

Kunskapsöverföring i det självständiga arbetet

Maria Wendt
Stockholms universitet

Artikels syfte är att få ökade insikter om vad som kan hindra och vad som kan underlätta för studenter att överföra tidigare förvärvade kunskaper och förmågor rörande teori och metod till det egna uppsatsarbetet. Det mer generella problemet handlar om det som i pedagogisk forskning benämns ”transfer of learning”, det vill säga förmågan att överföra kunskaper och förmågor mellan olika kontexter. En övergripande tanke är att en fördjupad förståelse av överföringsproblem är viktig för att utforma lärandeaktiviteter som möjliggör för studenter att använda tidigare kunskaper och som därmed kan förbättra förutsättningarna för dem att skriva uppsatser med hög vetenskaplig kvalitet. I undersökningen följs en grupp studenter som skriver kandidatuppsats i statsvetenskap. Det empiriska materialet består av intervjuer samt av deltagande observation vid undervisnings- och handledningstillfällen. Resultatet av analysen visar att studenterna hamnar i tre olika typer av överföringsproblem som kan relateras till lärandeinhållets *form*, *innehåll* och *begrepp*. Utifrån dessa resultat diskuteras även hur pedagogiska arbetssätt som gynnar kunskapsöverföring kan utvecklas.

Nyckelord: kunskapsöverföring, självständigt arbete, pedagogiska strategier, handledning, statsvetenskap

Det känns som att jag inte har fattat vad det går ut på, att skriva en uppsats [...] Det är ju det som är så konstigt [...]. För jag har verkligen förstått metodkursen, jag har fått A på den. Så det har gått bra, jag har förstått både det kvalitativa och det kvantitativa. (Nour, intervju 23/4, 2020)

Som citatet ovan uttrycker upplever studenter ofta problem i genomförandet av det självständiga arbetet.¹ Uppsatsarbetet är förenat med stor vanda för många, och låg genomströmning är också ett återkommande problem på momentet självständigt arbete.² Hur ska detta förstås, detta ”konstiga”, som uppsatsförfattaren i citatet säger, att så många studenter hamnar i svårigheter när de ska skriva sina uppsatser?

En uppsats på kandidatnivå är ofta det sista arbete studenten gör innan hen tar ut sin examen. I uppsatsarbetet närmar sig studenten rollen som forskare och förväntas självständigt producera ny kunskap. Det förutsätts också att uppsatsförfattaren kan använda tidigare förvärvade kunskaper i arbetet. Förutom mer praktiskt orienterade kunskaper – exempelvis att

¹ Manuset är en omarbetad version av rapporten ”Kvalitetsförbättring i det självständiga arbetet: Att underlätta kunskapsöverföring”, *Rapporter om undervisning och lärande i högre utbildning 2021:1*, Centrum för universitetsläro- och utbildningsforskning (Stockholms universitet).

² Trots att förhållandevis mycket lärarresurser är kopplade till självständigt arbete, är genomströmningen exempelvis stadigt runt 50–60 procent vid min heminstitution, Statsvetenskapliga institutionen på Stockholms universitet (SU), en siffra som är betydligt lägre än för andra kurser.

*Författarkontakt: maria.wendt@ekohist.su.se

skriva vetenskaplig text och förstå hur vetenskapliga argument underbyggs – avkrävs studenterna förmågan att använda etablerade vetenskapliga metoder och teorier. I betygskriterierna för självständigt arbete i statsvetenskap på Stockholms universitet (SU) står det exempelvis om en godkänd uppsats att ”teoretiska utgångspunkter är beskrivna och kopplade till undersökningen” (Statsvetenskapliga institutionen, SU, 2020).

När statsvetarstudenterna kommer till denna nivå, har de tidigare gått en metodkurs om 15 hp och mött skilda teoretiska perspektiv på politik i ett antal obligatoriska kurser samt i valbara specialkurser som fördjupar ett specifikt ämnesområde. Undervisningen består oftast av en kombination av föreläsningar och tillämpande seminarier, vilket innebär att studenterna också har haft viss möjlighet att öva på att använda olika metoder och anlägga skilda teoretiska perspektiv på konkreta fall. Det finns emellertid inte någon ”ny” undervisning om teori och metod under uppsatsmomentet, utan här erbjuds individuell handledning och/eller grupphandledning. Det finns således en inbyggd förväntan i kursstrukturen om att studenterna *överför* kunskaper från tidigare kurser till sitt uppsatsskrivande (något som också hakar i en etablerad idé om att kursutbud ska motsvara en tydlig progression i utbildningen). Det är denna för-givet-tagna överföring av kunskaper som artikeln behandlar.

Tidigare forskning visar att studenter – även på forskarutbildningen – har svårt att tillämpa metodologiska resonemang och teori i sina arbeten, och för många är det också oklart vad teori är (Bergström & Ekström, 2015; Silén & Johansson, 2016; Wilkins, Neri & Lean, 2019). I en studie av uppsatsarbete i statsvetenskap tydliggörs också svårigheter med själva överföringen av kunskaper mellan olika delkurser (Wendt & Åse, 2015, s. 849). Studien visar att delkurserna som föregår uppsatsskrivandet ofta blir separata enheter som studenterna ”bockar av” och lämnar bakom sig. Överföringsproblematiken kan också gälla svårigheter att förstå hur utmaningar som kurskamrater möter kan vara relevanta för det egna lärandet. Detta gör att s.k. ”peer learning”, det vill säga tanken att lära och lära av varandra (exempelvis i grupphandledning), inte alltid uppskattas av studenter, som hellre vill att läraren berättar ”hur det är” (Wendt, 2014).

Det generella problem som behandlas i denna artikel rör vad som begreppsfas som ”transfer of learning”, med vilket avses överföring av kunskaper och förmågor mellan olika kontexter. Den pedagogiskt inriktade överföringsforskningen undersöker när kunskapsöverföring blir o/möjlig och söker förstå svårigheter med detta. En del av denna forskning har fokuserat på att beskriva glappet mellan utbildningens teoretiska kunskaper och den konkreta arbetsmarknadsverkligheten (Alt, Alt & Hadar-Frumer, 2020; Day & Goldstone, 2012; Kilbrink, Bjurulf, Baartman & de Bruijn, 2018). En annan del av litteraturen handlar om i vilken utsträckning inhämtade ämneskunskaper kan överföras till ett annat ämne och om hur kunskaper i exempelvis retorik och språk kan överföras till ett eget skrivande (Fishman & Reiff, 2011; Winzenried, Campbell, Chao & Cardinal, 2017).

Överföring *inom* ett (samhällsvetenskapligt) ämne och mellan olika delkurser tycks mindre utforskad, vilket möjligen handlar om att överföring inom ett ämne/en utbildningsinstitution uppfattas som mindre problematisk än mellan helt skilda sammanhang. Samtidigt är det viktigt att undersöka dessa processer just för att det ofta tas för givet att studenterna förmår föra kunskaperna med sig ”framåt” i utbildningen. Ändå verkar det som att detta ofta inte sker, något som kan hänga samman med att lärare sällan medvetet arbetar med att underlätta överföring mellan olika kontexter/kurser (Fishman & Reiff, 2011; Salomon & Perkins, 1989).

En övergripande tanke i denna artikel är att en fördjupad förståelse av överföringsproblem är viktig för att utforma lärandeaktiviteter som förbättrar möjligheterna för studenterna att använda tidigare förvärvade kunskaper och förmågor. Mer specifikt är syftet att få ökade insikter

om vad som kan hindra och vad som kan underlätta för kunskaper relaterade till teori och metod att överföras till det självständiga arbetet. Därtill diskuteras hur pedagogiska arbetssätt som gynnar kunskapsöverföring kan utvecklas och därmed förbättra förutsättningarna för studenterna att skriva uppsatser med hög vetenskaplig kvalitet.

KUNSKAPSÖVERFÖRINGENS PROBLEM

Tanken att kunskaper och förmågor som inhämtas i en kontext ska vara användbara i andra kontexter än i den ursprungliga ligger inbakad i de flesta lärosituationer. Överföring av kunskap är också omdiskuterad i den pedagogiska litteraturen, där teoretiska begrepp har utvecklats för att beskriva vad överföring består av och vad som krävs för att överföring ska ske. Kunskapsöverföring – transfer of learning – kan definieras på olika sätt, men här åsyftar jag den ”klassiska” definitionen, d.v.s. när kunskaper och förmågor som förvärvats i en kontext (den primära lärandesituationen) används och/eller appliceras i en ny kontext (den sekundära lärandesituationen). Mycket av den tidiga forskningen om transfer, och även själva transferbegreppet, har utsatts för en kritisk diskussion. Bland annat har det påpekats att termen implicerar att kunskap är något essentiellt som individer ”har”, ett avgränsat innehåll som oproblematiskt kan flyttas mellan skilda kontexter (Day & Goldstone, 2012, s. 164; Lave, 1991; Lobato, 2006).

Överföringsforskningen har kritiserats för att bortse från att kunskap alltid är situerad – knuten till ett visst sammanhang – och för att den behandlar överföring som en väl avgränsad och ”avslutad” handling. Många lyfter fram betydelsen av att i stället se kunskapsöverföring som en dynamisk, pågående och aktivt skapande process där det alltid sker en *omtolkning* av (tidigare) kunskaper i möte med den nya kontexten (Kilbrink, Bjurulf, Baartman & de Bruijn, 2018). På så sätt kommer även den primära kunskapen att förändras när den används/tillämpas i den sekundära kontexten. Det handlar då inte bara om att se ”det gamla i det nya”, d.v.s. känna igen sådant man redan mött i nya situationer, utan om att se ”det nya i det gamla” i meningen att fördjupa eller ompröva tidigare förvärvade kunskaper (Schwartz, Chase & Bransford, 2012). Trots dessa relevanta problematiseringar har jag valt att använda begreppet överföring och låtit det inrymma även processer som inkluderar element av omtolkning. I uppsatsarbetet handlar det mindre om en passiv överföring av fastlagda kunskaper, och mer om att aktivt och reflexivt använda och anpassa teoretiska och metodologiska resonemang på ett sätt som fungerar i det egna arbetet.

I en ofta refererad artikel beskrev Salomon och Perkins (1987) två olika typer av överföringsprocesser, ”low-road transfer” respektive ”high road transfer”. Medan det förra begreppet avsåg mer eller mindre inövade praktiker som sätts i bruk i en ny kontext, ämnade det senare fånga in processer som äger rum genom medveten abstrahering av ett kunskapsinnehåll för applicering eller användning i den sekundära kontexten. Det är denna typ av överföring som blir relevant när det gäller uppsatsskrivande. Studenter förväntas abstrahera från exempelvis innehållet i en teori, eller det konkreta, specifika metodhantverket, och förstå hur de ska använda teori, fatta metodologiska beslut och anpassa metoder i relation till den forskningsfråga de väljer.

Frågan om vad som hindrar transfer har också diskuterats. Många pekar på svårigheter att förstå likheter mellan olika situationer, så kallad ”recognition failure” – ungefär utebliven igenkänning – vilket leder till att relevant kunskap inte används (Day & Goldstone, 2012, s. 154). På ett liknande sätt, fast tvärtom, har också forskning pekat på att igenkänning kan *hindra* överföring eller utgöra ett exempel på ”negative transfer” (Schwartz, Chase & Bransford, 2012, s. 205). Negativ överföring kan handla om att fenomen ser ut att vara ”samma” och därför uppfattas på samma sätt, trots att det bara handlar om en ytlikhet, ”surface similarity” (Day &

Goldstone, 2012, s. 154–155). Den meningsfulla överföringen skulle då vara att bortse från likheten och uppfatta den mer relevanta eller strukturella skillnaden mellan fallen (Marton, 2006).

METOD OCH MATERIAL

För att fånga både det som sker inom undervisningspraktiken och studenternas egna reflexioner över undervisningen och uppsatsarbetet genomförde jag såväl deltagande observationer vid undervisningstillfällen som intervjuer med uppsatsförfattare på kandidatnivån. Det empiriska materialet insamlades under våren 2020 från kurserna Statsvetenskapliga metoder (15 hp) och Självständigt arbete (15 hp). Detta innebar alltså att studenterna följdes under en hel termin. Som lärare på flera av de teoretiska kurser som föregår uppsatsskrivandet, och som mångårig handledare och examinator av kandidatuppsatser i ämnet, var jag väl insatt i den kontext som här studeras. En viktig förutsättning för studien var emellertid att jag under den termin som materialet insamlades varken var inblandad som lärare eller examinator, vilket innebar att deltagarna i projektet kunde förhålla sig friare till mig.

De deltagande observationerna gjordes under metodseminarier (sju tillfällen) och grupphandledning (tre tillfällen). Genom att följa genomgångar och smågruppsdiskussioner på campus fick jag en god uppfattning både om vilka metodkunskaper studenterna hade med sig in i uppsatsarbetet och hur de förhöll sig till olika metodrelaterade problem. Framför allt fokuserade jag på vilka metodologiska och teoretiska problem studenterna stötte på och när de fastnade i en uppgift, samt på vilka strategier de tog till för att lösa ett problem. En poäng med att följa seminariediskussionerna var också tillgången till mer informella samtal, på raster och före och efter undervisningen, där seminariedeltagarna bland annat diskuterade vad de uppfattade som svårigheter och utmaningar. Grupphandledningstillfällena ägde dock rum på zoom, eftersom universitetet vid uppsatskursens början stängde ner i samband med covid-19. Nackdelen med den digitala undervisningen var att den inte gav samma möjligheter till småprat. Jag tog emellertid omfattande anteckningar vid samtliga observationstillfällen. Även här fokuserade jag på att fånga hur studenter artikulera olika problem i uppsatsskrivandet relaterade till metod- och teorianvändning. Jag riktade också uppmärksamheten mot diskussionerna mellan lärare och uppsatsförfattare för att fånga hur studenterna förhöll sig till lärarens synpunkter och förslag.

Jag gjorde även återkommande intervjuer med sju uppsatsförfattare under momentet självständigt arbete. För att hitta informanter använde jag mig av tidigare kontakter med studenter, och av Statsvetenskapliga ämnesrådet, som förmedlade kontakt med ett par intresserade studenter. För tre av personerna var detta deras första uppsatserfarenhet, medan fyra antingen skrivit en uppsats på fortsättningskursen i statsvetenskap (ett moment som togs bort från kursutbudet 2019) eller en uppsats i ett annat ämne. Jag gjorde 14 enskilda intervjuer, två med varje person, den första ungefär två veckor efter kursstart och den andra när de kommit två tredjedelar in i processen. Intervjuerna varade mellan 45 minuter och en timme. När uppsatserna lämnats in gjordes därtill två fokusgruppsintervjuer där de sju deltagarna delades in i två grupper. Dessa intervjuer varade ungefär 1,5 timme.

Under de enskilda intervjuerna som kan definieras som semistrukturerade – det vill säga öppet hållna men fokuserade kring vissa fastlagda teman (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 29) – ställdes inledningsvis öppna frågor om hur arbetet fortskred. Jag bad studenterna att konkret beskriva tillfällena när det gått bra och när de kört fast, och hur de gått till väga för att lösa situationen. Mer riktade frågor om hur de kunde använda sig av tidigare kurser ställdes också. En grupp frågor handlade om handledning, vad för slags feedback som varit värdefull och om de saknat någon form av stöd. Fokusgruppsintervjuerna blev ett tillfälle att fånga reflexioner om

hela uppsatsarbetet och om att arbeta vetenskapligt. Tillsammans med de enskilda intervjuerna och observationerna gör fokusgruppsmaterialet det lättare att se mönster i uppsatserfarenheterna. På så sätt kunde bredare meningssammanhang kring mer abstrakta ting fångas upp och ”hur deltagare i en viss grupp tillsammans tänker kring ett fenomen” (Wibeck, 2010, s. 54). I fokusgruppintervjuerna ställde jag frågor om hur förväntningarna inför arbetet infriats och vad studenterna hade gjort annorlunda om de skulle börja skriva en uppsats nu. Jag frågade också om det mest utmanande med uppsatsskrivandet och de viktigaste lärdomarna. Uppsatsförfattarna ombads reflektera över skillnaden mellan uppsatsarbete och andra kurser, samt över vilken betydelse tidigare undervisning/kurser haft för uppsatsskrivandet.

Alla som deltog i metodundervisningen och grupphandledningen informerades om projektet, garanterades anonymitet och att de när som helst kunde välja att avbryta deltagandet (jfr Vetenskapsrådet, 2017, s. 40–44). För att deltagarna inte ska kunna identifieras är namnen utbytta och könsneutrala, och vissa justeringar har gjorts i beskrivningar av uppsatsprojekten.³ Alla intervjuer spelades in, men under metodseminarierna och grupphandledningen togs enbart anteckningar. Jag ville inte störa undervisningen och bedömde det som svårt att inhämta kvalificerat samtycke från det stora antalet personer inblandade.

I analysen av det empiriska materialet fokuserar jag särskilt på om, när och hur studenterna relaterade tidigare teori- och metodkunskaper till uppsatsarbetet. I denna analys används framför allt två centrala begrepp hämtade från överföringsforskning (diskuterade i avsnittet Kunskapsöverföringens problem). För det första uppmärksammar jag situationer när studenter inte känner igen element i undervisningen – så kallad ”recognition failure”. För det andra lyfter jag fram när en uppfattad ytlighet hindrar en mer relevant överföring, så kallad ”negativ transfer”. Presentationen av undersökningen nedan är strukturerad efter analysens huvudsakliga resultat, det vill säga de tre olika typer av överföringsproblem som jag identifierat i materialet: de *formrelaterade*, de *innehållsrelaterade* och de *begreppsrelaterade*. Med formrelaterade problem avses hur överföring försvåras av olika aspekter knutna till akademiska texters format, omfång eller struktur. Innehållsrelaterade problem handlar om hur studenter fastnar i ett konkret (ämnes)innehåll och därigenom får svårt att abstrahera och generalisera. Begreppsrelaterade problem, slutligen, avser fånga hur studenters överföring av relevanta kunskaper och förmågor hindras då deras uppfattningar om centrala vetenskapliga begrepp är oklara eller motsägelsefulla.

I artikelns avslutande avsnitt sätts dessa empiriska resultat i relation till tidigare forskning i en diskussion om hur pedagogiska praktiker kan utformas för att underlätta överföringar, och därmed förbättra studenters möjligheter att skriva uppsatser med hög kvalitet.

FORMRELATERADE ÖVERFÖRINGSPROBLEM

Studenterna uttrycker att de inte får hjälp med att omsätta teori och metodkunskaper i den *form* som de själva ska arbeta i – uppsatsformatet. Litteratur och exempel på forskningsdesign är ofta av en större omfattning och på en annan nivå än det som är görbart i en uppsats – breda jämförande studier, testningar av hypoteser etc. som kräver andra typer av material och kontextkunskaper. Uppsatsförfattarna har svårt att förstå *vad* av detta som är överförbart till deras egna arbeten, och en stor vilshenhet är märkbar. De undrar exempelvis hur omfattande forskningsproblem de kan gripa sig an, hur ett ”lagom” syfte kan se ut, men de är också bekymrade över sådant som hur texten ska disponeras och struktureras:

³ Statsvetenskapliga institutionen antar ungefär 140 studenter till påbyggnadskursen varje termin. Det stora antalet uppsatsförfattare minskar också risken att deltagarna i studien kan identifieras.

Det har inte kommit så mycket information alls om uppsatsen. Inte förslag på *hur* man kan göra en uppsats, men just det där, hur ser en såhär lång uppsats ut? [...] Metodkursen har varit bra, fullmatad och den har gett mycket, men det har inte varit så tydligt hur man kopplar det till sin C-uppsats, hur man ska få ner alla de delarna och disponera det till en uppsats på den här nivån. (Kim, intervju 2/4, 2020)

Uppsatsförfattarna har alltså svårt att förstå hur de mer generella kunskaperna om exempelvis forskningsdesign kan appliceras på deras egna arbeten. De inser att de inte kan göra "samma" – eftersom en uppsats inte är ett stort forskningsprojekt – men denna insikt leder samtidigt till en utebliven igenkänning; att de inte kan urskilja vad som är principiellt samma problem eller resonemang. En tanke är att det delvis är denna osäkerhet som leder till en stor upptagenhet med form. Uppsatsförfattarna uttrycker återkommande att de vill veta *hur det ska se ut* i en uppsats. Det finns en längtan efter en uppsatsmall, som helst ska vara utformad i detalj (rubrikernas ordningsföljd, längden på stycken etc.). Detta är en förståelig reaktion på avsaknaden av lärandemoment som aktivt länkar samman metodkursen med uppsatsskrivandet.

Oron inför formen visar emellertid också en föreställning att det, mer som i en tentamen, finns ett slags "facit", ett sätt att skriva och en form som är rätt, oberoende av vilken typ av projekt det rör sig om. Och om bara institutionen kunde förmedla detta, så skulle studenterna veta hur de skulle göra (jfr Wendt & Åse, 2015). En tolkning är att själva uppsatsformen blir ett slags "bevis" på att man har lärt sig och gjort rätt. Målet med uppsatsarbetet blir på så sätt liktydigt med att prestera texten i en viss form. Upptagenhet med form och mallar gör samtidigt att sikten skymms för metodkursens mer generella kunskaper och sätt att *tänka* vetenskapligt. Kanske kan det uttryckas som att eftersom formen är olik – och uppfattas som oklar – så blir det ottydligt vad, om något, som går att överföra mellan momenten, vilket hindrar igenkänning.

I materialet finns också exempel på formrelaterad negativ överföring. Det handlar om när något *ser ut* att vara samma, som heter likadant eller har samma form (ytlikhet) och denna likhet/sammankoppling hindrar lärandet. Studenter har svårt att förstå skillnader mellan uppsatsskrivandet och tidigare examinationsformer. Många uttrycker att uppsatsarbetet är svårare, men det är oklart vad denna nya situation innebär. En intervjuperson säger: "Det var varsågod och kör liksom. [...] Som en enda stor hemtenta men helt utan grundinformation om hur den ska skrivas" (Fokusgrupp 1, 1/6 2020). Vissa försöker då lösa oklarheterna genom att göra som de tidigare gjort för att bli examinerade på kurser. I inlämningarna inför uppsatsseminarierna fortsätter de att beta av delar på samma sätt som de brukat svara på frågor i en hemtenta. Studenterna upptäcker då att de lagt mycket tid på fel saker, som att skriva klart vissa delar – så att de ska bli godkända – bara för att upptäcka att uppsatsskrivandet inte fungerar på det sättet.

Jag önskar nog att jag hade förstått den här fram- och tillbakaprocessen tidigare. [...] Jag la väldigt mycket tid på att skriva saker som jag sen var tvungen att skriva om. [...] Jag tror att jag tänkte mycket mer och gick in i det som en tenta. Man gör klart en del, och sen kan man lägga den bakom sig, och liksom beta av delar. Men nu i efterhand ser jag att det fungerar inte så. (Fokusgrupp 2, 1/6 2020)

Upplägget på kursen – med olika inlämningar av utkast i olika stadier – är oklart på samma sätt som uppsatsens olika delar. Inlämningen ska "betas av", men för vissa är undervisningslogiken i grunden oklar, liksom vad som förväntas av dem. En av deltagarna i studien säger att hen oroar sig för att bli "godkänd" på utkastet och har alltså inte klart för sig vad som är

examinationsmoment och arbetsprocess (Mika, intervju 11/5 2020). Några av uppsatsförfattarna försöker alltså överföra/tillämpa det de lärt sig i tidigare kurser – hur man blir godkänd på en uppgift – men när förutsättningarna har ändrats ligger de tidigare erfarenheterna i vägen och hindrar dem i arbetet. Detta ger anledning att fundera på hur mycket stöd studenterna får att förstå vad de ska överföra och vad de *inte* ska överföra mellan momenten.

INNEHÅLLSRELATERADE ÖVERFÖRINGSPROBLEM

Flera av deltagarna i studien uttrycker tveksamhet inför kollektiva läromoment i samband med uppsatsarbetet. En student avfärdar grupphandledningen med att konstatera: ”Generellt lär man sig inte så mycket av de andra och de lär sig inte av mig” (Nour, intervju, 7/4 2020). Detta handlar till stor utsträckning om en föreställning att om ämnesinnehållet skiljer sig åt – exempelvis att studenterna i en grupp skriver uppsats om olika ämnen – så är problem och utmaningar inte överföringsbara. Flera menar att uppsatsprojektens inbördes olikhet gör att det inte blir fruktbart:

För mig personligen så nej, jag vet inte, vi har skrivit så otroligt olika uppsatser i vårt gäng, så det var svårt att jämföra. Alla hade väldigt olika rubriker och olika upplägg så det blev nog inte så mycket så att jag jämförde mig. (Fokusgrupp 1, 1/6 2020)

En vanlig föreställning är att eftersom man arbetar med olika ämnen och metoder så går det varken att lära av varandra eller att hjälpa varandra. I citatet ovan blir det synligt att både ämnesinnehåll och form får betydelse. Har man olika rubriker och upplägg så uppfattas även det som att uppsatserna är ojämförbara.

Grupphandledning utsätts också för kritik, och någon efterlyser mer skraddarsydd/individuell handledning och vill ha ”mer direkt riktade kommentarer” (Grupphandledning, 1/4 2020). Det finns dock studenter som ser möjligheter med grupphandledningen, men menar att det blir för lite diskussion om generella aspekter. En uppsatsförfattare uppfattar det som att kurskamraterna får bättre handledning för att de ämnesmässigt/innehållsmässigt ligger närmare både varandra och handledaren och efterlyser ”mer hjälp med själva forskningsdesignen, viktiga grejer oavsett vilket ämne man har” (Fokusgrupp 1, 1/6 2020).

Här blir det tydligt att kunskapsöverföring uteblir. Det kan handla om att lärarna fastnar i innehålls- och ämnesnära aspekter i handledningen, och om en vilja att svara upp mot enskilda uppsatsförfattares önskan om konkret hjälp med just sina projekt. Men kanske inverkar också ett förgivettagande av att studenterna kan abstrahera mellan de olika uppsatsprojekten. Följaktligen får de föga hjälp med att utföra denna manöver i grupphandledningssituationen. När denna typ av undervisning saknas, fungerar inte överföringen av kunskap mellan uppsatsprojekten, vilket också leder till en stark känsla av isolering:

Man verkligen är ensam på ett sätt. Skriver man en hemtenta [...] så kan man bolla med sina kamrater eller alla har läst samma böcker så man kan alltid prata med andra. Men det är svårt att prata med någon annan, mina klasskamrater skriver ju om sina egna saker. (Fokusgrupp 1, 1/6 2020)

Flera uppfattar att det särskiljande innehållet i deras projekt gör att de så att säga är dömda till ensamhet, vilket gör att de inte ser värdet av kollegiala samtal. I materialet finns emellertid även exempel på att studenter startar egna grupper och där de både kan finna hjälp och stöd i uppsatsarbetet. En uppsatsförfattare menar sig också ha nytta både av grupphandledning och

av att prata med andra som skriver uppsats, och ger exempel på hur hen kan överföra andras erfarenheter till sitt eget projekt:

Om jag märker om någon har en svårighet, att applicera teorier eller vad det kan vara, eller om det är någon som verkligen har en spot on idé, att det är väldigt lätt att hänga med i vad den här personen är ute efter, det försöker jag ta till mig. [...] Det får ju mig att tänka efter varför jag gör de val som jag gör eller hur jag skulle kunna göra det bättre. (Ellis, intervju 27/4 2020)

Den rörelse mellan eget och andras arbete som beskrivs här, och det kontinuerliga reflekterandet över de egna valen i ljuset av andras texter, är dock ovanlig i materialet.

Innehållsrelaterad negativ överföring kommer till uttryck när uppsatsförfattarna letar efter något som antingen bokstavligen måste ”heta” teori (t.ex. institutionell teori) för att de ska kunna använda det i sin uppsats, eller att de söker teori som explicit handlar om ”innehållet” – empirin i uppsatsen. En intervjuperson uppfattar exempelvis att feministisk teori kan användas om det handlar om politik med ett *feministiskt innehåll* (men inte om man studerar annan, ”vanlig”, politik), och en annan letar ”efter teorier om ordförandeskap i EU”. En återkommande föreställning är att teorierna på en ytnivå ska ”passa” med empirin. Med begreppen i överföringslitteraturen kan man säga att här lurar ytligheten studenterna fel.

När teori blir teori om det specifika fenomenet/innehållet, blir det svårt att abstrahera till den nivå som skulle möjliggöra för studenterna att uppfatta att det finns användbara teorier i de kurser de redan gått. En särskild svårighet är att många börjar uppsatsarbetet i en konkret politisk fråga – de lägger fast ”fallet” – och först därefter ger sig ut och letar efter teori. Några exempel på fruktbar överföring har det gemensamt att uppsatsförfattarna gör tvärtom. De utgår från tidigare teoretiska kunskaper och startar uppsatsprojektet där i stället för i ett intressant (dags)politiskt problem. Då undgår studenterna att hamna i den analogistiska manövern det innebär att ”hitta” en teori som (på ytan) korresponderar med empirin. En intervjuperson berättar att hen tidigt bestämt sig för att inte börja i ett material utan att skriva inom en specifik teoretisk tradition som diskuterats i en specialkurs, och då blev teorifrågan inte ett problem:

För mig var det så det bottenar i att jag skrivit uppsats förut och då var det typ tvärtom, att jag ba åhhh det HÄR är ett problem! Men det var jättesvårt att hitta förankring i tidigare forskning, så jag satt hur länge som helst med det. Men den här gången gjorde jag mig själv en tjänst, att jag tog ett område där jag kan teorin, eller förstår det liksom. (Fokusgrupp 1, 1/6 2020)

Att börja i perspektivet kräver dock att man för det första förstår att man har mött (relevant) teori förut i kurserna, och att man förstår vilken typ av funktion teori kan fylla i ens uppsats.

BEGREPPSRELATERADE ÖVERFÖRINGSPROBLEM

Studenterna har alltså ofta svårt att få syn på att de teoretiska perspektiv och begrepp de mött tidigare kan vara användbara i uppsatsarbetet. Detta handlar inte enbart om att sökande efter innehållslig likhet leder fel, utan bottenar också i en grundläggande oklarhet i relation till vetenskapliga begrepp, inte minst teoribegreppet. För många är teori ett närmast tomt begrepp. Man ska ha en teori, men varför och hur man gör för att ”hitta” den är frågor som återkommer. ”Vad gör man med en teori i en uppsats, vad har man den till?” (Fokusgrupp 2, 1/6 2020). En av uppsatsförfattarna undrar: ”Hur *många* teorier kan man ha med? Ska man ha en eller två? Ska man ställa två mot varandra och hitta sin grej i mitten?” (Malak, intervju 7/4 2020).

En svårighet är att studenterna möter teori och teoretiska begrepp på många olika sätt i kurserna och de förstår sällan att dessa teoretiska perspektiv befinner sig på olika nivåer och utträttar olika saker. Det blir därför svårt att förstå vad slags teori som avses, hur de olika nivåerna hänger ihop och hur teorierna skulle kunna användas i uppsatsen. Någon säger uppgivet: ”Ja vi har ju läst teori hela hösten, men det verkar inte alls höra ihop med det här [vetenskapsteori/metod, författarens anmärkning]. Jag känner mig helt borta” (Metodseminarium, 7/2 2020). För några kopplas teoribegreppet direkt till vetenskapsteori, och en person funderar på om det kan vara detta som utgör den där mystiska teorin som ska finnas med i uppsatsen. Det finns dock exempel där överföringen fungerar bättre. I ett fall beskriver en uppsatsförfattare hur hen hittade en teoretisk ram genom att återvända till tidigare kurslitteratur. ”Jag gör mig själv en ganska stor tjänst, att slippa uppfinna allt på nytt. Det finns ju ett sätt att göra det på. För mig var det bara naturligt att gå tillbaka till det som vi har fått presenterat” (Ellis, intervju 27/4 2020).

Studenterna har också svårt att skilja mellan begreppen empiri och teori. En uppsatsförfattare berättar att handledaren har sagt att hen behöver koppla sina frågeställningar tydligare till teori. ”Det känns som jag skulle behöva en mer teoretisk artikel men jag vet inte om vad” (Mika, intervju 11/5 2020). Studenten funderar på om regeringens skrivelser kan fungera som teori. När jag undrar om inte det snarare är uppsatsens empiri, så tar hen fram olika tidskriftsartiklar och vill att jag ska berätta om texterna är teori eller tidigare forskning. En annan uppsatsförfattare har inte förstått nivåskillnaden mellan empiri och tidigare forskning. På frågan från handledaren vilken empiri som ska undersökas i uppsatsen blir svaret helt enkelt ”böcker” (Grupphandledning 1, 1/6 2020). En liknande förvirring uttrycks i gruppen som under ett metodseminarium har i uppgift att formulera en konstruktivistiskt orienterad forskningsfråga och avfärdar sin ursprungliga idé med att ”då får vi ju en empiri, och då blir det naturalism” (Metodseminarium 24/1, 2020). Empiri förväxlas alltså med det vetenskapsteoretiska antagandet naturalism. Undervisningen bygger oftast på att studenterna förstår av sig själva vad som är en teori, vad den är till för och hur den ska användas. Men skillnaden mellan empiri, tidigare forskning och teori är högst oklar för uppsatsförfattarna.

I materialet finns även flera exempel på begreppsrelaterad negativ överföring, som när studenterna överför (ibland missuppfattade) ideal och begrepp från en positivistisk tradition till det vetenskapliga fältet som helhet. Detta kan tolkas som en följd av en ”common sense”-förståelse av vad som utgör ”riktig” vetenskap, där begrepp som objektivitet, distans, testbarhet, mätbarhet och reproducerbarhet är centrala (jfr Jansson, Wendt & Åse, 2009). En uppsatsförfattare funderar exempelvis på att leta efter en teori som kan belysa förskjutningar i det empiriska materialet, men är orolig för att överge sin objektivitet och vill inte ”lägga en värdering i det” (Kim, intervju 30/4, 2020). Ett annat exempel är när en grupp under metodkursens seminarier likställer att ha en teoretisk utgångspunkt med att vara ”biased”. I intervjuerna uttrycks liknande föreställningar där att ha ett teoretiskt perspektiv blir att vara normativ och/eller förutbestämd – i grunden ovetenskaplig. Ändå står det obestridligt i kriterierna att det ska finnas teori, så uppsatsförfattarna kämpar på så gott de kan för att lösa denna paradoxala uppgift. Någon försöker ta sig ur rävsaxen genom att skaffa sig *många* teorier: ”Jag tänkte använda säkerhetsiseringsteorin, men ska jag inte ha med realismen också? Blir det inte för få källor annars? Är det inte en risk att bara ha en teori?” (Grupphandledning, 15/4 2020). Logiken här är att fler teorier måste vara mer vetenskapligt än färre och motverka snedvridenhet. En student resonerar om att teorin måste kunna kopplas samman med resultaten, men oroar sig då för att hen ska styra resultatet genom att ”välja en teori som jag tror att det kommer att kopplas ihop med. [...]

Det känns när jag ska göra det som om jag hittar på det jag vill visa” (Nour, intervju 23/4, 2020). Studenterna vet alltså att de ska ha teori men inte riktigt vad det är, hur denna teori ska hittas eller hur den ska användas, och när de väl hittar teorin, hur de ska bära sig åt för att undvika att bli ”biased” eller rent av att bara ”hitta på”.

Den positivistiskt färgade grundförståelsen av vetenskap medför en oreflekterad överföring av positivistiska tankesätt och begrepp, något som också kan försvåra i uppgiften att formulera ett forskningsproblem och designa en studie. I materialet finns flera exempel på hur kvalitativa angreppssätt pressas in i en positivistisk ram. En uppsatsförfattare vill skriva om varför det behövs separatistisk kvinnoorganisering inom en politisk organisation och ska djupintervjua några medlemmar. Men det är svårt att komma på en forskningsfråga, och hen hamnar i en lång omväg av mätande, variabeltänk och hypoteser.

- Student: Från början var jag väldigt inställd på att mäta, jag har de här äldre kvinnorna och de här yngre kvinnorna, och jag vill se vad skillnaderna är. [...]
 Det kändes som om jag måste ha nånting, eller att det liksom fattades nånting, som jag inte riktigt vet vad det är. [...]
- Jag: Tänker du att det som saknades var en slags hypotes eller?
- Student: Ja men kanske, det var kanske därför jag var så inställd på det här med ålder, att det skulle vara min hypotes, att jag var tvungen att ha det redan i det här skedet. [...] (Ellis, intervju 2/4 2020)

Här uttrycks en föreställning att det måste finnas en hypotes, variabler (ung/gammal), en mätning och en påvisad skillnad för att det inte ska ”saknas” någonting i uppsatsprojektet, även om projektet är formulerat i en tolkande och kvalitativ tradition.

RESULTATSAMMANFATTNING

Undersökningen visar några exempel på produktiva och relevanta överföringar, både mellan tidigare kurser och uppsatsskrivandet och mellan de olika uppsatsprojekten. Men enbart i enstaka fall berättar intervjupersonerna att de aktivt går tillbaka till tidigare kurser, och att de lär sig av att följa varandras projekt. Materialet karaktäriseras av olika typer av utebliven igenkänning (Day & Goldstone, 2012) och negativ överföring (Schwartz, Chase & Bransford, 2012).

De *formrelaterade* överföringsproblemen handlar om att studenter inte ser hur de kan överföra metod- och teorikunskaper till uppsatsformatet. Osäkerheten om vad som förväntas ger en stark upptagenhet med uppsatsens form och exakta mallar, något som försvårar överföring från tidigare kurser. De negativa överföringsproblemen här handlar om att uppsatsförfattarna försöker lösa den nya uppgiften (uppsatsen) på samma sätt som de lärt sig lösa uppgifter tidigare (hemtentamen/inlämningsuppgifter), vilket hindrar relevant kunskapsöverföring och försvårar arbetet.

De *innehållsrelaterade* överföringsproblemen visar sig när uppsatsförfattarna inte uppfattar nyttan av att följa varandras arbete då det konkreta (ämnes)innehållet i uppsatserna skiljer sig åt, exempelvis att de arbetar med olika empiriska material eller med olika teoretiska perspektiv. Negativ innehållsöverföring sker då ”ytlikhet” i termer av empirisk eller innehållslig överensstämmelse präglar sökandet efter teori och tidigare forskning. Detta gör att uppsatsförfattarna kör fast och missar fruktbare kopplingar.

De *begreppsrelaterade* överföringsproblemen handlar om svårigheter som kan relateras till bristande förståelser av centrala vetenskapliga begrepp. Exempelvis har uppsatsförfattarna svårt

att använda teoretiska perspektiv, då det är oklart vad begreppet teori (och även begrepp som metod, tidigare forskning, empiri) står för i uppsatskontexten. Det betyder att de inte ser hur de kan ha användning av tidigare teorikunskaper. Negativ överföring sker när studenterna överför (ibland missuppfattade) naturalistiskt/positivistiskt präglade begrepp på tolkande projekt. Detta leder in i återvändsgränder och ställer till problem i uppsatsarbetet.

PEDAGOGISKA STRATEGIER FÖR ATT UNDERLÄTTA ÖVERFÖRING

Vad säger då tidigare forskning om hur överföring kan underlättas, och hur kan studiens resultat bidra till den diskussionen? I litteraturen betonas att överföring inte sker av sig själv och vikten av att *aktivt* konstruera lärandesituationer som möjliggör kopplingar mellan nya situationer och redan förvärvade kunskaper understryks (Fishman & Reiff, 2011; Lobato, 2006, s. 444). Lärare kan söka uppmuntra överföringar av båda de typer som i litteraturen kallas ”forward-reaching” och ”backward-reaching”. I den framåtriktade praktiken visas hur kunskapen kan bli viktig i senare skeden, och i den bakåtriktade återkallas tidigare kunskapsinnehåll så att ”the individual formulates an abstraction guiding his or her reaching back to past experience for relevant connections” (Salomon & Perkins, 1989, s. 119). Utifrån studien syns tydligt behovet av att arbeta mer aktivt med *ihopkoppling av kurser*: exempelvis att metodkurserna hakar på och synliggör relationen till teorikurserna, och att vetenskapsteori relateras till tidigare teoriundervisning. Samtidigt är det möjligt att arbeta på andra hållet, att utveckla metodmedvetenhet i de teoretiska kurserna för att på så vis länka framåt till metodkurs och uppsats, till exempel genom att återkommande rikta studenters uppmärksamhet på hur författare argumenterar för och belägger sina poänger eller vilka kunskapsanspråk som utmärker olika teoretiska perspektiv.

Litteraturen betonar också vikten av att åstadkomma *abstraktion och generalisering* (Day & Goldstone, 2012, s. 155–158). Olika pedagogiska tekniker föreslås, exempelvis case-pedagogik och analogier, som ger träning i att applicera teorier och som underlättar generalisering bortom den konkreta kontexten (Day & Goldstone, 2012; Genter, Rattermann & Forbus, 1993). Utifrån studiens resultat syns också ett behov av att utveckla formerna för grupphandledning för att åstadkomma abstrahering, exempelvis genom att aktivt arbeta med att ta fram generella drag i uppsatsutkast (och undvika att enbart diskutera ett projekt i taget). Att hårdare tematisera grupphandledningen, exempelvis genom att låta tillfällena fokusera problemformulering, teori/tidigare forskning eller metod, understryker det gemensamma i projekten och kan generera mer generella diskussioner. Det kan också vara fruktbart att låta studenter opponera/diskutera flera uppsatsutkast i par, snarare än att enskilt ta sig an ett utkast. På så sätt underlättas jämförelser av projekt.

Vidare lyfter forskningen fram samtals betydelse och föreslår övningar som tränar *metakognitiva förmågor* – det vill säga som hjälper studenter att reflektera över det egna lärandet (Hajian, 2019). Överföring underlättas när studenter ges tillfälle att diskutera vad de förväntas utträta när de inträder i en ny lärokontext. Genom att uppmuntra delande av tidigare erfarenheter (vad är likt och vad skiljer uppgifterna från tidigare lärotillfällen?) möjliggörs kopplingar mellan olika kurser, och ”the conversational moves have potential to facilitate the metacognitive moves we know support transfer of learning” (Winzenried, Campbell, Chao & Cardinal, 2017, s. 14). Studien visar dock att uppsatsskrivandet är en ensam process för många. Samtalen mellan uppsatsförfattarna uteblir i stor utsträckning, vilket innebär att studenterna går miste om en möjlighet till metakognition. Ett sätt är att åstadkomma detta är genom lärandemoment där uppsatsförfattare gemensamt reflekterar över uppsatsskrivandet och vad som skiljer och förenar momentet från tidigare moment.

Slutligen understryker forskare att en överföringsorienterad pedagogik kan, och kanske rentav bör, utformas i alla lärandets stadier (Hajian, 2019). Moore, Ballantyne och McIntosh (2018) betonar vikten av att samtidigt med ”ämnesinnehållet” undervisa på ett sådant sätt att studenterna stegvis kan förstå de mer generiska och abstrakta nivåerna i uppgifterna, exempelvis vad det betyder att argumentera eller analysera. Om tillfälle ges att öva på att exempelvis tillämpa en teori blir det lättare att förhålla sig till teori och analys i nya lärokontexter, är tanken. Resultaten i denna studie talar för att studenternas svårigheter att överföra tidigare kunskaper till viss del handlar om att de inte har fått tillräckliga möjligheter att öva på att använda teori/metod. Även om de känner till teorierna, vet de inte vilken funktion teorierna ska fylla, vilka begrepp som är centrala och hur de ska operationaliseras. Här behövs fler tillfällen att öva och nya former av tillämpningsövningar utvecklas.

FÖRFATTARPRESANTATION

Maria Wendt är docent och lektor vid Statsvetenskapliga institutionen på Stockholms universitet. Hon forskar och undervisar inom fältet kön och politik med ett särskilt fokus på feministiska studier av internationella relationer. Hon har också arbetat med ett flertal pedagogiskt inriktade forskningsprojekt om bland annat begreppsförändring och studenters svårigheter att göra vetenskapliga analyser.

LITTERATUR

- Alt, D., Alt, N. & Hadar-Frumer, M. (2020). Measuring Halliwick Foundation course students' perceptions of case-based learning, assessment and transfer of learning. *Learning Environments Research* 23(2), 59–85. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09286-x>
- Bergström, G. & Ekström, L. (2015). ”Att lyssna på lärarna” – en metodologisk utmaning. *Norddidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* 5(1), 120–144. Hämtad från <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:813583/FULLTEXT01.pdf>. Nedladdad 2021-09-22.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Los Angeles: Sage.
- Day, S. B. & Goldstone, R. L. (2012). The Import of Knowledge Export: Connecting Findings and Theories of Transfer of Learning. *Educational Psychologist* 47(3), 153–176. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.696438>
- Fishman, J. & Reiff, M. J. (2011). Taking it on the Road: Transferring Knowledge about Rhetoric and Writing across Curricula and Campuses. *Composition Studies* 39(2), 121–144. Hämtad från <https://compositionforum.com/issue/18/tennessee.php>. Nedladdad 2021-05-25.
- Genter, D., Rattermann, M. & Forbus, K. D. (1993). The Roles of Similarity in Transfer: Separating Retrievability from Inferential Soundness. *Cognitive Psychology* 25(4), 524–575. <https://doi.org/10.1006/cogp.1993.1013>
- Hajian, S. (2019). Transfer of Learning and Teaching: A Review of Transfer Theories and Effective Instructional Practices. *IAFOR Journal of Education* 7(1), 93–111. <https://doi.org/10.22492/ije.7.1.06>
- Jansson, M., Wendt, M. & Åse, C. (2009). Teaching Political Science through Memory Work. *Journal of Political Science Education* 5(3), 179–197. <https://doi.org/10.1080/15512160903035716>
- Kilbrink, N., Bjurulf, V., Baartman, L. K. J. & de Bruijn, E. (2018). Transfer of learning in Swedish technical vocational education: student experiences in the energy and industry programmes. *Journal of Vocational Education & Training* 70(3), 455–475. <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1437064>
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. I L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Red.), *Perspectives on Socially Shared Cognition* (s. 63–82). Washington: American Psychological Association.

- Lobato, J. (2006). Alternative Perspectives on the Transfer of Learning: History, Issues, and Challenges for Future Research. *Journal of the Learning Sciences* 15(4), 431–449.
- Marton, F. (2006). Sameness and Difference in Transfer. *Journal of the Learning Sciences* 15(4), 499–535. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1504_3
- Moore, T., Ballantyne, G. & McIntosh, C. (2018). The embedding challenge. Developing students' understandings of 'theory' and 'critique' on a Sociology writing program. *Australian Review of Applied Linguistics* 41(2), 130–156. <https://doi.org/10.1075/aryl.00007.moo>
- Salomon, G. & Perkins, D. N. (1989). Rocky Roads to Transfer: Rethinking Mechanism of a Neglected Phenomenon. *Educational Psychologist* 24(2), 113–142. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_1
- Schwartz, D. L., Chase, C. C. & Bransford, J. D. (2012). Resisting Overzealous Transfer: Coordinating Previously Successful Routines with Needs for New Learning. *Educational Psychologist*, 47(3), 204–214. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.696317>
- Silén, M. & Johansson, L. (2016). Aims and theoretical frameworks in nursing students' Bachelor's theses in Sweden: A descriptive study. *Nurse Education Today* 37, 91–96. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.11.020>
- Statsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet (2020). *Statsvetenskap 3: DELKURSEN SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE*. Hämtad från https://pp-prod-admin.it.su.se/polopoly_fs/1.140842.1476179418!/menu/standard/file/Betygskriterier%20-%20Seminarium%20med%20uppsatsarbete.pdf. Nedladdad 2021-05-12.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningsledning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>. Nedladdad 2021-09-21.
- Wendt, M. (2014). "Gör en analys!" Om studenters svårigheter att vetenskapligt analysera politik – och vad vi som lärare kan göra åt det. *Statsvetenskaplig tidskrift* 116(4), 405–423.
- Wendt, M. & Åse, C. (2015). Learning dilemmas in undergraduate student independent essays. *Studies in Higher Education* 40(5), 838–851. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842967>
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wilkins, S., Neri, S. & Lean, J. (2019). The role of theory in the business/management PhD: How students may use theory to make an original contribution to knowledge. *The International Journal of Management Education* 17(3). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100316>
- Winzenried, M. A., Campbell, L., Chao, R. & Cardinal, A. (2017). Co-constructing Writing Knowledge: Students' Collaborative Talk across Contexts. *Composition Forum* 37. Hämtad från <https://compositionforum.com/issue/37/co-constructing.php>. Nedladdad 2021-05-12.