

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 sedan efter refererat 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 seminarierna. 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 dessas 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.