

”Mer handledning och feedback hade varit bra”

En studie om studenternas självreglering på en kurs i skrivande enligt modellen för självständigt lärande

Åsa Mickwitz*

Språkcentrum, Helsingfors universitet

I denna studie granskas studenters upplevelser av sin förmåga till självreglering under en kurs i akademiskt skrivande vid Helsingfors universitet. På kursen användes lärformen självständigt lärande (eng. *autonomous learning*), som innebär att studenterna själva måste ta ansvar för sitt eget lärande i högre grad än på en traditionell kurs.

Materialet bestod av 31 enkäter med öppna frågor som insamlats år 2014 och 2015. Jag ville framför allt veta om studenterna upplevde att de kunde a) sätta upp realistiska mål för sina studier, b) hitta lärstrategier för att nå dessa mål, c) hade en effektiv tidsanvändning och om de kunde d) utvärdera sitt lärande.

Enkätsvaren analyserades med hjälp av en kvalitativ innehållsanalys. Resultatet visade att studenterna ansåg att de kunde använda sig av i första hand två självregleringsfärdigheter: de kunde hantera sin tid effektivt, även om en del av dem uppfattade detta som utmanande, och de klarade av att sätta upp egna mål för lärandet. En del studenter upplevde också spontant att de blev mer motiverade att lära sig tack vare att de själva fick ta så mycket ansvar för sitt lärande.

Ett annat resultat var att nästan hälften av studenterna på kursen hade problem med att hitta lärstrategier för att kunna utveckla sin skrivkompetens, och samma studenter ansåg att de allmänt sett skulle ha behövt mer stöd från en lärare. De ansåg att de hade behövt respons på sina texter och handledning av en lärare under kursen för att kunna utveckla sitt skrivande.

Även om en majoritet (23 av 30) av studenterna ansåg att de föredrar att lära sig på egen hand, var det en stor del av dessa som också, i kombination med självstudier, ansåg sig behöva lärarens stöd.

Orsaken till att lärarstödet upplevs som så viktigt just på skrivkurser är att det är svårt för studenterna att själva ta reda på hur vetenskapliga texter skrivs, eftersom normerna är implicita.

Nyckelord: självreglering, skrivpedagogik, självständigt lärande

INLEDNING

Universitetsstudier generellt är krävande och mindre lärarstyrda än gymnasieundervisning (Tiisonen, 2015) och i och med att universitetens resurser minskar och studentgrupperna ökar i storlek, hamnar allt mer av ansvaret för lärandet på den enskilda studenten. Lärare uppmanas också frångå föreläsandet och i stället aktivt placera ansvaret för lärandet på studenterna, bl. a. med olika typer av aktiverande uppgifter. Olika typer av pedagogiska modeller för s.k. självstyrt lärande (eng. *self-directed learning*) har därför uppstått under de senaste decennierna (Han, 2014).

* Författarkontakt: Åsa Mickwitz, asa.mickwitz@helsinki.fi

Artiklar och reflektioner är kollegialt granskade. Övriga bidragstyper granskas av redaktionen. Se www.hogreutbildning.se ISSN 2000-7558

©2017 Åsa Mickwitz. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Åsa Mickwitz (2017) «”Mer handledning och feedback hade varit bra”», *Högre utbildning* 7, 43–55. <http://dx.doi.org/10.23865/hu.v7.915>

För att studenterna ska klara av att ta ansvar för sitt eget lärande krävs att de utvecklar förmågan till självreglering (eng. *self-regulation*). Självreglerande studenter karaktäriseras i allmänhet som aktiva inlärare som på olika sätt klarar av att reglera sin läroprocess (Schunk & Zimmerman, 1994). De är bl.a. medvetna om sina lärstrategier, kan tillämpa dessa, styra sin tidsanvändning, utvärdera sitt lärande och anpassa lärstrategierna i framtiden enligt detta (Zimmerman, 2002).

Om studenten inte klarar av att utveckla förmågan till självreglering så händer det lätt att hen skjuter upp eller undviker att ta itu med uppgifter, dvs. prokrastinerar. Prokrastinering och den stress som detta orsakar, är mycket vanligt bland universitetsstudenter (Steel, 2007) och vanligen förknippas prokrastinering med sämre färdigheter i självreglerat lärande. Förmågan till självreglering är således en av de viktigaste faktorerna för att universitetsstudenter ska lyckas i sina studier (se t.ex. Tiihonen, 2015).

I denna artikel diskuterar jag självreglering hos studenter som deltagit i en kurs i akademiskt skrivande vid Helsingfors universitet där jag tillämpat modellen för självständigt lärande (eng. *autonomous learner model*). Med självständigt lärande (eng. *autonomous learning*) menas att den studerande på ett självständigt sätt kan ta ansvar för sitt lärande, samt att de själva ska hitta kreativa lösningar på de problem som de stöter på i sitt lärande (Karlsson, 2008). I denna undervisningsform fungerar läraren enbart som en stödperson eller tutor som möjliggör studentens lärande. På denna typ av kurs krävs det alltså att studenten har en stor förmåga till självreglering av sitt lärande. Modellen för självständigt lärande är ursprungligen utvecklad för undervisning i främmande språk (Holec, 1981), framför allt i undervisningen i engelska. Men tanken om att studenter, när det gäller universitetsstudier generellt, i allt högre grad själva konstruerar sin kunskap har alltmer fått fotfäste inom pedagogiken sedan 1970-talet (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). I denna artikel har jag valt att använda begreppet *självständigt lärande* (SL) för engelskans *autonomous learning* (AL) eftersom det är det begrepp som brukar användas på svenska (se t.ex. Westerström & Rasul, 2011).

Studier (se t.ex. Ask, 2005b) visar att förmågan att skriva akademiskt är avgörande för att studenterna ska bli framgångsrika inom den akademiska världen. Det har också konstaterats att svaga kunskaper i vetenskapligt skrivande utgör en stor orsak till att studenterna avbryter sina studier (Björk, 2003). Även studenterna själva upplever att en av de största utmaningarna med universitetsstudier är att skriva akademisk text (Tiihonen, 2015). Med akademiskt skrivande avses i denna studie sådana texter som skrivs i en akademisk miljö och uppfyller åtminstone i någon mån följande krav: ”klarhet, genomskinlighet, objektivitet, god akribi ’vetenskaplig noggrannhet’, anpassning till rådande skriftspråksnormer och ett utvecklat kritiskt-analytiskt förhållningssätt (Ask 2005b, s. 90)

Undervisningen i skrivande inom den högre utbildningen har därför fokuserat på hur studenterna kan fostras in i det akademiska tänkandet och skrivandet – som ofta utgörs av en snäv norm som dessutom många gånger är s.k. tyst kunskap och som lärarna har svårt att verbalisera för studenterna (Bläsjo, 2007; Mickwitz, 2013). Eftersom studenterna ska insocialiseras i ett visst sätt att tänka och skriva är det naturligt att undervisningen i akademiskt skrivande av tradition har varit mycket lärarstyrd. Ask (2005a) har därför påpekat att studenterna inom den högre utbildningen behöver stöttning och handledning när de skriver akademiska uppsatser, framför allt av läraren. Dialogen med läraren och den individuella handledningen är således oerhört viktig för att studenterna ska utvecklas i sitt skrivande.

Men responsen som studenterna får av läraren har också en nära koppling till självregleringen. Med respons kan läraren nämligen stödja studenterna så att de blir mer självreglerande

(Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) och samtidigt visar andra studier (Butler & Winne, 1995) att studenter som är mer självreglerande klarar av att tillämpa och har mer nytta av den feedback som de får. Men förutsättningen för detta är förstås att studenten känner till normerna och konventionerna för de texter som de ska skriva, så att de själva kan utvärdera sin egen kunskap i förhållande till den kunskap som eftersträvas. Detta kallas för intelligent självreglering (eng. *intelligent self-regulation*) (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Eftersom det uppenbarligen är utmanande för studenterna att tillägna sig den akademiska skrivkompetensen, är det relevant att studera huruvida studenterna lyckas med självregleringen under en skrivkurs som kräver att studenterna själva helt och hållet ansvarar för sitt lärande. Syftet med denna studie är därför att *undersöka studenternas upplevelser av sin förmåga till självreglering under den specifika kursen. Jag vill således ta reda på vilka självregleringsfärdigheter studenterna anser att de kan tillämpa, och vilka studenterna fortfarande borde utveckla för att kunna dra nytta en SL-kurs i skrivande i framtiden.* I denna studie tar jag således inte ställning till huruvida studenternas skrivkompetens förbättras under kursens gång.

AKTIVT LÄRANDE, SJÄLVREGLERING OCH SKRIVKOMPETENS

SL-kurserna är en form av s.k. aktivt lärande (eng. *active learning*), med vilket menas olika sätt att aktivera studenter för att öka deras engagemang (Prince, 2004). I princip kan alla typer av aktiviteter som läraren introducerar för studenterna, också på en enskild föreläsning, kallas för aktivt lärande, men på SL-kurserna tillämpas alla former av aktivt lärande, eftersom studenterna ska 1) formulera sina egna lärandemål, 2) definiera innehållet för vad de ska lära sig 3) välja egna lärmeter 4) kunna planera och följa upp arbetet 5) utvärdera sitt lärande (Holec, 1981). En student som har dessa färdigheter kallas också för en självreglerande student (Zimmerman, 2002). Självständigt lärande och självreglering hänger således mycket nära ihop.

Studier visar att aktivt lärande bl.a. stöder studenternas skrivande (Bonwell & Eison, 1991), men också att studenterna gör mer framsteg rent generellt i studierna om de deltagit i kurser där man tillämpat aktivt lärande (Lonka, 1997). Utifrån dessa studier kan man alltså anta att alla typer av metoder för att aktivera studenterna gynnar studenternas lärande, rent generellt. I och med att studenterna aktiveras, så överförs också ansvaret för deras lärande i högre grad på dem själva, de tvingas således bli mer självreglerande – vilket i sin tur leder till att de blir mer motiverade och engagerade i sina studier (Connell & Wellborn, 1991).

I denna studie undersöks självreglering utifrån fyra färdigheter, som utgör en del av de s.k. ”processfärdigheter” enligt vilka självreglering definieras (Zimmerman, 2002). Zimmerman anser att dessa processfärdigheter är sådana som studenterna lär sig utnyttja och använda sig av för varje enskild uppgift. I denna studie undersöks sådana färdigheter (i det följande kallas dessa för självregleringsfärdigheter), som studenterna nämnt i enkäten, dvs.:

En självreglerande student kan:

- a) sätta upp realistiska mål för sina studier,
- b) hitta lärstrategier för att nå dessa mål,
- c) ha en effektiv tidsanvändning och
- d) utvärdera sitt lärande.

Med lärstrategier menas t.ex. metakognitiva processer eller tekniker som studenterna använder sig av för att göra lärandet lättare. Dessa strategier kan användas medvetet eller omedvetet av

studenterna för att göra lärandet effektivare (Weinstein, Husman, & Dierking, 2000). För att en student ska vara helt självreglerande krävs således att han eller hon kan tillämpa alla dessa fyra färdigheter. Självreglerande studenter kan styra och reglera sitt agerande, vilket ökar deras motivation till att fortsätta lära sig. (Zimmerman, 2002). Andra studier (bl.a. Paris & Paris, 2001) har visat att studenternas förmåga till självreglering ökar när de ges möjlighet att utmana sig själva samt reflektera över och ta ansvar för sitt lärande. Motivationen är således både ett resultat av och en förutsättning för självreglering. Deci & Ryan (1985) har funnit att det är framför allt den interna motivationen som ökar, dvs. studenterna lär sig för sin egen skull, inte för att få yttre belöningar. Detta i sin tur leder till att lärandet blir mer effektivt.

Zimmerman (2008) har visat att studenter som tränade självregleringsfärdigheter innan de började studera också kunde hantera sin tid och planera sina studier bättre än studenter som inte tränade självregleringen. Ett annat sätt för läraren att öka självregleringen hos studenterna är att ge över ansvaret för lärandet till studenterna, vilket automatiskt gör det lättare för dem att vara självreglerande (Paris & Paris, 2001). Man kan således anta att även om studenterna i början av kursen kanske inte var vana vid att fungera självreglerande, var detta ett beteende som utvecklades under kursens lopp. Studier har dessutom visat att studenter föredrar lektioner där läraren använder sig av aktiva undervisningsformer framför traditionella föreläsningar (Bonwell & Leison, 1991).

I denna studie använder jag begreppet skrivkompetens när jag menar förmågan att kunna tillämpa normerna för det akademiska språkbruket, men begreppet innefattar också en förmåga att använda skrivandet som redskap för att utveckla sitt tänkande, samt förmågan att genom sitt skrivande bygga upp ny kunskap (se t.ex. Hoel, 2010). Man kan också jämföra skrivkompetens med det engelska begreppet *literacy* (Blåsjö, 2004) som kan innebära allt från förmågan att kunna läsa, skriva och räkna till ”sociokulturella aktiviteter som innebär att man använder sig av praktiska och intellektuella tekniker” (Säljö, 2006, s. 186).

Med traditionella kurser menas i denna studie lärarstyrda kurser som helt eller delvis genomförs via föreläsningar och där studenterna oftast inte aktiveras under lektionstid. Regelrätta föreläsningar, där läraren står i centrum, har fortfarande en stark position vid finländska universitet. En av orsakerna är att universitetet traditionellt har belönat och meriterat lärare och personal på basis av deras forskning och ämneskunskap, medan den pedagogiska skickligheten har legat i skymundan (Londen, 2015). Det var först i mitten av 1990-talet som Helsingfors universitet på allvar började satsa på att stärka det pedagogiska kunnandet hos lärarna. Sedan dess har man bl.a. infört kurser i universitetspedagogik för personalen och grundat den s.k. Lärarakademin (<https://www.helsinki.fi/sv/universitetet/larakademin>). Dessa åtgärder har gjort att många lärare nuförtiden vågar testa nya pedagogiska metoder på sina kurser, bl.a. olika former av aktivt lärande (Londen, 2015). Fortfarande är dock kurser med betoning på föreläsningar mycket vanliga. Speciellt kurser i skrivande har haft ett starkt fokus på lärarstyrning i form av obligatoriskt deltagande för studenterna på föreläsningarna¹.

Syftet med studien är som redan nämnts, att undersöka studenternas förmåga till självreglering – därför är min forskningsfråga följande: Vilka av de fyra färdigheterna, enligt vilka självreglering definieras, uppfattar studenterna att de kan använda sig av för att förbättra sin skrivkompetens under kursen?

1 Traditionella kurser i akademiskt skrivande består vanligen av sju föreläsningar omfattande 2–3 timmar undervisning under en sjuveckorsperiod.

BAKGRUND: KURSUPPLÄGGET FÖR SL-KURSEN I SKRIVANDE

Den SL-kurs som deltagarna i denna studie gått var inte obligatorisk för studenterna. Alla studenter vid Helsingfors universitet måste dock i något skede avlägga en kurs i akademiskt skrivande som avläggs inom språkstudierna, och denna kurs kan avläggas som en sådan. Det rekommenderas att studenterna tar kursen under sitt andra eller tredje studieår.

Antalet studenter som gick SL-kursen hösten 2014 var 10 och antalet studenter som gick kursen hösten 2015 var 21. Alla deltagare hade svenska som skolspråk². Sammanlagt bestod deltagarna i studien av 10 studerande på juridiska fakulteten, 10 studerande vid beteendevetenskapliga fakulteten, 9 studerande vid bio- och miljövetenskapliga fakulteten, 1 studerande från Svenska social- och kommunalhögskolan och 1 studerande från agrikultur- och forstvetenskapliga fakulteten. Deltagarna var både äldre studerande och första årets studerande. Studentgruppen var således relativt heterogen. I enkäten ställdes inga bakgrundsfrågor om vad studenterna studerade eller hur länge de studerat.

Syftet med kursen är att introducera studenterna i hur man planerar och framställer texter inom två genrer: den akademiska och en arbetslivsorienterad genre. Syftet med den senare var att studenterna också skulle få möjlighet att utveckla sin skrivkompetens när det gäller texter de förväntas skriva efter att de blivit utexaminerade. Kursuppgiften var att producera två olika texter, som innehållsmässigt kunde beröra ett tema inom studentens egen disciplin. Det var obligatoriskt för studenterna att skriva en akademisk uppsats på fem sidor, men den andra texten var valbar. Alternativen var arbetsansökan, blogginlägg eller kolumn, men studenterna kunde också fritt välja att skriva en annan typ av text. För att underlätta skrivandet av den akademiska uppsatsen gavs studenterna ett kompendium med generella instruktioner för hur man skriver en sådan.

All information om kursen och instruktioner som studenterna behövde fanns också tillgängliga på kursens lärplattform Moodle.

Kursens generella lärandemål var följande:

Efter kursen ska studenterna:

- kunna planera och framställa texter inom olika genrer
- kunna undvika plagiat samt kunna använda källor korrekt
- känna till olika skrivtekniker och kunna använda sig av dessa
- bli medveten om sin egen skrivprocess.

Kursen bestod av tre träffar med studenterna under en sjuveckorsperiod. Den första träffen inleddes med att jag gav en kort introduktion om kriterierna för en akademisk text samt exempel på skrivtekniker som studenterna kunde använda i sitt skrivarbete. Skrivtekniker som presenterades var Pomodorotekniken (se t.ex. focusboosterapp.com/the-pomodoro-technique), den s.k. skrivdagboken samt en övning i s.k. fritt skrivande (se Bolker, 1998).

Studenterna delades därefter in i stödgrupper, som utgör en viktig stödfunktion i SL-kurserna. Syftet med stödgrupperna är att deltagarna ska stödja varandra och ge varandra respons på sina texter, dvs. på kurserna tillämpas i hög grad s.k. samarbetslärande (Repo, 2016) vilket innebär

2 Med skolspråk menas det språk på vilket studenterna har avlagt sin studentexamen. I Finland kan det vara svenska eller finska (eller i enstaka fall engelska). För de flesta studenter är skolspråket det språk som de behärskar bäst, och således deras modersmål.

att studenterna jobbar tillsammans i sin stödgrupp för att nå de lärandemål som de ställt upp för sig själva.

Under den första kursträffen formulerade studenterna egna lärandemål på basis av en diskussion om svagheter och styrkor när det gäller skrivande, som de fört i sin stödgrupp. Diskussionen baserade sig på ett test, som gjordes som förhandsuppgift, genom vilket studenterna fick utvärdera sitt skrivande (<http://plotti.fi/testit/#/tests/1>). Testet består av ett antal alternativa påståenden om skrivande, som studenterna kan välja mellan, beroende på vilka element i skrivprocessen som de upplever sig behärska. När studenterna fyllt i testet kalkyleras ett resultat fram som baseras på de påståenden som studenterna valt. Resultatet visar vilka element av skrivandet som studenterna bör öva på och vilka de torde behärska.

Förutom att utforma lärandemål, skulle studenterna också formulera bedömningskriterier för den akademiska texten. Kriterierna skulle formuleras utifrån kompendiet med instruktioner för akademiskt skrivande, samt de instruktioner som studenterna (eventuellt) fått om akademiska skrivnormer vid sin fakultet. Jag uppmanade också studenterna att söka fram information om akademiska texter på nätet, men studenterna fick inte hjälp med att sovra bland det digra materialet som finns.

Studenterna skulle göra upp en tidsplan för arbetet med texterna, samt föra lärdagbok under kursen. Syftet med lärdagboken var att de skulle utvärdera hur de utvecklat sin skrivkompetens under kursen, men också reflektera över sin egen skrivprocess och hur de följde sin arbetsplan. Studenterna gavs noggranna instruktioner för hur lärdagboken skulle skrivas. De uppmanades kontinuerligt göra anteckningar om hur skrivprocessen och deras lärande framskred utifrån tre frågor: 1. Vad har jag lärt mig? 2. Vad är fortfarande oklart? 3. Utvärdera det du lärt dig och fundera på hur du kan använda den nya kunskapen i framtiden.

Kursen var upplagd så att den första versionen av den vetenskapliga texten behandlades under träff 2 och den första versionen av den valbara texten under träff 3. Alla studenter fick skriftlig respons på sina texter av mig. Dessutom behandlades texterna i stödgrupperna. Studenterna fick också detaljerade instruktioner om hur de skulle ge kamratresponsen – en lista på responskriterier fanns tillgänglig på kursens lärplattform (Moodle). Studenterna skulle på basis av respons från sin stödgrupp och skriftlig respons från läraren, lämna in en färdig version av texterna.

MATERIALET

Materialet för denna studie består av 31 enkätsvar från studenter som avlagt kursen *SKIS – självständig kurs i skrivande*, hösten 2014 och 2015. Hösten 2014 hölls kursen första gången. Dessa 31 studenter som fyllt i enkäten är alltså de enda hittills som gått en sådan kurs i skrivande på svenska vid Helsingfors universitet. Materialet samlades således in under hösten 2014 och 2015. Studenterna besvarade enkäten för hand under det sista kurstillfället, alternativt hemma, om de inte kunde delta i det sista kurstillfället. De studenter som besvarade enkäten hemma skickade in sina svar via e-post. Svarsprocenten är därmed 100, eftersom alla studenter som deltog i kursen, både hösten 2014 och 2015 besvarade enkäten.

De enkätfrågor vars svar analyseras i denna studie är:

- 1) Om du jämför med traditionella kurser, vilka är fördelarna med denna kurs?
- 2) Och vilka är nackdelarna?
- 3) Anser du att du har kunnat ta ansvar för ditt eget lärande under kursen? På vilket sätt?

I enkäten används inte begreppen *självreglering* eller *lärstrategi*, eftersom jag utgår från att det är okända begrepp för studenterna. I stället har jag ställt enkla och lättbesvarade frågor som jag vet att studenterna förstår och kan svara på. Målet med de två första frågorna (1–2) var att studenterna skulle ges möjlighet att fritt formulera sig om hur kursen fungerade (precis som i en kursutvärderingsblankett), eftersom jag misstänkte att studenterna spontant skulle nämna sådant som berör självreglering. Detta visade sig också stämma. Eftersom ”ansvaret för det egna lärandet” betonades under kursen, ville jag dessutom specifikt ställa en fråga kring detta. En del studenter har också nämnt självregleringsfärdigheter i sina svar på fråga 3, vilket är orsaken till att också svaren på denna fråga är inkluderade i studien.

ANALYSMETOD

Jag har gjort en kvalitativ innehållsanalys (Bryman 2002) av deltagarnas enkätsvar. Analysen är teoridrivna, men har induktiva inslag – jag har valt att analysera enbart sådana självregleringsfärdigheter som studenterna nämner i sina svar.

Jag besvarade forskningsfrågan genom att analysera deltagarnas svar på de tre första frågorna i enkäten. För det första plockade jag ut självregleringsfärdigheter som studenterna nämnde, dvs. *sätta upp egna mål, tidshantering, lärstrategier* och *utvärdering av egen kunskap*. De svar som berörde självregleringsfärdigheter delades i två kategorier beroende på deltagarnas uppfattning om hur de kunnat använda sig av dessa färdigheter: 1) *självregleringsfärdigheter som studenterna anser att de kunde tillämpa under kursen*, 2) *självregleringsfärdigheter som studenter anser att de inte kunde tillämpa*.

RESULTAT

Självregleringsfärdigheter som studenterna kunde tillämpa

På den första frågan i enkäten *Om du jämför med traditionella kurser, vilka är fördelarna med denna kurs*, har alla 31 studenter som deltagit i studien, svarat. De flesta deltagare har nämnt att de har haft möjlighet att använda eller utveckla en eller flera färdigheter som kan klassificeras som självregleringsfärdigheter. De flesta har nämnt fler än en färdighet. En del av studenterna har nämnt självregleringsfärdigheter också när de svarat på den tredje frågan (*Anser du att du velat och kunnat ta ansvar för ditt eget lärande under kursen, på vilket sätt?*)

I svaren hittar man alla de fyra färdigheter som karakteriserar självreglering i denna studie, men den färdighet som nämns av flest studenter är möjlighet till effektiv tidshantering. Sammanlagt 22 studenter nämnde att den största fördelen med kursen var att det var få föreläsningar, att de kunde planera sin tid själv, arbeta med uppgifterna när de själv ville eller att kursen är lätt att passa in i studenternas schema. Jag har tolkat dessa svar som att *studenterna har kunnat hantera sin tid effektivt*. Här följer några citat av studenterna:

Man har större möjlighet att göra uppgifterna i sin egen takt och arbeta mer självständigt. Passar bra för människor som har tigt schema, t.ex. jobb.

Som främsta fördel var kanske att [man fick] jobba [med] kursen den tid på dygnet man hittade tid för det, vilket kändes ganska fritt.

Den färdighet som nämndes näst mest i enkäterna var möjligheten för studenterna att ställa upp egna lärandemål för vad de ville utveckla i sitt skrivande. Detta var en av uppgifterna i kursen – vilket

förstås innebar att alla studenter var tvungna att ställa upp egna mål – de hade inget annat val. 10 studenter nämnde att det är bra att studenterna själva fick välja vad de skriver om i texterna, att de fick sätta upp egna lärandemål och/eller att de fick fokusera på sådant som just de har svårt med. Detta har jag tolkat som att kursen stöder studenternas förmåga att sätta upp realistiska mål för sitt eget lärande:

Fördelarna med denna kurs är att den blir mera skraddarsydd för studerandena; var och en kan själv välja vad man vill koncentrera sig på och lära sig då individuella lärandemål sätts upp.

Två studenter nämnde att de lärt sig använda eller kunnat använda sig av någon typ av lärstrategi under kursens lopp, dvs. en ”teknik” för att lära sig, eller att de har kunnat ”leta information och förstå vilka källor man kan använda”. Däremot nämnde ingen av studenterna att de explicit utvärderat vad de lärt sig, även om två studenter nämnde att det varit viktigt att få reflektera över sitt eget lärande i lärdagboken eller att lärdagboken varit ett bra verktyg. Studenterna gavs dock inga andra redskap för att utvärdera sitt lärande än att de uppmanades göra det i sin lärdagbok.

Resultatet visar att studenterna i första hand har uppskattat möjligheten, samt uppenbarligen i någon mån lyckats med, att hantera sin egen tid, och att det är en färdighet som kursen stöder. En stor del av studenterna har också uppskattat möjligheten att ställa upp sina egna lärandemål, eftersom detta gör att kursen känns mer relevant. Å ena sidan kan man tolka betoningen på tidshantering framför övriga självregleringsfärdigheter som ett resultat av att studenterna i första hand anser att de måste prestera studiepoäng så effektivt som möjligt. Å andra sidan så krävde kursen inte heller att studenterna skulle prestera en viss kvalitet på sina texter, utan bara att texterna skulle lämnas in. Detta faktum påverkade förmodligen studenternas uppfattning om vilka färdigheter kursen belönade, dvs. förmågan att hantera och planera tiden effektivt, samt arbeta utgående från de mål som satts upp.

Sju av studenterna nämnde spontant att de blev mer motiverade att lära sig tack vare att de själva fick ta ansvar för sitt lärande, och själva välja vad de skrev sina texter om. Här följer ett citat:

Största fördelen är friheten, med bara några gemensamma träffar är det lättare att få tidtabellerna att gå ihop. Friheten gäller inte bara tidtabellerna utan också innehållet i kursen. Då man själv får välja vad man skriver om blir motivationen att avlägga kursen större.

Man måste komma ihåg att dessa studenter spontant nämnde motivation i enkäten – om det hade ställts en specifik fråga om huruvida kursen gjort studenterna mer motiverade, hade antalet deltagare som svarat positivt på den frågan antagligen varit mycket högre.

Självregleringsfärdigheter som studenterna inte kunde tillämpa

På den andra enkätfrågan *Och vilka var nackdelarna [med kursen]?* gav 29 av studenterna ett svar. Två studenter lämnade tomt. Tre av deltagarna svarade att det inte fanns några nackdelar med kursen. Resten av deltagarna, dvs. 26 studenter, angav olika nackdelar med kursen i sina svar, varav de flesta kan kategoriseras som problem som har att göra med att studenterna saknar/eller inte kunde tillämpa vissa självregleringsfärdigheter. I enkäten nämndes problem med två typer av självregleringsfärdigheter; att hantera tiden effektivt och att hitta lärstrategier.

Femton studenter, alltså över hälften av alla som svarat på den andra enkätfrågan, nämnde avsaknaden av lärarstöd som ett problem under kursen, och då enbart i samband med skrivandet av den vetenskapliga texten. En del studenter upplevde att de lämnades alltför ensamma med sitt skrivande, att läraren borde ha informerat hur texterna skulle skrivas och att det gavs alltför lite handledning under kursens gång. Allt detta har jag tolkat som att studenterna inte hade utvecklat lärstrategier, eller att kursen inte i tillräckligt hög grad stödde denna förmåga, för att studenterna på egen hand skulle kunna utveckla sitt skrivande, utan lärarens stöd:

Nackdelarna kan vara att för mycket frihet inte alltid gör att inläringen maximeras. Ibland vet studerandena inte själva vilka deras starka och svaga sidor är, och vad de borde fokusera på. Dessutom skulle kanske mer handledning och feedback kunna vara bra.

Studenterna skulle således i början av kursen ha behövt få klargjort för sig själva (via läraren eller stödgruppen) vilka normerna för de texter som skulle skrivas är, men också diskutera den skriftliga responsen på sina texter med läraren för att de skulle ha kunnat förstå och tillämpa responsen. Även om studenterna gavs skriftliga instruktioner för hur akademiska texter skrivs, var dessa förmodligen alltför allmängiltiga, eller så kunde en del av studenterna inte tillämpa dessa instruktioner:

Jag anser att jag kanske borde ha fått mer hjälp med t.ex. hur man verkligen skriver en vetenskaplig uppsats. Att gärna ha fått mer instruktioner.

Att skriva goda vetenskapliga texter är således en färdighet som inte kan läras in genom att studenterna läser instruktioner, utan är något som måste tränas upp via stöd (respons) av t.ex. lärare – vilket kan vara en av förklaringarna till att studenterna hade behövt mer lärarstöd. Eftersom lärarstödet saknades, tycktes en del av studenterna kompensera detta med hjälp av att söka sig till stödgruppen:

Jag tyckte mycket om gruppdiskussionerna och ansåg att det var ett givande arbetssätt, känner att en grupp aldrig erbjudit mig lika mycket stöd som gruppen på denna kurs gjorde.

Även om studenterna uppskattade möjligheten att själva planera när de jobbar med texterna, dvs. de ansåg att kursen stöder en effektiv tidshantering (se kapitlet ovan), nämnde ändå 12 av deltagarna att tidshanteringen kunde vara en utmaning. Studenterna ansåg att det krävs mycket självdisciplin för att börja med texterna i tid, att det kan vara svårt att komma i gång med skrivandet och att man verkligen måste planera sin tid noggrant:

Det kan bli svårt att få allt gjort i tid utan stress då man får välja själv när man arbetar.

Studenternas svar antydde dock att de hade klarat av att hantera tiden, men att det hade krävts en viss ansträngning. Man kan alltså anta att studenterna lätt börjar prokrastinera om de ges alltför fria händer att planera sin tid. Avsaknaden av lärarstöd som i första hand beror på studenternas förmåga att använda sig av lämpliga lärstrategier verkade dock vara ett större problem. En stor del av studenterna kunde inte sovra bland det digra materialet om skrivande som finns t.ex. på internet. Ett ännu större problem var förmodligen att exakt information om skrivnormer vid olika fakulteter inte heller kan hittas så lätt, eftersom detta i hög grad är tyst kunskap.

SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Syftet med studien var att undersöka studenternas upplevelser av sin förmåga till självreglering under en skrivkurs där undervisningsformen självständigt lärande tillämpades. Jag ville således ta reda på vilka självregleringsfärdigheter studenterna anser att de kan tillämpa, och vilka studenterna fortfarande borde utveckla för att kunna dra nytta av en SL-kurs i skrivande i framtiden. Ett annat syfte var att undersöka vilka lärmeter studenterna föredrar på ett mer allmänt plan. Forskningsfrågan är följande: Vilka av de fyra färdigheterna, enligt vilka självreglering definieras, uppfattar studenterna att de kan använda sig av under kursen?

Den metod jag valde för att samla in mitt material, en enkät med öppna frågor, visade sig vara relativt lyckat för en studie av detta slag. Jag anser jag fick tag på studenternas spontana och ärliga åsikter om sina självregleringsfärdigheter under kursen genom att ställa öppna frågor där studenterna fritt kunde reflektera kring hur de jobbade under kursen. Antalet undersökta personer var litet, vilket gjorde det relativt lätt att analysera svaren och hitta teman som kunde kategoriseras. Enkätens styrka var samtidigt dess svaghet; eftersom jag inte ställde direkta frågor om självregleringsfärdigheter, finns det en stor risk för att studenternas svar var relativt slumpmässiga – och då lider reliabiliteten. Å andra sidan kunde mer direkta frågor om studenternas självregleringsförmåga orsakat att studenterna valt att svara på ett sätt som är socialt önskvärt, dvs. de hade överdrivit sina självregleringsfärdigheter på kursen. Generellt sett anser jag dock att enkätsvaren gav relevant information om det som undersöktes och att metoden var tillförlitlig, eftersom enkäten fylldes i på samma sätt av alla studenter.

Studien visade att studenterna uppfattade att de kunde använda sig av i första hand två självregleringsfärdigheter under kursen: de kunde hantera sin tid effektivt, även om en del av dem uppfattade detta som utmanande, och de klarade av att sätta upp egna mål för lärandet. En del studenter upplevde också spontant att de blev mer motiverade att lära sig tack vare att de själva fick ta så mycket ansvar för sitt lärande.

Ett annat resultat av studien var att nästan hälften av studenterna på kursen hade problem med att hitta lärstrategier för att kunna utveckla sin skrivkompetens, och samma studenter ansåg att de allmänt sett skulle ha behövt mer stöd av en lärare. De ansåg att de hade behövt respons på sina texter, och handledning av en lärare under kursen för att kunna utveckla sin skrivkompetens.

Även om jag introducerade vissa skrivtekniker för studenterna i början av kursen, är det uppenbart att största delen av studenterna skulle ha behövt mer träning i självreglering. Enligt Zimmerman (2002) kan man träna upp studenternas självreglering genom att t.ex. erbjuda studenterna olika alternativ till hur de kan lösa en uppgift, genom att uppmana studenterna att utvärdera sin egen prestation eller att explicit låta studenterna utvärdera sin egen kompetens inför en uppgift. Ett annat sätt är att ge studenterna möjlighet att diskutera vad lärande egentligen är. Då fokuserar man inte bara på den kunskap eller den färdighet som ska läras in, utan också på *hur* den lärs in på bästa sätt.

Orsaken till att lärarresponsen upplevs som så viktigt just på skrivkurser är förmodligen att det är svårt för studenterna att själva ta reda på hur vetenskapliga texter skrivs, eftersom konventionerna är osynliga och ofta inte nedskrivna. Normerna blir alltså synliga först när studentens texter korrigeras av läraren (Ask, 2005a). Lärarens respons på studenternas uppgifter är något som inom forskningen uppfattas som en av de viktigaste faktorerna för att studenterna ska nå djuplärande (se t.ex. Mickwitz, 2015; Ferm, 2007; Hattie, 1987; Crooks, 1988). Enligt tidigare studier (Ask, 2005a) är dessutom respons som ges öga mot öga med läraren den typ av kontakt som studenterna föredrar och som ger den bästa förutsättningen för dem att utveckla en akademisk skrivkompetens.

Ett sätt att lösa problemet med avsaknaden av lärarstöd är att öka studenternas peer-review-kompetens, dvs. studenterna måste kunna förlita sig också på medstudenternas stöd och respons på sina texter (Ferm, 2007). Även om kamratrespons inte alltid upplevs som ett bra hjälpmedel för studenterna (Mickwitz, 2015), finns det studier som visar att kamratstödet kan vara ett komplement till lärarresponsen (se t.ex. Lassus, 2015). Här finns paralleller till å ena sidan den socialkonstruktionistiska lärandeteorin som betonar betydelsen av social interaktion för lärandet (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004), men å andra sidan också Wengers (1998) teori om handlingsgemenskap (eng. *community of practice*) som hävdar att studenterna blir experter på sitt eget område genom att delta i diskussioner och aktiviteter på universitetet.

Ett annat sätt är att integrera studenternas egen skrivkompetens i den akademiska diskursen, som Blåsjo (2004) föreslår. Hon påpekar att många studenter inte känner att den akademiska diskursen är förenlig med deras identitet, och att universitetet borde respektera studenternas egna sätt att skriva. Hon föreslår till och med att studenterna ”bör uppmuntras att kritiskt granska och göra motstånd mot de etablerade akademiska praktikerna” (2004, s. 16). Enligt min egen erfarenhet håller den finländska akademiska verksamheten fortfarande alltför hårt fast i de strikta akademiska skrivnormerna, för att de akademiska praktikerna skulle kunna ruckas på.

Det vore dock viktigt att man på universitetsnivå i högre grad skulle inse den konkreta betydelsen av de s.k. generiska färdigheterna som en förutsättning för att studenterna ska klara sig i studierna och senare på arbetsmarknaden. Med generiska färdigheter menas t.ex. förmågan att tänka kritiskt, att fatta analytiska beslut, att lösa problem samt skriftlig och muntlig kommunikationsförmåga (Ursin & Hyytinen, 2010). Enligt undervisningsministeriet (2009, s. 46) borde alla som har en högskoleexamen i Finland ha goda generiska färdigheter, trots att en del av dessa färdigheter inte explicit ingår i studierna. Man tänker sig således att generiska färdigheter är något som studenterna lär sig automatiskt under studietiden (Pahkala, 2015). Studier visar dock (Tynjälä, m.fl., 2006) att den nuvarande finska universitetsutbildningen inte garanterar att studenterna utvecklar sådana färdigheter. Om studenternas generiska färdigheter inte stöds inom deras egen universitetsdisciplin faller mycket av ansvaret på kurserna i kommunikation, däribland kursen i akademiskt skrivande.

Denna studie visar att studenter kan fungera självreglerande när det gäller konkreta aspekter som tidshantering att göra upp egna lärandemål om de ges frihet och ansvar, också på kurser i vetenskapligt skrivande. De behöver dock konkreta redskap för att lära sig använda olika lärstrategier som effektiverar deras lärande, och de behöver mer stöd och respons av en lärare för att verkligen utveckla skrivkompetensen, men också generiska färdigheter generellt. Det krävs dock mer forskning inom området – speciellt borde man studera om studenternas skrivkompetens förbättras via kurser i akademiskt skrivande, och speciellt om studenterna faktiskt på egen hand kan skriva in sig i sitt eget vetenskapsområde, utan lärarstyrda kurser.

FÖRFATTARPRESANTATION

FD Åsa Mickwitz är universitetslektor vid Språkcentrum, Helsingfors universitet. Hon undervisar i akademiskt skrivande och retorik för svenskspråkiga studenter, och hennes forskning är i första hand inriktad på skrivpedagogik.

REFERENSER

- Ask, S. (2005a). *Tillgång till framgång. Interrimtexter i den akademiska diskursen*. Växjö: Växjö universitet.
- Ask, S. (2005b). Akademisk skriftspråkskompetens i praktiken. Studenter möter universitetets textvärldar. Lindgren, M. (red.). I: *Den skrivande studenten. Idéer, erfarenheter och forskning från Textverkstaden vid Växjö universitet*. Rapporter från Växjö universitet. Humaniora Nr 15. 88–100.
- Björk, L. (2003). (red.) *Teaching Academic Writing in European Higher Education*, Secaucus, NJ, USA: Kluwer Academic Publishers, 2003.
- Bläsjö, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology 37. Almqvist & Wiksell International: Stockholm. Hämtad från: <https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:191712/FULLTEXT01.pdf>
- Bläsjö, M. (2007). Medierande redskap – ett sätt att se på högre utbildning och yrkesliv i samverkan? *Skrive for nåtid og framtid*. Band II. Skrivning og rettleiing i högre utdanning. Tapir Akademisk Forlag, 12–22.
- Bolker, J. (1998). *Writing your dissertation in fifteen minutes a day: a guide to starting, revising, and finishing your doctoral thesis*. Henry Holt, New York.
- Bonwell, C. C. & J. A. Eison (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. I: *ASHEERIC Higher Education Report No. 1*, George Washington University, Washington, DC. Hämtad från: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber Ekonomi.
- Butler, D. & Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–281.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. M. Gunnar & L. A. Sroufe (red.) I: *Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 23. Self processes in development*. 43–77. Chicago: University of Chicago Press.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. I: *Review of Educational Research*, 58, 438–481.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Ferm, C. (2007). *Respons. Kommentarer, feedback och återkoppling som pedagogiska redskap i högre utbildning*. UPC-rapport 2007: 4. Stockholms universitet, universitetspedagogiskt centrum.
- Hakkarainen, K., K. Lonka & L. Lipponen, (2004). *Tutkiva oppiminen – Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Helsingfors: WSOY.
- Han, L. (2014). Teacher's Role in Developing Learner Autonomy: A Literature Review. I: *International Journal of English Language Teaching*, 1(2), 21–27.
- Hattie, J. A. (1987). Identifying the salient facets of a model of student learning: a synthesis and meta-analysis. I: *International Journal of Educational Research*, 11, 187–212.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Hoel, T. L. (2010). *Skriva på universitet och högskolor. En bok för lärare och studenter*. (Skriving ved universitet og høgskolor. övers. Sten Andersson.) Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, L. (2008). *Turning the kaleidoscope – (e)fl educational experience and inquiry as auto/biography*. University of Helsinki Language Centre: Helsinki
- Lassus, J. (2015). Lärarrespons och kamratrespons på skriftlig kommunikation. I: *Hur svårt kan det vara? En antologi om hur lärare inom den högre utbildningen förnyar undervisningen*. M. Londen, Å. Mickwitz & S. Tiihonen. (red.) Nordica Helsingensia. Helsingfors: Unigrafia.
- Londen, M. (2015). "Allt som sägs kan jag redan" Om universitetslärares pedagogiska utveckling. I: *Hur svårt kan det vara? En antologi om hur lärare inom den högre utbildningen förnyar undervisningen*. M. Londen, Å. Mickwitz & S. Tiihonen. (red.) Nordica Helsingensia. Helsingfors: Unigrafia.
- Lonka, K. (1997). *Explorations of constructive processes in student learning*. Doctoral Dissertation. Department of Psychology, University of Helsinki, Finland.
- Mickwitz, Å. (2013). Skriva och plågas – hur kan man som lärare i skrivande stöda studenterna? *Muuttuva Kielikeskus. Språkcentrum i förändring. Language Centre in Change*. M. Matilainen, R. Siddall &

- J.Vaattovaara. (red.) University of Helsinki, Language Centre publications 4. 95–110. Hämtad från: <http://hdl.handle.net/10138/39261>
- Mickwitz, Å. (2015). Vissa lärare bara sjunker ner i ett akademiskt mummel – om responsens betydelse för lärandet. I: *Hur svårt kan det vara? En antologi om hur lärare inom den högre utbildningen förnyar undervisningen*. M. Londen, Å. Mickwitz & S. Tiihonen (red.). Nordica Helsingensia. Helsingfors: Unigrafia. 290–308.
- 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, doi: 10.1080/03075070600572090
- Pahkala, M. (2015). *Kohti geneerisiä taitoja. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden kirjallisen osaamistehtävän vastausten analyysi*. Magisteravhandling. Helsingfors universitet: Helsingfors.
- Paris, S., Paris, A. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. I: *Educational Psychologist*. 36(2), 89–101.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. I: *J. Engr. Education*, 93(3), 223–231.
- Repo, S. (2016). Samarbetslärande och gruppundervisning. S. Lindblom-Ylänne, A. Nevgi, B. Lindfors, M. Londen, E. Löfström och Å. Mickwitz (red.) I: *Handbok i universitetspedagogik*. Universitetspedagogiska forsknings- och utvecklingsenheten (YTY). Helsingfors universitet
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Selfregulation of learning and performance: Issues and educational applications*. (red.) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.65 http://studiemetro.au.dk/fileadmin/www.studiemetro.au.dk/Procrastination_2.pdf
- Säljö, R. (2006). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag
- Tiihonen, S. (2015). ”Studera effektivare” – Om att stöda studenters självreglering och studiefärdigheter. I: *Hur svårt kan det vara? En antologi om hur lärare inom den högre utbildningen förnyar undervisningen*. M. Londen, Å. Mickwitz & S. Tiihonen. (red.) Nordica Helsingensia. Helsingfors: Unigrafia. 133–153.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. (2006). From university to working life: Graduates’ workplace skills in practice. I: P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (red.). *Higher education and working life: Collaborations, confrontations and challenges* Amsterdam: Elsevier. 73–88.
- Undervisningsministeriet (2009). En nationell referensram för examina och övriga kunskaper. Undervisningsministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar. 2009: 24. Hämtad från: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78889/tr24.pdf?sequence=1>
- Ursin, J. & Hyytinen, H. (2010). Mitä korkeakoulutuksessa opitaan? Esimerkinä AHELO. R. Laukkanen (red.). *Pisa, PIAAC, AHELO. Miksi ja miten OECD mittaa osaamista?* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:17. 65–70. Hämtad från: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75518/okm17.pdf?sequence=1>
- Weinstein, C. E., Husman, J. & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (red.) I: *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press. 727–747.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Westerström, P. & Rasul, A. (2011). Lärares syn på inlärningsstrategier och självständigt lärande i undervisning i engelska. Studentuppsats. Göteborgs universitet. Hämtad från: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/26136>
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. I: *Theory into practice*, 41(2), 64–70.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. I: *American Educational Research Journal* 2008, 45(1), 166–183. doi: 10.3102/0002831207312909