

# Handledning av examensarbete

Leif Karlsson  
LÄRANDERESURSCENTRUM  
HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

## Inledning

I högskoleverkets nya utvärderingssystem lyfts examensarbetet fram som en viktig kvalitetsindikator vid utvärdering av högre utbildning. Kvalitén på arbetena och den handledning som är tänkt att stödja utvecklingen av dessa kvaliteter är således en ytterst viktig fråga för Högskolan Kristianstad att hantera.

LärandeResursCentrum (LRC) vid Högskolan Kristianstad utlyste därför medel för att stimulera till pedagogisk utveckling kring handledning av examensarbeten. LRC ville uppmuntra projekt som innebar att handledare fördjupade sig i frågor kring handledning och samtidigt pröva nya vägar för att förbättra den. Dessutom skulle de arbeta för att sprida erfarenheterna bland sina kolleger. LRC såg alltså två syften med satsningen, dels individuell kompetensutveckling, dels verksamhetsutveckling. Vid bedömning av vilka projekt som erhöll medel, lades speciell vikt vid de effekter projekten avsåg att få på program- och kursnivå.

Representanter för de två projekt som erhöll medel ingick i en gemensam grupp där projekten diskuterats och utvecklats i kollegial anda. Som pedagogisk utvecklare har jag fungerat som handledare i och konsultativt stöd för de olika projekten. De två projekten redovisas i de två efterföljande artiklarna medan jag här för ett resonemang kring handledningsproblematiken mer generellt och sätter in den i ett mer övergripande sammanhang.

## Examensarbetet och den akademiska diskursen

Examensarbetet har av tradition ofta setts som den slutgiltiga bedömningsgrunden inom akademien. Här ska agnarna sällas från vetet. I de mer yrkesinriktade högskoleutbildningarna har ”att fixa det i praktiken” oftast uppfattas som viktigare, särskilt av studenterna (HSV:s rapportserie 2006:26 R). I och med HSV:s nya kvalitetsutvärderingssystem lyfts examensarbetet fram som den centrala aspekten för en utbildnings kvalitet. Att examensarbetet betonas innebär givetvis också att handledningen av dessa arbeten får en mer central betydelse. Frågor runt vad som är den pedagogisk poängen med handledning och vilket lärande som ska uppnås aktualiseras. Dessutom väcks frågor kring på vilket sätt detta lärande ska ske, vad som är handledarens och studentens roller i detta sammanhang. Även aspekter av akademisk kvalitet och vetenskapsteroretiska frågeställningar kommer i blickfånget.

Bernstein (1996) redogör för två olika pedagogiska diskurser som kan användas för att beskriva och analysera hur undervisning och studier organiseras i högskolan. Inom den sedan länge dominerande *performativa diskursen* uppfattas kunskap som objektiv och säker och där utbildningen och undervisningen syftar till att reproducera ämneskunskaperna. Läraren kan på så sätt standardisera och strukturera lektionsinnehållet vilket innebär man i bedömningen inriktar sig på att bestämma graden av fel eller missuppfattning från studenternas sida. I och med Bolognaprocessen och tillkomsten av lärandemål ges, i alla fall teoretiskt, större utrymme för en *kompetensmodell* då den absolut viktigaste delen ligger i ett utvecklande och realiserande av studentens förmågor. Inom denna diskurs råder ett mer vidgat kunskapsbegrepp, en mer processorienterad undervisning med fokus på hur relationer mellan människor skapar förutsättningar för lärande. Undervisningen är mer stödjande än föreskrivande, målen kan inte bestämmas i detalj och kommunikationen mellan lärare och studenter kan inte standardiseras. Återkoppling som lyfter fram såväl helhetskaraktären som kritiska aspekter på studenternas arbete är viktiga delar i denna diskurs.

Examensarbetet har också benämnts *självständigt arbete* vilket aktualiserar frågan kring vad detta, i Högskolelagen, viktiga begrepp egentligen står för. Självständighet är både ett mål och ett medel i den högre utbildningen. Ett mål på så sätt att man efter lyckade studier ska kunna hantera sitt arbete självständigt utan att andra ska behöva tala om för en hur arbetet ska skötas. Självständigheten i kunskapssökandet är också ett medel. För att kunna leva upp till Högskolelagens skrivning att högskoleutbildning ska vila på vetenskaplig grund är det inte tillräckligt att läsa och kunna återge olika fakta som litteraturen behandlar, utan dessutom krävs det att studenten en utvecklar en frågande och sökande hållning till kunskapsinnehållet. Defi-

nitionen av självständighet måste naturligtvis också preciseras utifrån varje disciplin eller programs karaktär och förutsättningar. Olika vetenskapsområden och discipliner färgas givetvis av sitt rådande forskningsparadigm. I undervisningen förmedlar lärarna, förutom ämnesinnehållet även paradigmet och dess tankevärld. På så sätt förmedlas också de gränser för vad som anses rimligt, lämpligt eller tillåtet för att utveckla kunskap inom fältet. Bergman & Törnvall (1992) kopplar exempelvis olika vetenskapsteoretiska "skolor" till sätt att förhålla sig till studenter och lärande. *Logisk empirism* utmärks av ett föreskrivande förhållningssätt: så här ska du göra. Det finns en metod som är rätt och bäst och det är viktigt att visa, instruera och öva, moment för moment. Inom *fenomenologin* är det reflekterande samtalet kring upplevelser och erfarenheter mer i fokus och handledaren är mer en rådgivare, samtalspartner och erfaren kollega. Målet är framför allt att utveckla självkännet och medvetenhet om den rådande situationen. *Kritisk teori* utmärks enligt Bergman & Törnvall av att handledningen skall vara till hjälp att problematisera och ifrågasätta vad som sker.Handledning är en reflekterande, etisk och moralisk aktivitet.

Om studenterna ska utveckla ett kritiskt reflekterande synsätt behövs också att de blir medvetna om alternativa perspektiv och metoder vilket i sin tur kräver att paradigmet medvetandegörs för såväl lärare som studenter. Studenterna ska utveckla ett självständigt tänkande, inte stöpas i samma form. Genom att presentera och belysa olika perspektiv i viktiga akademiska frågor ges studenterna möjlighet till en större förståelse för omvärlden och undviker ett intellektuellt tunnelseende (Griffiths 2004). Lärande inom högskolan kan innebära anpassning till rutiner och regler men bör framför allt inriktas mot kritiskt tänkande som utmanar status quo.

I den akademiska världen använder vi oss ofta, och med självklarhet, av begrepp som exempelvis *självständigt lärande*, *kritisk förmåga*, *ansvar* och *reflektion*. Vad som måste betonas är att de inte är neutrala sanningar om lärande utan del i diskurser som säger något om mål och mening i högre utbildning. Som akademiker uppfattar vi sällan viktiga processer inom högskolan på samma sätt, ett faktum som inte bör ses som en svaghet utan närmast som en självklarhet. Det ligger så att säga i akademins grund att olika synsätt och perspektiv möts och utmanas. Ofta är dock dessa olika uppfattningar okända för akademikerna själva (Lea & Street 1998; Scott 2000), vilket innebär att de svårligen kan explicitgöras och förtydligas för studenterna. En rad studier visar dock att det språk som används av akademiker, både vad gäller innehåll och i processen, exempelvis vid uppsatsåterkoppling, långtifrån är öppet för studenterna (Francis & Hallam 2000; Haggis 2006; Scott 2000). För att studenterna ska utveckla dessa viktiga generella förmågor krävs ett aktivt deltagande i den akademiska kulturen och i det akademiska samtalet. Det är bara öppna system, där instabilitet och kon-

flikt tillåts, som kan utvecklas och förändras. Att undervisa studenterna i teorier och forskningsmetoder och låta dem läsa litteratur och artiklar räcker inte utan det är nödvändigt att öppna det *vetenskapliga samtalet* för studenterna och göra dem till medaktörer i den akademiska diskursen. Centrala begrepp som *vetenskaplighet*, *kritiskt förhållningssätt* och *reflektion*, *analytisk förmåga* och *självständig problemlösning* bör ges en reell innebörd i den pedagogiska praktiken. Det handlar inte bara om att skapa institutionella förutsättningar som tillgång till disputerade handledare eller att studenterna ska ha en vetenskaplig grund i form av metodkurser och vetenskapliga artiklar utan att studenterna utvecklar ett vetenskapligt förhållningssätt och att examinationen främjar självständiga och kritiska bedömningar och analys.

Ett vetenskapligt och kritiskt reflekterande förhållningssätt bör således vara målet för den högre utbildningen. Först då lever man upp till kravet på forskningsanknytning och ger studenterna förutsättningar för en anställningsbarhet värd namnet. Det innebär att all undervisning måste utmärkas av ett vetenskapligt förhållningssätt och inte vara förbehållet studenter i uppsatskursen.

I *forskningsprocessen som metafor för undervisning* gör Håkan Hult en tydlig koppling mellan undervisningsprocess och forskningsprocess och menar att vi borde i undervisningen kunna närma oss forskningens sätt att tänka och arbeta, det vill säga ett reellt *vetenskapligt förhållningssätt*. Hur detta ska låta sig göras formulerar han i ett antal punkter.

Vad ska man tänka på om man vill använda forskningsprocessen som metafor vid kurs- och utbildningsplanering? I punktform tycker jag att det är:

- låt studenterna formulera problemet/frågan med eller utan inblandning av läraren
- utgå från tanken att kunskap utvecklas/konstrueras varför förmedling inte får vara huvudordet i kursutvecklingen utan i stället är det studenternas erövring och utveckling av kunskap
- acceptera att studenterna kan olika mycket och har olika erfarenheter av ett visst kunskapsområde och därför är det viktigt att de får utgå från vad de kan och att de får tid att mötas för att hjälpa varandra, vara bollplank och informationskällor
- använd i normalfallet inte en kursbok, dels för att studenterna har olika kunskaper att bygga på och då är inte ett standardverk den bästa pedagogiska strategin, dels för att det rimmar illa med forskningsarbete att utgå från och att ha som mål att kunna en bok

- studenten har huvudansvar för sitt eget lärande, eftersom lärande handlar om att utveckla/konstruera kunskap
- utgå från och ”använd” verkligheten och detta är extra viktigt i utpräglade yrkesutbildningar, där studenterna måste få kunskap om yrket och få ”tillgång” till den tysta kunskap som yrkesfolk besitter
- låt studenterna skriva och använda forskningsartikeln som en viktig modell, eftersom man då tränas att formulera och tydliggöra sina tankar och det i en logisk och koncis form
- låt både studenter och lärare ge synpunkter på det skrivna (och naturligtvis även på muntliga framställningar då sådana genomförs) för att träna dels på att ge och ta kritik dels på att kunskap ständigt är under utveckling
- lägg mer av den tid då lärare och studenter möts på analys-, syntes och värderingsnivån än på lägre taxonomiska nivåer som fakta och liknande. Det senare kan studenterna oftast inhämta själva då de behöver det. Lägg också tid på att studenterna ska få en metakognitiv kompetens i det att de ska kunna reflektera över sitt eget lärande.
- (Hult 2001 s 48f)

Med dessa utgångspunkter kan examensarbetet bli en del i lärandeprocessen och inte som nu ofta är fallet en frilagd och lite udda verksamhet.

## Handledning som pedagogisk verksamhet

De vetenskapsteoretiska och epistemologiska utgångspunkterna är väsentliga aspekter i alla undervisning. I examensarbetet blir paradigmet tydligare och handledningssituationen gör ofta den kunskapsmässiga basen lättare att uppfatta. Näslund (1999) fångar upp komplexiteten i handledningen i en modell som utgår från relationen handledare – student – uppsats men som även placerar triaden i ett sammanhang där de faktorer som direkt eller indirekt påverkar handledningstriaden uppmärksammas (se fig. 1).

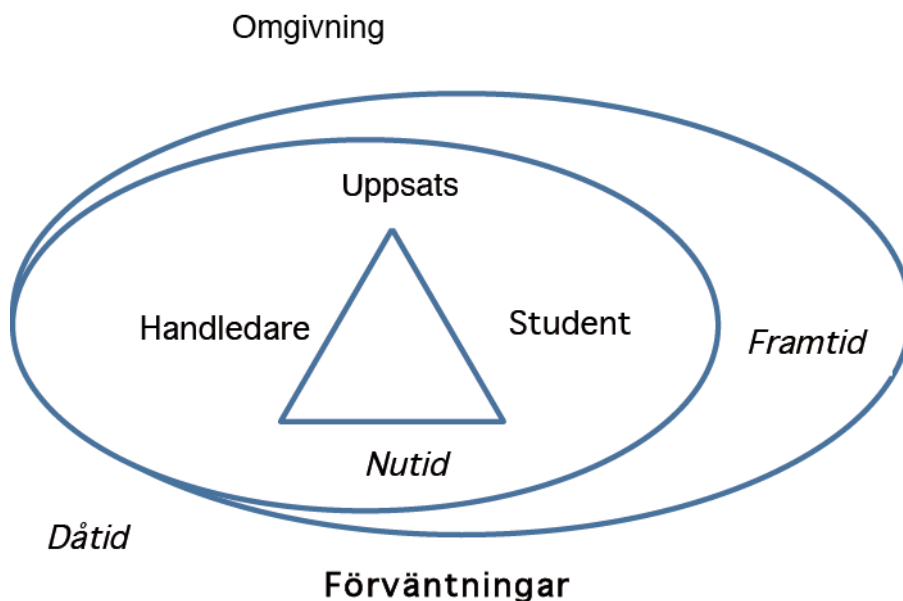


Fig 1.Handledningstriaden och de grundläggande påverkansaspekterna (Näslund 1999 s 25)

Personella, ekonomiska sociala och kulturella faktorer har betydelse för vilken handledning som bedrivs och som rekommenderas. Förväntningarna från såväl studenter och handledare som från organisationen har avgörande betydelse för hur handledningen genomförs. Modellen kan fungera som en utgångspunkt när olika aspekter kring handledning av examensarbeten ska belysas.

Med utgångspunkt i Tennant (1991) delar Näslund (1999) in lärandesituationen i fyra dimensioner och ställer ett antal centrala frågor som kan fungera som underlag för diskussion kring uppsatshandledning.

## De politiska frågorna

Handlar om makten i handledningsrelationen och hur den fördelas mellan institutionen, examinatorn, handledaren och studenten.

- Vem betygsätter?
- Vem bestämmer om formalia, skrivsätt, etc?
- Vem bestämmer om vilka metoder som får användas?

- Vilken frihet har studenten/handledaren?
- Vem bestämmer när, var, hur handledningen ska genomföras?
- Vem utser och varför utses handledaren?

## De filosofiska frågorna

Handlar om vilka syften och mål uppsatsen och handledningen har för institutionen, examinatoren, handledaren och studenten.

- Ligger tonvikten i handledningen på uppsatsen eller studenten?
- Ligger tonvikten i handledningen på examensarbete, socialiseringsarbete eller kunskapssökning?
- Är handledaren vald utifrån sina ämnes- eller metodkunskaper, eller kanske utifrån personlig kännedom?

## De psykologiska frågorna

Handlar om förväntningar, attityder och beteenden i handledningen,

- Vilka förväntningar finns på handledningen och de inblandade parterna?
- Vilken stil/attityd och beteende är att föredra?
- Är handledaren medveten om sin roll som förebild?
- Är student och handledare medvetna om påverkan från tidigare relationer?
- Är student och handledare medvetna om och arbetar i enlighet med att doktorandens behov, och deras relation, förändras över tid?

## De pedagogiska och organisatoriska frågorna

Handlar om när, var och hur handledningen ska genomföras och vilka grundläggande uppfattningar som de inblandade personerna har.

- Hur erhålls kunskap?
- Vad innebär det att lära och hur sker detta?
- Vilken handledningsmetod ska användas?
- Vilken metod ska användas i uppsatsen?
- Vilken tid och plats finns till förfogande?
- Vilket ansvar har de inblandade?
- Vilka roller har de inblandade?

(Näslund 1999 s 26f)

Relationen mellan handledare och handledd kan som framgått se mycket olika ut och skiftar dessutom under processens gång. Som handledare kan man fungera som projektledare, vägledare, mästare, rådgivare, modell, bollplank m.m. Man kan också se sig som expert, modell, kritiker, examinator eller anta andra roller. En handledare oavsett sina egna värderingar lever och handlar dock i ett spänningsfält mellan den disciplinerande uppgift han eller hon har i sin utbildargärning å ena sidan och å andra sidan en önskan att föra den handledde vidare på dennes egna villkor. Disciplinerande handledning syftar i första hand till att föra den handledde till en bestämd position, medan den utforskande handledningen framför allt syftar till att inom ramen för handledningsförhållandet utforska världen. Ska den handledde bibringas vissa bestämda uppfattningar, metoder och lösningsmodeller eller ska handledningens syfte vara att hjälpa den handledde att formulera de frågor hans upplevelser fört honom till? En förskrivande handledning ställs mot en mer autonom. På många sätt kan detta spänningsfält sägas legat som ett raster i de kollegiala samtal som förts i projektledarträffarna.

## Slutord

I HSV:s modell för utvärdering av den högre utbildningens kvalitet betonas examensarbetets kvalitet. Följderna av detta nya fokus har vi ännu inte sett men risken finns att det leder till en större disciplinering och standardisering när produkten lyfts fram i stället för lärandet. Kvalitetsbegreppet är subjektivt, värdeladdat och kontextberoende. Kvalitetsbedömningar speglar de uppfattningar och värderingar som bedömaren har angående vilka syften högre utbildning bör tjäna, vad som är inläring och utbildning och hur denna utbildning bör utformas. Som ett exempel bör en ideologisk föränd-



ring i samhället mot mer av marknadstänkande också leda till ett mer konkurrensinriktat utbildningsklimat.

De två projekten har genom att på olika sätt ta studentens lärande som utgångspunkt strävat efter att hitta sätt att utveckla handledningen av examensarbeten. Projektet *Interkollegialt lärande för handledning och bedömning av examensarbeten* har haft som syfte att i kollegiet genom olika workshops förtydliga, förankra och vidareutveckla den nu befintliga handlednings- och examinationsmodellen. Genom att involvera handledare och examinatorer är målet att *tillsammans vidareutveckla* handledningsmodellen där studenternas lärande är i fokus i både handledning och examination och där undervisningen utgår ifrån en högskolepedagogisk referensram. I den följande artikeln beskrivs projektet mer i detalj tillsammans med de effekter det gett för undervisning och lärande. I det andra projektet *Hur kvalitetssäkrar vi framtida examensarbeten inom naturvetenskap och biomedicin? Ett samverkansprojekt mellan programmen i biologi, biomedicinsk laboratorievetenskap, landskapsvetenskap och VA-kretsloppstekniker/water management* har syftet varit att diskutera och utbyta erfarenheter kring de varierande kulturella och vetenskapliga förutsättningarna för examensprojekt inom de olika ämnena och att belysa de problemställningar som kan finnas i samband med handledning av tvärvetenskapliga projekt och de som utförs i verksamheten med externa handledare. Dessutom har det funnits en strävan att utifrån ovanstående resonemang utarbeta riktlinjer, handledning, och utvärderingsverktyg för handledare av examensarbeten inom de olika programområdena med syfte att kvalitetssäkra examensarbetena. Slutligen har man inom projektet strävat efter att utarbeta gemensamma bedömningskriterier för examensarbeten som skall vara transparenta och kända för studenter och handledare när kurserna börjar. På vilka sätt man uppnådd sina syften behandlas i temanumrets tredje artikel.

Angreppssätten har skilt sig åt men i kollegiala möten har deltagarna fått möjlighet att stöta och blöta sina idéer och resultat. Utgångspunkten har alltid varit deltagarnas egna frågor sprungna ur den egna pedagogiska praktiken och respektive projektet. Att de två projekten haft sin utgångspunkt i olika vetenskapsområden har gett möjlighet för deltagarna att vidga sina referensramar och se problematiken kring handledning ur olika och skiftande perspektiv. Förhoppningsvis har det lett till att båda projekten utvecklas till det bättre och att i förlängningen examensarbetena även de blir bättre.

## Litteratur

- Bergman, G., & Törnvall, M.L. (1992). *Handledningens teori och praktik* (Skapande Vetande No. 23). Lärarutbildningen, Linköpings universitet.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research and critique*. London: Taylor & Francis.
- Francis, H. & Hallam, S. (2000). Genre effects on higher education students' text reading for understanding. *Higher Education*, 39, 279–296.
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research–teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education* 29 (6) 709 – 726.
- Haggis, T. (2006). Pedagogies for diversity: retaining critical challenge amidst fears of 'dumbing down'. *Studies in Higher Education* 31 (5) 521–535.
- Hult, H. (2001) *Forskningsprocessen som metafor för undervisning* (CUP:s rapportserie). Linköping: Linköpings universitet, Centrum för universitetspedagogik.
- Lea, M. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 11(3), 182–199.
- Näslund, Johan. (1999). *Uppsatshandledning: Många frågor och några svar*. (CUP:s rapportserie). Linköping: Linköpings universitet, Centrum för universitetspedagogik.
- Scott, M. (2000) Student, critic and literary text: a discussion of 'critical thinking' in a student essay. *Teaching in Higher Education*, 5 (3), 277–288.
- Tennat, M. (1991). Establishing an 'Adult' Teaching-Learning Relationship. *Australian Journal of Adult and Community Education*, 31.