka snarare än enskilda uppsatsarbeten som kommer ifråga för denna rådgivning.

De etiska överväganden som aktualiseras i uppsatsarbetet överläts därför i hög grad till lärosätet, handledaren och studenterna själva. Den här studien visar att handledare ställs inför överväganden kring ansvar, avrådan, underkännande och godkännande av etiska skäl. En del institutioner har egna tydliga etiska regler och en nästintill formaliserad kollegial prövning av uppsatsplaner medan andra institutioner har en mer informell procedur. Det visar sig att handledarna kan ha en mer eller mindre tillåtande inställning till studenternas empiri. Denna inställning kompliceras dessutom av en eventuell bedömning av faktorer som vilken utbildning studenterna genomför eller de enskilda studenternas mognad, förmåga och erfarenhet.

KARTLÄGGNING AV UPPSATSETISKA AVVÄGNINGAR

De intervjuade handledarna har välvilligt delat med sig av ett rikhaltigt material av vad de uppfattat som etiska överväganden i studenternas uppsatsarbeten. Detta material har strukturerats efter uppsatsprocessens tidsmässiga faser, vilka presenteras nedan illustrerat med exempel ur intervjuer och uppsatser. Därigenom får vi en övergripande bild av vilka etiska ställningstaganden som framträder i de olika faserna, det empiriska materialet hjälper oss att "rita en karta" över den etiska problematiken i uppsatsarbetet. Kartan kompletteras också utifrån den forskningsetiska referensramen.

Inom det som här benämns uppsatsetik kan urskiljas tre faser i uppsatsprocessen som kan innefatta etisk problematik. Det är för det första under planering och empiriinsamling, för det andra under bearbetning och analys samt för det tredje i samband med examination och

presentation av slutprodukt. Framförallt är det i den första fasen, här kallad planering och empiriinsamling, som etiska överväganden krävs och grunden för en god etik i hela uppsatsarbetet läggs. I planeringsfasen har studenterna att fastställa riktlinjer för uppsatsen. De etiska överväganden som då kan uppstå ligger i val av informantgrupp, val av metod och även i formulerandet av uppsatsämne, syfte och frågeställningar. Det är också så att kombinationen av dessa överväganden bildar uppsatsarbeten med olika grad av etisk känslighet.

Den etiska reflektionen vid val av informantgrupp kan illustreras med hur studien av ämnet *upplevelser och bearbetning av sorg* får olika etisk känslighet beroende på om den ställs till professionellt verksamma, som präster eller psykologer eller om samma ämne och frågeställningar tas upp med människor som oväntat förlorat en anhörig.² I detta fall handlar det om respekt för människor i en utsatt situation och exemplet visar att det inte bara är grupper som vanligtvis betraktas som utsatta som kan inbegripas. Utsatta grupper syftar oftast på minderåriga, människor med nedsatt autonomi eller under pågående behandling (Kalman & Lövgren, 2012). När valet av informantgrupp är avklarat återstår att etablera den inledande kontakten. Man kan använda sig av exempelvis annonsering, etablerade kontakter eller en ”gatekeeper” i betydelsen en person som utifrån sin kompetens och position kan förmedla och rekommendera personer för studenternas arbeten. Här kan också etiska överväganden aktualiseras utifrån det beroendeförhållande som föreligger, som huruvida det är lämpligt att studenter inom ramen för sitt uppsatsarbete intervjuar boende på det behandlingshem där de själva arbetar vid sidan av sina studier.³ Även själva urvalskriterierna kan i denna fas vara integritetskänsliga som i exemplet där en lärare förmedlar kontakt med unga sexuellt aktiva gymnasieelever.⁴ Här aktualiseras även frågor om vilka konsekvenser en vald frågeställning kan medföra för informanterna då vissa ämnen kan leda till att tidigare obearbetade trauman framkallas.

Betydelsen av metod ur etisk synvinkel visar exemplet öppna eller dolda observationer av polisens nattliga arbete kontra att göra intervjuer i efterhand med de tjänstgörande poliserna. I det förstnämnda fallet kommer även de personer som poliserna ingriper gentemot att ingå i datamaterialet, dessutom med tvivelaktig möjlighet att inhämta samtycke, medan i det senare fallet det endast är de yrkesutövande personerna som med informerat samtycke ingår i empirin för uppsatsen.⁵

Den etiska betydelsen av det självständiga arbetets ämne, syfte och frågeställningar belyses av en jämförelse mellan två uppsatser skrivna utifrån intervjuer med gymnasieungdomar. Den ena handlade om innehåll och lärande utifrån ett schemalagt ämne och den andra om informanternas sexualitet och identitet.⁶ Medan det förstnämnda inte innefattar en etisk problematik är det senare att betrakta som ett integritetskänsligt område. Samtidigt bör understrykas att även ett ämne som först kan tyckas etiskt okontroversiellt kan visa sig innehålla spänningar.

Givetvis blir det sedan kombinationen av dessa redovisade val som slutligen avgör i vilken grad den planerade uppsatsen kan sägas innehålla en etisk problematik och föranleda etisk reflektion och överväganden innan den genomförs.

Etiska normer för själva data- och empiriinsamlingen återfinns bland annat i de forsknings-etiska principerna och innefattar information om det aktuella projektet till de ingående samt inhämtande av samtycke (Vetenskapsrådet). Mitt material visar att dessa i allmänhet är såväl kända som tillämpade i många av studenternas arbeten.

2 Uppsats 11.

3 Intervju 2.

4 Uppsats 12.

5 Intervju 4, uppsats 6.

6 Uppsats 12 samt uppsats 13.

Bearbetnings- och analysdelen innefattar, enligt de svenska forskningsetiska normerna framförallt etiska krav på en transparent och korrekt redovisning. Här inbegrips att i enlighet med god vetenskap undvika oseriösa, tendensiösa eller alltför långt dragna slutsatser. Vidare ingår säker förvaring av data, att data endast används för det uppgivna syftet och att materialet förstörs efter uppsatsens färdigställande (Hermerén et al, 2011; Vetenskapsrådet).

Vad gäller den sistnämnda fasen, bestående av presentation och publicering av det examinerade arbetet, innefattar motsvarande forskningsfas det etiska kravet på tillfredsställande anonymisering samt nogsamhet i formuleringar för att där undvika oaktsamma utpekanden, kränkningar eller misskreditering av i projektet ingående personer (Hermerén et al, 2011; HSFR, 1996). De intervjuade handledarna berör inte i större omfattning de etiska kraven som forskningsetiken framför vad gäller bearbetning, analys och resultatredovisning i termer av etisk problematik. En slutsats man kan dra utifrån deras synpunkter är att dessa faser inte i första hand upplevs innefatta vad handledarna ser som etiska konflikter eller problem. Eventuella svagheter eller felaktigheter som studenternas texter uppvisar betraktas vanligen som utvecklade färdigheter i uppsatsskrivandet. Att utveckla dessa färdigheter ingår i den ordinarie handledningen där man lyfter fram delar av studenternas texter för diskussion och vidare bearbetning.

Genomlysningen av de tre faserna i uppsatsprocessen visar att det framförallt i upptakten och planeringen av uppsats och datainsamling kan finnas ett antal etiska överväganden som kräver tydliggörande av de etiska ramarna för studenters självständiga arbeten men att det även fortgående i processen finns anledning att uppmärksamma den etiska dimensionen.

En person vars funktion här inte i högre grad uppmärksammas är den som är examinator av uppsatsen. Som företrädare för lärosätet innebär en bedömning vid examination ett myndighetsutövande. Därigenom fungerar examinator som garant för att studenten inhämtat och gett prov på erforderlig kunskap och förmåga. Enligt högskoleförordningen innefattar det även förmåga att göra bedömningar med hänsyn till relevanta etiska aspekter:

För kandidatexamen ska studenten visa förmåga att göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter (Högskoleförordningen 1993:100).

De granskade uppsatserna i min studie visar att studenterna i hög grad reflekterar över etiska aspekter i sina uppsatser. I många fall görs detta på ett föredömligt sätt men det finns även exempel på uppsatser där den etiska reflektionen saknas i texten trots att uppsatsen exempelvis har innehållit utpekande och särskiljande av minderåriga i sin klass.⁷ Det kan vara problematiskt om examinator och handledare/student utifrån etiska skäl är oeniga om vilka självständiga arbeten studenter bör genomföra. Intervjuerna visar hur en handledare kan ställa sig positiv till exempelvis en viss typ av observationsstudier medan en annan menar att den formen av datainsamling innehåller en alltför hög grad av moment av etiskt tvivelaktig karaktär.⁸ Följden av dessa resonemang är huruvida man som examinator kan ställa sig bakom och godkänna en uppsats som man anser innehåller forskningsetiska betänkligheter? Och kan man på grundval av vad man själv uppfattar som tveksam uppsatsetik underkänna ett av en kollega sanktionerat och sedan genomfört självständigt arbete?⁹

7 Uppsats 14.

8 Intervju 4 och intervju 6.

9 Intervju 6.

Handledarnas ställningstaganden

Under uppsatsprocessens faser ställs studenter och handledare således inför etiska valsituationer. Intervjuer och granskning av uppsatser visar att man ibland hanterar liknande etiska ställningstaganden olika. Det visar sig, vilket återges nedan, att de intervjuade handledarna resonerar utifrån skilda grunder för hur de ställer sig till de etiska valen i studenternas uppsatsarbete.

Kartläggningen av etiska avvägningar under uppsatsprocessen visar att handledarna har att ta ställning till och tillsammans med studenterna diskutera empiri bestående av exempelvis intervjuer med interner, barn i utsatta familjer, unga kvinnor med erfarenhet av hedersrelaterat hot, observationer av narkotikamissbrukare och av polisens ingripanden och omhändertaganden.¹⁰ Allt detta är situationer med tydliga etiska implikationer.

Många uppsatser och därtill hörande empiriinsamling fungerar väl i enlighet med forskningsetisk vägledning med nogsamt iakttagande av hänsyn och etisk uppmärksamhet. Studenterna utvecklas, också i sin etiska reflektion, menar intervjuade handledare.¹¹ Vid andra tillfällen går det inte lika bra. Exempel från handledarintervjuerna visar hur tilltänkta informanter med tidigare erfarenhet av familjehemsplacering ansett sig kränkta, hur informanternas tidigare straffpåföljder oavsiktligt avslöjats för närstående och hur utpekade intervjupersoner stämt uppsatsskribenter för ärekränkning.¹²

Som angetts skiljer sig grunderna för handledarnas ställningstaganden kring den etiska problematiken i studenternas självständiga arbeten som innefattar deltagande av individer. I ett försök att kategorisera dessa kan följande urskiljas:

- Förutom det av Vetenskapsrådet formulerade individskyddskravet gäller i etiskt hänseende än mer begränsade riktlinjer för empiriska arbeten som utförs av studenter, exempelvis vad gäller studier av personer i behandling, känslomässigt utsatta, i beroendeställning eller där minsta risk för negativ påverkan, misskreditering eller kränkande finns
- Studenterna bör företrädesvis inte genomföra självständiga arbeten som skulle kräva forskningsetisk prövning om den skulle utföras av forskare
- Studenterna bör inte genomföra självständiga arbeten som innefattar barn eller patienter inom hälso- och sjukvårdsområdet
- Studenterna bör kunna genomföra självständiga arbeten där en forskningsetisk nämnd skulle kunna godkänna motsvarande studie inom ramen för en forskningsetisk prövning
- Studenterna bör följa de forskningsetiska kraven på samtycke och konfidentialitet
- Studenterna bör beakta etiska krav men bör samtidigt få möjlighet att exempelvis pröva de metoder som de utbildas i
- Handledarnas bedömning av studenternas mognad och erfarenhet samt deras utbildning är avgörande för vilka självständiga arbeten de bör genomföra.

De etiska överväganden som uppstår handlar om lärosätets, handledares och studenters ansvar gentemot de personer som ingår i studenternas självständiga arbeten. Här aktualiseras normer om respekt för integritet och att icke skada som en konsekvens av empiriinsamling, databearbetning och resultatredovisning. En studie kan medföra utpekande och känslor av stigmatisering för de ingående informanterna och observerade personerna eller väcka obehagliga minnen och känslor. Det är dock inte bara ansvaret för informanter och andra deltagare i datainsamlingen som aktualiseras, de intervjuade handledarna nämner även ett övervägande av ansvar visavi studenterna.

10 Intervju 4, intervju 5, intervju 6, uppsats 4, uppsats 6.

11 Intervju 4.

12 Intervju 2, intervju 6.

RIKTLINJER OCH ANSVAR

Av intervjuerna framgår att handledarna känner ett ansvar för en god etik i samband med studenternas empiriinsamling men också att de inte har en entydig uppfattning kring de etiska grunderna för denna. I det följande diskuteras därför vilka regelverk som kan vara tillämpliga.

Lärosätet har ett ansvar vad gäller kvalitet på examinerade uppsatser samt förutsättningar och handledning för uppsatsarbetet. Samtidigt har studenterna ansvar för att driva arbetet och att använda vedertagna metoder, referera källor korrekt och framställa produkten med redovisning av metod, process och slutledning. Under uppsatsskrivandet har studenterna stöd av en handledare vars uppgift är att vägleda, uppmuntra, kritisera och så småningom godkänna arbetet för seminariebehandling. Handledarens etiska ansvar i förhållande till studenter och i uppsatsarbetet ingående informanter är dock otydligt och förvånansvärt outvecklat i universitetslärares yrkesetiska riktlinjer. Trots den i övrigt välformulerade och tydligt framskrivna yrkesetiken för universitetslärare framstår denna del av handledarrollen som ouppmärksam (SULF, 2005a; 2005b).

Den lärare som fungerar som handledare för studenterna är vanligen disputerad och därmed genom sin forskarutbildning insatt i forskningsetiska regler och ställningstaganden. Att de forskningsetiska avgörandena inte är enkla beslut visar det faktum att de regionala forskningsetiska kommittéerna ofta har omfattande diskussioner kring beslut och i flertal fall även kräver in kompletteringar och omarbetning av projektbeskrivningar.¹³ Av det kan man dra slutsatsen att de etiska avgörandena är komplexa och kan kräva omfattande reflektion. De uppsatsetiska frågorna kan därför vara en uppgift som inte bör ligga på en enskild handledare utan innefatta ett kollegialt ansvar.

Regeringen har angivit att utbildningsanordnaren har ett ansvar för att arbeten som utförs av studenter på grundnivå eller avancerad nivå bedrivs under etiskt säkerställda och trygga former (prop 2007/08:44).

För att hantera potentiellt integritetskänsliga uppgifter krävs omdöme och insikt i vad det innebär att hantera uppgifterna. Regeringen menar att det inte är rimligt att förvänta sig att studenter som genomgår utbildning på grundnivå eller avancerad nivå med säkerhet hunnit tillägna sig kunskaper och insikter i den omfattning som krävs för att säkerställa skydd för de personer som medverkar i forskning. Studenter bör därför inte åläggas det ansvar som det innebär att bedriva verksamhet där människor medverkar och där det finns risk att skada dessa människor fysiskt, psykiskt eller integritetsmässigt.

Handlingar som medför en risk för att skada människor fysiskt eller psykiskt är, någorlunda, möjliga att förutse i förväg och därmed i högre grad möjliga att undvika. Risken för integritetskränkning är betydligt svårare att förutse då människor har vitt skilda gränser för vad man betraktar som sin privata sfär och vad som är acceptabelt att andra individer har insyn i, vilka handlingar som kan accepteras samt vilka personer man kan acceptera inom detta personliga fält (Nikku, 2003).

Regeringen har via lagstiftningen angett vissa gränser och med personlig integritet avses rätten att erhålla respekt för sin personliga egenart och inre sfär och rätten att inte utsättas för

13 Samtal 2 med ledamot i forskningsetisk nämnd.

personliga störande ingrepp. Områden som särskilt pekats ut som riskfyllda är personuppgifter som avslöjar ras, etniskt ursprung, politiska åsikter, religion eller filosofisk övertygelse, medlemskap i fackförening och uppgifter som rör hälsa eller sexualliv. I personuppgiftslagen går dessa under samlingsbegreppet känsliga personuppgifter (prop. 2007/08:44). Att notera är även personuppgiftslagens skydd av personuppgifter om lagöverträdelse som innefattar brott, domar i brottmål, straffprocessuella tvångsmedel eller administrativa frihetsberövanden (PU 21§).

Tillämpning av etiska regler och reflektion

De forskningsetiska normerna inom akademien finns tydligt formulerade i olika etiska koder. I en enkät riktad till studierektorer och programansvariga vid samhällsvetenskapliga och humanistiska utbildningar vid det studerade lärosätet efterfrågades tillämpning och hänvisning till etiska koder eller egna etiska regler för studenternas arbeten (Andersson & Nikku, 2011). Svaren visar att den vanligaste hänvisningen är till Vetenskapsrådets (tidigare HSFRs) forskningsetiska principer. Dessa är i korthet: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Den etiska koden och de specificeringar som anges är väl kända. Vetenskapsrådet har dock ersatt den tidigare skriften på sin hemsida liksom på Codex, som är den omfattande samlingen av nationella och internationella etiska koder och regler för forskning, professioner samt yrkesområden, och hänvisar nu till den av dem utgivna rapporten *God sed i forskning* (Hermerén et al, 2011) som rättesnöre i forskningsetiska frågor. Framförallt finns det en lagstiftning som anger när projekt kräver granskning i forskningsetisk kommitté innan det kan genomföras (SFS 2003:615). Lagstiftningen innebär dock inte att forskning som faller utanför är etiskt problemfritt, ”forskaren måste fortfarande beakta de etiska kraven så som de ställs i etiska kodexar och själv etiskt reflektera över sitt projekt” (Hermerén et al, 2011, s 21).

En svaghet i de forskningsetiska principerna, och även rapporten *God sed i forskning*, om de ska fungera som rättesnöre för studenters självständiga arbete, är att de inte i större omfattning berör urvalet av informanter och uppgiftslämnare. Även om informerat samtycke inhämtas av de i studien ingående personerna kan det av etiska skäl övervägas huruvida uppsatsstudier bör genomföras exempelvis med medverkan av personer på behandlingshem, med psykiskt funktionshinder eller i en utsatt livssituation.¹⁴ Det finns alltid en risk för integritetskränkning eller andra negativa konsekvenser vilka kan vara till men särskilt för individer i så kallade utsatta grupper.

Ansvar för studenterna

De forskningsetiska reglerna är framförallt inriktade på ett gott etiskt förhållningssätt gentemot i forskningsstudier ingående personer. Det självständiga arbetet innefattar till skillnad från forskningsstudien ytterligare en relation, den mellan handledare och student. I intervjuerna framkommer handledarnas omsorg om och osäkerhet kring det etiska ansvaret visavi studenterna och vilka studier de bör göra.

Studenterna ska skriva ett självständigt arbete som en del i sin utbildning. Inom ramen för ämnesinriktningen har studenterna möjlighet till stor frihet i val av frågeställningar, metoder och empiri. Handledarens roll är att fungera rådgivande och ifrågasättande. Ibland kan man förutse viss problematik i datainsamling, vid andra tillfällen inträffar det oförutsett. Exempel från handledarintervjuerna visar att de miljöer och personer studenterna möter kan innebära exempelvis traumatiska upplevelser, vistelser i en osäker miljö, inblandning i fysiskt våldsamma

¹⁴ Intervju 2.

situationer eller passiv medverkan i brottsliga handlingar.¹⁵ Genom okunskap riskerar studenterna att handla etiskt felaktigt. Det kan exempelvis innebära att ta emot mer långtgående förtroenden än som var ämnat, att ställas i en situation där man betalar för information, att informanter känner sig tvingade till att delta i studien, att man oavsiktligt lämnar ut information eller inte lyckas i försöken till anonymisering.¹⁶

En särskild etisk problematik kan studenters vistelse och empiriinsamling i andra länder innebära, exempelvis länder med annan kulturell ordning eller instabilt politiskt läge. Här kan handledare känna en stor osäkerhet i att uppmuntra studenternas föreslagna arbete med tanke på deras säkerhet. Vidare kan studenter komma att genomföra datainsamling till sina självständiga arbeten i länder som inte tillämpar de etiska regler som gäller i Sverige, exempelvis med avseende på studier av barn eller inom sjukvård. Det kan då leda till en empiriinsamling och ett datamaterial som enligt de svenska forskningsetiska referenserna är etiskt tveksam.¹⁷

Ett uppmärksammat fall av examensarbete som ställde det ifrågavarande lärosätets etik och ansvar i fokus var studenten Anna Odell vid Konstfack som simulerade ett psykotiskt tillstånd och självmordsförsök med följden att hon blev omhändertagen av polis och psykiatrisk akutsjukvård. När det uppdagades att Odell agerade inom ramen för sitt examensarbete krävde landstinget såväl studenten som lärosätet på kostnaden för vården. Odell ställdes sedermera inför domstol och dömdes till dagsböter för oredligt förfarande och våldsamt motstånd men friades för falskt larm och skadestånd.

I enlighet med Konstfacks etiska regler ligger det på institutionens ansvar att göra studenten medveten om de etiska eller/och juridiska frågor som projektet står inför. Som myndighetsrepresentant bör handledaren avråda från brott mot gällande lagar och föreskrifter. Dock, anger man, ”ligger det inte, annat än undantagsvis, på institutionens ansvar att få studenten att avstå från etiskt komplicerade aktioner, väl han/hon är medveten om konsekvenserna” (Konstfack).

Problematiken i exemplet med Odells projekt kanske inte hör till vanligheterna men som de övriga exemplen visar kan det finnas anledning att vidare diskutera handledarens roll och etiska ansvar även visavi studenterna.

VÄGNING AV STUDENTERS SJÄLVSTÄNDIGA ARBETEN?

Vetenskapliga studier genomförs även om de exempelvis innefattar integritetskänsliga uppgifter eller människor i utsatta situationer. I det följande stycket diskuteras huruvida det forskningsetiska resonemanget som föregår etiskt känsliga studier, benämnt ”vägning”, kan vara tillämpligt på studenternas självständiga arbeten.

Inom forskningsetik tillämpas ofta en vägning mellan å ena sidan forskningskravet och å andra sidan individskyddskravet. Forskningskravet innebär att tillgängliga kunskaper utvecklas och fördjupas och metoder förbättras. Individskyddskravet innebär å andra sidan att samhällets medlemmar inte får utsättas för psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning. Varken forskningskravet eller individskyddskravet är absoluta utan måste alltid vägas mot varandra (HSFR, 1996). Den forskningsetiska vägningen och strävan efter reflektivt equilibrium diskuteras inom forskningsetisk teoribildning och tillämpas i den forskningsetiska praktiken (Van den Burg, W. & van Willigenburg, T., 1998; Petersson, 1998).

15 Intervju 2, intervju 4, intervju 5.

16 Intervju 2, intervju 4, intervju 6 samt uppsats 1.

17 Intervju 5, intervju 6.

När det gäller studenternas självständiga arbeten innebär dessa i första hand en form av gesällprov där studenten visar de kunskaper och färdigheter han eller hon förvärvat under utbildningen snarare än utvecklar ny kunskap. Studenters arbeten kan givetvis innefatta även vetenskaplig kunskapsproduktion, exempelvis då de engageras inom forskningsprojekt men det är inte det huvudsakliga syftet eller normalfallet inom de här studerade utbildningsområdena. Den forskningsetiska vägningen är då inte tillämplig på motsvarande sätt som inom forskning då det forskningsetiska kravet uteblir. Samtidigt bör vi inte bortse från de värden som kan främjas genom uppsatsarbetet. Studenters självständiga kontakt och inhämtande av data samt bearbetning kan ha ett stort värde genom den kunskap och inte minst förståelse och respekt för människors levnadsförhållanden, uppfattningar och värderingar som tillägnas. Detta kan ha betydelse för den enskilda individens utveckling och även i en fortsatt yrkesutövning.

Det är inte självklart att det är etiskt riktigt att genomföra en studie där en utsatt grupp studeras. Jag hävdar dock att det finns fler argument som talar för än emot. Att genomföra en studie som handlar om unga kvinnors våldsutsatthet sänder signaler om att det är ett problem värt att fokusera på...¹⁸

Intervjuade handledare har fört fram åsikter om att det är först i den verkliga situationen som den etiska reflexiviteten och förståelsen skärps hos studenterna och att det därigenom finns ett värde att de "utsätts" för denna.¹⁹

Att ändå ständigt vara medveten om detta etiska dilemma har bidragit till att jag varit mycket aktsam under intervjuerna, med ordval och liknande.²⁰

Det är inte alltid så att uppsatsidén förverkligas på det sätt som den först var tänkt utan det kan bli en hemläxa att överväga och planera om. Allt för detaljerad styrning och omedelbara förbud kan bidra till att den egna etiska reflektionen inte förverkligas, menar en intervjuad handledare.²¹

AVSLUTNING

Inledningsvis presenterades en genomlysning av de etiska överväganden som kan behöva bearbetas under uppsatsarbetets olika faser. Med hjälp av det empiriska materialet, intervjuer med erfarna handledare och lästa uppsatser, samt en forskningsetisk referensram ritades en karta över de etiska överväganden som uppsatsarbete kan aktualisera för handledare och studenter.

Studien visar att studenterna i sina självständiga arbeten som regel hanterar de etiska frågorna väl och i enlighet med forskningsetiska principer. Oftast redovisar de studerade uppsatserna en i enlighet med forskningsetiska regler väl genomförd etik vad gäller inhämtande av informerat samtycke och anonymisering av informanter.

Även om de flesta uppsatsarbeten håller en god etisk standard och visar på etisk medvetenhet finns det i materialet exempel på arbeten om och med människor där tillvägagångssätten forskningsetiskt kan ifrågasättas eller där behovet av fördjupad etisk reflektion vore önskvärd. Studien visar att det särskilt i upptakten och planeringen av uppsatser och datainsamlingar

18 Uppsats 15.

19 Intervju 4.

20 Intervju 4.

21 Intervju 4.

kan finnas ett antal etiska överväganden som kräver tydliggöranden av de etiska ramarna för studenters självständiga arbeten. Det kan exempelvis finnas behov av att reflektera över om ett önskat uppsatsämne eller en viss empiri utifrån ett etiskt perspektiv är lämplig som självständigt arbete inom en viss utbildning. Här kan hänvisas till vad som i regeringens *Proposition om vissa etikprövningsfrågor* anges som osäkerhet kring studenternas insikter och kunskaper (prop 2007/08:44), det faktum att motsvarande studie kanske inte kan genomföras av forskare utan föregående granskning av etikprövningsnämnd samt att det är oklart gentemot vilka värden individskyddskravet balanseras då inte forskningskravet är tillämpligt.

Handledaren kan fungera som vägledare, förstärkare av initiativ eller som s.k. "gatekeeper" för att förhindra eller omstrukturera etiskt tveksamma uppsatsarbeten. De intervjuade handledarna känner ibland en viss osäkerhet kring sin konkreta ansvarsroll i förhållande till uppsatsetiken samtidigt som de uppfattar att de har ett betydande övergripande ansvar. Detta innefattar ett ansvar i förhållande till de informanter som eventuellt kommer att ingå i studenternas uppsatser men även gentemot studenterna. Det saknas dock ett gemensamt förhållningssätt hos handledarna kring var gränserna för studenternas självständiga arbeten utifrån etiska överväganden bör dras. I sig pekar detta på behovet av en fördjupad diskussion kring uppsatsetik.

REFERENSER

- Agrell, W. (Red.). (2007). *Forskningens gråzoner: tillrättlägganden, anpassning och marknadsföring i kunskapsproduktion*. Stockholm: Carlssons.
- Andersson, J. & Nikku, N. (2012). *Etisk problematik vid studenternas examens- och uppsatsarbeten*. Delrapport 1. En enkätsammanställning. Intern rapport. Linköping: Linköpings universitet.
- Bjuremark, A. (Red.). (2010). *Att bedöma och sätta betyg*. Linköping: Centrum för undervisning och lärande, Linköpings universitet.
- Caplan, A. (1991). *When Medicine Went Mad: Bioethics and the Holocaust*. Totowa: Humana Press.
- Codex regler och riktlinjer för forskning. <http://www.codex.vr.se>
- Edgren, M. (1998). Uppsatshandledning. *Tankar kring tydlighet och ansvar*. Lund: Lunds universitet. Universitetspedagogiskt centrum.
- Eriksson, B. E. & Månson, P. (1991). *Den goda tanken. Om etik och moral i forskning med människor*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Forsman, B. (2002). *Vetenskap och moral*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Forsman, B. (2007). *Begrepp om forskningsfusk*. Rapport till Vetenskapsrådet. <http://www.vr.se>
- Goodyear, R.K., Crego, C.A. och Johnstone, M.W. (1992) Ethical Issues in the Supervision of Student Research: A Study of Critical Incidents. *Professional Psychology: Research and Practice*, 23, 3, 203-210.
- Hallonsten, O. (2007). Kampen på kunskapsmarknaden – om plagiat bland högskolestudenter, i Agrell, W. (Red.). *Forskningens gråzoner: tillrättlägganden, anpassning och marknadsföring i kunskapsproduktion*. Stockholm: Carlssons.
- Hermerén, G. (1986, 1996). *Kunskapens pris: Forskningsetiska problem och principer i humaniora och samhällsvetenskap*. Stockholm: Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet.
- Hermerén, G., et al. (2011). *God forsknings sed*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie. 1:2011.
- Holmstrand, L. (Red.). (2007). *Uppsatshandledning: tankar från forskningscirklar*. Växjö: Växjö universitet. Universitetspedagogiskt centrum. 2007:4.
- Hult, H. & Hult, Å. (2003). *Att fuska och plagiera- Ett sätt att leva eller ett sätt att överleva?* CUL-rapport nr 6. Linköping: Centrum för undervisning och lärande. Linköpings universitet.
- Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR) (1990, 1996). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Antagna 1990. Reviderad version 1996.
- Högskoleförordningen 1993:100*.

- Kalman, H. & Lövgren, V. (Reds.). (2012). Etiska dilemman. *Forskningsdeltagande, samtycke och utsatthet*. Malmö: Gleerups.
- Keith-Spigel, P., Whitley, B. E., Ware Balogh, D., Perkins, D. V., Wittig, A., F. (2002). *The Ethics of Teaching. A case book*. New Jersey: Taylor & Francis.
- Konstfack. *Etiska och juridiska frågor i handledningssituationen* (opublicerat dokument).
- Lag om etikprövning av forskning som avser människor (SFS 2003:460).
- Lindén, J. (1998). *Handledning av doktorander*. Nora: Bokförlaget nya Doxa.
- Nikku, N. (2003). Private Life: Sketching Entrances for Ethical Analysis, i Nordenfeldt, L. & Liss, P-E. (Eds.). *Dimensions of Health and Health Promotion*. Amsterdam: Rodopi.
- Nikku, N. (2010). Etiska problem vid bedömning och betygssättning, i Bjuremark, Anna. (Red.) *Att bedöma och sätta betyg*. Linköping: Centrum för undervisning och lärande. Linköpings universitet.
- Nikku, N. (2012). *Uppsätsetik. Etisk problematik vid studenternas uppsats- och examensarbeten*. Filosofiska fakultetens rapportserie nr 22. Linköping: Linköpings universitet.
- Oliver, P. *The Students Guide to Research Ethics*. Maidenhead; Open University Press. 2010.
- Pecorari, D. (2003) Good and Original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*. 12: 317-345.
- Personuppgiftslagen* (SFS 1998:204).
- Petersson, B. (1994). *Forskning och etiska koder*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Petersson, B. (1998). Wide Reflective Equilibrium and the Justification of Moral Theory. Van den Burg, W. & van Willigenburg, T. (Eds.). *Reflective Equilibrium*. Dordrecht: Kluwer.
- Petersson, B. (1999). *Forskningsetisk vägning. 1. Forskningens värde*. Linköping: Studier i tillämpad etik. Centrum för tillämpad etik, Linköpings universitet. 1999.
- Regeringens proposition 2007/08:44. *Vissa etikprövningsfrågor m.m.*
- Rothman, D. J. (1991). *Strangers at the Bedside. How law and Bioethics transformed American Medicine*. Chicago: Harper Collins Publishers.
- Sveriges universitetslärarförbund (SULF). (2005a). *Etiska riktlinjer för universitetslärare*. Universitetsläraren.
- Sveriges universitetslärarförbund (SULF). (2005b). *Etiska riktlinjer för universitetslärare. Bakgrundsdiskussion*.
- Van den Burg, W. & van Willigenburg, T. (Eds.). (1998). *Reflective Equilibrium*. Dordrecht: Kluwer.
- Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
- World Medical Association. *Helsingforsdeklarationen*. 1964, 2008. <http://www.wma.net>

Fler perspektiv, höjd vetenskaplig nivå, ökad trygghet: grupphandledning av självständiga arbeten i laboratoriemiljö

Helen Setterud*

Pedagogiska enheten, läkarprogrammet, Örebro Universitet

Syftet med denna artikel är att diskutera formerna för hur grupphandledning kan arrangeras inom utbildningar med starkt fokus på laborativ verksamhet. Jag presenterar data från vårt projekt om stöd för handledning, varav delar tidigare har beskrivits i slutrapporten. Jag argumenterar för att nätbaserade grupper är ett på många sätt bättre alternativ än grupper som möts fysiskt då projekten utförs i laborativ miljö. Detta är ett sätt att anpassa grupphandledningen till de förhållanden som råder inom en utbildningsmiljö med närvarokrävande laborativ verksamhet, där både studenter och handledare har mycket svårt att planera in fysiska möten. Handledningsgrupper skapades med studenter som tillsammans med en grupphandledare, frikopplad från deras egna projekt, diskuterade det självständiga arbetet samt fick möjlighet att ge och ta återkoppling på varandras texter vid ett flertal tillfällen under processens gång. Slutsatsen är att grupphandledning på nätet kan vara ett bra komplement till individuell handledning av självständiga arbeten i laborativ miljö. Studenterna i vår studie kände en ökad trygghet i arbetet, kvaliteten på deras skriftliga rapporter ökade och deras lärande förbättrades. Handledarna som deltog utvecklade sin pedagogiska kompetens och fick ökad insikt i handledningsprocessen

Nyckelord: handledning, grupphandledning, självständiga arbeten, examensarbeten, laborativa miljöer

BAKGRUND

Inom biomedicin/medicin är det inte ovanligt att så mycket som 75% av tiden av ett 10-20 veckor långt självständigt arbetet avsätts för datainsamling och analys av resultaten. Inte sällan kommer därför skrivprocessen igång först på slutet, vilket gör att det blir stressigt för såväl studenten som handledarna som ska vara med och säkra kvalitén på det skrivna arbetet. Handledning av det framväxande skrivna självständiga arbetet är ofta en aktivitet mellan en handledare och en student. Dysthe, Samara, & Westrheim (2006) har uppmärksammat att det därmed finns en risk att studenterna blir alltför beroende av handledaren och får en ensidig bild av vetenskaplighet, vilket kan innebära problem för studenternas utveckling mot ökad självständighet. Genom grupphandledning kan studenternas arbeten bli av högre kvalitet, då studenterna tränas i att bedöma medstudenters texter och därmed får nya perspektiv även på sina egna texter (Dysthe et al., 2006, Samara, 2006).

I projektet "Att synliggöra handledning av självständiga arbeten som ett stöd för studenter och handledare", prövade Helene Hård af Segerstad, Göran Salerud och jag att komplettera den traditionella individuella handledningen på medicinsk och teknisk fakultet vid Linköpings universitet med grupphandledning. Ett av syftena var att stötta studenterna i deras skrivprocess

* Författarkontakt: helen.setterud@oru.se

och på så sätt hjälpa dem att slutföra sina arbeten inom de givna tidsramarna. I slutrapporten (Hård af Segerstad, Setterud, & Salerud, 2008) presenterade vi de goda effekter projektet hade: både studenter och handledare upplevde att de fått en större förståelse för vad ett självständigt arbete är samt blivit stimulerade av arbetssättet. Dock framstår det tydligt att det finns en rad praktiska problem med att arrangera denna typ av grupper inom laborativa miljöer.

Syftet med denna artikel är att diskutera formerna för hur grupphandledning kan arrangeras inom utbildningar med starkt fokus på laborativ verksamhet. Jag presenterar data från vårt projekt om stöd för handledning, varav delar tidigare har beskrivits i slutrapporten. Jag argumenterar för att nätbaserade grupper är ett på många sätt bättre alternativ än grupper som möts fysiskt då projekten utförs i laborativ miljö. Detta är ett sätt att anpassa grupphandledningen till de förhållanden som råder inom en utbildningsmiljö med närvarokrävande laborativ verksamhet, där både studenter och handledare har mycket svårt att planera in fysiska möten.

HUR VI GENOMFÖRT GRUPPHANDLENING

Beskrivning av självständiga arbeten på Medicinsk Biologi vid Linköpings Universitet:

Kandidatprogrammet i Medicinsk Biologi omfattar 180 hp och kan därefter byggas på med ett internationellt mastersprogram, Master's Programme in Medical Biosciences, omfattande 120 p.

På termin 6 på kandidatprogrammet utgörs 15 av terminens totalt 30 hp av kursen "Examensarbete" som utförs under andra hälften av terminen. På mastersprogrammets första år utför studenterna ett projekt omfattande 15 eller 30 hp. Examensarbetet/projektet är ett självständigt arbete som oftast utförs som ett delprojekt inom någon forskargrupps forskningsprojekt, huvudsakligen vid laboratorier vid universitetets medicinska fakultet eller vid universitetssjukhuset. Ett fåtal studenter reser till laboratorier vid medicinska fakulteter utomlands, inom ramen för de kontakter som finns upparbetade inom programmet.

Grupper:

Vår idé var att skapa handledningsgrupper med 6-8 studenter som tillsammans med en grupphandledare, utan koppling till studenternas projekt, diskuterade det självständiga arbetet samt fick möjlighet att ge och ta återkoppling på varandras texter vid ett flertal tillfällen under processens gång.

Frivilliga grupper på kandidatprogrammet. Våren 2007 visade 18 av totalt 23 studenter i kursen "Examensarbete" intresse för att pröva grupphandledning, och därmed startade vi tre grupper med vardera 6 studenter och en grupphandledare. Vi planerade in tre möten under den 10 veckor långa schemalagda projektperioden: ett i början av projektet, ett i mitten, samt ett efter framläggningen av examensarbetet.

Obligatoriska campusbaserade grupper på mastersprogrammet. Hösten 2007 och våren 2008 startade vi 3 grupper med 7 studenter och 1-2 grupphandledare vardera. Grupperna träffades 4-6 gånger under den tid det självständiga arbetet pågick. Studenterna i grupperna startade sina projekt med viss tidsförskjutning, vilket gjorde att alla inte var i fas.

Obligatorisk nätbaserad grupp på mastersprogrammet. Våren 2008 startade vi en nätbaserad grupp via lärplattformen "It's learning". Den nätbaserade gruppen bestod av tre studenter som

utförde sina självständiga arbeten i London. Gruppen hade inga fysiska möten, men arbetade kontinuerligt med att dela erfarenheter och textutkast med varandra och grupphandledaren via gruppfunktionen i ”It’s learning”.

Datainsamling

Inom projektets ram har följande datainsamlingar gjorts: anteckningar från grupphandledningen, nedladdade dokument och korrespondens från den nätbaserade gruppen, samt fokusintervjuer med studenter efter avslutat projekt.

RESULTAT

Erfarenheter från handledningsgrupperna:

De grupper på kandidatnivå som bildades på frivillig basis möttes initialt inför att studenterna skulle starta sina projekt. Grupperna diskuterade på vilket sätt de skulle stötta varandra i skrivprocessen genom att läsa varandras utkast till texter. Redan till andra mötet, i mitten av projektperioden, lämnade många studenter återbud, och angav som skäl att inte hade tid, utan behövde vara på laboratoriet. De få studenter som ändå kom till grupperna hade inte hunnit lämna in några textutkast. Därmed blev grupperna decimerade i storlek och inslaget att diskutera texter uteblev. Till det avslutande mötet kom ännu färre studenter. Grupperna fungerade därmed initialt som ett diskussionsforum, men det tänkta syftet att studenterna skulle återkoppla på varandras texter uppfylldes inte.

Resultaten från de campusbaserade grupperna på mastersnivån visade, som vi tidigare redovisat (Hård af Segerstad et al., 2008), att grupphandledarna var aktiva medan studenterna var mindre aktiva. Studenterna poängterade att de fått bra synpunkter från grupphandledarna och sett ett stort värde i att träffa en handledare från ett annat laboratorium. Diskussionerna rörde sig kring allmänvetenskapliga frågor, som ändå var relevanta för studenternas forskningsområde, och studenterna fick upp ögonen för att det kan finnas olika sätt att se på den vetenskapliga processen. Återkopplingen på varandras arbeten fungerade däremot inte fullt ut. Många studenter skickade inte in sina arbeten och andra hade inte läst de arbeten som varit inskickade, vilket gjort att en viktig del av utbytet mellan studenter inom ramen för grupphandledningen uteblev.

Den nätbaserade gruppen var den grupp som enbart utgick från studenternas texter. Här bidrog studenterna och grupphandledaren i lika hög grad med återkoppling (Hård af Segerstad et al., 2008). I den nätbaserade gruppen föreslog grupphandledaren uppgifter och slutdatum för utförande. Gruppens studenter läste och kommenterade varandras introduktion samt material och metod-del vid två tillfällen under projektets gång. Studenterna menade att det tog dem ca 1-2 timmar att läsa en annan students text och kommentera denna. Sammantaget blev det en tidsvinst för alla, eftersom de texter som presenterades vid framläggingsseminariet var av hög kvalitet och endast fick ett fåtal kommentarer om tekniska tillkortakommanden, t ex otydlighet. Fokus för diskussionerna med opponent och examinator kunde därför läggas på en vetenskapligt högre nivå. Samtliga studenter i gruppen påtalade att de hade stort utbyte av grupphandledningen, inte minst då deras individuella handledare varit svåra att få tag på, och inte heller varit intresserade av att läsa framväxande textutkast, utan väntade på den färdiga rapporten. En förklaring till handledarnas attityd kan ligga i en delvis annorlunda akademisk kultur och inställning till syftet med självständiga arbeten vid lärosäten i andra länder. I den nätbaserade gruppen fyllde medstudenterna och grupphandledaren därmed en både avlastande och trygghetsskapande funktion.

DISKUSSION

Idén om grupphandledning för studenter som skriver självständiga arbeten är inte på något sätt ny. Inom den högre utbildningen har det länge funnits en strävan att utveckla former för reflektion och också "peer learning", där studenter i ett förtroendefullt klimat ser varandra som resurser i det egna lärandet (Boud, Cohen, & Sampson, 2001, Dysthe et al., 2006). I många akademiska miljöer har dock handledning av självständiga arbeten traditionellt varit en enskild verksamhet mellan studenten och handledaren/forskargruppen. Fördelarna med grupphandledning med en handledare som är frikopplad från studenternas individuella handledare är många. Studenterna kan t ex diskutera praktiska aspekter av projektet med sina medstudenter, få stöd i sin process och bli stöttade och utmanade av andra kompetenta företrädare för disciplinen i form av grupphandledaren. De individuella handledarna blir avlastade avseende frågor av generell natur, gemensamma för alla projekt och oberoende av ämne, och kan därmed fokusera sin handledningstid på sådant som rör mer ämnesspecifika frågor, vilket kan borga för högre kvalitet. Det finns också en stor vinst i att grupphandledarna får en större förståelse för vad ett självständigt arbete innebär och hur handledning kan gestalta sig. Detta i sig blir en pedagogisk utveckling som gynnar utbildningen, vilket vi såg som en tydlig effekt i det projekt vi utförde (Hård af Segerstad et al., 2008).

Vår studie visade att det är mycket svårt att arrangera möten under examensarbeten som är baserad på laborativ verksamhet och där studenterna har svårt att styra över sin tid. Många studenter hade svårt att komma ifrån till de schemalagda gruppmötena, och deras enskilda handledare var inte alltid positiva till att de ägnade sig åt verksamhet utanför laboratoriet under projektiden. Några studenter påtalade att de kände sig klämda mellan de individuella handledarnas krav på närvaro i laboratoriet och önskan att delta i grupphandledningen. I praktiken blev resultatet att studenterna som ingick i de frivilliga grupperna valde bort gruppträffarna, av tidsbrist och för att det var svårt att hitta tider som passade alla. I de grupper där träffarna var obligatoriska kom de flesta studenterna, men många hade inte läst igenom medstudenternas texter, och var därför dåligt förberedda. Vår slutsats är att de grupper om 6-8 studenter vi skapade var optimala för meningsutbyte och konstruktiva diskussioner, men var för stora för att studenterna skulle kunna läsa samtliga kamraters texter inför kommande träffar.

Den nätbaserade gruppen bestod av endast tre studenter som befann sig utomlands. I denna grupp var studenterna initialt avvaktande till att göra extra uppgifter, men var vid slutet av grupphandledningen mycket nöjda med den återkoppling de hade fått från varandra och av grupphandledaren. Studenterna fick tidigt erfarenhet av att läsa varandras texter och ge konstruktiv kritik. Därmed fick de inblick i andras forskningsområden, deras texter blev bättre och de kände en trygghet i arbetet. De hade stor frihet att läsa och återkoppla på varandras texter under en specificerad tidsperiod, vilket gjorde att var och en kunde passa in aktiviteten när de själva hade tid, även om samtliga var hårt uppbundna av laborativ verksamhet. Grupphandledaren var också mycket nöjd med arbetet och upplevde en frihet att i lugn och ro se över texterna och den återkoppling som studenterna hade gett varandra. Grupphandledaren menade att handledarkommentarerna ändrade karaktär och lyfte till en mer generell nivå som en effekt av att studenterna själva tidigare hade läst och återkopplat på varandras texter mer på detaljnivå. Därmed blev den totala återkopplingen bättre för studenterna.

En lärdom från grupphandledningen är att det bör finnas en flexibilitet i systemet och att antalet texter som ska läsas av gruppmedlemmarna inte får vara för stor. I vårt arrangemang blev gruppstorleken i den nätbaserade gruppen endast tre studenter, vilket gjorde att alla hann

läsa och kommentera varandras texter. I och med att alla dokument fanns tillgängliga via en lärplattform kunde studenterna enkelt gå tillbaka till texter och dokumentation, vilket gjorde att de kunde följa sin lärprocess. Lärplattformar används i allt större utsträckning inom universitet och högskolor, så den som vill pröva modellen behöver inte köpa in någon dyr programvara, utan kan allt som oftast använda sig av redan befintlig sådan.

Slutsatsen är att grupphandledning på nätet kan vara ett bra komplement till individuell handledning av självständiga arbeten i laborativ miljö. Studenterna i vår studie kände en ökad trygghet i arbetet, kvaliteten på deras skriftliga rapporter ökade och deras lärande förbättrades. Handledarna som deltog utvecklade sin pedagogiska kompetens och fick ökad insikt i handledningsprocessen.

REFERENSER

- Boud, D., Cohen, R., Sampson, J. (Eds). (2001). *Peer learning in higher education, learning from and with each other*, Kogan Page.
- Dysthe, O, Samara, A., Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of master students: a case study of alternative supervision practices in higher education, *Studies in Higher Education*, 31, 299-318.
- Hård af Segerstad, H., Setterud, H., Salerud, G. (2008). *Att synliggöra handledning av självständiga arbeten som ett stöd för studenter och handledare*. Rapport, nätverk och samarbete inom högre utbildning (NSHU). Retrieved from <http://hdl.handle.net/2077/18712>
- Samara, A. (2005). Group supervision in graduate education: a process of supervision skill development and text improvement, *Higher Education Research & Development*, 25, 115-129.

Examensarbetet i praktiken – en personlig reflektion

Rolf Berger*

Institutionen för kemi - Ångström, Uppsala universitet

Väl fungerande praktiker inom en civilingenjörsutbildning beskrivs och kommenteras. Särskilt fokus har lagts på att examensarbetena är huvudsakligen externa. Arbetsgången är noga reglerad från start. Koordinators förarbete är speciellt viktigt för att utreda nödvändiga premisser. Granskning skall ske av såväl ämnesgranskare som examinator med olika roller. Vikten av kommunikationsträning framhålls liksom att examinationen om möjligt bör ske i ett öppet forum. Externa arbeten innebär begränsningar i handlingsutrymme för studenten genom företagens olika randvillkor. Idén att examensarbetsrapporten skall kunna avspegla kvaliteten hos ett helt utbildningsprogram framstår som ett rent önsketänkande.

Nyckelord: examensarbeten; industripraktik; kommunikationsträning

Den fortlöpande utvärdering av undervisningskvaliteten vid svenska universitet som nu sker är fokuserad på examensarbetena. Kan dessa enkelt relateras till utbildningsprogrammets totala kvalitet? Hur kan man förbereda studenterna inför uppgiften att utföra ett arbete med gott resultat, och vilka yttre förutsättningar måste finnas för att det målet skall uppnås?

Jag blev anställd vid Uppsala Universitet för dryga 43 år sedan och har lång erfarenhet av undervisnings- och examinationssituationer under olika förutsättningar, inklusive från fem år vid ett nederländskt universitet (med bl.a. specialarbeten).

EXAMENSARBETEN UNDER ANALYS

Först i och med 1993 års examensordning blev examensarbeten obligatoriska. Uppsala Universitet fick 1996 i uppdrag av Högskoleverket att studera utfallet av reformen. Utöver officiella rapporter utmynnade arbetet lokalt i en s.k. idébok, *Från akilleshäl till flaggskepp* (Högberg & Eriksson, 1998). Bokens titel antyder att det då fortfarande fanns en del aspekter att beakta. Författarna inriktar sig på kärnfrågor såsom målbeskrivning och bedömningskriterier samt utveckling av studentens förmåga till självständigt arbete. Olika generella förslag läggs fram för att hjälpa och styra upp, även rörande studenters individuella svårigheter. På institutionsnivå behandlas kollegiala problem, handledarutbildning samt en sviktande ekonomi – det senare en faktor som aldrig verkar tappa aktualitet.

Trots olika senare strukturförändringar vill jag framhålla vikten av det grundläggande arbete som presenteras i denna ”idébok”. Jag har här inte utrymme mer än att presentera några personliga reflektioner, fokuserade på erfarenhet från en specifik utbildning på senare år, och att ge exempel på olika praktiker som tillämpats.

PROGRAMMET I KEMITEKNIK

Programmet i kemiteknik (K) i Uppsala startade 1997 med två av industrin efterfrågade inriktningar, mot material eller mot läkemedel. Jag verkade som koordinator för och examinator av materialgrenens examensarbeten i perioden 2000-2012, och var under två år även program-

* Författarkontakt: rolf.berger@kemi.uu.se

ansvarig. Under det decenniet har jag examinerat ett hundratal arbeten inom K-programmet men även ett femtiotal på naturvetarsidan.

Ämnesområdena är så olika till sin karaktär att en examinerator måste inrikta sig på helheter och försäkra sig om att vissa nyckelkrav är tillfredsställda, såsom vetenskaplig akribi, en logisk struktur, ingenjörsmässighet och god språkbehandling. Utfall av experiment torde t.ex. inte få vara avgörande för betyget (U eller G), utan det viktiga är hur studenten hanterat sitt problem.¹ Inte alla aspekter från en hel utbildning kan komma till tals i ett enskilt arbete.

Examensarbeten som utförs i industriell miljö behandlas något styvmoderligt i debatten.² Jag hävdar dock att företags randvillkor (vilka för materialgrenen innebär ett mycket brett spektrum) kan vara starkt begränsande för dessa studenters handlingsutrymme. En industri är intresserad av att få ett problem löst med koppling till praktiska konsekvenser, utan nödvändig förståelse av bakomliggande mekanismer. Medan en industrihandledare inte har detaljkunskaper för att ta över rodret, vill i en akademisk miljö handledaren oftast utnyttja resultaten i sin egen forskning – och i värsta fall blir studenten en hjälpreda med schemalagda uppgifter. Graden av självständighet i båda fallen kontrolleras genom den muntliga examinationen. Denna äger normalt rum i ett öppet seminarieforum,³ dels för rättssäkerhetens skull, dels för att såväl studenten själv liksom de studenter som lyssnar skall få positiv återkoppling genom konstruktiv kritik (att beaktas i slutrapporten) från opponenter (som nu samtidigt examineras), examinerator och publik. Redovisningarna utlyses inom institutionen samt genom Studentportalen till högre årskursers studenter och är ofta välbesökta.

DE DELTAGANDES FUNKTIONER OCH ANSVARSOMRÅDEN

Studenten står i fokus men måste förhålla sig till en *handledare*, en *ämnesgranskare*, en *examinerator* och en *koordinator*. En lämplig arbetsgång från start till mål blev på ett tidigt stadium beskriven i en "lathund". Denna anvisning klargör också uppgifter och ansvarsområden för de olika personerna, bekräftade genom ett slags kontrakt, ett viktigt styrinstrument. Det är för rättssäkerheten viktigt att det inte är endast en person som nagelfar och bedömer.⁴ Detta tillgodoses genom en ämnesgranskare och en examinerator.

Arbetsgången kan illustreras som en punktvis uppställd lista som delges studenterna i förväg, i praktiken dels cirka ett år innan arbetet skall starta (eftersom studenterna måste börja se sig om för att skaffa sig kontakter), dels under terminen före, och då i samband med en schemalagd särskild "examensarbetsdag" med inkallade föreläsare som belyser immateriell rätt, patent, etik, forskningsstrategi, skrivråd mm. Hur ser då en sådan arbetsgång ut, och vad sker vid de olika momenten?

ARBETSGÅNGEN MED KOMMENTARER

Den första punkten är mycket lakonisk: Hitta ett examensarbete! I allmänhet innebär det en extern uppdragsgivare, och studenten bör välja en uppgift inom det egna intresseområdet. Det råder nämligen en mycket stark korrelation mellan denna första företagskontakt och den första anställningen, i sig ett mycket gott kriterium på K-programmets kvalitet! Studenten kan här

1 Se samma synpunkter relaterade i Högberg & Eriksson, sid. 9 samt sid. 35.

2 Se även Högberg & Eriksson, sid. 25.

3 Sekretessbelagda arbeten examineras enbart för en begränsad publik.

4 Detta framhålls av Högberg & Eriksson, sid. 20.

redan före examen visa framfötterna, och det går ju lättare att ge ett positivt intryck om man verkligen känner för den valda uppgiften. Studenten diskuterar uppgiften på företaget med bl.a. en *handledare*.

Så kommer studenten till *koordinatorn* och visar upp sin grovplan, en startpunkt jag vill framhäva som speciellt viktig genom att i en gemensam diskussion förutsättningarna klaras ut: Uppgiften skall avspegla programprofilen och planen skall, ställd mot givna resurser, visa hur den är genomförbar. I ett skräckexempel saknade ett företag såväl utrustning som motsvarande kompetens och räknade med att lärosätet skulle ställa upp gratis; studenten uppmanades söka en annan uppgift när detta blivit uppdagat.

Uppgiftens ”form” beskriver jag såsom en virtuell låda som så småningom skall fyllas, och det är en grannliga uppgift att göra en bedömning utgående från grovplanen. Två väggar är givna från början, de som avgränsar i tiden. Hänsynen till *programprofilen* definierar i viss mån lådans avgränsningar och orientering ytterligare – om man tänker sig att vertikala väggar avgränsar hur innehållet förhåller sig till andra civilingenjörsprogrammans profiler som de vetter mot. Kemiprofilen får inte tappas bort i konkurrens med liknande program – det skall synas att problemet är kemirelaterat och att dess lösning är avhängig av fördjupade kemikunskaper!

Vad innebär då den tänkta lådans horisontella väggar? Jo, lådans botten och tak är mått på *nivån* på arbetet, med starthöjd och sluthöjd. Några gånger har jag givit tummen ned av sådana skäl: när omfattningen av arbetsuppgifterna varit antingen alltför liten eller alltför krävande. En ny grovplan måste lämnas in efter samråd med uppdragsgivaren (*handledaren*).

Denna analys ger samtidigt en god grund att finna en lämplig *ämnesgranskare*. Efter samtycke till uppdraget skall den personen kontaktas av studenten för kontraktsteckning och genomgång av förväntade mål, varvid tillfälle ges till goda råd. Slutligen är det *examinators* tur att under-teckna, varefter studenten kan registreras efter en kontroll av behörighet. Genom registreringen blir studenten försäkrad, en viktig aspekt.

Arbetet inleds med ett par veckors förberedelser inklusive litteratursökning. Sedan kan den virtuella lådans volym preciseras, genom att studenten i sin planering skall disponera tid och resurser vilka står kritiskt i relation till det praktiska utförandet, till företagets olika randvillkor. Det är således *de facto* studenten som definierar uppgiften (lådans utseende med innehåll) genom en utvärdering och avvägning av premisserna, ett nödvändigt led i ett självständigt arbete! En detaljplan utformas i samråd med *handledaren* och skall tillstyrkas av *ämnesgranskaren* som även kan ge modifieringsförslag.

En senare ”halvtidsavstämning” gentemot *ämnesgranskaren* är en kontroll av hur väl denna ”budget” stämmer vid det laget. Studenten själv bör initiera den kontakten, vilken tyvärr ibland glöms bort. Halvtidsavstämningen är även ett slags fallskärm där olika saker kan rättas till ifall något gått snett av olika skäl – eller arbetet har tagit en oväntad vändning; intressanta resultat kan leda till att en patentansökan övervägs (med sekretesskrav som följd) vilket samtidigt utgör en fjäder i hatten på studenten!

EXAMENSARBETETS TRÖSKLAR

En större eller mindre industri är en vanlig och lämplig uppdragsgivare. En sådan extern arbetsplats är i princip lik den som ingenjören möter i det kommande yrkeslivet. Endast någon enda procent av studenterna har haft svårt med detta sökmoment och begärt att få tips på företag. Det behovet var störst när programmet var nystartat genom att externa arbeten var ett nytt koncept. Till hjälp sattes en liten katalog ihop över olika lämpliga företag (Berger & Boman, 1999).

De övriga trösklar som kan möta kemiteknikstudenten inför examensarbetet är av olika art och med olika relativ vikt beroende på individ (Hartmann, 1999). Jag har ibland fått signaler om att just den skriftliga framställningen upplevts som ett kämpigt moment. Språkverkstaden, en generell universitetsresurs, kan erbjuda viss hjälp. Den enskilda studenten måste ta ansvar för att åtgärda sina brister, men redan inom programmet finns vissa träningsmoment.

KOMMUNIKATIONSTRÄNING

Rapporten är ett slags vetenskaplig uppsats med en jämbördig läsekrets som målgrupp. Man måste väga in vad som skall tas med och vad som kan (eller bör) uteslutas. Det obligatoriska självständiga arbetet (15 hp) som införts i slutet av årskurs 3 för båda K-grenarna ger studenterna viss sådan träning. Uppgifterna där är redan ”skarpa”, verkliga industriproblem. Man arbetar ut lösningar i industriell projektform i direkt samråd med företagen – med tidsplaner, arbetsgrupper, mellanredovisningar, slutrapportering osv.

Skriftlig och muntlig redovisning tränades även tidigare under många år inom materialgrenen, varvid studenterna fick litteraturuppgifter med anknytning till stoffet i varje kurs. Så länge som antalet studenter höll sig under tjugo kunde uppgifter delas ut till små grupper med varsin handledare och med stark återkoppling till utförandet (inklusive opposition vid redovisningen). För varje nytt kursinnehåll ändrades dessutom premisserna (populärvetenskaplighet, argumentation, posterpresentation, byte av språk till engelska) vilket gav en samtidig progression. Genom litteratursökningen fick studenterna också insikt i källkritik och referenshantering, inklusive dess etiska aspekter. Under terminen före starten av examensarbetet tränades studenterna i seminarieteknik, från att först enskilt läsa in givet stoff till att sedan vid gemensamma diskussioner framföra, lyssna till och sammanfatta argument.

Systemet fungerade mycket väl men krävde en stor insats från en handfull engagerade lärare. Ambitionsnivån kunde inte bibehållas då antalet studenter ökade. Utexaminerade studenter som nu finns i industrin har i samband med årligen återkommande arbetsmarknadspresentationer (UTNARM) till mig muntligen understrukt hur ytterst värdefull denna träning hade varit för dem i deras värv.

NÅGOT OM SÄRSKILDA FÖRHÅLLANDEN FÖR ETT EXTERNT ARBETE

En del aspekter av externa arbeten har inte beaktats tidigare. Exempelvis faller förslaget till handledarutbildning⁵ då handledarna finns vid företagen. Inte heller kan de förväntas klara av att hjälpa studenten i språkligt hänseende. Och hur hanterar man en anonym kursutvärdering av handledningen?⁶ Koordinator måste enbart lita till att företaget ställer en god personell resurs till förfogande avseende huvuduppgiften.

Ibland uppstår vissa bedömningsavvikelser utifrån företagets respektive lärosätets horisont, vilket bottenar i man från företagshåll inte är lika intresserad av *hur* något fungerar som *att* det fungerar. Man kan således vara nöjd utan en inträngande vetenskaplighet. Detta är en pragmatisk ingenjörssattityd som dock kan betyda att en inlämnad rapport kräver en viss omarbetning innan den kan läggas fram, även språkligt. Ämnesgranskaren ger därefter examinator klartecken till att slutbedöma rapporten, då redan plagieringsgranskad genom Urkund – försåvitt den inte sekretessbelagts.

5 Se Högberg & Eriksson, sid. 77.

6 Se Högberg & Eriksson, sid. 63.

Företagens sekretesskrav är en viktig särskild aspekt som lärosätet måste respektera, reglerad i lag och med väl utarbetade formella rutiner. Arbeten utförda internt får däremot inte sekretessbeläggas varför rapporterna är öppna.

Det finns inga fasta normer för hur rapporter skall utformas, inte ens i valet av språk. Det kan även uppstå vissa diskrepanser när industrijargong strider mot strikt nomenklatur. I slutänden måste ämnesgranskare och examinator se till helheten och värna om den vetenskapliga stringensen. Dessa båda personer måste närvara vid ventileringen medan handledaren oftast inte har möjlighet att vara där.

SAMMANFATTANDE KOMMENTAR

Jag har försökt beskriva väl fungerande praktiker inom en civilingenjörsutbildning och särskilt betonat viktiga led i arbetsgången under de speciella villkor som en stark industrianknytning med stor bredd för med sig. Koordinatorns förarbete är viktigt för att noggrant klara ut nödvändiga premisser för uppgiftens genomförande, och ämnesgranskaren och examinatorn värnar om slutproduktens kvalitet. Kommunikationsträning har här visat sig vara ett ovärderligt inslag. Examensarbetet måste ställas i relation till givna utrymmen och speciella ingenjörsmässiga krav, dock utan att programmålen sätts åsido. En speciell aspekt är också sekretesskraven som alltid måste diskuteras i relation till studentens rättigheter.

Ett externt arbete kan med nödvändighet täcka endast de frågeställningar som direkt berör det aktuella uppdraget med just det företags randvillkor. Detta skapar en unik produkt, både till utformning och till innehåll. Idén att examensarbetsrapporten skall kunna avspegla ett helt utbildningsprogramms alla kvaliteter och alla dess examensmål framstår då som ett rent önsketänkande utan förankring i verkligheten.

LITTERATUR

- Berger, R. och Boman, M. (1999), *Var finns exjobben?* Opublicerat. Uppsala universitet: Inst. för materialkemi.
- Hartmann, M. (1999), *Så funkar det att skriva uppsats eller examensarbete*. Uppsala universitet.
- Högberg, M. och Eriksson, Å. (1998), *Från akilleshäl till flaggskepp – en idébok kring grundutbildningens examensarbete*. Uppsala universitet: Enheten för utveckling och utvärdering.

Using group supervision and social annotation systems to support students' academic writing

Daniel Pargman*, Björn Hedin and Stefan Hrastinski
KTH Royal Institute of Technology

In this best practice paper, we present how we have used a Social annotation system (SAS) in a bachelor's thesis course in media technology to support students' academic writing. In the paper, we reflect on both technical and social practices with using SAS. Despite limited instructional support and despite the fact that different groups used SAS in different ways, there have been a high completion rate, good quality of the theses and satisfied students. The combination of group supervision and the use of SAS has been successful, especially when taking into consideration that this was the first year we broadly introduced SAS in the bachelor's thesis course.

Keywords: group supervision; social annotation systems; academic writing

INTRODUCTION

There has been an increased focus on bachelor's and master's theses in Swedish higher education lately. At the Media Technology engineering programme at KTH Royal Institute of Technology in Stockholm, we more or less doubled the number of theses written from one year to the next. From previously only having students who studied the Bachelor of engineering programme write a bachelor's thesis, in 2010 the much larger group of Master of engineering students had to write not just a master's thesis during the final semester, but also a bachelor's thesis at the end of their third year of studies. This led to some practical challenges that needed to be solved:

- How could we manage limited resources in terms of personnel and costs when the number of theses ballooned from one year to the next?
- How could we have a high degree of throughput in the thesis course?
- How could we maintain or increase the quality of our students' theses?
- How could we achieve a high level of student satisfaction?

We will, in this best practice paper, describe how we tackled these challenges. Our approach comprises of two different parts:

- Group supervision, in combination with:
- Utilizing Social Annotation Systems (SAS)

The bachelor's thesis course starts with a three-credit introduction on research methods. In this part, sample theses from the previous year are examined and students work on their own thesis specifications, with the goal of having a draft specification ready by the end of the module. After the research methods module, the actual work on the thesis project starts. The thesis projects are highly structured by a number of joint deadlines. The students write their thesis in pairs

* Författarkontakt: pargman@kth.se

and each pair is assigned to one of about eight supervision groups. These groups consist of 3-5 pairs of students who are matched to a suitable thesis advisor. In each group, the students are expected to read and give feedback on the work of all other students. The groups meet regularly (seven times) during the semester and are expected to prepare a specific task for each session, for example preparing a draft for the thesis introduction or the chapter on methods.

SOCIAL ANNOTATION SYSTEMS

Giving written feedback on each others' emerging texts have been used in group supervision situations at our department since 2004 (Hedin, 2006), but the process was cumbersome without the appropriate tools and routines. Students had to upload documents to which peers later added comments directly in the Word document, but there were difficulties if several students wanted to comment on the same document at the same time. An alternative approach was to create a separate online discussion group where a document was discussed, but this made comments appear far away from the context of the document. In 2010, when the first cohort of Master of engineering students wrote their bachelor's theses, one student chose to investigate the potential use of SAS as her thesis topic (Höglund, 2010). As part of the thesis, she evaluated a number of SAS and the two most promising systems were trialled within her supervision group during the semester.

That thesis inspired one of the authors of this paper to try an SAS in his own thesis group the following year (2011). The system recommended in the bachelor's thesis, Diigo (diigo.com), was chosen and used during the whole spring term. The basic functionality of being able to comment on someone else's work online, and to be able to see the comments of others, made the use of the SAS much appreciated by both students and teachers. However, there were also some challenges with using the software. Comments could for example only be added to web pages, meaning students had to publish their document as a web page before other students could start commenting. There were furthermore some problems involved in setting up correct permissions and in getting the whole process of commenting on each other's documents to work. While not insurmountable, these issues could easily have been "deal-breakers" in another context, for example with less motivated or technologically savvy teachers and students.

For the third iteration of the course (2012), it was recommended that the thesis groups should use an SAS throughout the term, and all but one of the eight groups chose to do so. The choice of SAS this time fell on the Google docs system (docs.google.com). In Figure 1, a screenshot illustrates how Google docs was used. It should be noted that the recommendation for advisors and thesis groups to use the system came without any specific guidelines about *when* or *how* to use the system. The SAS was thus used in quite different ways in different supervision groups (further discussed below).

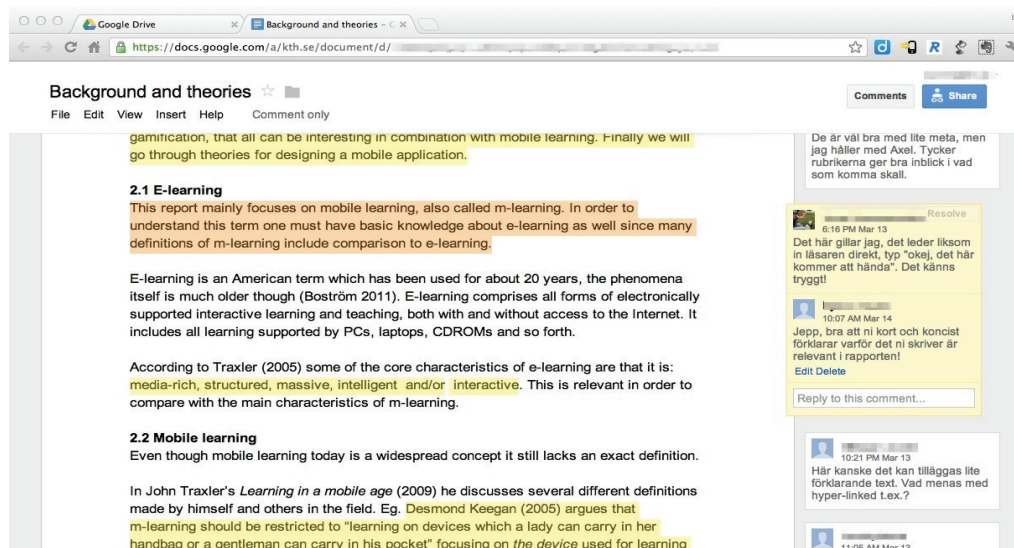


Figure 1. Google docs and its commenting function in use.

Novak, Razzouk and Johnson (2012) have reviewed research on the use of SAS in higher education and they provide an overview of how such systems might be used to support learning in a collaborative environment as well as their ultimate impact on learning outcomes. Their findings suggest that these tools do provide pedagogical benefits, but also come with a learning curve and a cognitive load of their own. They recommend providing sufficient instructional support when these tools are being used. Our experiences suggest otherwise (see further below).

FINDINGS

In this best practice paper, we primarily focus on the overlap between 1) bachelor's theses, 2) group supervision and 3) SAS. The large influx of bachelor's theses represented a challenge that has forced us to change and develop our practices and 2) and 3) represent proposed "best practices" which we are still in the process of further developing and refining. The emphasis in the discussion below is on the third iteration of the course (2012) when almost all teachers and students used an SAS. Below, we first discuss the affordances of the SAS and then the resulting social practices we observed. Finally, we present student results, i.e. retention figures and final grades.

AFFORDANCES

It is possible to imagine a plethora of different computer-based tools to be used to support group supervision in higher education, for example web pages, blogs, discussion forums, Facebook or a variety of learning management systems. All such systems have their own advantages and disadvantages. We have found that SAS have several affordances that make them suitable for a thesis course with group supervision:

- Student are required to read and comment each others' works, becoming each other's critics, and also providing students with valuable feedback from other students.
- Each student writes only one thesis, but follows and recurrently contributes to the production of their friends' theses, giving them valuable insights into the process of writing and into the process of conducting research.

- Students can see other students' evolving theses and can be both inspired and motivated (Falchikov, 2001) as well as reminded of and implicitly pressured to "keep up" with other students - without making multiple copies of multiple theses at multiple occasions and distributing them among the group.
- There are always challenges for both teachers and students to learn to use a new tool or a computer system, but the ratio between problems and benefits tip over on behalf of the latter when the same system is used recurrently in a course that stretches over a whole term.

On the other hand we also found some complications with the use of these systems. Our choice of SAS (Google docs) did not have particularly good support for handling formatting, pictures et cetera, although this will surely be improved in future versions of the software. The system is thus more useful in the early and middle, rather than later phases of the thesis work. It becomes necessary to take the thesis offline close to the final deadline in order to complete the layout of the thesis by using Microsoft Word or similar word processing software. There can also be complications in terms of appearance, formatting et cetera when an offline (for example Microsoft Word) document is uploaded to Google docs. Students addressed this problem by tending to exclusively work with their documents directly in Google docs. As students worked in pairs, this practice meant that both students could always work on the latest version online, or even work on different parts of the document at the same time. Working online of course increases the vulnerability in some ways due to for example unplanned lack of Internet access. In the most recent version of Google docs, coupled with Google drive, it is possible to also work offline, although this is a quite new feature, which is not yet used by most students.

We have also critically asked ourselves if it is reasonable to ask students to use an account with a commercial actor (Google) in order to be able to work effectively in a university course. In practice, this turned out for the most part to be a non-issue among our tech-savvy Media Technology students. Most of them already have such an account, but the question of demarcations between industry and the academy is still worth considering. When one student declined to create a Google account, a workaround was provided where the supervisor uploaded the student's documents to Google docs and that particular student commented on other students' papers anonymously (without being signed in to a Google account) but using a nickname since non-anonymous commenting had been specified as a requirement in this course.

SOCIAL PRACTICES

At the first lecture in the course (2012), students who took the course the previous year were invited to talk about the course from a student perspective. When asked what their best advice to new students was, one student recommended "using a [SAS] for giving and receiving feedback". After a quick poll in the class, it was decided that this was to be a *general* recommendation during the third iteration of the course (2012).

As the recommendation to use the SAS was not accompanied with specific instructions or advice about *when* or *how* to use the system, different groups used the SAS in different ways, e.g. different micro cultures quickly developed in the different supervision groups. In one group, peer feedback was mainly used for correcting spelling and other linguistic errors and the group supervisor did not provide written feedback at all. Instead, supervisor feedback was provided only during the seminars.

In another group, the supervisor started giving feedback on uploaded documents immediately, but quickly felt that his comments hampered the discussions. Similar findings have been reported in research on interaction in asynchronous discussion forums (Mazzolini & Maddison, 2003; Palloff & Pratt, 2001). The group then switched to letting students comment each other's texts for a few days followed by supervisor feedback. Some supervisors felt that students' comments were mainly limited to fragments of the larger text and that the supervisor was the (only) one who gave holistic feedback.

A problem in some groups was that students, when receiving feedback, immediately started to amend and change their document, thereby resolving the comments they had received from other students (the effect was that other students' comments disappeared without leaving a trace behind). This made it difficult for the supervisor to assess the quantity and the quality of the feedback itself - and that feedback constituted one of several parameters for assessment of students' work effort. The solution was to ask students not to change their text or to resolve comments until one or a few days after the seminar, or alternatively for students to instead continue to work on a copy of the document.

Course results

The course has been very successful with high throughput, good quality of the theses and satisfied students. Even though causal effects are difficult to establish when comparing different iterations of the course, it is well worth noting that from 2011 to 2012 there was a clear increase in the number of theses finished on time (97% vs 78%), as well as the average grade increasing from 4.14 to 4.42 (converted from an A-F scale to values between 3 and 5), i.e. from "around C" to "almost B" on average. The only major change was the addition of the SAS, and the course questionnaire distributed at the end of the course showed a very positive attitude to using Google docs for peer feedback (Hedin, 2012). However, there can also be other alternative explanations, for example the fact that the course was offered for the third time and that the practice of group supervision had become more firmly established at that time.

CONCLUSIONS

As mentioned above, a literature review on previous research on SAS in higher education found that the use is related to a learning curve and that these tools bring a cognitive load of their own (Novak, Razzouk & Johnson, 2012). Novak et. al. recommend providing sufficient instructional support when SAS are being used. However, in our case the instructional support consisted of only a 6-minute long screencast (<http://bit.ly/THIbkz>). This screencast seemed to be sufficient, and we have no plans to improve the instructional support for using the SAS. For next year's (2013) course, both students and teachers will however receive advice about how to give better feedback based on our experiences in the different groups as well as the seven principles of good feedback practices described by Nicol and Macfarlane-Dick (2006). We will emphasize especially their first two principles:

- "[give feedback that] helps clarify what good performance is (goals, criteria, expected standards)"
- "[give feedback that] facilitates the development of self-assessment (reflection) in learning".

It could be argued that since our subject discipline is media technology, students and teachers are assumed to generally have an open and positive attitude towards the use of new media technologies, including SAS. Our experiences also however clearly indicate that the specific SAS we used, “Google docs”, was easier to use compared to our previous attempt with “Diigo”. This decreased the need for instructional support and we believe that the support recommended by Novak et. al (2012), might have been an effect of previous more difficult-to-use generations of SAS rather than this type of tools in general. We can see that the development of suitable practices has led to a process where the SAS has been appropriated by both students and teachers with relative ease. Based on our findings we believe that a more widespread use of SAS would likely bring similar benefits to other disciplines in higher education.

REFERENCES

- Falchikov, N. (2001). *Learning together: Peer tutoring in higher education*. London: RoutledgeFalmer.
- Hedin, B. (2006). *Group tutoring and Formative Asynchronous Peer Assessment using e-learning technologies to Complement Staff Tutoring in Academic Writing*. Proceedings of Interactive Computer Aided Learning, Villach, Austria, 2006.
- Hedin, B. (2012). Peer feedback in Academic Writing Using Google Docs. *Proceedings of LTHs 7:e Pedagogiska Inspirationskonferens*. Lund.
- Höglund, L. (2010). *Using web annotation systems as a technical aid in higher education*. Bachelor’s thesis, KTH Royal Institute of Technology, Stockholm.
- Mazzolini, M., & Maddison, S. (2003). Sage, guide or ghost? The effect of instructor intervention on student participation in online discussion forums. *Computers & Education*, 40(3), 237–253.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Novak, E., Razzouk, R., & Johnson, T. E. (2012). The educational use of social annotation tools in higher education: A literature review. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 39–49.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2001). *Lessons from the cyberspace classroom: The realities of online teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations*. New York: Simon and Schuster.

Uppsatsskrivande som forskningsbaserat lärande och kursen som skrivargrupp

Johanna Bergqvist*

Institutionen för arkeologi och antikens historia, Lunds universitet

Artikeln diskuterar problematiken kring att få studenter med olika nivå av förförståelse att ta till sig och implementera teori och metod i de egna masteruppsatserna. Som en möjlig lösning för att möta studentgruppens skiftande behov föreslås en kursdesign med stort inslag av så kallat forskningsbaserat lärande (IBL).

Nyckelord: forskningsbaserat lärande, IBL, Inquiry-based learning, examensarbete, masteruppsats, teori och metod

INLEDNING

Kursen *Examensarbete för masterexamen* på Institutionen för arkeologi och antikens historia vid Lunds universitet hålls gemensamt för institutionens fyra ämnen.¹ Den består av föreläsningar och seminarier, individuell handledning och att studenterna skriver självständiga examensarbeten.

Studenterna formulerar själva sina projekt, vilka kan utformas med stor variation och med varierande tonvikt på teori och empiri, men resultatet ska visa att studenten klarat av att självständigt bearbeta ett valt problemområde och med hög grad av självständighet tillämpa relevant metodik och teori.

Seminarierna handlar om sådant som vetenskapshistoria och -teori, metod, vetenskaplighet, akademiskt skrivande, analytiskt läsande och forskningsetik. De har inkluderat gruppdiskussioner, fortlöpande muntliga och skriftliga presentationer med övningar i konstruktiv återkoppling, kritisk-vän-förfarande och anordnande av konferensdag med studenternas anförande, i en ambition att möta studenternas olika lärtilar och främja djupinläring (jfr Biggs 1999, s. 63). Studenterna har på olika sätt själva varit aktiva och successivt arbetat fram sina uppsatser under tät kommunikation med den övriga gruppen och seminarieledaren.

Kursvärderingarna har visat att det ursprungliga upplägget varit uppskattat. Genomströmningen har dessutom varit god och uppsatserna hållit hög kvalitet.² Vissa moment, framför allt att applicera teoretiska perspektiv och att verbalisera den valda metoden, upplevdes dock av somliga som svåra. Detta trots att de flesta stött på motsvarande problematik tidigare under sina studier och trots att stor vikt lades i föreläsningsseminarier på just dessa utmaningar. Andra studenter upplevde tvärtom samma moment som alltför lätta. Frågan var därför hur dessa skiftande behov bäst kunde bemötas.

1 30 hp. De fyra ämnesspecifika kurserna har individuella kurskoder och kursplaner, men hålls ihop så att de refereras till som en kurs

2 Genomströmning i snitt 86,6 %

* Författarkontakt: johanna.bergqvist@ark.lu.se

FÖRFÖRSTÅELSER OCH GEMENSAMMA UTGÅNGSPUNKTER

Uppsatsskrivandet kan vara ett tämligen ensamt arbete. Jag har försöka minimera denna känsla genom att uppmuntra till en tydlig gruppidentitet och en trygghet i studentgruppen. Detta har gjorts bl.a. genom att betona att de inte konkurrerar sinsemellan, genom att skapa en vi-känsla och genom att betona vikten av att kunna ge varandra stöd i form av konstruktiv återkoppling. Positiv återkoppling på det egna arbetet är viktigt för ökad prestation genom förslag till förbättrande åtgärder och för att få människor att bli bekräftade och därigenom växa (Henriksson 2010, s. 233ff, även s. 58f). Masterexamensarbetet är samtidigt ett projekt som den enskilda studenten ska genomföra med hög grad av självständighet.

Studierna fram till examensarbetet har format studenterna inom en vetenskaplig tradition och försett dem med en stor mängd förkunskaper som förhoppningsvis förberett dem väl. Masterstudenterna som grupp har därför en relativt stor gemensam förförståelse och utgångspunkt i hur de arbetar och resonerar. Ändå har det visat sig att studentgrupperna ofta är tämligen heterogena gällande förkunskaper och förförståelser. Det har sannolikt flera orsaker. Dels kommer studenterna från olika ämnen, vilka har delvis olika vetenskapliga rötter och traditioner. Dels kommer de från olika lärosäten både i Sverige och andra länder, och det förefaller som om olika stor vikt lagts vid att träna till exempel teoretisk perspektivering och medvetenhet på föregående studienivåer. Det finns naturligtvis även individuella skillnader bland studenterna, som snarast har med personligt intresse och förmåga att göra.

URSPRUNGLIGT KURSUPPLÄGG

De olika seminarie- och föreläsningsslagen har utformats med tanke på slutmålet (den färdiga uppsatsen) och har i möjligaste mån följt studenternas egna tänkta arbets- och skrivprocesser, vilket har styrts när i tid de legat.

Föreläsningsseminarieerna om *teori* har varit placerade med tyngdpunkt i terminens början för att studenterna ska hinna smälta innehållet och sedan kunna använda det i sina egna arbeten. Dessa timmar bestod från början huvudsakligen av föreläsningar, men inkluderade även seminarier med diskussioner utifrån publicerade texter (artiklar och avhandlingar), särskilda problem och studenternas egenvalda teoretiska perspektiv.

Vi har fortlöpande under terminen arbetat med *textanalys*. Studenterna har analyserat sina egna och varandras texter. De har även fått välja två avhandlingar att analysera med avseende på teori, metod, argumentationsstil, läsbarhet och metatext. Vi har också diskuterat vad som utmärker en vetenskaplig text och hur man för ett konstruktivt samtal kring en annan persons text och forskning.

Stor vikt har även lagts vid själva *forskar- och skivrarhantverket*; det vill säga allt det där andra som också ska till, men som är svårare att läsa sig till. Här presenterades och diskuterades studenternas individuella projektplaner och tidsplaner med delmål och deadlines, konsten att ställa fruktbara frågor eller att formulera problemställningar som leder vidare till intressanta svar, vetenskaplig tydlighet, forskningsetik, metatext, läsbarhet, m.m. Här diskuterades även fortlöpande och ingående hur man får frågeställning, material, metod och teoretiskt perspektiv att verkligen hänga samman och lyfta vartannat.

Texter ur studenternas uppsatsarbeten förcirkulerades ibland i gruppen innan seminarieerna. Då betonades att förberedandet av konstruktiv och kvalitativ återkoppling på kurskamraternas texter var lika viktigt som den egna presentationen och texten. Syftet med detta har varit dubbelt. Dels har studenterna gett varandra stöd genom att vara kritiska vänner och dels har det hjälpt dem att bli medvetna om sina egna arbetsprocesser och att betrakta sina texter mer analytiskt-kritiskt.

Genom att varje student fortlöpande fått ta aktiv del i de andras arbeten – deras texter och arbetsprocesser – har hans/hennes erfarenhet vidgats utöver det egna projektarbetet. På så vis har förhoppningsvis såväl svagheter som styrkor i de egna arbetena framträtt tydligare för dem och studenterna fått breddade erfarenheter som hjälpt dem att utveckla och vid behov modifiera element i de egna genomförandena. Den flerdimensionellt aktiva arbetsprocessen stimulerar reflektioner som kommer de enskilda studenternas uppsatser till godo (Fox 1983, s. 156).

I slutet av terminen anordnas en minikonferens där studenterna presenterar essensen av sina arbeten, i form av konferens-papper med efterföljande frågor från auditoriet.³ Konferensen har med studenternas medgivande varit öppen, så att även andra studenter från institutionen kommit och lyssnat. Kursdeltagarna får då ett fint tillfälle att presentera sitt arbete för ett större auditorium. Samtidigt kan studenter som funderar på att gå kursen få en bild av vad som väntar. Konferensen syftar också till att anknyta till det väntande arbetslivet, där muntliga anföranden förekommer i många sammanhang.

NY TEORETISK INSPIRATION OCH KONKRETA IDÉER

Inquiry-Based Learning (IBL, på svenska *forskningsbaserat lärande*) innebär en betoning av att studenter själva aktivt söker och skapar kunskap genom egna erfarenheter samt att undervisningen följer denna process. Studenterna tränas i kritiskt tänkande, självreflektion och färdigheter för livslångt lärande. IBL innebär även att ett metaperspektiv anläggs, så att lärandeprocessen medvetandegörs hos studenterna (Myrvold 2009, s. 2ff). Det hjälper dem att dra maximal nytta av metoden.

Det är viktigt att studenterna redan vid kursens början får en förståelse för kursupplägget och när under terminen de olika momenten kommer att infalla. Det är också viktigt att tydliggöra varför det är väsentligt att de deltar *aktivt*, nämligen för att det kommer att höja kvaliteten på deras uppsatser och befästa kunskaperna hos dem så att dessa blir användbara även i andra sammanhang.

I praktiken var IBL redan från början ett dominerande inslag i masterkursdesignen. Studenterna formulerade sina egna problemställningar för forskningsuppgifter som de sedan utförde, där de olika momenten diskuterades och ventilerades utförligt. De försågs med praktiska verktyg och teoretisk kunskap vid föreläsningar och seminarier. De läste andras texter, vilka sedan analyserades med avseende på teori, metod, argumentation, konklusion, osv. Med hjälp av de teoretiska ramarna för IBL har detta emellertid kunnat tydliggöras och utvecklas ytterligare.

Att teori och metod i högre grad studeras genom medveten IBL har syftat till att hjälpa studenterna att verkligen använda sig av kunskaperna när de skapar sina egna forskningshistoriska kapitel och väljer teoretiskt perspektiv, genom att de i högre grad blir överförbara på den egna forskningsuppgiften (Braddeley et al 2009, s.125ff, 176ff). Den information som ges i litteraturen tenderar annars att bli lösryckt och riskerar dessutom att snabbt falla i glömska. En förhoppning var också att undervisningen genom IBL mer effektivt skulle ansluta till de enskilda studenternas skiftande kunskapsnivåer och behov.

Den vidareutvecklade kursdesignen har inneburit att det som tidigare var mer traditionella föreläsningar har brutits upp och varvats med fler tydligt upplagda studentaktiva lärmoment, så att dessa kommit att utgöra betydande moment vid varje tillfälle.⁴ De har exempelvis varit i form av

3 Denna läggs under den tid handledare och examinatorer använder för att läsa igenom slutmanus och stjäla därför inte tid från det egentliga uppsatsarbetet, utan fyller ut den tid som annars kunnat bli ineffektiv väntetid

4 Många konkreta tips och modeller för att öka studentaktivt lärande finns att hämta i Elmgren & Henriksson 2010, s. 180ff

- att studenterna fått diskutera konstruerade vetenskapliga fall, där de i par eller smågrupper uppmanats att identifiera olika beståndsdelar (teoretiskt perspektiv, metodval, material, problemställning, mm), vilket sedan följts upp i gemensam reflektion.
- en minidebatt där grupper fått företräda på förhand givna utgångsperspektiv och argumentera utifrån dessa i en given fråga, för att uppmärksamma dem på konsekvenser av olika förhållningssätt (jfr Clinchy 1990; Elmgren & Henriksson 2010, s. 84; Kolb 1984).
- att särskild tid har avsatts på de gemensamma timmarna för studenternas egna reflektioner kring någon aktuell aspekt, t.ex. metodvalet i sitt arbete, vilket sedan ventilerats i gruppen (jfr Elmgren & Henriksson 2010, s. 184f). Att mer fritt få bolla delar av det egna projektet på detta styrda sätt känns värdefullt för många studenter.
- För att betona vikten av att förstå även äldre teoretiska strömningar och forskningsparadigm, vilket studenterna behöver för att kunna förhålla sig till äldre forskningslitteratur och för att kunna skriva sina forskningshistoriker, har studenterna fått i uppdrag att analysera tidigare forskning inom sitt specialområde och försöka urskilja tendenser och trender. Deras iakttagelser har sedan diskuterats och jämförts såväl ämnesvis som i full klass.

UTVÄRDERING

Resultatet av den nya kursdesignen var mycket tillfredsställande. Genomströmningen var fortsatt god, liksom betygsnivån. Samtliga studenter som gått upp med sina uppsatser fyllde i kursvärderingen. Det sammanlagda intrycket blev att studenterna var nöjda eller mycket nöjda med det stöd de fått i sitt arbete genom den grupp-gemensamma undervisningen. Tyvärr framgår det inte hur de enskilda lärmomenten uppfattades mer i detalj, men mitt intryck från de tillfällen vi genomförde dem är att de tämligen var mycket uppskattade.

Man kan också konstatera att de tidigare förekommande kommentarerna om att undervisningen i teori och metod skulle kunnat vara antingen mer eller mindre omfattande saknas helt. Det kan tolkas som att det nya kursupplägget bättre förmådde möta de enskilda studenterna på deras individuella utvecklings- och kunskapsnivåer. De svagare studenterna fick hjälp att skapa mer användbar förståelse och de längre komna studenterna fick stimulans att fortsätta utvecklas utifrån sitt starkare utgångsläge.

REFERENSER

- Biggs, J. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research and Development*, 18:1, 57-75. doi: 10.1080/0729436990180105
- Braddley, A., Eysenck, M.W & Anderson, M.C. (2009). *Memory*. Hove/New York: Psychology Press.
- Clinchy, B.M. (1990). Issues of Gender in Teaching and Learning. *Journal on Excellence in College Teaching* 1, 52-67.
- Elmgren, M. & Henriksson, A-S. (2010). *Universitetspedagogik*. Stockholm: Norstedts.
- Fox, D. (1983). Personal Theories of Teaching. *Studies in Higher Education*, 8:2, 151-163. doi: 10.1080/03075078312331379014
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experiences as the source of learning and development*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Myrvold, K. (2009). *Forskningsbaserad undervisning. Utvärdering av övningar på en religionshistorisk kurs*. Pedagogiskt utvecklingsarbete inom Projektbaserad högskolepedagogisk fördjupningskurs. Opublicerad uppsats, CED, Lunds universitet.

Det svenska kvalitetssystemets kval – en dialog från olika utgångspunkter

Åsa Kettis^a och Åsa Lindberg-Sand^b

^aEnheten för kvalitetsutveckling och universitetspedagogik, Uppsala universitet; ^bCentre for Educational Development, Lunds universitet

Texten speglar de två svenska rapporter som hittills mest grundligt satt kvalitetssystemets metod i fokus, för att se vad dessa tillsammans kan säga oss om lämpliga vägar för den fortsatta utvecklingen. Vi inleder med ett avsnitt som vi formulerat tillsammans för att se om och var vi kan mötas i vår uppfattning om det nya systemet. Därefter följer Åsa Kettis granskning av Lindberg-Sands rapport och avslutningsvis redovisar Åsa Lindberg-Sand sin läsning av Lundmark & Sjölungs rapport.

INLEDNING

Sedan ett år tillbaka droppar resultaten från det nya svenska kvalitetssystemet kontinuerligt in. Och trots att ingen slagit på stora trumman i dagspress eller andra media är det ganska klart att den bild av utbildningarnas kvalitet som hittills förmedlats är problematisk. Systemet har också fått kritik från olika håll, bl.a. från den Europeiska samverkansorganisationen ENQA som har ifrågasatt om det svenska systemet lever upp till de krav som ställs i *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the Higher Education Area* (ESG 2005). Frågan är om systemet är rättvisande. Även utbildningsminister Jan Björklund har nyligen aviserat att systemet behöver vidareutvecklas. Samtidigt är det många både inom och utanför akademien som anser att det är värdefullt att granskningarna nu innefattar studenternas självständiga arbeten/examensarbeten. Efter att vi båda i november 2012 deltog i en paneldebatt om kvalitet i högre utbildning på TCO:s högskolekonferens fick vi idén att tillsammans spegla de två svenska rapporter som hittills mest grundligt satt kvalitetssystemets metod i fokus, för att se vad dessa tillsammans kan säga oss om lämpliga vägar för den fortsatta utvecklingen (Lindberg-Sand 2011, Lundmark & Sjölund 2012). Vi inleder med ett avsnitt som vi formulerat tillsammans för att se om och var vi kan mötas i vår uppfattning om det nya systemet. Därefter följer Åsa Kettis granskning av Lindberg-Sands rapport och avslutningsvis redovisar Åsa Lindberg-Sand sin läsning av Lundmark & Sjölungs rapport. Vi hoppas resultatet blir en skarp läsning för alla som är intresserade av hur studenternas examensarbeten och material från examinationen kan användas för att visa utbildningarnas kvalitet.

FRAMTIDEN?

Det mest intressanta med att läsa och diskutera våra respektive inlägg har varit att inse hur lika vi ändå har bedömt kvalitetssystemets nuvarande utformning. Det gemensamma i vår kritik bottenar i två förhållanden: Först det olämpliga i att ett stort och resurskrävande kvalitetssystem utformas i huvudsak för kontroll av resultat. Ju mer resurskrävande ett kvalitetssystem är desto viktigare är det att både självvärderingar och bedömarrapporter bidrar till kvalitetsutvecklingen.

* Författarkontakt: asa.kettis@uadm.uu.se

För det andra att systemets omdömen bygger på ett alltför begränsat underlag, vilket gör att de inte blir tillräckligt säkra. Systemet har inte tillräcklig validitet. Risken är att examina kan underkännas inte på grund av att resultaten har brister utan därför att de underlag som begärts in inte räcker för att kunna uttala sig om hur väl examensmålen har uppnåtts. Därför är vi också eniga om att kvalitetssystemet behöver förändras. Ett kvalitetssystem behöver bygga på underlag som utöver resultat även inkluderar uppgifter både om väsentliga förutsättningar och om utbildningsprocesserna utformning. Vi är också överens om att det bör gå att bygga upp ett kvalitetssystem som på ett konstruktivt och utvecklande sätt väger in studenternas resultat i en helhetsbedömning av utbildningskvaliteten.

Åsa Kettis lyfter fram att självvärderingsarbetet bidrar till att internt kunna medverka till utveckling av utbildningen även inom ramen för den här modellen. Mot det invänder Åsa LS att den enda orsaken till att självvärderingsarbetet i vissa fall har blivit värdefullt kan ses som en helt oavsiktlig bieffekt av systemet: Egentligen ska självvärderingarna enbart redovisa resultat, något som inte ens gör skäl för benämningen ”självvärdering”. Men eftersom det är omöjligt att åstadkomma en enkel resultatredovisning med den typ av decentraliserat examinations-system och varierande bedömningstraditioner som finns i svensk högre utbildning, blir det nödvändigt att skriva en mycket komplex självvärdering. Denna svårighet är också skälet till att självvärderingarna håller mycket olika kvalitet och knappast går att jämföra med varandra i syfte att värdera i vilken utsträckning examensmålen uppnåtts. Den största skillnaden mellan oss består i att Åsa K bedömer att systemet kan förbättras genom en vidareutveckling av metodiken, även om hon förordar mer förutsättningslös omprövning. Åsa LS, däremot, vill avbryta den nuvarande omgången med hänvisning både till den skada som felaktigt underkända examina åstadkommer och den negativa bild av svensk högre utbildning som sprids internationellt. En händelseutveckling som dock är mindre trolig då både det nya Universitetskanslersämbetet och departementet sannolikt utgår från att den skada de skulle vållas av en nedläggning, t.ex. genom egen prestigeförlust, är värre än den som de underkända utbildningarna och de internationella kontakterna drabbas av.

Något så viktigt som värdering av kvaliteten i högre utbildning kräver ett brett engagemang. Det är viktigt att Sverige gör gemensam sak i att skapa ett utvärderingssystem som tillförlitliga resultat, bidrar till utveckling på ett genomtänkt sätt och har så få perverterande effekter som möjligt. För att nå dit krävs analys, ifrågasättande och konstruktiva diskussioner. Vi hoppas att vi har bidragit till detta i någon mån genom våra reflektioner.

STÅR KVALITETSSYSTEMET KVAR? KOLOSS PÅ LERFÖTTER I BACKSPEGELN/ ÅSA KETTIS

Något stort och imponerande, men som står på svag grund och därför lätt kan falla omkull och krossas – det är *en koloss på lerböjor* enligt Wikipedia, som också låter oss veta att uttrycket är hämtat från Bibeln. Det är dessutom titeln på Åsa Lindberg-Sands grundliga och initierade syning av modellen för det nya utbildningsutvärderingssystemet, vilken publicerades kort efter systemets introduktion den 1 januari 2011. Lindberg-Sand tränger djupt in i systemets olika byggstenar. Hon vrider och vänder på de olika komponenterna, identifierar svagheter och inkonsekvenser. Och jag håller till största delen med henne i hennes analys, med några reservationer eller nyanseringar.

BAKGRUND

Men först en kort historisk tillbakablick. Vägen till det nya utbildningsutvärderingssystemet har varit lång och snårig - bitvis präglad av ansträngda relationer mellan Utbildningsdepartementet, lärosätena och Högskoleverket (nuvarande Universitetskanslersämbetet), där allianserna har varierat från tid till annan. Regeringens ideologiska hållning var och är att utvärderingarna ska fokusera på resultat. Den process som leder fram till resultaten är upp till lärosätena att utforma och kvalitetssäkra – allt i autonomins tecken. Lärosätena uppskattade denna förskjutning mot resultat. (Fullt ansvar för kvaliteten i verksamheten tyckte sig nog lärosätena alltid ha haft.) Förtroendet för Högskoleverket var dessutom rubbat, inte minst efter det dysfunktionella system som lanserades 2008 för att kort därefter läggas i en vila som blev evig (Olausson; Hilliges; Åkesson; Yström 2012).¹

Men lärosätena hade nog inte tänkt sig ett system med ett totalt åsidosättande av förutsättningar och processer och inte heller Högskoleverket – mot bakgrund av sitt utvärderingskunnande. Ett gott utvärderingssystem ser inte isolerat till resultaten utan att sätta dem i relation till vad som lett fram till dem. SUHF beklagade dessutom den brådstörtade nedläggningen av kvalitetsarbetsgranskningarna som skedde till förmån för det nya systemet. De lärosäten vars kvalitetsarbete hade granskats innan cykeln avbröts ansåg att dessa hade gett ett konstruktivt bidrag till lärosätenas kvalitetsutveckling - vilket det nya systemet inte bar något större löfte om.

Och där står vi i dag. Med ett system som enligt regeringens uppdrag till Universitetskanslersämbetet ska kontrollera utbildningsresultaten för examina på grundnivå och avancerad nivå genom att pröva i vilken utsträckning studenternas *faktiska* läranderesultat motsvarar de *förväntade* läranderesultaten. Examensmålen utgör utvärderingens utgångspunkt och studenternas faktiska läranderesultat ska redovisas som grad av måluppfyllelse av dessa. Och även om logiken går att förstå om man accepterar regeringens utgångspunkt, är den svårare att omsätta i praktiken. Och det är inte minst dessa svårigheter att realisera systemet i enlighet med dess intentioner som Lindberg-Sand förtjänstfullt inventerar.

KRITIKEN

Lindberg-Sands största invändning är att examensmålen i högskoleförordningen inte låter sig prövas i direkt relation till studenternas resultat på kursnivå. Någon direkt koppling mellan examensmålen och examinationer på kursnivå sker aldrig i praxis, utan endast indirekt via kursmålen (och även då mer eller mindre konsekvent, *min anm.*). Dessutom gör bedömargruppen ett urval av examensmål, vilket innebär att resultaten av utbildningen aldrig prövas i sin helhet. Vidare saknas normalt underlag för direkt prövning av resultaten, med undantag för examensarbeten. Studentens lösningar/svar/alster från examinerande moment sparas sällan utan återlämnas som regel till studenterna tillsammans med resultatet av bedömningen. Systemet innebär sammanfattningsvis en tämligen fragmentarisk granskning av ett begränsat underlag, vilket prövas mot övergripande mål som formulerats utan avsikt att användas på det sätt som nu sker.

1 Systemet byggde på så kallade nationella bilder vilka baserades på nyckeltal, en förenklad självvärdering och befintlig dokumentation. Mot bakgrund av vad dessa bilder visade valdes utbildningar ut för fördjupad granskning och platsbesök. SUHF kritiserade såväl detta system som det föregående - dvs. den första sexårscykeln med ämnes- och programutvärderingar 2001-2006 - för bland annat bristande transparens, förutsägbarhet och likvärdighet. Mer om de tidigare systemen återfinns i Olausson L, Hilliges M, Åkesson E, Yström A: *Rapport från SUHF:s arbetsgrupp för diskussion kring HSV:s utvärderingar av kvaliteten i lärosätenas utbildningar och Från granskning och bedömning av kvalitetsarbete till utvärdering av utbildningsresultat – ger utvärderingen en bild av kvaliteten på utbildningen vid universitet och högskolor? Högskoleverket. Rapport 2012:21 R.*

SYSTEMETS TILLBLIVELSE

Lindberg-Sand bidrar också med en ingående dokumentation av vägen fram till det nya systemet. Hon kartlägger influenser och avvikelser från Härnqvists och Nilssons idéer när det gäller granskning av examensarbeten. Hon redogör för återvändsgränder, som t.ex. Högskoleverkets förslag att utvärderingen till en del skulle utgå från en ganska instrumentell granskning av kursmålen examinerbarhet, bl.a. baserat på förekomsten av ”aktiva verb”. Även departementets ganska hårdhänta justeringar av Högskoleverkets förslag i riktning mot renodling av resultatfokus redovisas. Och hon beskriver Högskoleverkets lyhördhet för kritiken från lärosäten och studenter mot att verket inte använt sig av de tre övergripande kunskapsformer som examensordningen är uppbyggd kring utan istället (i enlighet med regeringens uppdrag, min anm.) utformat egna kvalitetsaspekter. Alla sådana milstolpar och komplikationer är noggrant beskrivna och skapar en god inblick för den som vill följa systemets tillblivelse. I någon mindre enskildhet har jag en annan uppfattning om händelseförloppet, men inte i något avgörande avseende.

HUR BLEV DET?

Trots den grundmurade skepsis mot systemet som Lindberg-Sand ger uttryck för – vilken manifesteras redan i rapportens titel – tycker jag att hon håller hårt på saken i framställningen. Vid min första genomläsning av hennes analys, 2011, kommer jag ihåg att jag tyckte att hennes kritik var överdrivet tillspetsad. Jag kunde se alla svårigheter som Lindberg-Sand pekade på, men jag ansåg att en del av dem kunde övervinnas med ett stänk pragmatism. Visst, det är svårt och ovant att tillämpa examensmålen på kursnivå – det kräver visst översättningsarbete – men i praktiken var det möjligt att göra det genom att visa på kopplingen mellan examensmålen och lokala utbildningsplaner, kursmål och examinationer. Visst, vi har normalt inte tillgång till studenternas resultat. Men då gör vi det möjliga och nästa bästa, dvs. visar att vi examinerar olika kunskaper, färdigheter och förhållningssätt på ett sätt som övertygar en bedömare om att en student som genomgått en viss utförligt beskriven examination rimligen måste ha nått målen. Ja, bedömarens uppgift är komplex och ställer krav på ett annat sätt att bedöma självständiga arbeten än det gängse. Istället för att pröva dem mot generella akademiska/vetenskapliga kvalitetskrav ska de bedömas utifrån i vilken mån de uppfyller examensmålen i högskoleförordningen. Samtidigt vittnade bedömare i utvärderingens första omgång om att även bedömning enligt den senare principen är fullt görlig. Det finns en tillfredsställelse med att den kollegiala bedömningen riktar in sig på ”att faktiskt läsa studenternas arbeten” istället för att ta ställning till mer indirekta kvalitetsmått som utbildningarnas förutsättningar och processer.

Lindberg-Sand förutspådde även att självvärderingen kommer att kräva ett omfattande arbete. Den farhågan har besannats, men det har inte bara inneburit en kostnad då arbetet i många fall bidragit till att stimulera lärosätenas interna kvalitetsarbete. Många av dem som har arbetat aktivt med självvärderingen vittnar om att det har varit en svår och tidskrävande, men nyttig, övning. Det har både skapat en god överblick och samtidigt en ganska ingående kunskap om tillståndet hos de berörda utbildningarna. Arbetet har banat väg för kvalitetsutveckling när det gäller så kallad konstruktiv länkning (’constructive alignment’), dvs. samstämmigheten mellan mål på olika nivåer, undervisning och examinationer. Det har fått oss att reflektera mer ingående över hur vi säkerställer att varje individ som lämnar våra utbildningar verkligen lever upp till våra kurs- och utbildningsmål – och ytterst examensmålen. Det har bidragit till insikter om var vi har svagheter i våra examinationsförfaranden och visat på behovet av omprövning av vissa mål. Självvärderingarna utgör dessutom en rik källa när det gäller exempel på god

examinationspraxis och kan nyttjas som en idébank för spridning mellan olika utbildningar. Utvärderingsmodellen har bidragit till att rikta ljuset på den viktiga frågan om det självständiga arbetets roll i olika utbildningar, liksom på kvaliteten på handledningen och förekomsten av explicita bedömningskriterier. Så även om syftet med systemet är att vara kontrollerande – inte främjande – så har det i praktiken ett inslag av främjande, om än som bieffekt.

Så långt har jag alltså en något mer fördragsam inställning till systemet än Lindberg Sand. Men med tiden har svagheterna blivit allt mer uppenbara. Det mest problematiska är att de svårigheter med bedömningen som hon pekar ut har kunnat skönjas i praktiken. Lindberg Sand befarande att självvärderingen skulle ha ett osäkert värde för det slutliga omdömet. Mycket tyder nu på att självvärderingen, med vissa undantag, har haft en ganska marginell betydelse för det slutliga omdömet. Såväl ENQA-rapporten som utvärderingen av Lundmark & Sjölund bekräftar att så har blivit fallet. Ett skäl är att själva självvärderingarnas kvalitet har varierat i hög grad, vilket har skapat en osäkerhet hos bedömarna om huruvida brister i självvärderingarna är uttryck för reella brister i utbildningen eller för en oförmåga att författa en rättvisande självvärdering. Framför allt är det svårt att jämföra olika självvärderingar för samma examen med varandra. Och det i sin tur har medverkat till att det ofta blir de självständiga arbetena som avgör. Det innebär i realiteten att kvaliteten i en hel utbildning antas återspeglas genom de självständiga arbetena. Det kanske är nära nog rimligt i vissa ämnen – där examensarbetet ses som kronan på verket – men långt därifrån i andra. Bedömningarna ger dessutom intryck av att vara ganska mekaniska och utrymmer för väl avvägda helhetsbedömningar av mer kvalitativ karaktär begränsat. Det är sannolikt så att systemet fångar upp riktigt undermåliga utbildningar, men dess reduktionistiska och instrumentella karaktär gör att även en del bra utbildningar stryker på foten. Det är systemets största och allvarligaste brist.

Vi har dessutom noterat stora variationer mellan olika projektledare och bedömargrupper när det gäller förhållningssätt till formulering av kriterier, riktlinjer för självvärderingen, bedömningen av examensarbeten och avvägningen mellan olika underlag. En del av dessa skillnader är ändamålsenliga, medan andra inte är det.

Sedan har vi systemets perverterande effekter. Det finns indikationer på att kraven på självständiga arbeten har skärpts, vilket kan vara ett problem om ren ängslighet gör att ribban sätts orimligt högt och bromsar genomströmningen. Det finns tecken på att systemet kan verka normerande och bidra till en likriktning av de självständiga arbetena i landet. Det finns exempel på att självständiga arbeten börjar anpassas för att så heltäckande som möjligt svara mot målen i högskoleförordningen, vilket är oroande. Det självständiga arbetet är det närmaste ett forskningsarbete en student kommer – i många fall är det till och med en del av pågående forskning. Att det skulle styras av krav på heltäckande måluppfyllelse i relation till högskoleförordningen istället för av relevanta vetenskapliga krav riskerar att underminera utbildningskvaliteten. Dessutom finns indikationer på att systemet missgynnar tillämpningsnära respektive tvärvetenskapliga utbildningar på avancerad nivå.

Jag är alltså benägen att konstatera att delar av Lindberg-Sands dystra prognos kom att slå in, men menar också att systemet har sina poänger. Det skulle vara möjligt att vidareutveckla det från ett reduktionistiskt system med bristande validitet till ett hyggligt bra utbildningsutvärderingssystem. Även där ger Lindberg-Sands rapport viss vägledning. Ett reviderat system bör i flera avseenden vara mer av en helhetsbedömning. Underlaget bör breddas till att även omfatta förutsättningar och process och bedömningen bör relatera till lokala kurs- och utbildningsmål – vilkas relation till examensmålen kan prövas i sin tur för att säkerställa att inga uppenbara

luckor finns. Bedömningen av examensarbeten bör ske av fler än en bedömare för att säkerställa en bättre validitet i bedömningen och självvärderingarna bör vägledas av tydligare – och mer realistiska – instruktioner och tillmätas större vikt. Utvärderingsprocessen bör dessutom innehålla element av återkoppling till lärosätena med syfte att bidra till utveckling av utbildningarna. I det hittillsvarande systemet har mycket potentiellt värdefull information stannat hos bedömarna. Det är ett ineffektivt förvaltande av offentliga resurser.

Men eftersom varje utvärderingssystem styr vår uppmärksamhet i viss riktning – i detta fall till självständiga arbeten och konstruktiv länkning – bör de varieras över tid. Det gäller särskilt system som liksom det nuvarande fäster fokus vid en begränsad del av det som är av betydelse för utbildningskvaliteten. I arbetet med att utveckla nästa nationella kvalitetssäkringssystem bör blicken vändas mot omvärlden och tankar bortom det rådande systemet tillåtas. Det finns flera exempel på system som bygger på större förtroende mellan regering, granskande myndighet och lärosäten med en helt annan fördelning av de kvalitetskontrollerade och – utvecklande uppgifterna som följd. Nästa system bör byggas mot bakgrund av vad hittillsvarande erfarenheter har lärt oss, såväl de från det svenska systemet som från de i andra länder, liksom av ”utvärderingar av utvärderingen” av det som slag Lundmark & Sjölund är exempel på. Inte minst bör det utformas med utgångspunkt från ett väl definierat syfte och underställas nogsamma konsekvensanalyser av Lindberg Sands snitt – innan det implementeras.

KVALITETSSYSTEMET SOM KRACKELERADE – TANKAR KRING EN UPPFÖLJNINGSRAPPORT/ÅSA LINDBERG-SAND

För två år sedan påbörjade Högskoleverket (HSV) arbetet med att utvärdera i vilken utsträckning studenternas faktiska läranderesultat motsvarar de som uttrycks i examensmålen. Det nya kvalitetssystemet är till skillnad mot de tidigare helt inriktat på resultatkontroll. Metodiken var också helt nyutvecklad och hade aldrig prövats förut. De viktigaste underlagen skulle bestå av ett urval examensarbeten och en självvärdering från respektive utbildning samt annat kompletterande material. I ett avslutande skede av metodutvecklingen anlätades jag av HSV som expert, vilket gav mig insyn i hur man valt att lägga upp bedömningen mer i detalj. Ganska snart insåg jag att metodiken hade så avgörande svagheter att det nya systemet sannolikt inte skulle kunna åstadkomma tillräckligt valida omdömen av utbildningens resultat. För att rikta uppmärksamhet på vad som höll på att hända skrev jag en rapport i vilken jag redovisade och granskade metodiken: *Koloss på lerfötter* (Lindberg-Sand 2011).

Slutsatsen i min rapport var att de underlag granskningen skulle bygga på såg ut att bli alltför begränsade för att kunna påvisa i vilken utsträckning examensmålen uppfyllts. Eftersom studenternas uppsatser inte kan användas som ett fullvärdigt underlag för att bedöma detta måste självvärderingarna visa studenternas övriga resultat. Detta blir utslagsgivande för att systemet ska kunna fungera som utlovat. Att dessa underlag kan återspegla studenternas resultat vid examen är ett inbyggt antagande hela metodiken vilar på.² Och det kritiska problemet är att granskningen är utformad på ett så uppdelat och mekanistiskt sätt att otillräckliga underlag i huvudsak kommer att framträda som uttryck för bristande måluppfyllelse för bedömargrupperna. Den stora risken är därför att utbildningar kan framstå som sämre än vad de är; de kan komma att tillskrivas bristande kvalitet och få sina resultat underkända för att adekvata underlag för bedömningen saknas.

2 Vi skulle kunna kalla detta antagande för ”Bolognaillusionen”. Den har uppkommit genom att man på politiska och administrativa nivåer använder samma formuleringar för att uttrycka både mål för och resultat av utbildningar (Lindberg-Sand 2012 a).

När resultaten från granskningarna började publiceras i april 2012 visade det sig också att svensk högre utbildning enligt de betyg Högskoleverket utfärdar ser ut att ha stora problem med studenternas resultat. Måluppfyllelsen framstår överlag som slätstruken och i oroande många fall som dålig. I den tregradiga skalan har fram till januari 2013 en liten andel examina (14 %) fått det bästa omdömet *Mycket hög kvalitet*, medan en alltför stor andel har fått underkänt (24 %). Den fråga man då behöver ställa är om detta utfall verkligen motsvarar utbildningarnas måluppfyllelse eller om det har påverkats i negativ riktning av de brister i granskningsmetodik som jag har lyft fram. För att göra polariseringen tydlig: Antingen har vi en djup kvalitetskris i svensk högre utbildning eller ett undermåligt kvalitetssystem. Det är en väsentlig fråga att försöka ta reda på vilken av dessa tolkningar som ska ligga till grund för den fortsatta utvecklingen. Och det bör vara lika viktigt även om man ska bygga om systemet till nästa omgång. Hur ska man annars kunna lära sig av misstagen?

Därför är det ett angeläget projekt som Annika Lundmark och Majvor Sjölund redovisar i en rapport med titeln: *Håller utvärderingsmetoden tillräcklig kvalitet? En uppföljning vid Uppsala universitet av Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering 2011-2014*. Nu ska jag äntligen få svar på en del av de frågor jag blev sittande med efter att ha skrivit klar min rapport! Min analys handlade ju om systemets konstruktion innan det sjösattes. Hur har systemet visat sig fungera i praktisk användning? Hur har bedömargrupperna hanterat sitt grannliga uppdrag? Vilken betydelse har studenternas uppsatser och självvärderingarna haft för de omdömen som utfärdats?

Avsikten med Lundmarks och Sjölungs studie är ambitiös: Genom att belysa både på vilket sätt bedömarna analyserat underlagen och hur processen har uppfattats av de som utsatts för granskningen, vill författarna analysera om systemet kan sägas vara likvärdigt, transparent och förutsägbart samt hur det tar hänsyn högskolornas autonomi. Uppföljningen har genomförts som en fallstudie med en ingående analys av hur bedömningen har gått till för huvudområdena i medie- och kommunikationsvetenskap, nationalekonomi, geovetenskap samt av psykologexamen, alla vid Uppsala universitet. Materialet består av de bedömarrapporter som publicerats från de fyra utvärderingarna samt av intervjuer med de studierektorer eller lärare som varit med om att utforma självvärderingarna i dessa ämnen i Uppsala. Dessutom har författarna intervjuat projektledarna för respektive utvärdering på HSV samt ledningen för HSV:s utvärderingsavdelning. Vad har de då kommit fram till?

Efter flera genomläsningar är jag fortfarande ganska förvirrad. De beskrivande delarna av rapporten uppfattar jag som värdefulla. Här finns rik och väsentlig information om hur bedömningarna har gått till och hur bedömargrupperna strävat efter att kunna utföra sitt uppdrag. Och att det inte fungerat särskilt bra är uppenbart. Mellan raderna är kritiken förödande. I författarnas avslutande analys finns flera slutsatser och förslag som framstår som välgrundade, men samtidigt några andra som jag ställer mig ganska frågande till i förhållande till deras eget material – framför allt förslaget att systemet skulle bli bättre av att ta bort överbetyget i den graderade skalan. Rapporten avslutas med en rad förslag hur man skulle kunna ”förbättra” systemet. Men jag har mycket svårt att se hur dessa går att förena med den avgränsade resultatkontroll som utgör grundtanken i den nuvarande konstruktionen. Men författarna kanske är för väluppfosttrade för att ta bladet från munnen?

En övergripande utgångspunkt för deras uppföljning har varit att analysera systemets likvärdighet, transparens och förutsägbarhet. På s. 8 sägs: *Enligt vår uppfattning handlar likvärdigheten i bedömningarna ytterst om systemets validitet och reliabilitet*. Av detta skäl har analysen till stora delar baserats på hur likvärdighet i bedömningsprocesserna har byggts upp. Problemet är

emellertid att det går att konstruera ett likvärdigt (transparent och förutsägbart) system som systematiskt ger upphov till snedvridna bedömningar. En likvärdigt tillämpad metodik är en viktig men inte tillräcklig förutsättning för att avgöra om systemet har tillräcklig validitet. Det kan bara avgöras genom att analysera vad systemet säger sig åstadkomma i förhållande till vad det faktiskt gör. Och den relationen tas inte upp i analysen. Genom att en helhetssyn på systemets validitet saknas kommer författarnas förslag att bli relativt uddlösa. De ger flera förslag på förbättringar av systemets processer som t.ex. att utöka självvärderingarnas omfattning och betydelse samt att lyfta in förutsättningar och processer som grund för bedömningen, men utan att ifrågasätta systemets ramvillkor, vilka är en avgränsad resultatkontroll. Förbättringarna är omöjliga att införa i det här systemet och skulle sannolikt, om så skedde, göra det ännu mer dysfunktionellt. Det här systemet är från validitetssynpunkt värt betydligt tyngre kritik. Nu känns det emellanåt som författarna försöker putsa upp olika skärvor av en kruka som ohjälpligt spruckit mitt itu redan på sin väg till brunnen.

Och ändå har de en hel del att redovisa som klart pekar ut några av de problem systemet har. Den första delen i analysen handlar om bedömningens likvärdighet inom var och en av de fyra utvärderingarna. Här poängteras att HSV har utformat en mycket styrd metodik för granskningen framför allt av uppsatserna just för att åstadkomma likvärdighet. Men det visar sig att bedömargrupperna i flera fall avstått från att bedöma uppsatserna direkt mot de utvalda examensmålen, en jämförelse som är själva grundbulten i systemets metodik. Istället har man utvecklat egna ”praxisnära” kriterier som liknar de som examinatore brukar använda sig av när de bedömer uppsatser. Sedan har man konstruerat olika ”omvandlingstabeller” där utfallet av den praxisnära bedömningen mekaniskt räknas om så att det kommer att ”motsvara” de examensmål som valts ut. Att på så sätt göra bedömningen av uppsatserna mer praxisnära ställer sig Lundmark och Sjölund bakom. Men vad är det bedömargrupperna gör? Enligt min uppfattning bygger man in ett kategorimisstag³ i omvandlingstabellerna: Bedömare invaggas i föreställningen att man bedömer en uppsats som vanligt, men omvandlingstabellen mekaniserar det den enskilda bedömaren inte själv förmådde göra – att förvandla (uppgradera) avläsbara egenskaper i uppsatstexter till ”uppfyllande av examensmål” vilka beskriver studenters kompetens vid examen. Att detta initialt inte kändes professionellt riktigt beror ju på att examensmålen ligger på en annan, mer abstrakt och högre bedömningsnivå. Men det blir verkligen inte mer rätt för att man gör omvandlingen mekanisk – snarare tvärtom. Det grundläggande förhållande som denna omvandling inte kan överbrygga, hur än bedömarna vrider och vänder på sina kriterier, är att uppsatserna varken faktiskt eller formellt ska behöva visa hur väl examensmålen uppnåtts. Detta lyfts också fram av Lundmark och Sjölund i ett senare avsnitt: *Vi finner det anmärkningsvärt att utvärderingssystemet synes bygga på att uppfattningen att det självständiga arbetet kan ses som en slutexamination i den svenska högskolan. Så är inte fallet, inte ens inom yrkesprogrammen!* (ibid. s. 43). Men den fråga författarna då inte ställer är vilken betydelse denna komplicerade och fragmenterade bedömning av uppsatsegenskaper mot högt ställda examensmål kan få för utfallet av bedömningen. Rimligen borde den leda till att många uppsatser inte anses uppfylla examensmålen!

Av rapporten framgår också tydligt att självvärderingarna inte heller har kunnat fylla den funktion som systemet förutsätter. Enligt HSV:s egen beskrivning är deras viktigaste funktion att ge en bredare och mer fullständig resultatredovisning än den som kan ske genom de

3 Ett begrepp myntat av filosofen Gilbert Ryle i boken *Concepts of Mind* 1949. Ett kategorimisstag innebär att felaktigt sätta likhetstecken mellan eller jämföra kategorier med olika ursprung och på olika abstraktionsnivåer.

självständiga arbetena (HSV 2010:22 R s. 12). När jag analyserade systemets metodik fick det mig att förutsätta att varje bedömargrupp också tydligt skulle hänvisa till vad de kunnat hämta från självvärderingen för varje granskat examensmål, för att visa vad deras samlade omdöme av respektive mål byggt på (Lindberg-Sand 2011, s. 32). Men i de bedömarrapporter som hittills publicerats finns inga systematiska eller likvärdiga redovisningar av hur självvärderingarna använts. Det är bara tabeller över vilka examensmål som studenternas uppsatser anses fylla som återkommer i alla bedömarrapporter. Och anledningen till detta är att självvärderingarna i många fall inte innehållit den typ av resultatredovisningar som systemet förutsätter. Genom att mer eller mindre bortse från dem, som t.ex. bedömargruppen i nationalekonomi tydligt redovisar, så gör man faktiskt bedömningen mer likvärdig. Men samtidigt spricker validiteten eftersom det nya systemet då inte klarar av att göra det som HSV fortfarande i alla dokument säger att det gör: kontrollerar i vilken utsträckning studenternas faktiska läranderesultat motsvarar de förväntade vid examen.

Lundmark och Sjölund uttrycker viss kritik mot att flera bedömargrupper inte använt självvärderingarna i större utsträckning. Men hur skulle de kunna göra det? I en pågående studie har jag analyserat tio självvärderingar från olika kandidatexamina vid två olika universitet för att se i vilken utsträckning de kan anses ge den bredare och mer fullständiga resultatredovisning som HSV beskrev som deras viktigaste funktion (Lindberg-Sand 2012 b). De preliminära resultaten visar att de varierar både i innehåll och uppläggning samt oftast redovisar processer och förutsättningar. I flera självvärderingar finns överhuvudtaget inga resultat redovisade. Den bild som förmedlas är ofta fragmenterad och svårtolkad, också eftersom det för kandidatexamina bara är studier inom huvudområdet som redovisas. För dessa examina omfattar självvärderingarna enbart information från hälften av de kurser som studenterna läst för att nå examensmålen. En fråga som är värd att ställa är då hur bedömargrupperna överhuvudtaget kunnat godkänna någon kandidatexamen med ett så magert underlag och med kriterier som baseras på examensmål som motsvarar läranderesultat efter tre års studier. Det blir inte heller särskilt likvärdigt i jämförelse med villkoren för utvärdering av yrkesexamina där självvärderingarna kan hänvisa till resultat från hela studieperioden. Å andra sidan spelar de examensarbeten som utförs på dessa program ofta en mer begränsad roll i förhållande till examensmålen. Men detta gör ju inte att villkoren jämnar ut sig – förhållandet innebär snarare en ytterligare inskränkning av validiteten i de fall självvärderingarna för yrkesexamina även främst beskriver processer och förutsättningar för undervisningen. Då blir det här ännu mindre resultaten som bedöms utan mer olika tecken på utbildningskvalitet från flera skilda källor i en bredare "peer-review", precis så som Lundmark & Sjölund förespråkar. Att det i flera fall förhållit sig så framgår även mellan raderna t.ex. i bedömarrapporterna för psykolog- och juristexamen. Men de betyg som HSV utfärdar ska uteslutande baseras på bedömningar av i vilken grad studenterna har uppnått examensmålen.

Rapporten diskuterar även i vilken utsträckning det ser ut att finnas en likvärdighet i bedömningen mellan olika utvärderingar mot bakgrund av de helt olika fördelningarna av betygen inom olika ämnesområden. Författarna ställer frågan hur det kan komma sig att vissa områden har en mycket stor andel underkända medan andra har ett betydligt mer positivt utfall. Men olika utfall av bedömningen behöver inte i sig peka på problem med likvärdigheten. Om vi är beredda att lita på systemet visar utfallet på mycket stora skillnader i studenternas resultat mellan olika huvudområden och lärosäten. Om vi inte finner detta extrema utfall rimligt bör vi granska systemet: Författarna gör dock ingen analys utifrån sitt material av i vilken utsträckning orsakerna till utfallet kan återfinnas i systemets konstruktion – t.ex. det faktum att underlagen

är smala och att ett underkänt examensmål räcker för att hela examen ska underkännas. De hänvisar istället till att det kan bero på att betygsskalan har uppfattats som absolut och målrelaterad. Men det är ju precis vad den enligt HSV:s egen beskrivning ska vara! Själva har de ju också påvisat avsevärda skillnader i hur olika bedömargrupper har arbetat. Sedan avslutar de avsnittet med att föreslå en återgång till en tvågradig skala för att svensk högre utbildning inte ska framstå som medelmåttig i internationell jämförelse: *Vi ställer oss frågan om det underlag som används i det nya systemet egentligen tillåter bedömningar annat än godkänt-underkänt* (s. 41). För mig framstår detta förslag som fullkomligt ogrundat. Hela deras beskrivning och analys visar att det finns allvarliga problem med de underlag som hela bedömningen vilar på. På vilket sätt skulle systemet få en bättre funktion eller validitet av att ta bort överbetyget? Inget i deras underlag visar att systemet ser ut att vara mer tillförlitligt på nivån för godkänt. Menar man på allvar att det går att använda otillräckliga underlag för att underkänna examina, när stämpeln ”bristande kvalitet” snabbt raserar förtroendet för de utbildningar som drabbas?

Lundmark och Sjölund tar sedan på allra sista sidan i rapporten under rubriken ”Främja ett utvecklingsperspektiv” upp om det inte är rimligt att tänka sig att ett kvalitetssystem ska kunna medverka till utveckling av kvalitet. Det instämmer jag verkligen i. Personligen har jag den bestämda uppfattningen att det är själva meningen med sådana system. Enbart avsikten att kontrollera resultat räcker inte. Sedan konstaterar författarna att metodiken för nuvarande kvalitetssystem egentligen innehåller ett utvecklingsperspektiv då HSV ska ta ställning till de åtgärder som de underkända utbildningarna ska redovisa för att få godkänd kvalitet: *En granskning och godkännande av dessa åtgärder innebär att verket tar ställning till förutsättningar och processer i utbildningen och därmed en utveckling mot förbättrad kvalitet* (Ibid s. 53) Men är det här bra? En fjärdedel av alla examina ska nu omprövas på detta sätt och den risk de löper vid ett underkännande är avsevärd. Lärosätet kan få sin examensrätt indragen. Men hur ska bedömargrupperna kunna sätta sig in i vilken betydelse en rad åtgärder kan få för att lokalt nå examensmålen? Det är en bedömning av helt annan karaktär än den de gjorde mer än ett år tidigare. De har inga systematiska underlag som kan sätta in de åtgärder som redovisas i ett sammanhang. Vilka kriterier ska de utgå från? Får de tid för att läsa in hela materialet igen? Peer-review innebär ju inte en magisk förmåga att avge välgrundade omdömen. Avser det nya betyg utbildningarna ska få att studenternas måluppfyllelse anses ha ökat – eller tänker man utveckla en annan betygsskala för denna bedömning? Ska inte kraven på likvärdighet, transparens och förutsägbarhet gälla även för denna omtentamen? Jag har en kollega som sorgset beskriver hela kvalitetssystemet som en ”rättsosäker kvalitetstombola”. När det gäller villkoren för denna omprövning instämmer jag i denna bild. För mig var det sättet att hantera den fortsatta bedömningsprocessen för de underkända utbildningarna som slutligen gjorde klart för mig att det här kvalitetssystemet omedelbart borde släckas ner.

Trots den kritiska läsning av Lundmarks & Sjölungs rapport som jag har redovisat här, är jag glad över att den har kommit fram. Det nationella kvalitetssystemet påverkar utbildningsansvariga, lärare och studenter över hela landet och tar mycket stora resurser i anspråk. Med en fjärdedel av alla hittills granskade examina underkända kan internationellt utbildningssamarbete förväras. Svensk högre utbildning är värd ett betydligt bättre kvalitetssystem. Trots det vänliga tonfallet i rapporten och frånvaron av en sådan slutsats som den jag redovisat ovan, står det ändå fullt klart att kejsaren inte har särskilt mycket kläder på sig.

REFERENSER

- ESG (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the Higher Education Area*. Helsinki, Finland: ENQA, European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Högskoleverket. (2010: 22 R). *Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering 2011-2014*.
- Lindberg-Sand, Å. (2011). *Koloss på lerfötter? Utveckling av metodik för ett resultatbaserat nationellt kvalitetssystem i svensk högre utbildning*. Lund: Lunds universitet, Centre for Educational Development. ISBN: 978-91-977974-5-0.
- Lindberg-Sand, Å. (2012 a). The Embedding of the European Higher Education Curricular Reform at the Institutional level: Development of Outcome-based and Flexible Curricula? A. Curaj et al. (eds.), *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*, Springer Science+Business Media Dordrecht 2012, pp 191-207.
- Lindberg-Sand, Å. (2012 b). Reporting evidence of graduate outcomes to the national agency. How did Swedish institutions manage? The 17th *Improving Student Learning Symposium*, in Lund, Sweden, August 29th -31st.
- Lundmark, A. Sjölund, M. (2012). *Håller utvärderingsmetoden tillräcklig kvalitet? En uppföljning vid Uppsala universitet av Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering 2011-2014*. Första omgången. Rapport från Uppsala universitet. UFV 2012/2051.
- Olausson L, Hilliges M, Åkesson E, Yström A (2012) *Rapport från SUHF:s arbetsgrupp för diskussion kring HSV:s utvärderingar av kvaliteten i lärosätenas utbildningar och Från granskning och bedömning av kvalitetsarbete till utvärdering av utbildningsresultat – ger utvärderingen en bild av kvaliteten på utbildningen vid universitet och högskolor?* Högskoleverket. Rapport 2012:21 R.

Bokrecension

Examensarbetet på lärarutbildningen. En kollektiv process. Bengt Linnér & Katarina Lundin, Studentlitteratur, 2011, ISBN: 9789144075082

Hur ska man ge bästa möjliga handledning åt studenter som skriver examensarbete? Hur ska man få studenterna att bli klara med sina uppsatser i tid? Hur ska man göra för att de ska nå så bra resultat som möjligt? Och samtidigt få de avsatta handledartimmarna att räcka till? De flesta som handledt studenter i uppsatsskrivande känner säkert igen dessa funderingar. Förra året utkom en liten skrift författad av Bengt Linnér och Katarina Lundin vid Malmö högskola, där de presenterar ett för dem nytt sätt att på bästa sätt få resurserna att räcka till, med ett så bra resultat som möjligt: kollektiv handledning.

Boken är en redovisning och utvärdering av en försöksundervisning (ett pedagogiskt "projekt") vid lärarutbildningen vid Högskolan i Malmö. Den vänder sig till handledare, examinatore, utbildningsledare och andra som kommer i kontakt med uppsatshandledning på universitets- eller högskolenivå, både inom lärarutbildningen och annan utbildning.

Det är en nätt liten skrift på knappt 100 sidor, löst strukturerade kring frågor om betydelsen av handledares och examinatorers personliga kunskapsområden och forskningskompetenser; om rollfördelningen mellan handledare och examinator; om examensarbetet som både en arbetsprocess och en slutprodukt; om uppsatsskrivandet som en både individuell och kollektiv arbetsprocess för studenterna; om svårigheterna i och de möjliga lösningarna för att få studenterna att ta till sig och använda teoretiska perspektiv i sitt arbete. Ett inledande och ett avslutande kapitel ägnas dessutom åt redovisning av det pedagogiska försöksprojektets ramar och utformning samt åt en utvärdering av dess resultat. Redogörelserna och diskussionerna i boken grundar sig i hög grad på de skriftliga utvärderingar som studenterna gett under kursens gång och på intervjuer gjorda med några av studenterna strax efter att terminen avslutats. Texten är bitvis pratig och lite ostrukturerad (inte minst gäller detta avsnitten om vad som menas med teori/teoretiskt perspektiv och hur teori kan användas), men ändå lättläst.

Linnér och Lundin hade inte odelat positiva tidigare erfarenheter av studenters, vilka fått traditionell individuell handledning, förmåga att genomföra ett självständigt examensarbete på avsatt tid och med gott resultat. Under en termin undersökte de därför effekten av att istället ge studenterna handledning i grupp. Gruppen i det aktuella fallet utgjordes av 9 studenter, varav 8 skrev uppsatser parvis och den nionde skrev själv. Den kollektiva handledningen ersatte helt och hållet den individuella handledningen. En viktig utgångspunkt var att studenterna fick välja uppsatsämne inom ramen för ett redan givet forskningsområde, inom vilket Linnér och Lundin själva hade forskningskompetens och alltså menade sig kunna ge särskilt kvalitativ handledning. Inom gruppen arbetade sedan Linnér och Lundin båda som både handledare och examinatore, med uppsatserna uppdelade mellan sig för handledning respektive examination. De båda följde parallellt samtliga studenters arbetsprocesser i gruppen. Att examinatoren var närvarande under hela arbetsprocessen och vid alla seminarierna motiveras med att examinatoren ska betygsätta

inte bara slutprodukten, utan även själva processen som leder fram till denna. Under terminens gång följdes gruppen åt i forsknings- och skrivprocessen. Man träffades vid ett antal seminarier med i förväg bestämt innehåll och syfte, där olika problematiker diskuterades. Studenterna skulle inför seminarierna skicka varandra sina texter och alla skulle läsa dessa och vara beredda att diskutera dem och ge konstruktiv återkoppling.

En av de upplevda positiva effekter som oftast upprepas av de intervjuade studenterna är den trygghet detta arbetssätt ingav dem genom att de inte var ensamma och kände sig utlämnade i sin egen individuella skrivprocess. Istället fanns gruppen hela tiden där att stötta och följa. Istället för att sitta ensam på kammaren och arbeta följdes de åt i en skrivargrupp och fick kontinuerlig återkoppling från ett helt seminarium, samtidigt som de kunde följa sina kurskamraters arbetsprocesser och känna igen sig i och lära av dessa. Med detta uppnåddes många synergieffekter. Studenterna lärde sig mycket inte bara genom de mångfaldiga kommentarer som gavs på deras eget arbete, utan även genom det sätt på vilket de tvingades förhålla sig analytiskt till andras arbeten och genom att de fick ta del av den återkoppling som gavs från andra på dessa.

En svårighet som många studenter på lärarutbildningen upplever, vilken de delar med många studenter även inom andra utbildningar, är att anlägga ett teoretiskt perspektiv på ett dynamiskt och inkluderat sätt i sin materialbearbetning och analys. Teori upplevs av många som oöverstigligt svårt och skrämmande. Linnér och Lundin poängterar därför vikten av att låta studenterna börja sin studie så att säga förutsättningslöst i den egna empirin och sedan låta det teoretiska perspektivet tillkomma först efter hand som arbetet växer fram.

Det finns mycket som är tänkvärt i det av Linnér och Lundin föreslagna arbetssättet. Samtidigt finns sådant som kan diskuteras och ifrågasättas. Man kan till exempel undra i vilken grad det var uppsatsernas samstämmighet med Linnérs och Lundins personliga forskningsprofiler, mer än något annat, som hjälpte studenterna till goda resultat. Möjligen kan man också ifrågasätta den konserverande effekt av forskningsområden och -profiler som ett sådant styrande av val av uppsatsämnen kan innebära. Man kan även ställa sig tveksam inför den något otydliga rollfördelningen mellan handledare och examinator, när även examinatorn arbetar så tätt inpå studenternas arbetsprocesser. Förslaget att låta studenterna börja utforska empirin innan en teoretisk medvetenhet växer fram är förmodligen konstruktivt i vissa hänseenden och kan verka förlösande, men samtidigt finns inget sådant som en neutral, objektiv eller förutsättningslös empiri. Våra uppfattningar om vilka frågor som är viktiga att ställa och vilka material som är viktiga att studera, är i sig styrda av våra olika förförståelser och dessa kan i sig sägas utgöra teori; teoretisk perspektivering. Att redan från början medvetandegöra studenterna om detta, som ett led i en vetenskaplig och intellektuell mognadsprocess, är därför essentiellt.

Själva huvudpoängen i Linnérs och Lundins studie, nämligen mervärdet av kollektiv handledning av studenters examensarbetesskrivande, är emellertid mycket intressant. Den påminner om hur man jobbar inom teknik, naturvetenskaper och medicin. Jag kan dock ställa mig tveksam till att helt och hållet låta den ersätta den individuella handledningen. Ett alternativt arbetssätt är istället att i kursgemensamma seminarier och föreläsningar behandla problematiker som är gemensamma för många studenter, och att låta hela gruppen fungera som en skrivargrupp, på ett liknande sätt som Linnér och Lundin föreslår. Att låta studenterna ta del av varandras arbetsprocesser tror jag mycket på. Därtill bör emellertid individuell handledning läggas. Det ger en kursstruktur jag själv har goda erfarenheter av.

Det finns alltså moment i det av Linnér och Lundin föreslagna arbetssättet som kan ifrågasättas och diskuteras, men även om man inte adopterar hela deras koncept finns det mycket som är tänkvärt i deras lilla skrift. Den är också rik på praxisnära resonemang och handfasta tips, vilket gör den till en matnyttig bok för alla som är involverade i handledning av studenters uppsatsskrivande.

Johanna Bergqvist, Doktorand,
Institutionen för arkeologi och antikens historia, Lunds universitet
e-post: johanna.bergqvist@ark.lu.se

Bokrecension

Uppsatshandledning och skrivutveckling i högre utbildning – om det självständiga arbetet och skrivande i alla ämnen. Birgitta Norberg Brorsson & Karin Ekberg, Liber, 2012, ISBN: 978-91-47-09972-6

Att handleda studenter i deras uppsatsskrivande är en spännande process, men samtidigt en arbetsuppgift som kan uppfattas som komplex. Det finns mycket att ta hänsyn till: mötet med studenten, att lotsa denne rätt i ämnets skriftkultur och vetenskapliga argumentation, och att kunna ge konstruktiv respons på de texter som skrivs, för att nämna några centrala teman att ta hänsyn till. Andra teman är examinering av uppsatsen och hur det är möjligt att arbeta med studentens förståelse för mål och kriterier både i uppsatshandledningen men också som en del i studentens egen utveckling. Att försöka avhandla alla dessa disparata teman i en och samma lärobok om uppsatshandledning är en komplicerad uppgift men något som Birgitta Norberg Brorsson, lektor i svenska, och Karin Ekberg, tidigare adjunkt i svenska, ger sig i kast med i *Uppsatshandledning och skrivutveckling i högre utbildning*. Det är en lärobok som diskuterar och presenterar högskolepedagogisk forskning kring de utmaningar som handledning av studenters självständiga arbete på grundnivå och avancerad nivå ställer.

Bokens författare väljer att i relativ hög grad föra sina resonemang i relation till den forskning som görs på det högskolepedagogiska fältet. Detta gör att det finns många centrala teoretiska argument i boken och något mindre konkreta tips på hur handledaren kan gå till väga. Självklart hänger denna inriktning samman med att författarna har velat skriva en bok *om det självständiga arbetet och skrivande i alla ämnen*, som undertiteln lyder. Det blir då automatiskt svårare att ge konkreta tips eftersom dessa många gånger är starkt förankrade i specifika ämneskulturer. Men trots att man väljer en mer teoretisk inramning, med många kopplingar till internationell forskning, lyckas författarna med att förankra resonemanget med hög relevans för svensk högre utbildning.

Boken har förutom en inledning och en avslutning åtta kapitel som var för sig behandlar centrala teman inom uppsatshandledning. Dessa ska kort presenteras här.

I kapitel två – ”Handledaruppdraget” – presenteras grunderna för handledarens och studentens möte och hur detta formas av den handledningskultur som är rådande. Perspektivet som diskuteras är hur handledning kan förstås som en process som alltid befinner sig under en viss given ram, vilket kan vara: (1) inskolning i ett vetenskapligt skrivande, (2) socialisering till ett yrke, (3) en arbetsprocess som ett företag beställt eller (4) ett bidrag till att utveckla ämnet. Kapitlet diskuterar också handledarens relation till studenten. Detta är en del av boken där författarna skulle behöva utveckla sina resonemang. Så diskuterar författarna till exempel jämlikhet och makt, och utgår ifrån att alla ska bli jämlikt bemötta oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning eller sexuell läggning. Men i stället för att diskutera de maktdimensioner som kan uppstå för att studenten inte blir jämlikt bemött väljer författarna att diskutera maktbegreppet utifrån att handledaren möter studenten som ämnes-tolkare. Detta är kanske den minst problematiska maktrelationen. Långt mer komplicerat blir de maktrelationer som snarare bygger på att handledaren och studenten inte kan mötas på

jämlika villkor för att den ena av parterna har en sexuell läggning, en funktionsnedsättning och så vidare som inte accepteras. I stället för att utveckla diskussionen om dessa relationer hänvisar författarna till begreppet interkulturalitet och vidare läsning.

I kapitel tre – ”Det sociokulturella perspektivet” – behandlas de sociokulturella teorierna, främst från Lev Vygotsky och Michail M Bachtin, och hur de kan användas för att förstå handledningen som ett samtal om studentens textutkast. Det är genom att samtala och skriva i en specifik social omgivning som studenten kan ta steget från det vardagliga språket till det vetenskapliga. Att förstå ämnets specifika skrivande – dess genrer – handlar därmed om att studenten ska lära sig att behärska ett vetenskapligt skrivande. En viktig poäng som görs i kapitlet är att det inte är självklart att handledaren alltid har lösningen på hur studenten ska skriva vetenskapligt, utan det är något som plötsligt kan ”uppenbara sig i samtalet kring uppsatsen” (s. 32). Även i kapitel fyra – ”Skrivprocessen” – behandlas studentens skrivande och hur det kan betraktas som en del av dennes egen tankeutveckling. Författarna presenterar kort de rådande forskningstraditionerna och beskriver hur språk och tanke utvecklas dialogiskt. De poängterar också vikten av ”att textens innehåll och struktur utvecklas innan de språkliga aspekterna behandlas i exempelvis en handledningssituation” (s. 37). Resonemanget synliggör vikten av att det är studentens skrivprocess som ska vara central i handledningen och något som handledaren bör stödja med hjälp av goda pedagogiska metoder.

I kapitlet ”Respons” behandlas en fråga som är central i all handledning: ”Hur mycket kan du som handledare utmana studenten” (s. 49)? Frågan ska främst ställas i relation till den enskilda studentens egen skrivprocess, men också i förhållande till vilket ansvar studenten bör ta för sin text i relation till den ämneskultur som finns. I kapitlet presenteras några olika perspektiv på respons, som till exempel skillnaden mellan den läsarbaserade och den kriteriebaserade responsen – den som utgår från en läsning utan några specifika kriterier i åtanke och den som utgår från specifika kriterier. Författarna diskuterar också den skribentorienterade responsen, som utgår från att handledaren tar hänsyn till den enskilda studenten som skribent. Centralt för dessa olika perspektiv på respons är med vilken förståelse handledaren möter, i första hand, studentens text, men senare också studenten. I kapitlet diskuteras också några konkreta svårigheter med respons från kurskamrater och hur datorn kan användas för att ge respons via till exempel olika nätaktiviteter.

Efter kapitel fem lämnar författarna skrivprocessen och i ett längre kapitel presenterar man bedömningen av uppsatser. Det handlar främst om att diskutera hur den pedagogiska bedömningen kan systematiseras och att man därmed kan komma bort från att bedömningar är något vagt och oprecist som examinatorer har ”en känsla för”. Även i detta kapitel presenterar författarna ett antal vetenskapliga begrepp som är relaterade till bedömning. En intressant diskussion som lyfts fram, och som relaterar till studentens utvecklande skrivprocess, är att bedömningskriterier formas av ämneskultur och utbildningstraditioner. Det är, med andra ord, svårt att enkelt jämföra olika ämnens bedömningskriterier med varandra, men desto viktigare att bedömare inom samma ämne finner samstämmighet. Det senare är framför allt centralt för att få ett bedömningssystem som är rättssäkert för studenten. Det handlar om att både handledare och examinator utvecklar en professionell omdömesförmåga, utifrån sitt ämneskunnande, där hon eller han kan möta studenten på dennes villkor.

I kapitel sju – ”Organisera för handledning” – presenteras något så konkret som hur handledning kan planeras och genomföras. Om boken fram till detta kapitel har varit ganska teoretisk, presenterar författarna här en massa tips på allt från en checklista för första träffen, grupphand-

ledning, att skriva parvis till kursutvärdering. De praktiska tipsen fortsätter i kapitel åtta där författarna diskuterar handledning av språket under titeln ”Men jag är inte svensklärare!” Här presenteras några perspektiv på hur texter kan struktureras och hur studenten kan öka läsbarheten i uppsatsen. Båda kapitlen är matnyttiga men skulle kanske ha sparats till en annan typ av bok där författarna utvecklar diskussionen och ger fler och mer ingående tips.

I ”Att utveckla det akademiska skrivandet” – kapitel nio – återkommer Norberg Brorsson och Ekberg till skrivutvecklingen inom det specifika ämnet. Men i stället för att fokusera enbart på själva handledningen diskuterar man skrivprocessen som en viktig del av studentens hela studietid. Man konstaterar att det ”[i]nom varje ämne finns en tyst kunskap om kulturen som är svår fångad och inte så lätt låter sig göras explicit” (s. 147). Studenten måste tidigt få möjlighet att öva sig på att skriva och argumentera inom det egna ämnets kultur. De ämneskunniga, som har specialistkunskaper om detta, har också ett ansvar att synliggöra denna tysta kunskap och förmedla den till studenterna. I det avslutande kapitel tio poängterar man vikten av detta när författarna skriver att man bör ”skapa en sådan kontext och utforma kurserna så att studenterna successivt slussas in i det akademiska skrivandet” (s. 167). Det tar tid att lära sig att skriva akademiskt inom ett specifikt ämne och är inget man ska vänta med till uppsatsskrivandet!

Författarna tematiserar genom kapitlen olika perspektiv på skrivprocessen och på handledningen. Boken avhandlar därmed många viktiga aspekter av skrivutveckling i högre utbildning, även om en del kapitel i boken hade kunnat sparas till en bok med mer praktiska tips. Vad man skulle önska sig är ett separat kapitel som mer ingående problematiserade de etiska dilemman som kan uppkomma vid handledning och hur handledaren kan förhålla sig till dessa. Som boken är utformad nu är dessa diskussioner utportionerade på de olika kapitlen, vilket gör att författarna inte tar ett helhetsgrepp om detta angelägna perspektiv. Det kan handla om frågor som hur man hanterar ojämnt bemötande, fusk i form av plagiering, studenter som skriver i par men där arbetsfördelningen är ojämnt fördelad och så vidare. Helt enkelt: hur kan man utveckla och förhålla sig till en handledareetik?

Norberg Brorsson och Ekberg har skrivit en lärobok som på många olika sätt kan hjälpa både den enskilda handledaren och handledarkollektivet till att hitta pedagogiska former för ett gott handledarskap där studentens lärande och skrivutveckling hamnar i centrum. Den är en bra början i varje handledares utveckling av sin professionella kompetens.

Kristofer Hansson, Forskare,
Institutionen för kulturvetenskaper, Lunds universitet
e-post: kristofer.hansson@kultur.lu.se

Bokrecension

Skriva för att lära: Skrivande i högre utbildning. Olga Dysthe, Frøydis Hertzberg, Torlaug Løkensgard Hoel, Studentlitteratur, 2011, ISBN 978-91-44-06916-6

Den andra och reviderade upplagan av *Skriva för att lära*, som först är utgiven på norska, föreligger nu i svensk översättning. Boken är en översiktlig introduktion till akademiskt skrivande på grund- och avancerad nivå och den vänder sig i första hand till studenter som vill förstå mer av vad som förväntas av skrivande inom högre utbildning och som vill bli bättre skribenter – läsaren tilltalas med ett rakt ”du”. Men den innehåller också åtskilligt av värde för universitetslärare och uppsatshandledare som dels ska hjälpa studenter att lära sig skriva enligt akademiska konventioner, och dels har att bedöma skrivna arbeten av olika slag.

Skriva för att lära kan delas upp i två olika delar, som handlar om två olika typer av akademiskt skrivande. Den *andra* delen av boken (kapitel 5-10) behandlar huvudsakligen skrivandet av färdiga texter som ska presenteras för en publik, t.ex. en examinator eller ett seminarium. Den *första* delen (kapitel 1-4), däremot, fokuserar på andra typer av skrivande – de typer av ”utforskande skrivande” som äger rum under den process som leder fram till en färdig uppsats, och som är avgörande för framgångsrik forskning i allmänhet.

I *kapitel 1* diskuteras just den här enkla premisen: att skrivandet är ett hantverk man kan lära sig (och per implikation kan lära ut). Här lyfts den specifika akademiska skrivkulturen fram – det handlar om att lära sig ett slags (alltför ofta outtalat) textuellt beteende. Att skriva akademiskt är att träda in i en dialog med en forskningsgemenskap som kan sträcka sig långt över tid och rum, och som har sin egen ”grammatik”. Hur går man till väga för att lära sig? Svaret är lika enkelt som krävande: man lär sig genom att läsa uppmärksam, att själv skriva mycket och att samarbeta med andra som ingår i samma ämneskultur.

I *kapitel 2* handlar det därför om hur man ska *läsa* som skribent – en ofta förbisedd nyckelfärdighet. Hur närmar man sig en text man ämnar använda i forskningssyfte? Hur för man anteckningar? Hur undviker man att oavsiktligt plagiera? Generellt sett är svaret att läsa *aktivt* – att föra ett samtal med texten – och poängen med kapitlet är att visa hur detta kan gå till.

Kapitel 3 går från att läsa till att skriva – närmare bestämt till själva skrivprocessen med dess olika faser. En viktig distinktion i det här sammanhanget är den mellan ”tankeskrivande” och ”presentationsskrivande”, där det förra åsyftar ett ”informellt, utforskande skrivande med det primära syftet att få fram idéer och komma vidare i tänkandet kring ett visst tema” (sid. 42), och det senare handlar om skrivandet av den slutliga texten, den som ska presenteras för en viss publik som färdig produkt. Detta är ett kapitel fullt av konkreta råd om hur framgångsrikt akademiskt skrivande rent faktiskt går till som studenter på alla nivåer kan ha stor nytta av.

På det hela taget är *Skriva för att lära* en praktisk bok. I *kapitel 4* vill författarna emellertid göra en viktig pedagogisk-teoretisk poäng, nämligen att skrivandet är ett mycket viktigt instrument för lärande. Den teoretiskt intresserade kommer att finna det här kapitlet särskilt inspirerande. På vilka sätt gynnar då skrivandet lärandeprocessen? Det involverar så kallad multimodalitet: vänster och höger hjärnhalva, synen, handen och tanken måste fungera tillsammans. Det stöttar minnet och låter kunskapen internaliseras bättre. Det tenderar att i högre utsträckning aktivera

det undermedvetna och leda till vad språkpsykologen Ragnar Rometveit kallar BBB-lösningar, sådana som osökta kommer till en i bädden, på bussen eller i badet. Efter att ha visat på varför skrivandet är så viktigt för ett djupare lärande fortsätter författarna med att ge konkreta förslag på hur dessa insikter kan implementeras.

I *kapitel 5*, som handlar om skrivandets retorik, övergår författarna från att ha behandlat ”tankeskrivande” till att behandla ”presentationsskrivande”, och här ändrar boken därför karaktär ganska tydligt. Där den första delen av boken tar ett spännande grepp på skrivandet som så mycket mer än att framställa en textprodukt – som en sorts tänkande och en omistlig del av lärande och intellektuell utveckling – har den senare delen mer karaktären av en traditionell handbok för uppsatsstudenter. Så innehåller t.ex. *kapitel 6* baskunskaper om hur man citerar och refererar källor.

Kapitel 7 diskuterar ett antal termer som ofta används i uppgiftsformuleringar – såsom ”diskutera”, ”argumentera”, ”analysera”. Flera sidor används också till att presentera begreppet mapp (portfolio, portfölj), eftersom detta är en relativt ny metod som nu används på bred front inom högre utbildning. Här tycks emellertid texten snarare vända sig till rådvilla lärare än till studenter, vilket är en smula förvirrande.

I *kapitel 8* handlar det om de stora uppsatserna inom högre utbildning – kandidat och master – och om de element som bör finnas med. Detta är det bästa kapitlet i bokens senare del och innehåller en god men kortfattad presentation av sådant som teori- och metodkapitel, resultat- och diskussionskapitel, samt konklusioner. Här behandlas också planering och problemställning, och författarna presenterar vad de kallar ”uppgiftens pentagon” – en användbar planeringsmodell som schematiskt visar vad studenten bör vara säker på att få med när han eller hon planerar ett forskningsprojekt eller en uppsats.

Kapitel 9 handlar om hur man ger respons på akademiska texter och om hur man tar emot sådan respons om man själv är författaren. Här gäller det främst respons från studiekamrater, men mycket av det som sägs är direkt tillämpligt även i relationen student-handledare. T.ex. visar pedagogisk forskning, enligt författarna, att studenter ofta inte förstår de kommentarer de får på sina texter: Vad betyder det att en text saknar tydlig struktur? Eller att problemställningen är oklar? Den som ger feedback utmanas här att bli mycket tydligare i sin respons så att den faktiskt kan komma till användning i det fortsatta arbetet med texten. Likaså visar forskning att feedback är viktigast i de tidigare faserna av uppsatsskrivandet, varför merparten av uppsatshandledningen bör ligga där. Kanske har handledare en tendens att tänka att den sista genomläsningen är avgörande, medan deras ansträngningar i själva verket gör mer nytta i början av skrivandet.

Kapitel 10, slutligen, tar upp fördelar och problem med att skriva tillsammans, en arbetsform som har sitt ursprung inom naturvetenskapen, men som blir allt vanligare även inom humaniora och samhällsvetenskap. Här får gruppdynamiska frågor naturligt nog en framskjuten plats. Särskilt intressant är avsnittet om möjligheterna med att använda en så kallad ”wiki” för att skriva tillsammans, dvs. ett öppet rum på nätet där alla kan bidra, inte bara med egen text utan också genom att redigera andras texter.

Skriva för att lära är utan tvekan en bok som jag skulle rekommendera studenter att läsa inför deras olika skrivprojekt på grund- och avancerad nivå. Också som handledare är det värdefullt att ha en bok av den här typen att sätta i händerna på studenter som behöver en bättre förståelse av det akademiska skrivandets hantverk. Vad gäller bokens andra del så kan den emellertid inte ersätta en mer traditionell handbok (av typen *Svenska skrivregler*, eller *Turabians Manual for*

Writers); den ger snarare generella riktlinjer än detaljerade svar på specifika frågor som uppstår under skrivandets gång. Det är istället bokens första del som lyfter helheten, då författarna här närmar sig saker som är centrala för det akademiska arbetet, men som nog sällan lärs ut så här tydligt. Man skulle kanske kunna kalla det för det akademiska skrivandets *undermedvetna* – inte det som visas upp och bedöms, utan det som hela tiden försiggår under ytan, eller bakom kulisserna, och som producerar – om uttrycket tillåts – det som sedan visas upp. Om studenter reflekterar över dessa processer och lär sig arbeta konstruktivt med dem kommer de utan tvekan att bli skickligare i det akademiska skrivandets konst.

Det är också här som lärare och uppsatshandledare kan ha störst nytta av *Skriva för att lära*. När det gäller vanliga frågor om terminologi, referenssystem, disposition osv. är det ju lätt att skicka studenten till den ena eller den andra handboken. Men när det gäller den andra typen av skrivande – den utforskande, kreativa och ofärdiga typen – då är det svårare att hitta rätt hjälp. Här fyller *Skriva för att lära* tveklöst ett behov; som handledare hittar jag här ett mått av teoretiserande som är användbart i diskussion med studenter, men framförallt en uppsättning praktiska råd och tips att dela med mig av.

Trots att boken alltså innehåller mycket som är värdefullt ska det ändå framhållas att kvalitén på de olika kapitlen är ojämn, och man kan ifrågasätta om författarnas val att behandla både tankeskrivande och presentationsskrivande i samma bok var klokt. Det är tydligt att det som handlar om tankeskrivande är det som utmanar, medan det som handlar om presentationskrivande mer har karaktär av referensmaterial. Fördelen är naturligtvis att man har en enda bok om flera olika dimensioner av det akademiska skrivandet, och det ska kanske inte undervärderas, men med tanke på att den andra delen ändå inte kommer att kunna ersätta en mera utförlig skrivmanual är frågan om det inte hade varit bättre att i stället fördjupa det intressanta materialet i bokens första del. På det hela taget kan *Skriva för att lära* ändå rekommenderas som en god översikt, i synnerhet för studenter på grundnivå; och som lärare och handledare har man nytta av boken inte minst för att den synliggör de problem som uppsatsstudenter ofta brottas med och den visar på hur den egna rollen kan förbättras och fördjupas.

Andreas Nordlander, Lärare
Centrum för Teologi och Religionsvetenskap, Lunds universitet
epost: andreas.nordlander@teol.lu.se

Bokrecension

Stylish Academic Writing. Helen Sword, Cambridge and London: Harvard University Press, 2012, ISBN: 978-0-674-06448-5

Like so many who have survived American post-graduate education in philosophy, I entered the academy having neither formal training in teaching nor writing. (Oh, as I see it, taking a few college courses on composition and literature does not count as a means to avoiding dull prose.) I became a teacher by imitating my professors and through trial and error; I developed as a scholar, and only secondarily as a writer, through countless comments given to me during seminars and office visits, as well as in the margins of my papers. Yes, marginalia, the holy grail of insight!

Helping me to become a stylish writer never was part of my education, however. What I was told as an “apprentice” was no doubt repeated time and time again: publish or perish; that is the bottom-line to achieving tenure (which I was told I must attain to be regarded as “successful”). Published I am, but stylish I am not. I know I have come a long way in both my teaching and scholarship, but I fear my academic writing is as unstylish as that of most academics, including philosophers. Like many, I struggle to forge shapely and elegant sentences, hoping not to overwhelm the reader with prose that is too impersonal and jargon-laden, and bristling with syntax that makes my writing ever so impenetrable.

This led me to pick up a copy of Helen Sword’s *Stylish Academic Writing*, which I have found to be a guide to a kind of writing that never resonated from my well-worn copy of *The Elements of Style* or Zachary Seech’s *Writing Philosophy Papers*. Indeed, I was fortunate enough to have stumbled upon a book whose author is embarked on a “stylistic revolution” to improve the “reading conditions of all.” Sword’s words send a simple, yet powerful message to us: Don’t forget the reader! By writing stylishly we can *take care* of the reader, that all important someone for whom we write.

Sword neatly divides her book into two parts, along with an extensive bibliography that runs thirteen pages. Part one is based on analyses of journals and writing guides, as well as surveys of academics, allowing us a glimpse of the gap between what is thought to be good writing and what is actually published. Those first three chapters (and the appendix) are definitely tailored for the empirically minded reader. Scattered throughout these and other chapters are prompts to cross disciplinary boundaries and learn to experiment with other ways of writing. This call for interdisciplinarity – what she calls “undisciplined thinking” – is revisited by Sword in her chapter on creativity (fourteen). Although Sword recognizes that changing course may lead some to fear their work will be regarded as less serious and lacking in intellectual rigor, she argues that stylish academic writing can be entertaining and engaging, as well as serious and rigorous. The choice to turn our backs on obscurantism, with its “impersonal, stodgy, jargon-laden, abstract prose,” can be made by early career and established researchers alike.

Part two consists of eleven chapters, each focusing on a particular aspect of stylish writing, such as the title, the use of jargon, and the abstract. Sword makes clear the problems associated with less than tempting titles, “jargonitis,” incoherent structure, and abstracts that fail to expose the significance of the research and therefore the worthiness of reading the article.

Just as important, she informs the reader about how these problems can be addressed. Again, this is indicative of *Sword*, the revolutionary. Each chapter is interspersed with one-page inserts titled “Spotlight on Style” in which the work of well-known academic writers is used to make various points of stylish writing come alive. Academics such as the philosopher Daniel Dennett, the legal scholar Peter Goodrich, the evolutionary biologist Richard Dawkins, and the professor of composition Andrea Lunsford are showcased in this regard. (Not surprisingly, the Slovenian philosopher Slavoj Žižek is nowhere to be found in these inserts! His is the epitome of impenetrable prose; take, for example, his tomes *The Parallax View* [2006] and *In Defense of Lost Causes* [2008].) *Sword*’s transformative project is furthered by ending each chapter with “Things to Try,” making *Stylish Academic Writing* a sort of workbook. She gives readers a multitude of exercises as part of their journey to becoming more stylish writers: from ways to reduce the effects of nominalizations and too many passive constructions, and crafting the all-important “hook,” to exercises with voice, tricks for constructing engaging titles, and suggestions for developing new ideas and perspectives.

My two favorite chapters (four and five) deal with making writing more personal through the use of first-person pronouns, and learning how to use more concrete language and to be mindful of clutter, which, as *Sword* notes, is “the sworn enemy of the stylish academic writer.” Frankly, I too am one of those philosophers who has an “addiction to *it, this, that, and there.*”

Sword makes it clear from the outset that the principal audience she has in mind for *Stylish Academic Writing* is none other than the established researcher. The preponderance of references is to the senior researcher, the established academic, and the like. But why focus on the “old timers”? If there is a major flaw in *Sword*’s approach, it is to have concentrated her attention on the mentors themselves. There are a few passages in which *Sword* is aware of this issue. However, her remarks in this regard are sometimes tongue-in-cheek, as when she asks, “What exactly is going on here? Are academics being explicitly trained to write abstract, convoluted sentences?” In other words, is there a manual for graduate students learning the craft of dull writing? Well, Helen, there is no such guide, but there might as well have been one for the outcome has been the same. The seniors are mentoring the juniors to write dull prose. If she aims to start a “stylistic revolution,” then she should make it as efficacious as possible, which means to change the writing of young and old, of junior and senior. Efficacy demands a double-headed approach, one that includes the masses of students, the wannabes, and the junior faculty as a target population. The up-and-coming researcher can profit just as much from *Stylistic Academic Writing* as the more senior academic. They all can come to enjoy writing well, knowing that some of their readers might be more attentive to and understanding of their work. It may even have something to do with becoming “successful.”

On a more serious note, why allow students to make many of the same mistakes, knowing full well that it is likely that some of them will realize years later that they could have started to write well much sooner? Perhaps there is an ethical issue here, something to do with the suffering of writers enduring their own dull prose and readers having to put up with it. If so, then the double-headed approach is an imperative, leading me to think that *Sword* should begin developing a companion DVD entitled *Stylish Academic Writing for the Un-established.*

But it will take more than knowing the finer points of writing well. As *Sword* rightly points out, it will also require courage, especially by the PhD student and the junior colleague, to experiment. At the same time it will require the mentor to give them space, to let them know that it is admissible to write differently, to take a risk. It is clear to me that all can benefit from a

close reading of *Stylish Academic Writing*, thus averting the plunge off the communication cliff. All things considered, this is an exceptional work. Although I found part one to be occasionally dull due to its statistical focus, and the positioning of the inserts to impede the flow of the text, *Stylish Academic Writing* is a book I enjoyed immensely and one that I hope will help improve my own writing. I suggest you place a copy of Sword's book next to the *Oxford English Dictionary*, Strunk and White's *Elements of Style*, and Mark Tredinnick's *Writing Well: The Essential Guide* in case you choose to make your academic writing more stylish.

PS: I look forward to meeting the author in person, as she is scheduled to visit my university this spring. She will talk about the habits of highly productive writers. Perhaps meeting Helen Sword in person will be impetus enough for my colleagues as well as their students to have the courage to write in ways that they never imagined possible.

Rory J. Conces, Associate Professor,
Department of Philosophy and Religion,
University of Nebraska at Omaha, USA,
e-mail: rconces@unomaha.edu

Bokrecension

Undervisa tillgängligt! Pedagogiska strategier för att funktionsnedsättning hos studenter inte skall vara ett hinder för att genomföra studierna. Ann-Sofie Henriksson, Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling, Rapport nr 1 reviderad upplaga, Uppsala universitet, ISSN 1652-084X.

Jag är övertygad om att det finns ett stort behov av en skrift som denna och att många lärare och handledare har mycket att vinna på att ta till sig av de tips och förslag som presenteras i skriften. Många lärare och handledare i högskolan möter studenter med olika funktionsnedsättningar och ofta utan att ens veta om det. Plötsligt står man inför en situation som man inte känner igen sig i och de tidigare erfarenheterna av undervisning och handledning räcker inte riktigt till.

Bokens förtjänst ligger i att den är lättläst även för den som inte är så insatt i frågor kring funktionshinder och som inte tidigare reflekterat över de svårigheter och möjligheter till lösning som kan finnas för studenter med olika funktionsnedsättningar i mötet med högskolan.

I författarens förord framgår också syftet med boken:

”Syftet med denna skrift, liksom med föregångaren, är att ge inspiration och stöd till lärare samt andra som kommer i kontakt med studenter, t.ex. bibliotekarier, kursadministratörer, studievägledare, studierektorer. Målet är att bidra till att vi som möter studenter ska kunna utveckla vårt bemötande och våra pedagogiska strategier i syfte att underlätta vardagen för de studenter som lever med en funktionsnedsättning. Skriften är avsedd att bidra till reflektion och till att man överväger möjliga förändringar i bemötande och pedagogik för att möta de behov studenter med olika typer av funktionshinder har.”

Det är högt ställda mål, som jag tycker att författaren Ann-Sofie Henriksson till stor del lever upp till. Men, som alltid, finns det mer att önska.

Författaren hade tydligen kunnat utnyttja att det är en revidering av en tidigare upplaga. Många av de stödåtgärder som tas upp i boken är redan beprövade och det hade varit givande om dessa åtgärder inför revideringen hade utvärderats. Som lärare eller handledare vill man först och främst veta vad som fungerar och vad som inte fungerar. Visserligen är det individuellt till stor del eftersom olika studenter har olika behov, men en utvärdering av enskilda åtgärder – både från lärar- och handledarperspektiv och från studentperspektiv skulle ha höjt bokens värde ytterligare. Mellan raderna kan man visserligen utläsa viss information om vad enskilda lärare tycker om en viss åtgärd men detta hade kunnat göras mer systematiskt. Goda och dåliga exempel är ofta talande och man behöver inte lägga tid på att pröva sådant som redan visat sig vara mindre effektivt.

I bokens inledning finns en tydlig läshänvisning och författaren redogör för hur man kan läsa boken – som uppslagsverk per lärandesituation – till exempel åtgärder inom just examination eller per funktionsnedsättning, från pärm till pärm etc. Däremot är jag inte helt övertygad om att jag skulle ha valt en liknande uppdelning vilket främst beror på att det blir lite rörigt och att flera av textavsnitten helt eller delvis upprepas. Jag tycker också att läsningen försvåras i onödan

av den överarbetade innehållsförteckningen. I en bok som denna behöver man knappast använda ett punktsystem (1.1.1, 1.1.2, 1.1.3 osv.). Det ger ett stelbent intryck och bidrar i mitt tycke till att det blir rörigt i onödan.

Det största problemet med skriften är dock att det är svårt att få klarhet i vilka åtgärder man *måste* vidta och vilka åtgärder man *kan* vidta. Om man som lärare eller handledare vill undervisa tillgängligt och vill anpassa sin undervisning förebyggande – vilket är en av poängerna med boken – är allt gott. Men som lärare eller handledare tänker jag att man också vill veta vad man *måste* göra om det kommer en student med ett intyg om en viss funktionsnedsättning. Jag tror att många lärare, en majoritet antagligen, vill undervisa på ett så bra sätt som möjligt men jag tror också att många ”kör på som man alltid gjort” och att det i de allra flesta fall fungerar väl. Dessa lärare är dock ofta beredda att vidta nödvändiga åtgärder för att anpassa undervisningen när det finns ett intyg. Problemet är att man som lärare inte känner till universitetens krav på anpassning. Ofta känner man inte heller till att det finns en samordnare för studenter med funktionshinder på varje lärosäte. Här tycker jag att man som lärare skulle kunna få mer vägledning av en bok som denna. Ett annat problem är att vissa av förslagen som avser generella förändringar – som gynnar alla – i praktiken är motsägelsefulla. Det som passar studenter med en viss typ av funktionsnedsättning skulle alltså kunna missgynna studenter med ett annat slags funktionsnedsättning. Hur ska man tänka här – om man är en lärare som vill undervisa så tillgängligt som möjligt?

Eftersom jag själv arbetar på ett medicinskt universitet med många vårdutbildningar skulle jag ha önskat ett mer uttömmande kapitel om den verksamhetsförlagda utbildningen. De lärare och handledare som jag kommer i kontakt med i mitt arbete vittnar samtliga om att det är där de största utmaningarna ligger. Hur säkerställer man en kvalitativ examination på en klinisk placering när en student till exempel har en assistent med sig? Vad händer om man som student av olika anledningar inte kan utföra samtliga de praktiska moment som finns i kursplanen? Hur ser man på funktionsnedsättningar som leder till att man har svårt med sociala kontakter i mötet med patienter och anhöriga? Dessa frågor gäller inte specifikt i vårdsammanhang utan i alla utbildningar som rör tredje person, till exempel utbildningar för lärare, socionomer och psykologer.

Boken är trots denna kritik väl värd att användas inom den högre utbildningen och själv kommer jag gärna att rekommendera den till lärare och handledare. Framförallt kan den utgöra ett diskussionsunderlag i de universitetspedagogiska kurserna på våra lärosäten. Mycket av det som tas upp i boken skulle gynna våra studenter och underlätta för våra lärare. Författaren beskriver bland annat hur man från lärosätens sida kan arbeta med anteckningsstöd, tecken- eller skrivtolkstöd, medstudenter, mentor och faddrar. Det ges rika exempel på hur man kan anpassa undervisning och examination och ge extra handledning eller stödundervisning. Bokens grundtes – att en tillgänglig undervisning gynnar alla studenter – är en viktig insikt för alla som undervisar men tipsen om kompensatoriskt stöd är också viktiga för att studenter med funktionsnedsättningar ska ges möjlighet att lyckas inom den högre utbildningen.

Caroline Olsson, samordnare lika villkor,
Utbildningsavdelningen, Karolinska institutet,
Masterstudent i utbildningssociologi, Uppsala universitet,
e-post: Caroline.Olsson@ki.se



högre utbildning

SYFTE OCH INRIKTNING

Högre utbildning är en vetenskaplig e-tidskrift som är fritt tillgänglig enligt open access-principen. Tidskriftens övergripande syfte är att stödja framväxten av kunskap om lärande och undervisning inom högre utbildning och därigenom bidra till utvecklingen av svensk högskoleundervisning. Tidskriften utgör ett praktiktäna forum för idé- och kunskapsutbyte och debatt för alla som är engagerade i högre utbildning i Sverige såsom lärare och handledare, studenter och doktorander, pedagogiska utvecklare och ledare samt forskare med inriktning mot lärande i högskolan.

Redaktionen välkomnar bidrag som kan ge fördjupad kunskap om lärande och undervisning inom högre utbildning och bidra till utveckling. Bidrag kan skrivas på svenska, engelska, danska eller norska (bokmål).

BIDRAGSTYPER

Artiklar. 6000 ord eller färre inklusive abstract. Bidragen kan utgöras av forskningsartiklar, metodologiskt eller teoretiskt/konceptuellt inriktade artiklar, eller litteraturoversikter (reviews). Bidragen ska genomsyras av ett vetenskapligt angreppssätt samt innehålla en väl definierad frågeställning och koppling till relevant vetenskaplig litteratur. Artiklar granskas kollegialt (peer review) – se särskild rubrik för mer information kring processen.

Forskningsnotiser (research notes). 2000 ord eller färre. Pågående forskning, teoretiska eller metodologiska dilemman, diskussion om forskningsfrågor och/eller problemområden inom undervisning och lärande. Bidragen beskriver pågående forskning snarare än resultat av forskning. Bidrag i denna kategori granskas i normalfall enbart av redaktionen.

Goda exempel (best practice). 2000 ord eller färre. Beskrivning och förklaring av framgångsrika tillvägagångssätt i och runt undervisningen. Bidragen bör vila på någon form av utvärdering och vara gångbara även utanför författarens eget sammanhang och ämne. Bidrag i denna kategori granskas i normalfall enbart av redaktionen.

Debattinlägg. 800 ord eller färre. Lyfter frågor av vikt för utveckling av lärande och undervisning. Svar på debattinlägg uppmuntras. Bidrag i denna kategori granskas av redaktionen.

Bokrecensioner. 1500 ord eller färre. Recensionen kan avse både svenska och utländska böcker. Texten ska tydligt redogöra för bokens relevans för svensk högre utbildning. Kontakta redaktionen om du vill föreslå en bok för recension eller själv recensera en bok – redaktionen kan ibland ordna med recensionsexemplar. Bidrag i denna kategori granskas av redaktionen.

Slutligen mottar redaktionen gärna andra typer av inlägg så som *krönikor, kommentarer, reportage från konferenser* och liknande av relevans för lärande och undervisning inom högre utbildning.

ÅTERPUBLICERING

Högre utbildning tillåter återpublicering av texter. Redan publicerade texter kan skickas till *Högre utbildning* om författaren samtidigt lämnar in till redaktionen: ursprungstexten, information om var texten tidigare varit publicerad samt om texten är i original eller i omarbetad form, medgivande från ev. medförfattare samt medgivande från ansvarig utgivare för den tidigare publikationen till att texten publiceras i *Högre utbildning*. Författare som har bidrag publicerade i *Högre utbildning*, och som önskar publicera dessa i andra tidskrifter, ansöker om tillstånd hos *Högre utbildnings* redaktion. Författare får alltid lägga ut sina texter på en personlig hemsida om det görs med en hänvisning till att artikeln publicerats i *Högre utbildning*.

UPPHOVSRÄTT M.M.

Den som skickar in ett bidrag har fullt ansvar för detta fram till dess materialet publiceras. Detta innebär att författaren fram till publicering kan dra tillbaka sitt manuskript, godkänna eller motsätta sig förändringar och föreslå egna förändringar. När materialet är accepterat av redaktion för publicering har författaren inte längre obetingad rätt att kräva ändringar, utan möjligheten att göra sådana värderas från fall till fall. När överenskommelse om publicering har träffats överläter författaren eller författarna upphovsrätten till *Högre utbildning* för publicering i tryckt och elektronisk form på obegränsad tid. Det innebär till exempel att artikeln inte får publiceras i annan regi utan skriftligt tillstånd från *Högre utbildnings redaktion* (se Återpublicering). Författaren får dock lägga ut artikeln på personlig hemsida om det görs med en hänvisning till att artikeln publicerats i *Högre utbildning*. *Högre utbildning* följer principen om open access vilket innebär kostnadsfri tillgång till artiklarna. Mångfaldigande av publicerade artiklar får ske enligt de bestämmelser som gäller tryckt material

GRANSKNING

Alla bidrag granskas av redaktionen. Bidrag i form av artiklar granskas även kollegialt (peer review) av minst två granskare. Granskarna känner inte till varandras identitet. Författaren känner inte heller till granskarnas identitet. Författarens identitet är känd för granskarna. Redaktionen förbehåller sig rätten att vid behov nyttja kollegial granskning även för andra bidragstyper än artiklar.

TIDSKRIFTENS ORGANISATION

Högre utbildning drivs med stöd av U6, dvs. de pedagogiska utvecklingsenheterna vid universiteten i Lund, Uppsala, Stockholm, Linköping, Göteborg och Umeå. Stöd utgår också från Swednet, svenskt nätverk för pedagogisk utveckling av högre utbildning, www.swednetwork.se. Ansvarig utgivare är Anders Sonesson. Tidskriftens ISSN är 2000-7558.

TIDSKRIFTENS WEBBPLATS

Besök www.hogreutbildning.se för mer information.