



# LUND UNIVERSITY

## Att möta Olle i grind. Några aspekter av uppsatshandledning, framför allt i ett tidigt skede av handledningen

Fridlund, Patrik

2013

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*

Fridlund, P. (2013). Att möta Olle i grind. Några aspekter av uppsatshandledning, framför allt i ett tidigt skede av handledningen.

*Total number of authors:*

1

### General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117  
221 00 Lund  
+46 46-222 00 00

# Att möta Olle i grind. Några aspekter av uppsatshandledning, framför allt i ett tidigt skede av handledningen

Patrik Fridlund

If practioners approach this literature looking for a set of generalisations to guide practice, they will invariably be frustrated. Nevertheless the literature is valuable in that it alerts practioners to the range of variables influencing the effectiveness of a teaching method [...] The value of this research is that it supplies the practioner with a complex array of variables to consider when evaluating the appropriateness of a given teaching method in a given context (Tennant citerad i Näslund, 3).

## INLEDNING

I detta papper behandlar jag några aspekter av uppsatshandledning som jag utifrån egen erfarenhet ser som viktiga. En del av detta har jag funnit även behandlas i litteratur om handledning och uppsatsskrivande. I den litteraturen har jag också upptäckt en del annat som ter sig matnyttigt för en handledare att fundera över. Detta papper tar sin utgångspunkt i personliga erfarenheter men utvecklar dessa i läsningar av litteraturen som också kommenteras.

## ATT PRATA ROLLER

Jag tror att det kan vara värdefullt att arbeta med att som handledare reflektera över sitt förhållande till rollen som handledare. Handlar det i första hand om att vara ett stöd i studentens (intellektuella?) utveckling *eller* är uppgiften i första hand fokuserad på den synliga slutprodukten, uppsatsen? På liknande sätt är det gott att fundera över i vilken bemärkelse en uppsats är en god uppsats. Är det ett arbete som förbereder för ett yrke, ett arbete som i första hand presenterar ämneskunskap eller ett arbete som representerar ett *per se* gediget hantverk som Uppsats? Ingen av dessa sidor är antagligen allena rådande hos någon, men ofta finns det en tendens åt det ena eller andra hållet hos handledaren (Näslund, 24). I realiteten befinner sig frågorna i ett kontinuum mellan uppsatsen som slutprodukt å ena sidan och studenten och hens utveckling (processen) å andra sidan (Näslund, 12). Ett sådant kontinuum, eller en sådan dubbelhet, kanske kan sammanfattas i spänningen mellan å ena sidan innehåll och kunskap, och å andra sidan träning i att självständigt driva och genomföra ett (forsknings-)projekt. Det innebär att i vissa fall måste studenten "köras över" och vissa skrivningar tvingas in i texten, om den optimala produkten eftersträvas. Å andra sidan måste i vissa fall en bitvis "bristande produkt" accepteras om studentens självständiga arbete prioriteras.

Det kan vara viktigt att berätta för studenten om hur jag som handledare utifrån sådana frågor ser på min roll och sedan dryfta detta med studenten. Detta menar jag har betydelse för vilka förväntningar på handledningen som kan vara rimliga och vilka som nog inte är det. Till exempel lägger jag själv tonvikten vid att

uppsatsskrivandet (C-, D- och Master-nivåer) är ett självständigt arbete där studenten ska kunna ha en god erfarenhet av och kunna visa på förmåga att initiera, driva och slutföra en självständig forskningsuppgift (om än ibland liten). Det innebär exempelvis att jag inte tar studentens plats som skribent och att min *feedback* ofta pekar på vad som behöver åtgärdas men utan att säga helt exakt hur; ofta finns det flera sätt att hantera frågor på och studenten måste—med handledarens hjälp och stöd—arbeta med att finna sin väg. En implikation är att studenten förväntas vara aktiv, frågande och sökande. Det betyder inte att jag som handledare är tyst, att jag aldrig sätter ner foten eller att jag låter vad som helst passera. Det betyder dock att i största möjliga utsträckning låta studenten ta ansvar för sitt arbete, inklusive hur den slutgiltiga texten är utformad.

I ett utbyte med studenten om sådana grundläggande frågor om handledning kan det också vara lämpligt att ventilera exempelvis i vilken utsträckning studenten har problem att hålla *deadlines* och strategier för att handskas med sådana eventuella svårigheter; det handlar om att uppsatsen ses som ett uppdrag som ska slutföras och därmed att både handledare och student måste komma väl förberedda till handledningstillfällena (Näslund, 25). I viss utsträckning har jag haft sådana diskussioner med studenter, men känner att det är en sida som jag kan utveckla. Om studenten har svårt att arbeta disciplinerat, om studenten tycker det är svårt att sätta sig och läsa långa och svåra texter (på främmande språk), om hen tycker det är svårt att skriva eller om hen har besvär med att läsa sin egen text för att redigera den, liksom om studenten har andra liknande svårigheter är det bättre att dessa kommer upp snarast möjligt och att handledaren kan ge tips och stöd och visa på vart studenten kan vända sig för ytterligare hjälp om så behövs. Att ventilera sådana svårigheter betyder inte att släta över eller ha överseenden med studenten och hens eventuella svårigheter. Tvärtom, det är att ta dessa på allvar, men att försöka hitta sätt att tackla dem på. En sådan diskussion kan också vara viktig för bedömningen av hur realistiskt projektet är som sådant, och för tidplanen. Säkerligen är det många gånger så att svårigheter eller svagheter blir uppenbara först under resans gång, men det är kanske mindre nödvändigt att det förhåller sig så än man tror. Min förhoppning är att ett förtroendefullt utbyte redan på ett tidigt stadium i relationen mellan handledare och student kan göra det möjligt att ventilera så många sådana svårigheter som möjligt innan de växer till stora och ohanterliga problem.

### **GRUNDKÄNNING**

I kriteria på vad som kännetecknar en uppsats av (tillräckligt) god kvalitet kan utöver mer uppenbara saker som tydlighet, genomarbetad argumentation, akribi, tydlig problemformulering etc. också finnas sådant som att den ska visa på studentens ämneskunskaper och färdighet att skriva (ett akademiskt arbete) samt vara ett uttryck för studentens intellektuella mognad och självständighet. Oavsett vilka bedömningskriteria som används och oavsett vilken bild man har av

uppsatsskrivandet menar jag att alla är överens om åtminstone en sak, nämligen att det är viktigt att uppnå en tillräcklig kvalitet på den uppsats som utgör slutprodukten. Om inte annat är det viktigt med tillräcklig kvalitet för att uppsatsen ska kunna bli klar inom stipulerad tid. Det senare är en målsättning med flera bottnar. Det kan gälla handgripliga, praktiska och konkreta saker som studiemedel och möjlighet att kunna ta ut en examen. Att bli klar på utsatt tid kan också vara en dygd i sig och en önskad färdighet som ska tränas under uppsatskursen och som den färdiga uppsatsen ska visa prov på. Även om uppsatskursen kan ha mål som att den ska innefatta en process i vilken studenten mognar och blir självständig så kan dessa inte uppnås, visas eller erfaras om projektet inte går i hamn och avslutas. En ofullbordad uppsats kan knappast visa på förmåga att arbeta självständigt.

I vissa sammanhang kan uppsatsskrivandet innebära att gå tämligen oförmedlat från en strukturerad studiesituation med fasta tider, tydliga uppgifter, ett socialt sammanhang och klara utifrån kommande krav till en situation där studenten är ganska ensam med sig själv och sitt projekt, utan kontakt med kamrater och med krav på vad som ska göras som endast ligger långt fram i tiden. Även om övergången av olika skäl inte alltid är dramatisk finns det en risk att studenten tappar orienteringen. Det finns också inslag av att på ett annat sätt än under tidigare studier hängas ut för det man vill och tror på (nämligen sitt uppsatsprojekt) och att i det sammanhanget känna otillräcklighet. En av handledarens uppgifter är, menar jag, att aktivt motverka sådana tendenser. Handledare har därför ett särskilt ansvar för att sträva efter att processen ska genomgå utan att studenten helt tappar fotfästet (även om en viss desorientering är bra), hängs ut, isoleras eller förminsas. Processen att skriva uppsats ska snarast innebära växt, mognad och att studenten känner en större delaktighet i det akademiska sammanhanget.

Min erfarenhet är att det finns en rad punkter där jag som handledare möter utmaningar. Det kan handla om så disparata ting som att ha tillräckliga och adekvata ämneskunskaper för att handleda studenten med ett givet uppsatsämne som att ha tillräckligt med tid för att handleda. Det kan handla om att veta när *feedback* bäst ges—för just den aktuella studenten—och på vad sådan bäst gives. Det vill säga: var är förändringar i studentens arbetssätt och i de texter hen producerar nödvändiga, möjliga och önskvärda? Jag har bitvis kunnat diskutera sådant med handledda studenter, men det är något jag skulle vilja utveckla mer. Det är en fråga om att klargöra gränserna för min kompetens i fråga om ett givet uppsatsämne, om den tid som jag har till förfogande och mer generellt om att komma överens med studenten om hur arbetet ska ske. Det är vitalt att påminna sig själv och studenten om att en sådan överenskommelse måste vara levande och rörlig, ej ritad i sten. Det är olämpligt att ständigt ompröva den, men det måste vara möjligt att förändra arbetssättet om så är påkallat.

I detta ser jag några underliggande principer. Studenten ska bli bemött utifrån sina förutsättningar och studentens projekt ska tas på allvar. Samarbetet mellan handledare och student bygger på så klara roller som det är möjligt att åstadkomma för handledare och den som handleds, men det måste också vara enkelt att omförhandla dem om så behövs. Ytterst finns en flexibel uppfattning om akademiska arbetsprocesser. Att medvetet lägga energi på *för*arbete implicerar att handledning inte bara är reaktion på det som *har* skrivits, utan också rör det som *ska* skrivas (Rienecker, 108).

Med dessa grundtankar och allmänna förhållningssätt i ryggen försöker jag nedan bena ut några komponenter i handledningen som jag funnit värdefulla. Samtidigt ska sägas att de i flera fall är ofullständigt prövade av mig i praktiken. Tyngdpunkten i detta papper ligger på det jag som handledare kan göra initialt för att skapa en god grund för samarbetet. I detta ligger ett arbete med förutsättningar av olika slag, men också att ge eller skapa en struktur och en tidplan för arbetet. Det är ett medvetet val att fokusera på det initiala skedet; den process som sedan följer kan ju se lite olika ut från fall till fall och är därmed på flera sätt svårare att tala om generellt. Uppsatsens ämne, valt angreppssätt samt studentens förutsättningar och ambitionsnivå är sådant som naturligtvis påverkar hur processen ter sig.

### **KARTLÄGGNING**

I min handledning försöker jag börja med att kartlägga en del ramförhållanden. I vilken ordning de tas upp är mindre viktigt, och det kanske inte ens är viktigt att precis *allt* kommer med i varje uppsatsprojekt. Å andra sidan bör detta inte ses som en fullständig lista ur vilken ett antal komponenter kan tas fram eller en rad punkter prickas av. Min övertygelse är att om detta fungerar väl bildar det en tämligen organisk helhet. Utbytet med studenten om detta kan då växa fram ganska naturligt.

### ***Kunskap, kompetens, erfarenhet***

Ett första område att gräva i gäller vilka studentens tidigare studier är. Har exempelvis studenten läst kurser som är särskilt relevanta för uppsatsprojektet (Björklund, 23)? Det handlar om studentens kapacitet och kunskap, men det ska poängteras att det är den reella kunskapen och den faktiska kompetensen som står i fokus (Fragnière, 19). Det betyder exempelvis att ett bra betyg från en kurs inte nödvändigtvis innebär att studenten har något väsentligt med sig till uppsatsen, medan en betygsmisslyckad kurs kan ha givit stora insikter och kunskaper.

Hur ser det ut med eventuella tidigare uppsatser (Björklund, 23)? Om studenten har skrivit uppsats tidigare kan det finnas en möjlig ämnesmässig anknytning och möjlighet att anknyta till speciell kompetens i fråga om till exempel metod. Finns

det på ett mer övergripande plan allmänna goda erfarenheter av uppsatsskrivandet? Eller kanske dåliga och traumatiska erfarenheter? Sådant påverkar arbetet.

Det är bra att utröna om det finns andra (relevanta) specialkunskaper, till exempel språkkunskaper (Fragnière, 49), kunskaper om och erfarenhet av att arbeta med vissa metoder eller tekniska hjälpmedel (Rienecker, 112), kunskaper om och erfarenhet av språkgranskning och layout, informationssökning (Björklund, 23) eller av arkivarbete. Kanske finns relevant annan erfarenhet (exempelvis från yrkeslivet) (Björklund, 23).

Hur ser det ut med kontakter med potentiella resurspersoner (Björklund, 23)? Sådana som kan fungera som läsare? Sådana med specialkunskaper? Sådana som kan bistå med informationssökning? Ibland kan det vara särskilt värdefullt att kartlägga studentens sociala ställning, det vill säga om det finns sådant som möjliggör vissa kontakter, och omöjliggör andra, om sådana är väsentliga för uppsatsämnet (Fragnière, 20).

### ***Ambitionsnivå***

Ett andra komplex kan röra vad jag kallar *ambitionsnivå*. För en del studenter är det viktigaste av allt att bli klar, koste vad det kosta vill. För andra är det helt avgörande att det blir en så bra slutprodukt som bara är möjligt—även om det kommer att ta tid; avsikten kan exempelvis vara att kunna använda den i ansökan till forskarutbildningen.

Detta är ett delikat fält. Att ta upp dessa temata, men framförallt att komma åt något väsentligt i samtalen om dem, kräver förtroende. I första hand måste studenten ha förtroende för handledaren. Det kan vara svårt att deklarerat en hög ambitionsnivå; det kan vara obekvämt att framstå som alltför ambitiös, som någon med hybris. Det kan vara svårt att blotta svagheter. Kanske är erfarenheten av andra studier, andra uppsatser eller livet i allmänhet, att det fungerar bättre om svagheter döljs än att de lyfts fram och bearbetas. Att det är ett svårt område hindrar dock inte att det kan vara ett viktigt område.

En del studenter har under studiernas gång insett sina begränsningar. Kanske är intresset för studier och akademiskt arbete svagare än vad man trodde när man började utbildningen. Kanske vill man hellre använda sin begåvning någon annanstans. Kanske upplever man sig mindre begåvad i relation till den akademiska miljön. Andra kan ha gjort en omvänd resa och upptäckt sina styrkor i precis denna kontext. Många befinner sig säkert någonstans mittemellan eller oscillerar mellan de två. Hur som har sådana erfarenheter, insikter och känslor betydelse för vad studenten förväntar sig och vilken ambition hen kan eller vågar ha. Det bör kanske sägas att det *kan* vara centralt att känna till studentens ambitionsnivå, men det måste inte vara så. Framför allt ter det sig viktigt att veta

om studenten inte tänker nöja sig med mindre än en utmärkt uppsats och är beredd att lägga tid, energi och pengar på att den blir bra, eller om studenten har prioritering att uppsatsen ska bli färdig vid en viss tidpunkt, av vilket skäl det vara måne.

För att som handledare kunna följa studenten och hans tankegångar och ta hans projekt på allvar kan det, i dialog med studenten, vara bra att sondera varför studenten vill skriva uppsatsen. Finns det något särskilt som studenten vill uppnå med uppsatsen (Rienecker, 112)? Vilken är drivkraften och varifrån hämtas energin? Handlar det om att studenten måste eller vill ha ut en examen (Fragnière, 8)? Om att lära mer om något speciellt, om att skapa förutsättningar för att få visst jobb eller om att ta anställning vid någon specifik organisation eller något specifikt företag (Björklund, 19)? Kanske har studenten forskarambition? Kanske handlar det mer om nöje och en tillfredsställelse av intellektuellt slag, om att stilla sin nyfikenhet (Fragnière, 9). Vilka är studentens personliga intressen (Fragnière, 20)? Kan det vara att förverkliga en fördjupad och självständig intellektuell arbetserfarenhet? Kan det vara att lyfta fram något som studenten uppfattar som bortglömt (Fragnière, 9-10)? En sådan genomlysning av motiv och intresse kan också hjälpa studenten att se sitt eget projekt i ett bättre ljus.

En annan fråga är: för *vem* skrivs uppsatsen? För akademien, för att tillfredsställa ett eget intresse, för ett företag eller en organisation (som vill ha något kartlagt, utrett eller diskuterat)? Kanske som en del i en relation—för att visa upp sig eller vara lojal mot syskon, föräldrar, partner? Om *vem den skrivs för* kartläggs blir det också möjligt att se att det exempelvis kan vara viktigare att behaga någon specifik person eller grupp än att uppsatsen blir ”bra” med akademins mått (Björklund, 19). Den här typen av frågor har jag ingen egen erfarenhet av, men jag föreställer mig att det kan vara svårt för studenten att diskutera dem med handledaren. Det kan ändå vara bra att handledaren pekar på dem för att fördjupa studentens egen reflektion.

### ***Materiella och praktiska förutsättningar***

Vilka är de konkreta förutsättningarna för studenten? Har hen tid till sitt förfogande? Hur kan hen disponera sin tid (Fragnière, 20-21)? Går hen andra kurser mer eller mindre parallellt, kurser som konkurrerar i fråga om tid och uppmärksamhet? Finns det arbete (vid sidan om) som tar tid och kraft? Ideella åtaganden? Precis som sådant kan vara berikande på många indirekta sätt och vara en direkt hjälp i processen (kunskap, kontakter, motivation) kan de vara hinder. På samma sätt är det med familjesituationen. Finns det barn—eller andra—att ta hand om? Det kan vara en stimulans, avkopplande och skänka perspektiv men också utgöra ett hinder.

Finns det kanske något annat konkret i den egna situationen som kan komplicera arbetet? Kända svårigheter som rör exempelvis psykisk eller fysisk hälsa? Hur ser

behov av material eller annat ut? Måste studenten räkna med att själv köpa eller hyra böcker och audiovisuellt material? Kräver projektet resor? Vilka är kostnaderna för sådant och har studenten de resurser som krävs (Fragnière, 20-21)? Vilka externa personella resurser kan studenten mobilisera, och på vilket sätt kan de vara till gagn? Kanske måste handledare och student komma överens om vilka personer som kan och bör approachas och under vilka förhållanden det ska ske. Det kan exempelvis vara gott att ha andra kvalificerade läsare, men det kan också vara förödande att få motstridiga läsningar.

Om grundarbetet görs väl och en god kommunikation kan etableras mellan handledare och student i detta skede av arbetet är mycket vunnet. Utöver ett utbyte, kommunikation, samsyn och överenskommelser om punkterna ovan finns det två saker till jag vill ta upp. Den första handlar om hjälp att strukturera arbetets innehåll, den andra om att strukturera arbetet i tiden.

## **STRUKTURERA**

### ***Innehåll: Uppsats-papper***

Studenten bör så tidigt som möjligt få hjälp med att fokusera tankar och idéer. När detta ”så tidigt som möjligt” infaller beror på en rad omständigheter, som kan ligga utanför handledarens kontroll—kurssystem, schemaläggning m.m.

En del av detta arbete med att fokusera och strukturera består i att studenten tvingas ge en bild av vad hen tänkt göra, hur och varför i ett uppsats-papper som sedan diskuteras med handledaren (och om möjligt med andra i ett uppsatsseminarium). I detta papper ska studenten ta upp så mycket som möjligt som är relevant för arbetet. Även här tänker jag mig att tyngdpunkten kan se olika ut beroende på disciplin, uppsatsämne och nivå (C-, D- eller Master). Själv har jag inte gjort detta i full skala utan koncentrerat mig på problemformuleringen. Jag föreställer mig dock att det kan vara alldeles förträffligt att mycket tidigt försöka skapa och ge en bild av uppsatsen som helhet—även om denna bild med nödvändighet är både skissartad och preliminär. Omfattningen på detta uppsats-papper bör vara begränsad. Två A4-sidor tänker jag mig som en rimlig övre gräns.

I ett uppsats-papper bör studenten redogöra för uppsatsämnet, även om det delvis måste vara preliminärt (Rienecker, 111) (hur det ser ut och hur preliminärt det kan vara beror på disciplin och andra omständigheter) och leverera en preliminär titel (Högberg, 37). Det ska finnas en problemformulering (Rienecker, 111). (Även om en sådan måste formuleras snarast möjligt, måste den också i hög grad ses som en skiss eller ett utkast, ty även om problemformuleringen har rollen av riktare i arbetet måste den också omvärderas och förändras om/när så är nödvändigt.) Studenten ska redogöra för vilket syftet är—vad man ska med uppsatsen till—(Högberg, 37), liksom varför hen blivit intresserad av att skriva om detta



(Högberg, 37). Det ska finnas en redogörelse för hur studenten uppfattar att arbetet kommer in i ett sammanhang. Vad finns om detta eller liknande tidigare, vad är nytt, vad tillförs (exempelvis om uppsatsen tänks styrka eller tillbakavisa existerande framställningar hos andra) (Högberg, 37)? Det handlar om till vad och hur uppsatsen knyter an. (En sådan fråga har olika innebörd beroende på disciplin och uppsatsämne. I ett historiskt orienterat arbete krävs en forskningsöversikt. I reflekterande discipliner låter det sig mindre göra, men där måste det klargöras vilka anknytningspunkter som söks och vad dessa kan tillföra reflektionen.) På liknande sätt måste det framgå vilka avgränsningar som görs (vad görs och vad görs *inte*?) (Högberg, 37). Det är viktigt att redan här kunna ge en bild av vilket material som tänks användas, såväl primärmaterial som sekundärmaterial; varför detta urval? vad behöver nystas mer i (Högberg, 37; Rienecker, 111)? Vilka förslag till teori och metod finns (Rienecker, 111)? Finns det någon etablerad metod som ska användas? Tala om det (Högberg, 37). Ibland kan teori och metod sammanfattas i frågor om det finns några viktiga begrepp för arbetet? Vilka är de? Hur ser diskussionen kring dessa ut (Rienecker, 111)? Andra frågor är: Hur tänker studenten gå till väga konkret i just denna uppsats? Vad *tror* studenten kommer ut av arbetet (Högberg, 37)? En skiss på struktur bör presenteras (Rienecker, 111).

Viktigt är att studenten förstår poängen med att lägga ner tid och energi på att skriva detta papper. Det är viktigt att inse vilken nytta hen själv kommer att kunna ha av detta i arbetet med uppsatsen. Kanske kan den formulerade texten till och med bilda stomme för uppsatsen rent textmässigt. Centralt är återigen att detta är ett föränderligt dokument, även om det utgör en väsentlig startpunkt för uppsatsskrivandet (Högberg, 37). Vid några tillfällen har jag arbetat ganska intensivt med några av komponenterna i ett uppsatspapper (framförallt ”problemformulering”), men min erfarenhet är också att just detta är väldigt svårt. Kanske är det ett område där studenten måste ha blivit impregnerad med olika perspektiv och tankesätt i ett tidigare skede under utbildningen (eller genom att ha skrivit uppsats tidigare) för att det ska vara möjligt att arbeta ordentligt med ett uppsatspapper.

Med hjälp av det *papper* som studenten lämnat in kan handledare—i idealfallet—hjälpa studenten komma fram till en mer utmejslad uppfattning om *för vem* detta är ett problem, och i *vilka situationer* det är ett problem? *Var* ser studenten problemet (i texter eller i verkligheten)? Mer exakt *varför* är problemet problematiskt? Hur kommer studenten med sin kunskap och sitt arbete in i bilden (Rienecker, 154-155)?

På något sätt är det viktigt att testa om studentens uppsatsidé bär, om den kan fungera. Återigen spelar disciplin och konkret ämnesval en stor roll. I ett reflekterande arbete verkar det möjligt att vara tämligen flexibel ganska långt in i processen. I en uppsats av experimentell karaktär är det helt avgörande att förarbetet fungerar; när väl experimentet är i gång är mycket redan på räls. I min

handledning har jag arbetat mycket lite med att på detta sätt testa en uppsatsidé, men jag ser ändå att det är värdefullt att ta upp här. Som ett led i att pröva en uppsatsidé kan man titta på sådant som ämnets djup (litet eller stort undersökningsmaterial, lokal eller global frågeställning, stort eller litet bidrag till teoriutveckling) (Fragnière, 17-18), om det finns mycket eller lite tidigare forskning (Fragnière, 18), den samhällseliga betydelsen (är frågorna socialt eller politiskt eller religiöst laddade) (Fragnière, 18-19), svårighetsgraden (kräver det en svår begreppsapparat? hur är det med tillgänglighet?) (Fragnière, 19).

Detta hänger samman med frågan om ambitionsnivå angående exempelvis syfte (att beskriva är ofta enklare än förstå och förutsäga), om fältet är brett eller smalt, om vald metod innebär hög nivå av risktagande, och om teori (Björklund, 20).

### ***Tidslinje***

Tillsammans med studenten görs en tidtabell. Mest effektivt är att börja bakifrån, med kända fakta. I vissa sammanhang finns datum fastlagda, i andra fall är de förhandlingsbara. Men i båda fallen är det en god idé att börja med att fastställa datum. I det första fallet är de just fasta, i det andra fallet är de preliminära. Men i båda fallen utgör de en grund för den ram som byggs.

När student och handledare kommit överens om (fast eller preliminärt) datum för att försvara uppsatsen följer av sig självt en tidtabell för slutfasen; när uppsatsen ska lämnas för kopiering och/eller göras tillgänglig i databas, när beslut fattas om att uppsatsen är ”försvarbar” och när manus måste lämnas till handledare och/eller examinator för slutbedömning.

Den andra polen i tidsschemat är också relativt fast. Vid ett introducerande möte tar handledaren individuellt eller i grupp upp sådant som handledningens struktur och karaktär, formella aspekter och teknikaliteter, och handledarresurser (tid och disponering av denna tid). Viktigast är dock att presentera det arbete som studenten ska göra med ett uppsats-papper (se ovan). Detta ska lämnas in till handledaren och därefter har handledare och student en genomgång av detta uppsats-papper tillsammans. Jag har tidigare själv haft ambitionen att studenten ska inkomma med en problemformulering, men jag vill mycket gärna testa denna mer ambitiösa modell. Jag skulle då också vilja introducera ”obligatorisk kamratgranskning” (Larm, 2013-10-11). I de sammanhang där antalet uppsatsskrivande studenter är litet går det inte att förlita sig på att det finns en grupp att hämta kamratgranskare ur. En idé jag fått under arbetets gång är att låta det bli ett moment i uppsatsskrivandet att studenten *måste* mobilisera resurser för läsning och granskning; det gäller att engagera andra läsare och att tillsammans med handledare välja var och när de kommer in. Det är viktigt att redan från allra första stund vara strikt med språket (Larm, 2013-10-11).

För tiden mellan detta inledande skede och slutfasen är det lämpligt att tillsammans med studenten göra en plan där individuella handledningstillfällen prickas in (som en grovplan eller med exakta datum vet jag inte), liksom i förekommande fall grupphandledning (som antingen är ett komplement till eller utgör en seminarieserie). I görligaste mån upprättas delmål för arbetet (Larm, *Att coacha*, 19). I vilken utsträckning det går att lägga in dessa i en tidplan och hur delmålen ser ut måste variera beroende på uppsatsens ämne, disciplin och karaktär.

## **KONKLUSION**

Att skriva en uppsats är att gå igenom en process. Handledaren måste vara lyhörd för processen samtidigt som hen i möjligaste mån underlättar den bland annat genom tydliga strukturer, ramar, tidlinjer och krav. I detta paper har jag framför allt koncentrerat mig på tre aspekter. För det första har jag diskuterat det initiala skedet i vilket en kartläggning görs av situationen för studenten och de förutsättningar som gäller, av olika slag. Det är viktigt att snarast komma överens om en förståelse av situationen och om arbetsgången, även om det måste vara möjligt att ompröva båda dessa saker. Därutöver har jag diskuterat innehållet i ett uppsats-paper som studenten skriver och lämnar in till handledaren och som ligger till grund för ett samtal om uppsatsens innehåll. Den sista aspekten är den tidplan som måste upprättas.

## **ANVÄNT MATERIAL**

### ***Publicerade texter***

Björklund, Maria & Ulf Paulsson, *Seminariet—att skriva, presentera och opponera*, Lund, Studentlitteratur, 2003

Fragnière, Jean-Pierre, *Comment réviser un mémoire* (2e éd.), Paris, Dunod, 1996

Högberg, Margareta & Åke Eriksson, *Från akilleshäl till flaggskepp. En idébok kring grundutbildningens examensarbete*, Uppsala, Uppsala universitet-Enheten för utveckling och utvärdering, 1998

Näslund, Johan, *Uppsatshandledning. Många frågor och några svar*, Linköping, Linköpings universitet—Centrum för universitetspedagogik, 1999

Rienecker, Lotte & Peter Stray Jørgensen, *Att skriva en bra uppsats*, Malmö, Liber, 2008 (dansk originalutgåva 2006)

### ***Opublicerat material***

Larm, Lars, "Att coacha examensarbeten"

Larm, Lars, föreläsning 2013-10-11

**ABSTRACT**

During a couple of years I have been working with tutoring students on different levels in the university system, and in various contexts. In this paper, I discuss a number of aspects of tutoring that I find important against this background. There is also literature in the field that helps furthering the discussion. In my discussion, I concentrate on the initial phase of the tutoring process.

The paper is divided into four parts: Clarifying Roles; Expectations and Limitations; Mapping the Concrete Situation of the Student, and finally Structuring the Work.

The first section deals with issues like where and when assistance is given, and deadlines. In the second part I discuss whether the focus is on the final product or on the process, challenges and working procedures, as well as limitations I have as a tutor. In the third part, I discuss the importance of finding out the student's previous knowledge, experiences, and relevant competence, his/her ambition, and material and practical conditions. The last part deals with how I perceive the process of structuring the work together with the student both in terms of making the student see his/her project by writing a short paper describing the project in as many respects as possible, and in terms of a time line for the entire project.