

Pilotstudie

Styrning och samsyn i självständigt arbete

Didaktiska perspektiv på akademiskt skrivande i grundläroprogrammet F-6

Per Blomqvist & Birgitta Fröjdendahl

Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet

Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med denna studie är att belysa hur kursen självständigt arbete på grundnivå i lärarutbildningen F–6 har utvecklats över tid på svenska lärosäten, framför allt avseende vilka förändringar som har genomförts och vad de har medfört. Undersökningen bygger på gruppsamtal mellan lärare, så kallade *collective remembering interviews* (Middleton & Edwards, 1990), en metod att genom social interaktion stimulera deltagarnas minne.

De forskningsfrågor som ställs är:

1. Vad beskriver lärarna att de har velat åstadkomma i kursen och varför?
2. Vilka förändringar beskriver lärarna har gjorts?
3. Vad uttrycker lärarna att dessa förändringar har lett till och vad har synliggjorts?

Utgångspunkter och didaktiska perspektiv

Deliberativa samtal för att forma en utbildning

Det är lärosätena och dess akademier, fakulteter och institutioner som ansvarar för att inom ramen för utbildningen ge lärarstudenter möjlighet att utveckla de krav som ställs i Högskolelagen. För grundnivå formuleras dessa krav bland annat som ”förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar” och ”självständigt urskilja, formulera och lösa problem” (2009:1037, § 8)

Men hur denna skolning i vetenskapligt och empiriskt förhållningssätt ska planeras och genomföras, ankommer på lärare vid enskilt lärosäte: att genom överläggningar lokalt, i deliberativa samtal, (Englund 2005; Englund & Solbrekke, 2015), kollektivt försöka nå samsyn om hur nationella krav och riktlinjer ska implementeras avseende lärande, undervisning och bedömning.

Högskoleförordningen:
"ha fullgjort ett självständigt arbete (examensarbete) om minst 30 högskolepoäng eller två sådana arbeten om vardera minst 15 högskolepoäng i ett eller två av de ämnen som studeras inom respektive inriktning" (1993:100).

Utgångspunkter och didaktiska perspektiv



Stöttning för att forma studenters akademiska skrivande

För att studenterna ska ges möjlighet att nå de krav som ställs i Högskolelagen behöver lärarna utifrån bedömningar av studenternas ämneskunskaper och skrivkompetenser forma en utbildning som kan stötta och utveckla deras akademiska skrivande (Gibbons, 2016; Phelps, 2001)

Med tanke på den akademisering lärarutbildningen genomgått och de studentgrupperna som studerar till lärare för yngre åldrar, kan detta ses som en extra stor utmaning och utbildningen i stort kan i olika omfattning behöva förändras i relation till studentgruppen (jfr Blåsjö & Wittek, 2017; Erixon & Josephson, 2017)

Metod: Collective remembering interviews



Hur har arbetet med självständigt arbete sett ut över tid vid institutionen? Hur har det förändrats? Varför?

Hur ser kursen ut idag? Vilka frågor och utvecklingsbehov diskuteras? Vad är under förändring?

- För att samla in data användes gruppsamtal av typen *collective remembering interviews* (Middleton & Edwards, 1990), en metod att genom social interaktion stimulera deltagarnas minne
- I studien deltog tre lärargrupper från tre svenska språkutbildningar och lärosäten med ansvar för självständigt arbete i grundlärarprogrammet F–3 och 4–6 på grundnivå
- Sammanlagt deltog tio lärare i dessa samtal som genomfördes via Zoom (H20-V21).

Material

Tabell 1: Översikt över intervjumaterial från respektive lärosäte

Lärargrupp	<i>N</i>	Samtalslängd
Lärosäte 1	2	61 min.
Lärosäte 2	5	65 min.
Lärosäte 3	3	59 min.
Sammanlagt:	10	185 min.

Topikanalys (Linell, 2001) har sedan använts för att analysera dessa samtal, där en topik i ett samtal anses dialogiskt etablerad när minst två personer i tre turer responderar på varandras utsagor.

Fokus i analysen är alltså vilka beskrivningar och uppfattningar lärarna ger uttryck för att *dela* om ett visst ämne.

Resultat

RQ1: Vad har de velat åstadkomma och varför?

De tre lärargrupperna beskrev att de framför allt har arbetat med:

- att förbereda studenterna inför kursen genom ökad styrning och stöttning
- att utforma en likvärdig kurs med gemensamt innehåll och upplägg
- att utveckla kriterier och få samstämmighet i betygssättning
- att bygga och förtydliga progression *mellan* kurserna i självständigt arbete

Anledningarna till detta arbete motiverade de med att:

- svårigheter att hinna allt inom kursen
- studenternas bristande ämneskunskaper och skrivkompetenser
- oavsett handledare ska studenterna ges likvärdiga förutsättningar
- handledares och examinatorers bedömningar brister i överensstämmelse
- otydligheter i vad som skiljer de två självständiga arbetena åt

RQ2: Vilka förändringar har gjorts?

Att förbereda studenterna inför kursen genom ökad styrning och stöttning

Detta har gjorts genom:

- **Förberedande kurser** t.ex. kurs i vetenskapliga metoder (LS1-LS3), tidig utbildning i informationssökning (LS1-LS3), svenska i direkt anslutning till kursen (LS1)
- **Förberedande skrivuppgifter** t.ex. förberedande rapporter, fältstudier och PM i andra ämnen och kurser (LS1-LS3)
- **Samarbete med VFU-skolor/övningsskolor** där bl.a. problemställningar, syfte och frågor har formuleras (LS1, LS2)
- **Samverkan med tidigare studenter**, t.ex. ta del av populärvetenskapliga presentationer av deras arbeten (LS1)

RQ2: Vilka förändringar har gjorts? (forts.)

Att utforma en likvärdig kurs med gemensamt innehåll och upplägg

Detta har gjorts genom:

- **Grupphandledning** framför allt i den inledande delen av kursen (LS1-LS3)
- **Kursgemensamma föreläsningar och seminarier** t.ex. om teorier, metoder och akademiskt skrivande (LS1-LS3)
- **Gemensamt studiematerial** t.ex. gemensam skrivmall, gemensamma analoga och digitala resurser, gemensam lista med vetenskapliga begrepp (LS1-LS3)
- **Gemensamma deadlines** t.ex. för olika utkast (LS1-LS3)

RQ2: Vilka förändringar har gjorts? (forts.)

Att utveckla kriterier och få samstämmighet i betygssättning

Detta har gjorts genom:

- **Organiserade sambedömningsmöten** mellan samtliga handledare och examinatorer har ersatt mer informella avstämningar mellan examinator och handledare (LS1-LS3)
- **Samarbete mellan handledare och examinator** under kursens gång, inte enbart vid betygssättning (LS1, LS3)
- **Samarbete mellan institutioner** för att ta fram gemensamma betygskriterier, centralt antagna, skapande av lärarlag knutna till kursen (LS2, LS3)
- **Utvecklingsarbete om bedömning** med sambedömning av texter (LS2)

RQ2: Vilka förändringar har gjorts? (forts.)

Att bygga och förtydliga progression *mellan* kurserna i självständigt arbete

Detta har gjorts genom:

- **Ändringar i utbildningsplanen** – inte ha två självständiga arbeten på avancerad nivå samma termin (LS1, LS2)
- **Nya kursplaner och betygskriterier** för självständigt arbete på grund– respektive avancerad nivå (LS1-LS3)
- **Progression i uppgifter:** litteraturoversikt på grundnivå och empirisk studie på avancerad nivå (LS1-LS2)
- **Progression i lärandemål:** fokus på ett urval aspekter av akademiskt skrivande på grundnivå (LS3)

RQ3: Vad har dessa förändringar lett till och vad har de synliggjort?

Lärarna uttrycker flera positiva effekter, t.ex.:

- Fler godkända arbeten
- En bättre arbetsmiljö för lärarna
- Färre studenter behöver resthandledning
- Bättre studentutvärderingar

... och att detta framför allt är ett resultat av den ökade styrningen av kursen

79 Siv: men i och med att det är uppstyrt blir det färdigt /.../ även studenterna kan gnälla över att det är för styrt men blir glada när de klarar kursen

80 Ada: och det är det som de lyfter fram sedan i slutändan när de utvärderar att det är strukturen som hjälper dem

Exempel från lärosäte 1

Samtidigt uttrycker lärarna att förändringarna har synliggjort viss problematik som har med styrning och samsyn mellan lärare att göra. Sådan problematik uttrycks främst vid Lärosäte 2 och 3 som har längre erfarenhet av detta förändringsarbete (2009-21) än Lärosäte 1 (2016-21).

Problematik som har synliggjorts genom förändringar av kursen

Exempel 1

- Att förberedelserna inför kursen kan bli kontraproduktiva om lärare från olika institutioner definierar och använder vetenskapliga metoder och begrepp på olika sätt

27 Minna: det skrivs en förstudie eller en PM på den kursen och där tanken var att den skulle fungera som en kickstart för uppsatsen men det har inte fungerat så bra, den är före grundkursen i självständigt arbete men ändå får de börja om när uppsatskursen börjar /.../

28 Tomas: ja, å olika ämnen reagerar på olika sätt angående den här korta texten de skriver i metodkursen /.../ i samhällskunskapen fick de syn på vilket ämnet var och kunde utse handledare utifrån det /.../ i svenska kunde vi inte använda PM:en så, det blir trassligt för likvärdighet

Exempel från lärosäte 2

Problematik som har synliggjorts genom förändringar av kursen

Exempel 2

- Att utbildning i akademiskt skrivande i hög grad styrs av studentgruppen, brist på tid och krav på genomströmning – och därför uppfattas instrumentell

24 Tomas: vi hade mer av processkrivande i början och sådana ambitioner men vi har smalnat av med det, å det har blivit mer instrumentellt både på gott och ont, och det har ju att göra med hur studenterna betar sig generellt, de vill bli klara och är inte så intresserade av att läsa andra studenters texter /- - -/

32 Kia: mycket av det vi pratar om är organisation, det vi gör är för att studenterna ska utvecklas så mycket som möjligt men det vi gör styrs av en bakomliggande organisation /.../ det handlar mycket om volym, hur många studenter man har /.../ om man har kursen på helfart, då blir det bråttom /.../ organisationen styr, inte enbart våra didaktiska val.

37 Minna: bara en tanke med det här med styrning, vi som kollegium försöker inte styra lika mycket /.../ genomströmning är ett viktigt mål någonstans, men vi har haft diskussioner om att det vore önskvärt att knyta an studenternas texter till vår forskning på institutionen för att stärka våra miljöer /.../ men ska vi styra ämnesvalet så?

Problematik som har synliggjorts genom förändringar av kursen

Exempel 3

- Att intentionen med att utforma en likvärdig kurs med gemensamt innehåll och struktur kan synliggöra olika uppfattningar om stöttnings utformande

7 Ulla: men också att alla gör på samma sätt, det finns ett centralt material i dokument och föreläsningar, samtidigt skrev vi om den här skrivmallen och fyllde på med mycket mer innehåll än det var tidigare

8 Anja: studenterna uppskattade det mycket, med tydliga exempel på hur det skulle göras, ja det var väldigt pedagogiskt men den har man inte riktigt accepterat

9 Ulla: nä, jag blev förvånad över det / .../ jag håller med, jag har kämpat med det där

10 Anja: samtidigt var det underligt för man utvecklade också en annan mall, och sen har det funnits studenter som har efterfrågat en gammal mall, och då har mallarna inte överensstämt och då har vissa av oss tyckt att vår mall varit lämpligare

11 Ulla: jag tyckte de behövde den mallen / .../

Exempel från lärosäte 3

Problematik som har synliggjorts genom förändringar av kursen

Exempel 4

- Att det är svårt att uppnå samstämmighet i bedömning när organisation inte stödjer ett kontinuerligt arbete med det

41 Tomas: just under dessa dagar var vi väldigt samstämmiga men senare blev vi i vissa fall väldigt oöverens, det är en stor å viktig fråga å det är rätt att sambedöma på något sätt kontinuerligt för att upprätta en gemensam nivå /.../

42 Kia: vi diskuterade våra sätt att diskutera kriterierna då, men den tiden har man ju inte annars, vi stämmer av men att prata på djupet om detta hinns inte med

43 Tomas: nä

44 Eva: det har att göra med resurser, vi har brist på det, risk med nya handledare, det är en sån där fråga som är svår att lösa i kollegiet utan behöver lösas högre upp /.../
på sikt är det en risk, då spelar det ingen roll om vi på högskolan pratar ihop oss om detta när handledare utifrån inte är insatta

Exempel från lärosäte 2

Sammanfattande diskussion

De tre lärargruppernas beskrivningar av hur kursen självständigt arbete har förändrats över tid på respektive lärosäte uppvisar stora likheter:

- Utvecklingsarbetet kännetecknas av försök att i överläggningar (deliberativa samtal, Englund & Solbrekke, 2015) mellan lärare vid samma/olika institutioner, nå samsyn om hur nationella krav och riktlinjer ska implementeras avseende utbildning i akademiskt skrivande. Lärarna redogör även för hur liknande handlingsalternativ och beslut format kursen över tid.
- Kursen kännetecknas av en stark inramning ("strong framing", Bernstein, 2000) där lärarna, för att forma en utbildning som kan ge lärarstudenterna möjligheter att utveckla "förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar" och "att självständigt urskilja, formulera och lösa problem" (2009:1037, § 8), har stor kontroll över arbetet med detaljerade instruktioner för skrivandet och skrivprocessen (jfr Blåsjö & Josephson, 2017).

För en kurs med sådan stark inramning som beskrivs i denna studie, ställs höga krav på kontinuerliga diskussioner mellan lärare om textnormer, undervisning, bedömning och lärande: om vilka redskap studenterna har med sig och vilka språkliga och textuella redskap som erbjuds i utbildningen (Blåsjö & Wittek, 2017). Blåsjö (2004) framhåller hur en sådan styrning kan leda till konflikter utifrån brist på samsyn mellan lärare i lärarutbildningen, både inom samma och olika ämnen, eftersom läsande och skrivande alltid ingår ”i kulturella sammanhang och är kopplat till olika kunskaper, olika värderingar, tillgång till olika samhällsdomäner osv.” (s. 32).

I denna studie synliggörs sådana konflikter dels mellan olika ämnens förståelse av vetenskapliga begrepp, vilket påverkar studenters möjligheter att överföra kunskaper från en kurs till en annan (jfr *transfer of learning*, Wendt, 2021), dels mellan olika lärares uppfattningar om textkvaliteter (bedömning) och hur stöttning för studenters akademiska skrivande ska utformas, vad den ska bestå av och i vilket grad den ska ges (jfr Gibbons, 2016).

Även om tidigare forskning (t.ex. Mickwitz, 2017) visat att studenter behöver mycket stöttning i skrivandet för att kunna lära sig det vetenskapliga språket och förstå de implicita normer som styr olika texttyper, kan frågan ställas hur studenters möjligheter att utveckla självständighet och göra kritiska bedömningar i akademiskt skrivande påverkas om skrivandet blir alltför styrt och om genomströmningen blir det huvudsakliga målet med utbildningen.

Magnusson (2021) som har undersökt hur handledare ställer frågor för att göra studenters självständighet möjlig, poängterar att handledare får styra men inte för mycket: "Det handlar grovt sett om två ytterligheter, studentens självständighet som ställs emot handledarstyrning, vilket får betydelse för studenters möjlighet att lära sig och visa självständighet" (s. 56). Där spelar kursens styrning och lärares samsyn om stöttnings utformande en avgörande roll.

I kommande studier avser vi till att börja med undersöka de dokument som skapats vid dessa lärosäten för att ytterligare nyansera bilden av hur arbetet med att forma och utveckla kursen självständigt arbete i lärarutbildningen F-6 på grundnivå sett ut över tid. Särskilt med hänsyn till styrning och samsyn i relation till självständighet.

Tack!

Per Blomqvist och Birgitta Fröjdendahl
Institutionen för språkdidaktik
Stockholms universitet

per.blomqvist@isd.su.se

Referenser

- Bernstein, B. (2000). Vertical and horizontal discourse. An Essay. *British Journal of Sociology of Education* 20 (2), s. 157-173.
- Blåsjö, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Blåsjö, M. & Josephson, O. (2017). Möten i domäner: uppsatsarbete i styrda strukturer. *Kampen om texten. Examensarbetet i lärarutbildningen*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Blåsjö, M. & Wittek, L. (2017). Skrivandet i professionsutbildningar – forskningsöversikt och teoretiska utgångspunkter. I: *Kampen om texten. Examensarbetet i lärarutbildningen*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Englund, T. (2005). Det deliberativa samtalet - didaktiska möjligheter och begränsningar. *Lära ut och in - om innehållet i pedagogisk verksamhet*, s. 21-26. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 11.
- Englund, T. & Solbrekke, T. D. (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. I: *Pedagogisk Forskning i Sverige* 20 nr 3-4, 2015.
- Erixon, T. & Josephson, O. (2017). *Kampen om texten. Examensarbetet i lärarutbildningen*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkselever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Lillis, T. & Scott, M. (2007). New directions in academic literacies. *Journal of Applied Linguistics* 4(1), s. 5-32
- Linell, P. (2001). *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Phelps, L. W. (2000). Cyrano's nose: Variations on the theme of response. I: *Assessing Writing*, 7 (1), s. 91–110.
- Magnusson, J. (2021). Handledarens frågor: Att möjliggöra självständighet i ett handledningssamtal. *Högre utbildning, Vol. 11* (1), s. 56-75.
- Mickwitz, (2017). Mer handledning och feedback hade varit bra. En studie om studenternas självreglering på en kurs i skrivande enligt modellen för självständigt lärande. *Högre utbildning, Vol. 7* (1), s. 43-55.
- Middleton, D., & Edwards, D. (Eds.). (1990). *Inquiries in social construction. Collective remembering*. Sage Publications, Inc.
- Svensk författningssamling (2009). Lag om ändring i högskolelagen. SFS 2009:1037, § 8
- Utbildningsdepartementet (1993). *Högskoleförordning, SFS 1993:100*.
- Wendt, M. (2021). Teori- och metodanvändning i uppsatser: kvalitetsförbättring inom självständigt arbete. *Rapporter om undervisning och lärande i högre utbildning, 2021:1*