

Rapport Maj 2010

OPPOSITION SOM LÄRANDE

Monologiska och dialogiska aspekter
i oppositionen av examensarbetet

Arbetsrapport

Anita Franke & Birgitta Kullberg



Göteborgs universitet
Institutionen för pedagogik och didaktik

FÖRORD

Vi har båda lång erfarenhet av att handleda och examinera examensarbeten inom lärarutbildningen vid Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik. Dessutom har vi båda varit engagerade i planering och genomförande av examinationer av examensarbeten inom lärarutbildning, som inkluderar det vetenskapliga tänkandets uppbyggnad och användning under lärarutbildningen. I målen för lärarutbildning framhålls det att lärare i sin yrkesutövning i dagens samhälle bör utveckla förståelse för vetenskapliga redskap som problematisering, argumentation, kritisk granskning och reflektion.

Vi önskar framföra ett stort tack till alla de studerande, som deltog i videoinspelningarna samt till de examinatorer och ordförande som medverkat i de videoinspelade ventileringsseminarierna. Utan er medverkan hade vi inte kunnat utveckla förståelse för oppositionen som ett tillfälle för lärande vid examinationen av examensarbetet. Ett särskilt tack riktar vi till Staffan Stukát och Mikael Alexandersson som gav oss värdefulla synpunkter i slutfasen av arbetet.

Göteborg i maj 2010

Anita Franke

Birgitta Kullberg

FÖRORD

INNEHÅLL	SIDA
1 BAKGRUND	1
1.1 Inledning	1
1.2 Opposition inom ramen för examination av examensarbetet	3
1.3 Syfte	5
2 OPPOSITION – OM KUNSKAP OCH LÄRANDE	6
2.1 Om kunskap och lärande	6
2.2 Dialog i opposition som lärande	7
2.3 Monologiska och dialogiska aspekter i opposition	9
2.4 Sammanfattande ord - aspekter att använda i denna studie	10
3 METOD	12
3.1 En kvalitativ forskningsansats	12
3.2 Opposition som del av examination	12
3.3 Videoupptagningarna	13
3.4 Urval	14
3.5 Bearbetning och analys av data	14
3.6 Studiens tillförlitlighet	16
3.7 Etiska aspekter	16
4 RESULTAT	18
4.1 Monologisk och dialogisk opposition	18
4.2 En monologisk opposition	18
4.3 En dialogisk opposition	21
5 DISKUSSION OCH REFLEKTION	24
5.1 Metod	24
5.2 En monologisk och en dialogisk opposition	25
5.3 Opposition i ljuset av kunskap och lärande	26
5.4 Slutord	27
REFERENSER	29
BILAGOR	

1 BAKGRUND

I detta kapitel ges en inledande bakgrund till forskningsområdet samt en beskrivning av examination och opposition av examensarbetet i lärarutbildningen. Därefter följer syfte och forskningsfrågor.

1.1 Inledning

I och med 1977 års högskolereform kom begrepp som forskningsanknytning, vetenskaplig grund, kritisk skolning och självständighet att betonas i lärarutbildningen (Högskoleverket, Rapport 2006:47). Genom att all lärarutbildning kom att inlemmas i universitetet fanns kravet på en akademisk lärarutbildning. Även om detta krav fanns kom lärarutbildningen att ta sig olika uttryck vid olika lärosäten i den meningen att seminarietraditionen och förebildlighet levde kvar olika starkt vid sidan av den akademiska traditionen (Englund, 1996).

Som ett led i försöken att göra lärarutbildningen vetenskapligt orienterad och högskolemässig (Bergqvist, 2000), blev examensarbetet i lärarutbildningen fr.o.m. 1993 års högskolereform ett obligatoriskt moment. I propositionen (1991/1992) fanns även poängtalet för arbetet om minst 10 p (nuvarande 15 hp) uttryckt. Vidare föreslogs det att examensarbetet skall innehålla vetenskapliga teorier och metoder. Tanken är att den studerande skall bli förtrogen med den vetenskapliga skolningen i lärarutbildningen som helhet och kunna relatera till den verklighet den blivande läraren möter i den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Tanken är också att förstärka den vetenskapliga grunden i lärarprofessionen, skapa en relation till forskning om skolfrågor och erbjuda en ingång till forskarutbildningen (SOU, 1999:63).

Lendahls Rosendahl (1998) uttrycker i sin doktorsavhandling, "Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares uppfattningar", att väsentliga aspekter av denna forskningsanknytning är: "Självständigt tankesätt, nyfikenhet och problematisering – förmågor och attityder, som den studerande förväntas tillägna sig i en undervisning, som sker på vetenskaplig grund" (s. 6). Lendahls skriver att dessa aspekter sällan kommenteras i skilda material och hon drar den slutsatsen att orsaker kan vara att dessa förmågor kan vara svåra att undervisa om. I en slutrapport från Högskoleverkets examinationsprojekt *Examensarbetet - examinationen och genomförande* (1997) framkom vikten av att examinationerna utgör ett inlärningsstill-

fälle, vilket de studerande ansåg att de oftast inte gör. Examinationen uppfattades antingen ur ett kontrollperspektiv, där bedömningen är av centralt intresse, eller ur ett utvecklingsperspektiv där det viktiga i stället är att studenten lär sig något.

Lendahls Rosendahl (1998) skriver att examensarbetet för de blivande lärarna är: ”Ett slutarbete, som ska visa vad de studerande inhämtat av teori och praktik samt deras förmåga att använda sina kunskaper genom att behandla ett yrkesrelevant problemområde” (s. 13). Att forskningsanknytning ska förekomma och att arbetet och examinationen har stor betydelse framgår explicit av att det i: *Examensrätt inom lärarutbildningsområdet* (1994) uttrycks, att det är kvaliteten på dessa avslutande examensarbeten som används som underlag för examensrättsprövning.

Ambitionerna bakom examensarbetet inom den nya lärarutbildningen (SOU 1999:63) är tämligen höga i den meningen att det skall omfatta en mindre forskningsuppgift, som har relevans för det kommande läraryrket. Samtidigt skall examensarbetet kunna vara en utgångspunkt för att bli antagen till forskarutbildningen. Lärarutbildningens uppgift är således att fungera både som en akademisk universitetsutbildning, och en yrkesutbildning (*Examensarbetet inom den nya lärarutbildningen*. Högskoleverket, Rapport 2006:47). De studerandes lärprocess skall präglas av en kritiskt värderande och medveten inställning till såväl det teoretiska som det praktiska innehållet i examensarbetet (Lendahls, 1998). Vidare betonas den färdiga produkten, dvs. resultatet av examensarbetet, som bör leda fram till någon slags kunskap av betydelse för lärarverksamheten. Både produkt- och lärprocessmål skall således förenas i examensarbetet (Bergqvist, 2000). Även i samband med handledning av examensarbeten beskriver Gerrevall (1992) olika handledningsinriktningar dels den processorienterade, som vanligtvis är övervägande holistisk dels den produktorienterade som övervägande är atomistisk.

I officiella planer är forskningsanknytningen i lärarutbildningen markerad, men vad den i praktiken innebär och vad den skall resultera i för den blivande läraren är dock inte klart. Detta i sin tur innebär uppfattar vi, att det är av betydelse att utveckla examinationens innebörder av opposition, bedömning och lärande i samexistens.

Seminariebehandlingen av uppsatser och examensarbeten framstår som en viktig form av forskningsanknytning (Högskoleverket, Rapport 2006:46 R). Denna rapport - *Utbildning på vetenskaplig grund – röster från fältet* – handlar om hur man i olika utbildningar arbetar för

att skapa en forskningsanknuten undervisning. I studien framkommer bland studenter att de upplever sig dåligt förberedda för uppsatsventileringen och att det oftast är stelbent kontroll av formalia och en del allmänna frågor kring arbetet. Tiden vid seminariebehandlingen upplevs oftast för knapp för att ”känna sig hemmastadd i rollerna som opponenter, respondenter och seminariedeltagare” (a.a. s 46).

I studien *Examensarbetet inom den nya lärarutbildningen* (Högskoleverket, Rapport 2006:47) redovisas en kvalitetsbedömning av examensarbetet i lärarutbildningen och i en referensgrupp granskades även C-uppsatser inom sjuksköterskeutbildningen samt fristående kurser inom företagsekonomi och psykologi. Kvalitetsbedömningen har gjorts utifrån sju aspekter: forskningsanknytning, problemformulering, teoretisk medvetenhet, metod, teori-empiri, språklig utformning och formalia samt uppsatsämnets svårighetsgrad. Bedömningen har gjorts i en femgradig skala tillsammans med ett helhetsomdöme av uppsatsen. Syftet med studien har framför allt varit att lyfta fram ett antal problem och frågeställningar som har betydelse för den fortsatta utvecklingen av examensarbetet. Utifrån resultatet av granskningen aktualiseras ett antal utvecklingsområden som viktiga, bland andra följande:

- tydliggöra förväntningar på studenters prestationer och bedömningarna av uppsatserna,
- öka möjligheterna till en professionell dialog om examensarbetet,
- behov av att konkretisera hur teori och empiri förbinds med varandra i analys- och tolkningsarbete (Högskoleverket. 2006:47 s 9).

Vikten att kvalitetsbedömning i självständiga arbeten, vare sig dessa, handlar om vetenskapliga uppsatser, konstnärliga uttryck eller tekniska produktutvecklingar, betonas särskilt i Prop 2009/10:139 (*Fokus på kunskap – kvalitet i den högre utbildningen*).

1.2 Opposition inom ramen för examination av examensarbetet

Enligt de övergripande målen för högskolan som de uttrycks i högskolelagen 9 §, betonas vikten av studenternas förmåga till självständig och kritisk bedömning, förmåga att självständigt lösa problem, följa kunskapsutvecklingen samt utveckla förmåga till informationsutbyte på vetenskaplig nivå. Dessa mål kan även knytas till olika pedagogiska förhållningssätt i samband med examination inom högskolan. I en utvärdering av högskolan beskriver Franke och Jakobsson (2002) hur studenter i stor utsträckning saknar krav på fördjupade lärprocesser i

undervisningen och att studenter därför tenderar att behandla uppgifter och kunskap på ett ytinriktat sätt. I flera studier av lärande (Marton m fl. 1977; Biggs & Collis, 1982; Marton, Hounsell & Entwistle, 1997), framkommer det hur sättet att forma läroprocessen i utbildningen har direkta konsekvenser för kunskapsbildningen.

Hult och Olofsson har studerat (1997) hur examinationen framträder inom högskolan och lyfter fram variationer inom tre olika spänningsfält. Det första varierar med avseende på hur studenternas förmåga efterfrågas när det gäller återgivande av presenterad kunskap, tillämpning av kunskap samt självständighet i att kunna ta ställning till och värdera kunskap. I det andra spänningsfältet framträder examinationen från tydliga och synliga förväntningar på studenten till relativt osynliga. Är kraven t ex tydligt formulerade kan detta leda till ämneslojalitet. Är kriterierna otydliga kan detta resultera i att studenten under en lång utbildning ser olika perspektiv på ämnet. Det tredje spänningsfältet innebär en variation mellan att se examinationen som en kontroll av en produkt och en process, insatt i ett större sammanhang. När examinationen inom högskolan problematiseras (Kvale, 1993; Hult & Olofsson, 1997), aktualiseras doktorsdisputationen som förebild för examinationen både med avseende på dialogen och den offentliga granskningen.

Oppositionen vid doktorsdisputationen utgör den historiskt grundade praktik, som i stor utsträckning är den förebild, vilken transfereras vid examinationer inom såväl kurser som examensarbetet i lärarutbildningen utan att problematiseras i nämnvärd utsträckning. Att det ser ut på detta sätt har sin grund i det medeltida universitetets särskilda sätt att ta upp vetenskapliga arbeten till granskning (Stukát, 2005; Högskoleverket, 1997). Framför allt var det då fokus på opposition och försvar av det vetenskapliga arbetet med betoningen på att försvara sitt arbete inför en påläst opponent.

Vi menar att oppositionen av examensarbetet i dagens lärarutbildning bör utgöra ett lärtillfälle och präglas av ett vetenskapligt förhållningssätt där såväl opponent som respondent använder sig av de akademiska färdigheterna. Dessa handlar om att kunna problematisera, analysera, argumentera och tolka i relation till ämnesknutna och metodologiska kunskaper (Lendahls Rosendahl, 1998). Om oppositionen av examensarbetet skall vara ett lärtillfälle så måste lärandet av dessa akademiska färdigheter möjliggöras. Innebörden i detta är att ta den lärandes perspektiv och skapa goda förutsättningar för den lärande att erfar sitt eget lärande i relation till olika lärandeobjekt (Marton & Booth, 2000). Examensarbetet kan här betraktas som ett

lärandeobjekt i lärarutbildningen. Själva oppositionen blir då ett lärtillfälle som präglas av ett vetenskapligt förhållningssätt till såväl kunskaper som färdigheter, vilka de studerande förväntas utveckla under hela utbildningstiden.

1.3 Syfte

I den forskning som finns kring examensarbetet i den nya lärarutbildningen (t ex Lendahls Rosendahl, 1998; Bergqvist, 2000), framkommer behovet av att kvaliteten och bedömningarna av uppsatserna ytterligare problematiseras. Mot den bakgrunden och våra egna erfarenheter är vårt syfte att söka kunskap om vad och hur som kan bidra till att oppositionen blir ett tillfälle för de studenternas lärande som kännetecknas av att kunna problematisera, analysera, argumentera och tolka i relation till ämnesknutna och metodologiska kunskaper.

Studiens forskningsfrågor är följande:

På vilka olika sätt kommuniceras oppositionen av examensarbetet mellan opponenter och respondenter?

Hur kan oppositionen på olika sätt visa på de studerandes användning av de akademiska färdigheterna problematisera, analysera, argumentera och tolka i relation till ämnesknutna och metodologiska kunskaper i lärarutbildningens examensarbete?

2 OPPOSITION - OM KUNSKAP OCH LÄRANDE

I detta kapitel ger vi en teorisk grund för opposition av examensarbetet som ett tillfälle för de studerandes lärande. Kapitlet börjar med ett avsnitt om kunskap och lärande och fortsätter med att behandla dialogens betydelse i oppositionen.

2.1 Om kunskap och lärande

Eftersom syftet med denna studie är att undersöka vad och hur oppositionen i examinationen av examensarbetet kan beskrivas som ett lärandetillfälle, berörs här lärandet utifrån olika kunskapsteoretiska aspekter.

Olika perspektiv på lärande har sin grund i olika synsätt på kunskap (Illeris, 2007). Här berörs tre olika perspektiv på kunskap med hjälp av behavioristiskt-empiristiskt synsätt, kognitiv-rationellt synsätt samt situerat-pragmatiskt- sociohistoriskt synsätt.

Behavioristisk teori har dominerat inlärningspsykologin under lång tid och betonar kunskap som objektivt given, byggd på empirisk erfarenhet (Illeris, 2007). När det gäller oppositionen av examensarbetet erfar vi att detta perspektiv i viss mån lever kvar, i den meningen att oppositionen präglas av ett rätt och feltänkande och att opponenter tar på sig rollen att bedöma och rätta utifrån eget synsätt.

Kognitiva teorier har varit rådande sedan 1970-talet inom både psykologi och pedagogik. Tyngdpunkten i dessa ligger inom den enskilda människans förmåga att konstruera kunskap, genom att förstå och skapa begrepp. Här är vår erfarenhet att oppositionen kan visa på inslag där oppositionen utmanar såväl respondentens om opponenterns tänkande kring examensarbetets innehåll och form.

Gemensamt för situerade-pragmatiska och sociohistoriska teorier, som även benämns socio-kulturella, är att kunskap ses som praktiska aktiviteter där grupper av människor samverkar i en kulturell gemenskap (Dysthe, 2003). I olika oppositioner har vi kunnat se hur interaktion och samarbete mellan parterna ger vidgade förutsättningar för lärande. De tre perspektiven

kan enligt vår erfarenhet komplettera varandra i oppositionen även då de har fokus på olika aspekter av kunskap och lärande.

Genom tiderna har synen på kunskap och lärande skiftat. Det dominerande synsättet har under lång tid präglats av att lärande och lärprocesser i stor utsträckning betraktas som en effekt av en påverkansprocess där lärarens undervisningsaktiviteter spelar en avgörande roll för studenternas lärande. Idag uppmärksammas alltmer betydelsen av att lärarens roll i undervisningen formas med utgångspunkt i kunskap om hur de studerande lär (Marton mfl 1977; Marton, Houseell & Entwistle, 1997; Marton & Booth, 1997; Marton & Morris, 2002). I enlighet med detta perspektiv på lärande menar vi att lärare i lärarutbildning har en betydelse för att organisera och ge goda förutsättningar för studenters användande av de akademiska färdigheterna i relation till examensarbetes innehåll och form.

Dysthe (1996) uttrycker liksom Säljö (2000) att lärandeteorier är socialt interaktiva och inriktade på ”modifiering och förändring av den enskildes kunskapsstrukturer” (s. 48). Författarna menar att den sociala lärandesituationen också innehåller ”det kulturella bagage som elever har med sig till skolan och det sociala samspelet som är en viktig del av själva inlärningsprocessen” (s. 49). Frågan är i vad mån oppositionen vid examinationen av examensarbetet präglas av ett lärarutbildningsbagage som kännetecknas av ett lärandetillfälle för argumentation, problematisering, kritisk granskning och reflektion.

2.2 Dialog i opposition som lärande

I samband med examinationen av examensarbetet i lärarutbildningen kan lärandet uppfattas ske i ett samspel, antingen i en dialog med levande röster som finns där och då eller i en dialog med texter som skrivs, läses eller lyssnas på. I detta avseende blir det möjligt att använda Bakhtins dialogbegrepp. När vi människor läser texter, exempelvis examensarbeten i lärarutbildningen och när vi människor interagerar i exempelvis en lärarexamination, möts olika röster med tal- och skriftspråk, vilka finns sida vid sida med vår egen stämma. Denna Bakhtins syn på att vi människor ser och hör oss själva genom andras ögon, får direkt relevans för relationerna vid dessa examinationstillfällen.

Grunden i Bakhtins dialogism är, som vi författare uppfattar det, att människan använder språket för att kommunicera med, för att ge uttryck för hur det är att vara människa. Detta förhållande beskriver Bakhtin (i Dysthe, 1996) med termen *heteroglossi*, en term som kommit att vara användbar att tänka med i denna beskrivna studie. Innebörden ger mening åt den form av flerstämmighet som skapas av olikheter mellan skilda sociala språk, vare sig dessa är verbala eller skrivna. I oppositionen av examensarbeten menar vi att var och en av de deltagande ska ge ton åt sin egen unika stämma.

Bakhtins tankar om dialogens betydelse benämns ofta *dialogism*, en term vars innebörd beskrivs som "a dialogically based, socio-cognitive theory of language and mind" (Nystrand, 1992). Bakhtin likt Vygotskij (i Bråten, 1995) såg dialogen som något betydligt mer än ett oftast muntligt samtal i ett fysiskt möte mellan två personer, ansikte mot ansikte, dvs. vad vi i vardagsspråket uppfattar vara en dialog. Där vi ser examensarbetet som ett avslutande utbildningsmoment i en större helhet, dvs. lärarutbildningen i sin helhet.

Bakhtin (1981) såg hela existensen och själva livet som en dialog. Han uttrycker: "Livet är dialogiskt till sin natur. Att leva innebär att engagera sig i en dialog, att ställa frågor, lyssna, svara, komma överens osv." (s. 318). Dysthe (1996) beskriver hur Bakhtin i sin språkfilosofi såg det som en grundläggande tanke, att jaget enbart existerar genom sitt förhållande till andra människor. Dysthe skriver: "Vi kan enligt Bakhtin aldrig uppfatta oss själva som en helhet om vi inte relaterar oss till den andre, och vi kan endast få insikt om oss själva genom kommunikation med andra" (s. 63).

Mot bakgrund av ovanstående kan Bakhtins dialogism i Dysthes förståelse användas som ett redskap för att förstå och beskriva oppositionen examensarbetet. Hur parterna kommunicerar i dialogen blir central när det handlar om hur dessa formar såväl sitt språk som sitt tänkande. Dysthe beskriver hur dialogteorierna egentligen inte blev färdigutvecklade av Bakhtin, men hon skriver att de ändå har blivit fruktbara att använda inom flera ämnesområden. Dysthe (1996) uttrycker:

Bakhtin uppfattade det hela på det viset att en yttring alltid är ett svar på andra yttringar, samtidigt som den förutser kommande svar. Ett annat sätt att uttrycka detta på är, att yttringarna i vilken diskurs som helst är beroende av varandra samt att en yttring är beroende av både de yttringar som föregått och de som kommer efter den. Även långa texter (t

ex böcker) är en del av en utvidgad dialog mellan andra böcker och mellan olika röster vid ofta skilda tidpunkter (s.66).

Innebörden i ovanstående är, att det som konstituerar dialogen ligger i spänningen mellan yttringarna från dem som kommunicerar, mellan en själv och de andra. Detta i sin tur betyder att det som konstituerar dialogen är mer än att följa en turordning. Betydelsen för varje individ är beroende av hur han eller hon reagerar och vad han eller hon svarar. Följande tankar hos Dysthe har varit av betydelse för den aktuella studien:

Spänningen mellan dessa yttringar skapar nya möjligheter för tolkning och reflektion hos lyssnarna, även om de inget säger. Det var just i denna spänning, denna sammanställning av olika perspektiv, som Bakhtin såg det dynamiska element som ligger i att man skapar mening genom en diskurs. Det är i mötet, och ganska ofta i konflikten, mellan begreppssystemen hos den som talar och den som lyssnar som nya element skapas och en ny förståelse uppstår, en förståelse som skiljer sig från den som de två personerna hade på förhand (s. 67).

Att vara dialogisk, är mot bakgrund av ovanstående endast möjlig utan relationen till ett språk. Den vanliga fråga-svar-formen, recitationen, är således föga dialogisk eftersom den som frågar byter ämne, så snart han eller hon erhållit ett korrekt svar. Men Bakhtins dialog är central, inte bara av det faktum att människor utväxlar ord, reagerar på varandras svar, utvecklar kunskap och skapar lärandetillfällen, utan framför allt av att det i dialogen föreligger, som Dysthe uttrycker det "en ömsesidighet i skillnaderna" (s. 68). Denna Bakhtins dialog håller alla skillnader samman samtidigt. De som samtalar, vare sig detta är muntligt eller i form av skrift, och vare sig detta handlar om egna tankar eller uppfattningar av andras sagda eller lästa tankar, har de som kommunicerar kvalitativt skilda bakgrunder, förförståelser och uppfattningar av fenomen i sin omvärld.

2.3 Monologiska och dialogiska aspekter i opposition

Med utgångspunkt i Bakhtins terminologi och hans teorisystem använder bl. a. Dysthe termen monologisk. I vardagligt tal används termen monologisk som motsats till dialogisk. Men eftersom Bakhtin uppfattar att dialogens alla yttringar alltid skapas i en dialog med andra texter, verbala eller skriftspråkliga, uppfattar Dysthe, att Bakhtin egentligen inte erkände något

monologiskt. Ändå var denna motsättning viktig för honom, och måste, enligt Dysthe, förstås ”i samband med det han kallar ”det auktoritativa” respektive ”det inre övertygande ordet” ” (s. 69). Vår förståelse av innebörden i termen monologisk, liknar Dysthes i det att vi i användningen av termen inte menar att den dialogiska aspekten saknas, men att den dialogiska potentialen inte utnyttjas.

Det blir enligt vår uppfattning, lättare att förstå Bakhtin's försiktighet med att använda termer som monologiskt, när man tänker på att han växte upp och levde i Moskva, i 1900-talets Sovjetunionen, som han uppfattade vara helt utan någon form av dialog. Bakhtins samhällskritik framstod i hans texter och nedanstående exempel på detta är hämtat från Dysthe (1996):

Det dialogiska sättet att söka sanning på står i motsats till den officiella monologism, som menar sig äga en färdig sanning ... Sanningen är inte född och den finns inte heller i huvudet på en enskild person, den skapas mellan människor som kollektivt söker sanningen, i den dialogiska samspeletsprocess som de ingår i (Bakhtin, 1984, s. 110, s. 69).

Det är dock av betydelse att tänka på att orden i sig inte kan vara auktoritativa, utan att de blir det då de tas emot av någon som själv tänker och reflekterar i sådana banor. Det auktoritativa ordet binder människan och kommer till människan, exempelvis likt i utbildningar, genom en på förhand given auktoritet och en hierarki som egentligen är oss människor fjärran. Det auktoritativa ordet kräver villkorslös anpassning och får sin auktoritet, skriver Dysthe, från ”tradition, accepterade sanningar, officiella insatser eller personer som är erkända auktoriteter” (s. 70). Utbildningar är ställen, fortsätter Dysthe där det ”auktoritativa ordet” har goda livsvillkor. För det första är utbildningsställen som institutioner inom universitet och högskolor platser där samhällets sanningar förmedlas till nästa generation. Bakhtin pekar på att om pedagogen, i denna studie opponenter, verkligen önskar bidra till att lärandet leder till en internaliserad kunskap, måste en verklig dialog äga rum. Det inre övertygande ordet, som blir den lärandes, får först då sin kraft, uppfattar vi författare, genom respondentens egna förförståelser, engagemang och intresse.

2.4 Sammanfattande ord - aspekter att använda i denna studie

Även om Bakhtin inte var någon pedagog är det möjligt att som pedagog använda hans teori-systems innebörden i ett pedagogiskt/didaktiskt perspektiv. Därför kan vi uppfatta hans dialogism som en lärandeteori att använda som ett analysredskap i vår studie. Om ett universitet

ses som en plats i vilken det auktoritativa ordet har haft och fortfarande har sitt fäste, som en förebild även vi oppositionen av examensarbetet, vare sig vi vill det eller ej, kan pedagogen (i denna studie opponenter) öppna för den flerstämmiga potentialen. Enligt Bakhtin (i Dysthe, 1996), är detta ett sätt att hjälpa studenterna upptäcka det inre övertygande ordet, som sedan i sin egen kraft och med studentens egen inre argumentation leder till kunskap. Det dialogiska samspelet kan då vara ett medel för att utveckla kunskap mellan opponenter och respondenter. En yttre auktoritativ (inte auktoritär) diskurs i detta sammanhang som oppositionen av examensarbetet i lärarutbildningen kan finnas hos den examinerande läraren, dvs. examinator. Opponenten kan, i användningen av Bakhtins teorier bli den dialogiska auktoritet som genom sin oppositions innehåll deltar i respondenternas lärande i stället för att respondenter deltar i opponenterens granskning. De båda diskurserna blir då behandlade på ett dialogiskt och pedagogiskt sätt. Lärandet för respondenter växer, från de yttre auktoritativa orden till de inre övertygande orden och från en yttre auktoritativ guidning till en inre övertygande förståelse, till kunskap och oppositionen vid examinationen blir ett lärandetillfälle.

3 METOD

3.1 En kvalitativ forskningsansats

I studien har den kvalitativa (tolkande och beskrivande) forskningstraditionen använts, eftersom den inriktningen passade bäst för de syften vi hade med projektet. Det kan också uttryckas att forskningsmetoden vi valt kan sägas ha en fenomenografisk anknytning (Marton & Booth, 2000), vilket innebär att vi var intresserade av VAD en opposition i examinationen i lärarutbildningen kan innehålla, HUR oppositionen genomförs och vilken variation det går att finna i de dialogiska rörelserna mellan opponent och respondent. Det bör även påpekas att vi ser denna studie som en pilotstudie eftersom vår ambition är att genomföra ytterligare undersökningar med denna studies genomförande och resultat som underlag. I det följande redogör vi för projektets genomförande och för de forskningsmetodiska redskap som användes.

3.2 Opposition som del av examination

Examinationen av examensarbetet äger rum vid ett granskningsseminarium när examensarbetet är klart dvs. när rapporten är skriven. Oppositionen av rapporten sker i enlighet med en modell som förekommer vid de flesta doktorsdisputationer (Stukát, 2005). Rekommendationer för hur ventileringsseminariet kan organiseras och hur proceduren bör gå till med opponent, respondent, examiner och ibland en ordförande finns beskrivna i forskningsmetodisk litteratur (tex. Stukát, 2005; Johansson & Svedner, 2006).

Oppositionsförfarandet vid ventileringsseminariet

Seminarieledaren eller ordföranden, om sådan finns med, öppnar seminariet med några inledande ord och ger en presentation av uppsatsens titel, respondentens och opponentens namn.

I följande citat (Stukát, 2005. S 170-171) beskrivs hur oppositionsförfarandet vanligen är organiserat i samband med ventilering av examensarbetet i lärarutbildningen.

Respondenten ges möjlighet att korrigera och komplettera. Det kan till exempel vara ord eller rader som fallit bort eller annat som har betydelse för rapportens innehåll och sammanhang (sådana rättelser kallas errata). Obs! Ej betydelselösa tryck- och stavfel. Inte heller motsatsen, exempelvis korrigeringar av syftet.

Opponenten gör sedan en koncentrerad sammanfattning av hela arbetet (bakgrund och syfte, tillvägagångssätt och resultat). Den ska vara så klar och objektiv som möjligt, beskriven med opponentens egna ord (eventuellt kompletterad med några overhead) och avslutas med en fråga till respondenten om denna anser redogörelsen vara korrekt.

Respondenten får möjlighet att göra ändringar eller tillägg till opponentens sammanfattning.

Sedan följer själva disputationen. Opponenten kan gärna starta med en beskrivning av de områden hon/han tänker ta upp och i vilken ordning. Opponenten bestämmer när en fråga är färdigdiskuterad och konstaterar om hon är nöjd med svaret. Hon kan också konstatera efter en stunds diskuterande att de inte är överens och fortsätter då med nästa fråga. Opponenten bör ge förslag till alternativ vid kritik.

Opponenten sammanfattar sin kritik. Vilka svaga sidor har rapporten? Vad var särskilt bra?

Övriga seminariedeltagare får tillfälle att ställa frågor och ge synpunkter.

Seminarieledaren (examinator) redovisar sin uppfattning av uppsatsen. Även det muntliga försvaret ingår i bedömningen. Eventuell närvarande handledare kan ibland kommentera uppsatsarbetet. Examinatorn tackar opponent och respondent och brukar föreslå en applåd för uppsatsen och disputationen.

Hur lång tid man avsätter för ett ventileringsseminarium varierar men i vår studie ägnades en klocktimme till ventilering av varje examensarbete. Möbleringen varierade vid de olika seminarerna. Vid tre seminarier hade man en traditionell möblering där opponent och respondent satt mitt emot varandra framför ett auditorium. Vid övriga åtta seminarier var opponent, respondent och övriga placerade runt ett bord som en grupp.

3.3 Videoupptagningarna

Undersökningen genomförs inom ramen för kursen LAU 370 (Allmänt utbildningsområde 3, Examensarbete, 15 hp) vid lärarutbildningen, Göteborgs universitet. Kursen är en förberedelse (Carle, 2009) för det avslutande examensarbetet, som ingår i lärarprogrammet. Undersökningen som beskrivs i denna rapport, baseras på videoupptagningar av examinationstillfällen, där oppositionen i samband med examinationen av examensarbetet i lärarutbildningen är i fokus. Urvalet för videoupptagningar kom att vara 11, varav 5 upptagningar genomfördes i januari 2009 och 6 i juni 2009. Upptagningarna i januari 2009 gällde de studenter som examinerades efter höstterminen 2008 och upptagningarna i juni de som examinerades efter vårterminen 2009. En av videoupptagningarna togs bort av skäl som inte hade med undersökningen i sig att göra. Av de 10 videoupptagningarna som användes, genomfördes 7 med en fastmonterad kamera riktad endast mot själva oppositionen, dvs. direkt på de studenter som vid varje tillfälle utgjorde respondenter och opponenter, 2 av varje vid varje tillfälle. Se vidare om urvalsgrupp nedan. Vid dessa tillfällen fanns inte någon av oss forskare i rummet. Vid de 3 övriga videoupptagningarna var en av forskarna kvar under inspelningen. Detta berodde på att vi fick problem med kameran som inte gick att montera ordentligt på staffliet varför en av oss måste hanteras kameran för hand.

3.4 Urval

Eftersom videoupptagningarna var bestämda att genomföras vid examinationstillfällena av examensarbetet i lärarutbildningen, behövde vi tillgängliga grupper av opponenter och respondenter. Vi kontaktade erfarna examinatore och studenter om villigheten att ställa upp för inspelning. Ett brev formulerades (bil. 1) och sändes till de examinatore vi uppfattade vara intresserade. Även studenterna tillfrågades om möjligheten att vara med.

Det slutliga urvalet av grupper kom att vara 10, eftersom en inspelning av skilda skäl togs bort. Varje urvalsgrupp kan beskrivas i två former, en allmän och en specifik. Den specifika kan sägas vara gruppen av respondenter och opponenter, som i denna studie bestod av fyra personer, 2 opponenter och 2 respondenter vid varje examinationstillfälle. Den allmänna kan sägas vara hela gruppen vid examinationstillfället, dvs. alla de studenter som examinerades samt examinatore och värd eller värdinna. Antalet i denna allmänna grupp var vid ett tillfälle 6 personer, vid ett 8 och vid två tillfällena 10. Eftersom fokus var på oppositionen, var det dialogen mellan opponenter och respondenter som var av intresse för videoupptagningen och det var vid alla 11 examinationstillfällena 4 personer (2 opponenter och 2 respondenter). Mot bakgrund av vår långa erfarenhet som examinatore i dessa sammanhang fann vi att den tillgängliga gruppen av studenter var en typisk studentgrupp vid examinationer av detta slag.

3.5 Bearbetning och analys av data

Bearbetningen av data tog sin början i analytiska diskussioner redan i inledningen av studien. Videoupptagningarna bearbetades kvalitativt på så vis att vi gemensamt visualiserade innehållet och parallellt med detta förde anteckningar och pausade för diskussioner.

I dessa diskussioner jämförde vi våra anteckningar och fann hur de kompletterade varandra på ett konstruktivt sätt. En utgångspunkt i detta analysarbete var att vi båda har en skolning i den fenomenografiska forskningsansatsen. Den kvalitativa analysen, har således påverkats av fenomenografisk analys (Marton & Booth, 2000). Centralt i en fenomenografisk analys är att människans agerande i världen är en funktion av hur vi uppfattar världen. Då avsikten är att göra det möjligt för våra studenter att agera på ett kraftfullt sätt i samband med opposition av examensarbetet bör vi möjliggöra för dem att få erfara detta moment på ett meningsfullt sätt. Att se något på ett meningsfullt sätt innebär att kunna urskilja oppositionens olika kritiska drag och fokusera dem samtidigt. "Kritiska drag" är av central betydelse i relation till vad man vill uppnå i det aktuella utbildningssammanhanget.

Huruvida eleverna kan urskilja kritiska drag eller lära sig att urskilja kritiska drag i en viss situation beror på vad som varierar och vad som är invariant i just den situationen. Detta är fallet eftersom vi bara kan urskilja sådant som varierar” (Marton, 2005. s. 108)

Mot denna bakgrund har analysen inriktats på vad och hur opponenter och respondenter urskiljer och refererar till i samband med oppositionen av de olika delarna av examensarbetet. I den struktur av variation/invariansmönster är det det som skall urskiljas som varierar och bakgrunden är invariant. En bakgrundsfaktor i samtliga oppositioner är examensarbete, vilket vi betraktar som invariant i detta sammanhang. Analysenheten är den dialog som försiggår mellan opponenter och respondenter i oppositionen. De innehållsliga områden som behandlas i oppositionen rör examensarbetets olika innehållsliga delar: bakgrund och syfte, litteraturgenomgång med teoretisk förankring, metod/den empiriska studien, resultat och diskussion. Hur opponenter på olika sätt refererar till och rör sig inom och mellan dessa innehållsliga områden utgör grunden i kunskapsbildningen kring oppositionen och visar ett variationsmönster, som antyder ett mera slutet eller öppet förhållningssätt med avseende på hur oppositionen kan bidra till ett lärandetillfälle för de studerande. Berörs flera innehålls- och formaspekter samtidigt utökas rörelsen i oppositionssamtalet/dialogen, som ger förutsättningar för reflektion hos respondenterna. När olika innehålls- och formaspekter behandlas var för sig, begränsas rörelsen och reflektionen kring denna del och helheten i arbetet.

Analysförfarandet har således inriktats på att olika aspekter kan urskiljas samtidigt och relateras på ett sätt, som visar på att opponenter i oppositionen av examensarbetet ger olika förutsättningar för studenters/respondenters lärande i samband med ventileringsseminariet. I det faktiska analysarbetet har vår förförståelse konfronterats och utmanats av data såväl skapande som tolkande. För varje bearbetning har figur och bakgrund förändrats och en variation har successivt vuxit fram till tematiska kategorier där olika aspekter kan urskiljas samtidigt i relation till oppositionen som ett tillfälle för lärande (Marton & Booth, 2000).

Vi fann att två helt skilda tematiska kategorier blev tämligen tydliga redan i inledningen av analysen. Bearbetningen möjliggjorde även en tredje kategori under ett skede, då vi var aktiva med att beskriva variationen mellan de två huvudsakliga kategorierna. Den tredje kategorin

lämnades efter hand då vi istället fanns att den ingick i variationen mellan de två först beskrivna kategorierna.

Mot bakgrund av det framtagna resultatet i ljuset av den kvalitativa analysen framträder hur oppositionen i varierande utsträckning kommuniceras med inriktning på att skapa mening, förståelse och medvetenhet kring examensarbetets innehåll och form i de studerandes lärande.

3.6 Studiens tillförlitlighet

I egenskap av kvalitativ forskare är forskaren en del av den historia som berättas. Detta innebär att man som forskare påverkar. Dysthe (1996) uttrycker att det är av betydelse att det syns och hörs vem som forskat, och att ”idag inser de flesta att vem man är som forskare påverkar de frågor som ställs och de svar man kommer fram till” (s. 25). Frågan blir hur man som forskare hanterar kravet på trovärdighet och pålitlighet. I kvalitativ forskning är det ett krav att den information man bygger sina slutsatser på ska finnas tillgänglig för ”att en annan forskare eventuellt kan dra andra slutsatser utifrån samma information” (Dysthe, 1996, s. 26).

I beskriven studie har den grundläggande förutsättningen varit att parallellt i allt arbete i studien föra vetenskapliga granskande diskussioner för att granska studiens innehållsliga prövbarhet och pålitlighet. Rapportens innehåll och resultat har även prövats genom läsning av annan person samt på seminarier vid universitetet.

3.7 Etiska aspekter

I studien har diskussioner förekommit om balansen mellan forskningskravet och individskyddarkravet (Vetenskapsrådet, 1990). Forskningskravet relaterat till beskriven studie innebär att kunskaper kring examinationen i lärarutbildningen görs tillgängliga, utvecklas och fördjupas, vilket vi uppfattar vara en nödvändighet för att använda oppositionen som ett lärtillfälle för studenterna. Vad gäller Individskyddarkravet har Vetenskapsrådets forskningsetiska principer beaktats, principer som enligt Vetenskapsrådet tar sin utgångspunkt just i Individskyddarkravet. Dessa etiska principer är: informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet har följts i det att berörda personer har informerats om den aktuella undersökningens syfte, om frivilligheten att delta och rättigheten att dra sig ur. I planering av pilotstudien informerades kursansvariga av examensarbetet vid Göteborgs universitet och i

samråd med dessa personer planerades studiens genomförande. Kurssekreteraren gav information om samordningsansvariga vid olika fakulteter. Dessa kontaktades, vilka gav namn på examinatorer. Dessa kontaktades via telefon och e-mail. De som uttryckte ett intresse att medverka i studien fick ett informationsbrev om studies syfte och tillvägagångssätt (bil. 2).

Samtyckeskravet har följts i det att de involverade personerna givit sitt samtycke, inte endast de som spelats in, utan hela examinationsgruppen. Deltagarna har således erhållit rätten att själv bestämma sin medverkan.

Vad gäller Konfidentialitetskravet har alla personerna i undersökningen givits största möjliga anonymitet. Data och personuppgifter har förvarats och använts på ett sådant sätt att obehöriga inte haft tillgång till detta. Rapporteringen av studien har skett på ett sådant sätt att de medverkande inte kan identifieras av utomstående.

Nyttjandekravet, som innebär att all insamlad data endast får användas i forskningsändamål och inte förekomma i vare sig undervisning eller i annat icke vetenskapligt ändamål, har delgivits de involverade. Det huvudsakliga resultatet avrapporteras i en arbetsrapport och presenteras vid seminarier för examinatorer och handledare inom lärarutbildningen.

Även Vetenskapsrådets rekommendation om att förhöra sig om undersökningspersonernas intresse att ta del av undersökningens resultat har beaktats.

4 RESULTAT

I detta avsnitt beskrivs resultatet av den kvalitativa analysen. Den variation som framträder i analysen beskrivs här inom ramen för de två huvudsakliga oppositionerna monologisk och dialogisk.

4.1 Monologisk och dialogisk opposition

Den kvalitativa analysen av videofilmerna visar huvudsakligen på hur opponenter riktar sig till examensarbetets innehåll och form. Två kvalitativt skilda sätt att erfara och hantera oppositionen av annan students examensarbete har funnits. Dessa benämns monologisk och dialogisk opposition. Däremellan visar sig oppositioner som är antingen övervägande dialogiska eller övervägande monologiska.

4.2 En monologisk opposition

Vid en monologisk opposition tar opponenter på sig uppgiften att förutom att sammanfatta examensarbetet i stor utsträckning ge förslag till hur respondenten kan forma och omforma sitt arbete utifrån sina egna kunskaper och erfarenheter. Oppositionen är oftast väl förberedd och opponenter gör en bedömning av de olika delarna och konstaterar vad som är bra, dåligt och otydligt utan att egentligen ställa frågor till respondenten. Istället ger opponenter ett svar utifrån sina egna erfarenheter av att ha genomfört ett examensarbete. Den monologiska opponenter ställer snarare frågor som begränsar respondenternas möjligheter än inbjuder argumentation.

Opponenten tar på detta sätt det främsta talutrymmet och ikläder sig en examiners roll som expert, vilket tar sig uttryck i att opponenter visserligen ställer frågor, men svarar på dem själv och samtidigt ger förslag på vad han eller hon uppfattar vara bättre. Respondenten tilldelas en tämligen underordnad roll och utrymmet som ger möjligheter till analys och kritisk reflektion förminskas.

Nedan följer ett exempel på när opponenter bedömer och ger förslag till förändringar.

S1

Opp: Här gör ni en bra genomgång ... Här gör ni en presentation av kvalitativ och kvantitativ forskning och berättar att ni ”aimar” på kvalitativ metod med deltagande observa-

tion som sedan inte blir någon deltagande observation utan bara observation och intervjuer. Problemet alltså det största problemet är att ni byter tempus ... ni kunde t e x ha gjort som vi, vi har använt *har* istället för *är* eller kommer att. Sen har jag en fråga också. Jag skulle vilja veta hur många personer som ni intervjuat?

Resp: Mm

Opp: Jag skulle vilja veta vilka de är? ... och även observationer ... man skulle kunna ha fiktiva namn

Resp: Mm, mm

...

Opp: Ni har inte gått in djupare och jämfört svensk och kinesisk kursplan i relation till idrott, varför?

Resp: Näe, det har vi inte gjort, vi försökte faktiskt men så snart vi kom in på något som var lite mer känsligt, så sa de att de inte kunde svara.

Här framkommer huvudsakligen hur opponenter väljer att kommentera, ställa frågor, föreslå förändringar och själv ge svar. Det tillfälle i hela oppositionen då respondenten ger ett kort konstaterande svar, är det som ges i slutet av utsagan ovan. Opponentens monologiska sätt att ställa frågor och ge svar visar i exemplet hur de begränsar möjligheten till en kritiskt analyserande och reflekterande dialog mellan opponenter och respondenter.

I exemplet nedan riktar sig opponenter ifrågasättande mot arbetets forskningsmetodiska uppbygg och resultatets tillförlitlighet.

S1

Opp: Resultatet tycker jag genomgående är bra. Ni ställer frågan och svarar på den.

Resp: Mm

Opp: Ni kopplar till teori och resultat. När det gäller individerna, alla gör samma sak? Hur ser det ut när ni inte är där? Det är det som är problemet kan man verkligen få kunskap av en sådan forskning, kan man verkligen genomföra forskning så där? Man kan inte se på sin egen kultur utifrån.

Resp: Mm

Opp: Det saknas en diskussion om metoden.

Resp: Mm

Opp: Jag har svårt att förstå de ... sitter dom verkligen stilla så där.

Resp: Ja, det kunde dom.

Opp: (Lämnar över skriftliga kommentarer) och säger att ”Jag skulle vilja införa till alla pedagoger att de använder grön penna istället för röd, det har vi gjort i våra kommentarer”

Ovan beskrivs en monolog från opponenter som visar på en riktning baserad på egna frågor och svar kring respondentens arbete. Opponenten lyfter fram aspekter och problem i arbetet utan att öppna upp för en problematisering och argumentation tillsammans med respondenten. Respondenten bjuds inte in till delaktighet och dialog kring det genomförda arbetet. Opponenten tenderar att inta en handledande monologisk funktion ”så här tycker jag att du/ni ska göra istället”.

En monologisk opposition präglas således av att opponenter riktar sig mot såväl examensarbetets olika delar som mot respondenten på ett sätt som skapar frånvaro av dialog, i vilken opponenter och respondenters olika röster möts och där olika perspektiv och uppfattningar lyfts fram och diskuteras.

Monologisk/kronologisk genomgång av text

En variant av en monologisk opposition är särskilt inriktad mot texten i examensarbetet. Texten i de olika delarna av arbetet penetreras i en kronologisk genomgång där samtalet mellan opponenter, respondent och i vissa fall examinator följer examensarbetets disposition. Samtalet karaktäriseras av turtagning med fråga och svar, rätt och fel. När turtagningen uteblir är det en monolog, där frågorna ställs av opponenter på ett kontrollerande och styrande sätt utan att svar inväntas av respondenten. Istället tillhandahåller opponenter för givet tagna svar.

S4

Opp: Rent allmänt tycker vi att arbetet är intressant, relevant, bra disposition och formellt språkligt bra.

... på sid 8 är det nivåerna, dom hade ni kunnat göra i punktform så hade det varit mera översiktligt.

... Nu tänker vi gå från pärm till pärm.

Syftet behöver förtydligas, samma som i titeln i sig kanske inte är så lockande eftersom den inte är tydlig.

Frågeställningen bör korrigeras ... Meningen låter – Vilka huvudprocedurer finns det för att vägleda eleverna ... inte eleverNA, istället elever. Ni gör som ni vill, men förtydliga!

Resp: Men vi kunde ju självklart ha varit tydliga.

Opp: Den internationella jämförelsen med Kina och USA, denna jämförelse används inte sedan i diskussionen. Bra om med den svenska studien hade varit med i teoridelen.

Referenser skall alltid med 4 punkter!

Ni skriver att Studiens tillförlitlighet (reliabilitet) är säkrad ... hur tänker ni kring det?

Menar ni hög?

Resp: Ja, det är väl ordvalet där.

Opp: Resultatet kopplas tydligt till tidigare forskning.

Sida och källa saknas.

S3

Opp: Här är vi osäkra på rubriken... Vi känner som att den skall vara under metod... är en del av metoden ... det är vår personliga uppfattning ...

Resp: Vi har diskuterat den

Opp: Här kan ni då få lite stöd ... vi tycker den passar bättre under metod.

...

Resp: Nu kan man mera om hur man skriver ett examensarbete, nu skulle man kunna skriva ett nytt bättre arbete.

På detta sätt präglas en monologisk opposition av ett förgivet taget perspektiv på examensarbetets problem, innehåll och form. Opponenterna förutsätter att arbetet inte är tillräckligt utan ska förändras för att förbättras. Opponenten bedömer de olika delarna i examensarbetet var för sig.

4.3 En dialogisk opposition

En dialogisk opposition kännetecknas av att opponenten inledningsvis ger en sammanfattning av arbetet och sedan fokuserar på hur man skapar kunskap kring ett forskningsproblem. Opponenten rör sig i oppositionen inom och mellan de olika delarna i arbetet och använder en

utredande dialog kring oklarheter i examensarbetets olika delar: syfte val av forskningsproblem, teori, metod, resultat och arbetets relevans för läraryrket. Opponenten har en inriktning i vilken han eller hon försöker få respondenten att argumentera för sina val och på detta sätt visa på en medvetenhet och reflektion kring den forskningsprocess, som speglas i examensarbetet (rapporten). Respondenten blir på detta sätt tillsammans med opponenter, delaktig i dialogen kring arbetet.

Utredande dialog

S2

Opp: Vi har en fråga under syftet på sidan 6. Vi tycker att syftet är bra formulerat och ger tydlig beskrivning av vad som kommer i arbetet men vi funderar på fråga två. Skulle man kunna tydliggöra detta på något sätt?

Re: Ja det kan man... man kan tydliggöra fråga två... Hur tar pedagogen tillvara matematiken i vardagen?

Opp: När det gäller teoretisk anknytning... ni tar upp olika forskares resonemang kring vikten av att synliggöra matematiken i vardagen. Vi är nyfikna på varför ni väljer just de tre målen?

Re: Det som vi sökte när vi försökte ta fram målen för vardagen. Då valde vi dessa tre för att vi upplevde att de var elevnära... ligger eleverna nära i vardagen...

Opp: De upplevs som övergripande...

S3

Opp: Vad är skillnaden på beskrivande och jämförande?

Resp: Ska vi svara?

Opp: Ni får gärna göra det.

Resp: Kan man inte bara säga utredande... ?

Opp: Ja håller med om detta ... här har vi en tolkningsfråga ...

...

Opp: Varför just dessa tre kategorier? Vi är lite osäkra på dessa kategorier, kan inte eget skapande ingå i "igenkännande begreppsövning"?

Re: Nej, det handlar om att det ska ges utrymme till eleven själv. Eleven själv skall ges utrymme att utveckla, ej någon färdig bild, som visar hur man ska göra.

Opp: Kategorierna går i varandra, det kan bli lite "luddigt".

Re: Det har vi skrivit också. ...

Ovanstående utsagor belyser hur opponenter genom sitt sätt att fråga öppnar upp för respondenten att delta i samtalen. Opponenten öppnar med: Vi funderar på... Vi är nyfikna på....? Skulle man kunna ...? I detta sätt att fråga föreligger inte begränsningar och vi kan se i S3 hur respondenten griper situationen genom att också ställa frågor till opponenter.

S1

Opp: Vi har en fråga kring metod... Vi känner inte till denna metod så bra. Hur lång tid kan det gå efter observationen med intervjun för att läraren skall komma ihåg och inte ändra. I observationen skrev ni ner vad dom sa? Eller vad ni såg?

Resp: Ja vi observerade och sen intervjuade vi på eftermiddagen...

Opp: Vår tanke var att det kanske skulle följa direkt därpå.

Resp: Vid ett tillfälle gick det bara en timma ...

Opp: Vi ville veta för vi visste inte riktigt.

I den dialogiska oppositionen är dialogen diskuterande och det är innehållet i examensarbetet som leder opponenter och respondenter i vad innehållet i frågorna ska vara. Det är också innehållet som avgör turordning i diskussionen och denna är mer än frågor och svar. Innehållet växer och dialogen leder till ny kunskap. Fråga föder fråga som föder ny fråga osv.

I en dialogisk opposition fokuseras en kunskapsmedvetenhet inom och mellan de olika delarna i forskningsprocessen, mellan olika perspektiv och alternativa sätt att hantera forskningsproblemet. När oppositionen har en inriktning mot problematisering och perspektivtagande, likt i en dialogisk opposition, blir den ett redskap för distansering och reflektion hos de studerande.

5 DISKUSSION OCH REFLEKTION

Det övergripande syftet med denna studie har varit att studera hur opponerandet kommuniceras av opponent till respondent. Syftet har även varit att undersöka i vilket avseende oppositionen ger förutsättningar för ett meningsfullt lärande för de studerande, ett lärandetillfälle som kännetecknas av argumentation, problematisering, analys, kritisk granskning och reflektion. Inledningsvis i detta kapitel reflekterar vi kort kring metod. Därefter följer det huvudsakliga resultatet i sammandrag. Avslutningsvis för vi en diskussion kring pedagogiska implikationer och fortsatt forskning. Kapitlet avslutas med några slutord.

5.1 Metod

När vi betraktar oppositionen av examensarbetet som ett lärandetillfälle i ontologisk mening ser vi denna som en möjlighet att skapa ett meningsfullt lärande hos de studerande samtidigt som detta lärande är situerat till sin natur. Därför kombinerar vi i vår studie en fenomenografisk forskningsansats med ett sociokulturellt teoriperspektiv (Dysthe, 2003). Det är i Bakhtins dialogbegrepp (Dysthe, 2003) som vi ser en möjlighet att kombinera dessa ansatser genom att dialogen inkluderar relationen mellan människan och hennes omvärld (Marton & Booth, 2000) och således är mer omfattande än en verbal dialog. Detta innebär att ett meningsfullt lärande förutsätter ett samspel mellan opponent och respondent vid oppositionen. Saknas en gemensam grundläggande förståelse för oppositionen som ett lärtillfälle ges inte de pedagogiska förutsättningarna för en problematisering där olika meningar om examensarbetets innehåll och form kan konfronteras med varandra i en konstruktiv dialog.

Den kvalitativa analysen, som bär drag av den fenomenografiska analysmodellen, beskriver den huvudsakliga innebörden vid en monologisk och en dialogisk opposition av studenters examensarbeten. Innebörden i en monologisk och dialogisk opposition identifieras och beskrivs av forskarna inom ramen för två förhållningssätt eller inriktningar som kan liknas vid beskrivningskategorier och utgör på detta sätt ett s.k. utfallsrum i enlighet med fenomenografi (Marton & Booth, 2000). Dessa två inriktningar/kategorier utgör den innehållsliga variationen i analysmaterialet som helhet på en kollektiv beskrivningsnivå och inte den individuella variationen mellan olika oppositioner. En opposition kan placeras i en särskild inriktning/kategori medan andra oppositioner kan röra sig mellan de olika kategorierna.

Kategoriernas status har diskuterats bland fenomenografer (Marton & Booth, 2000) och huruvida relationen mellan dessa är en hierarkisk relation där någon kategori är mindre eller mer komplex och utvecklad. I denna studie är kategorierna inte hierarkiskt relaterade. Däremot kan de betraktas som en struktur för att beskriva en variation mellan två kvalitativt skilda sätt att erfara och hantera oppositionen av annan students examensarbete. Mellan en monologisk och dialogisk opposition visar sig oppositioner som är antingen övervägande dialogiska eller övervägande monologiska.

5.2 En monologisk och en dialogisk opposition

Oppositionen av examensarbetet i lärarutbildningen handlar om en historiskt grundad praktik där oppositionen vid doktorsdisputationen har varit en förebild, som kännetecknats av opposition och försvar av det vetenskapliga arbetet (Stukát, 2005). För att utveckla kunskap om oppositionen valde vi att använda Bakhtins (i Bråten, 1995) dialogism, vilket innebar att vi teoretiskt uppfattade oppositionen vara mer än ett muntligt samtal i det fysiska mötet ansikte mot ansikte mellan opponent och respondent. Mot den bakgrunden ser vi i vår studie oppositionen som ett lärtillfälle där opponent och respondent har möjlighet att ge uttryck för och synliggöra ett vetenskapligt förhållningssätt med argumentation, problematisering och analys i den kritiska granskningen av examensarbetet.

Genom den kvalitativa analysen beskrivs en dialogisk opposition, som uttrycker en situerad praktik i enlighet med Bakhtin (i Dysthe, 1996), en opposition som uppmärksammar hur svar följer på fråga som skapar utgångspunkt för ny fråga och nya svar, som ger förutsättningar för ett tillfälle för lärande. Det handlar om att också se hur svaren är präglade av hur oppositionen tidigare har varit med den förebild som oppositionen vid doktorsdisputationen innebär. Lärandet betraktas här som både individuellt och kollektivt där lärandets innehåll växer genom dialogen i Bakhtins anda (1984), vilket inte är målet med oppositionen vid en doktorsdisputation.

Av tio inspelade examinationstillfällen hade vi nog förväntat oss mer än en övervägande dialogisk opposition. Å andra sidan resulterade studien i också endast en övervägande monologisk opposition. Däremellan förekom en variation av såväl monologisk som dialogisk opposition. Den fråga-svar-form, recitationen, som förekom i den monologiska oppositionen kan inte sägas ha varit dialogisk, eftersom ämnesinnehåll oftast byttes så snart ett svar var givet. Däremot fanns det dialogiska inslag.

I oppositioner med monologiska inslag fann vi oftast att opponenterna använde bedömande kommentarer i likhet med sökande efter rätt och fel. I den meningen gav den monologiska inriktningen på oppositionen en slutenhet i argumentation och problematisering. Opponenterna tog oftast på sig en mästrande roll, som gav uttryck för att det fanns en färdig sanning. ”Sanningen finns inte i huvudet på en enskild person” skriver Bakhtin (1984, s 110) och fortsätter med att den skapas mellan människor som kollektivt söker sanningen likt den samspelsprocess mellan opponent och respondent som förutsätts i den dialogiska oppositionen.

5.3 Opposition i ljuset av kunskap och lärande

I detta avsnitt diskuteras hur skilda kvalitativa förutsättningar skapas för de studerandes lärande inom och mellan en monologisk och dialogisk opposition. Hur framstår ventileringen av examensarbetet som ett lärande tillfälle för argumentation, problematisering, kritisk granskning och reflektion inom ramen för en monologisk och dialogisk opposition?

Målstyrningen i lärarutbildningen gör att universitetslärare/examinatorer idag bör ägna stor uppmärksamhet åt granskningen av de studerandes kunskapsbildning i examensarbetet. I examinatorns bedömning ingår att kunna ta ställning till på vilket sätt examensarbetets kvalitet svarar mot målen i kursplanen. De studerandes opposition av examensarbetet bör i stället inriktas på att utveckla lärandemål, som handlar att argumentera, analysera, problematisera och kritiskt granska examensarbetets innehåll och form (jfr Bloom, 1956; Biggs & Collis, 1982).

Den variation som tidigare beskrivits, som monologisk och dialogisk opposition visar på två kvalitativt skilda sätt att erfa och hantera oppositionen av annan students examensarbete.

Variationen handlar om huruvida opponenter vid oppositionen ger förutsättningar för en dialog och en problematisering kring examensarbetet eller ger förutsättningar som mer liknar en recitation kring de olika delarna i examensarbetet. Denna beskrivna variation kan vara ett utbildningsinnehåll för såväl studenter som lärare i lärarutbildningen när det gäller examination och opposition av examensarbetet. Rollen som opponent behöver sannolikt medvetandegöras hos de studerande. Det handlar om att de studerande ges förutsättningar att utveckla förmågor i ljuset av ett vetenskapligt förhållningssätt, där de studerandes kunskapsbildning uppmärksammas som en reflekterad hållning till yrkesrelevanta problem och hur dessa behandlas på ett vetenskapligt sätt.

Att betrakta oppositionen som ett lärandetillfälle i ljuset av en variation, kan skapa möjligheter för de studerande att erfara olika aspekter i hur man granskar och opponerar på examensarbetet. En ökad medvetenhet om skillnaden mellan en monologisk och dialogisk opposition, ger opponenter redskap för hur man kan skapa olika förutsättningar för de studerandes lärande av ett vetenskapligt förhållningssätt till examensarbetet med avseende på argumentation, problematisering, analys, kritisk granskning och reflektion.

I den kritik, som finns av examensarbetet i den nuvarande lärarutbildningen (Rapport, 2006:47 R) framkommer det att det råder ett motsatsförhållande mellan yrkesrelevans och vetenskaplighet. Enligt kritiken förefaller det vara yrkesrelevansen som tar överhanden i arbetet medan teoretiska aspekter, kritisk och självständig förmåga kommer till korta. Mot denna bakgrund och i ljuset av pilotstudiens resultat bör villkoren tydliggöras för hur kvaliteten i examinationen av examensarbetet i lärarutbildningen kan förbättras (Högskoleverket, Rapport 2006:47 R). Det handlar sannolikt om att i dialogen kring lärarutbildningen som helhet skapa goda förutsättningar för de studerande att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt till sin kommande yrkesverksamhet. En dialog som kännetecknas av att de studerande ges förutsättningar att relatera arbetsuppgifterna till vetenskapliga teorier och metoder på ett sätt som präglas av argumentation, problematisering, analys, kritisk granskning och reflektion. För att ytterligare stärka studenternas förmågor och förhållningssätt vid oppositionen av examensarbetet bör sannolikt villkoren problematiseras för hur man lär sig opponera som en del av granskningsförfarandet vid examinationen.

5.4 Slutord

I den monologiska oppositionen finns en riktning mot ett mer behavioristiskt förhållningssätt till lärandets förutsättningar och mål. I denna framstår oppositionen som ett försvar där myten om ”det rätta svaret” lever kvar. Vid en monologisk opposition är formen för det vetenskapliga examensarbetet i fokus för granskningen utan att ämnesinnehållet i tillräcklig utsträckning synliggörs och problematiseras. Den argumentation som förekommer har mestadels karaktären av en diskussion kring formalia utifrån ett fråga-, svarsmönster. Utgångspunkten för den kritiska granskningen är ett tänkande kring vad som är rätt och fel. Kommunikationen antyder att det finns en fast struktur som skall följas och att det finns förutbestämda svar. Vid oppositionen behandlas examensarbetet nästan som en färdig produkt. Respondenten har en underordnad roll och opponenter intar en bedömande roll i stället för att bjuda in till en flerstämmig

problematisering av examensarbetet. Respondenten blir på detta sätt den passiva parten medan opponenter är den aktiva.

Den dialogiska oppositionen ger andra förutsättningar, som mer riktas mot hur lärandet gestaltar sig hos både opponenter och respondenter, dvs. opponenter öppnar för en dialog som ger möjligheter att tillsammans med respondenter utveckla den kritiska granskningen i oppositionen, som då kan leda till ett lärtillfälle. Vid en dialogisk opposition finns en inriktning mot problematisering där opponenter och respondenter använder dialogen för att reda ut oklarheter i arbetet. Det handlar om att båda parter förstår vad som kan och behöver tydliggöras och förbättras i arbetet. Den helhet som präglar problematiseringen vid en övervägande dialogisk opposition möjliggör en vetenskaplig reflektion kring examensarbetet.

För att de studerande skall kunna uppnå lärandemålen och utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt i examensarbetet bör lärare uppmärksamma hur de studerande på olika sätt kan fördjupa sina kunskaper om vad som utmärker lärprocessmålen och hur dessa kan utvecklas i samband med examensarbetet och oppositionen. Det handlar om att på ett tidigt stadium i lärarutbildningen och sedan kontinuerligt träna det vetenskapliga förhållningssättets innebörder, dvs. att argumentera, problematisera, analysera, tolka, kritiskt granska och reflektera kring lärarutbildningens olika innehåll.

Med utgångspunkt i pilotstudiens resultat vore det en naturlig fortsättning att i dialog med flera utbildningar vid universitetet studera oppositionen vid examinationen av examensarbetet. Det handlar om att utifrån ett mer omfattande underlag studera huruvida monologisk och dialogisk opposition förekommer i syfte att utveckla oppositionen som ett lärandetillfälle. Det kan också handla om att studera hur blivande lärare erfar sitt eget lärande i samband med examinationen av examensarbetet i ljuset av både yrkesrelevans och vetenskapligt förhållningssätt.

REFERENSER

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Holquist, C. (red.), Austin: University of Texas.
- Bakhtin, M. M. (1984). Problems of Dostojevsky's poetics, Emerson, C. (red.), Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bergqvist, Kerstin. (2000). Examensarbetet. Ett bidrag till vetenskaplighet i lärarutbildningen. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg 5, Nr 1, 2000.
- Biggs, J.B., Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning*. The SOLO-Taxonomy. New York: Academic Press.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 1. Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Bråten, I. (1998). (red.). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Carle, J. (2009). Introduktion till Examensarbete, Vt 2009, LAU 370. Kursmaterial. Göteborgs universitet. Kursportalen.
- Dahlgren, L. O. (1995). "Tyst i klassen", *Finns universiteten i verkligheten: Tolv författare om kunskapens krafter*, SLU 1995.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2001). (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund; Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). *Att skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (1996). Reflektioner utifrån en strategisk utvärdering och grundskollärarutbildningens (och grundutbildningens) framtid. *Utbildning och demokrati*, 5(2), 3-16.
- Franke, S., Jakobsson, G (2002). *Studentspeglin*. Stockholm: Högskoleverket.
- Gerrevall, P. (1992). *Högskolestudenters erfarenheter av självständigt arbete*. Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.
- Hult, A., Olofsson, A. (1997). *En auktoritär prövning eller en prövning av auktoritet? Examination vid universitet och högskola*. Högskoleverkets skriftserie 1997:12s.
- Högskoleverket. (2006). *Examensarbetet inom den nya lärarutbildningen*. Tematiska studier. Rapport 2006:47R.
- Högskoleverket. (2006). *Examination med kvalitet – en undersökning av examinationsförfarande vid några svenska högskolor*. Tematiska studier. Högskoleverkets rapportserie 2006:45.

- Högskoleverket. (1997). *Examinationen i högskolan. Slutrapport från Högskoleverkets examinationsprojekt*. Högskoleverkets rapportserie 1997:39R.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Bo och Svedner, Per Olov (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB Läromedel & Utbildning.
- Kvale, S. "Examination reexamined: Certification of students or certification of knowledge. I Chaiklin, S. & Lave, J. (Eds). (1993). *Understanding practice. Perspective on activity and context*. Cambridge: University Press.
- Lendahls Rosendahl, B. (1998). *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares uppfattningar*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Marton, F. , Dahlgren, L.O., Svensson, L., Säljö, R. (1977). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Lund: Almqvist & Wiksell.
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N.J. (1997). *The Experience of Learning*, 2nd ed. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton , F., Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Marton , F., Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., Morris, P. (red.). (2002). *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning*. Göteborg: Göteborgs universitet. Göteborgs Studies in educational sciences, 181.
- Marton, F. (2005). Om praxisnära forskning. I *Vetenskapsrådets rapportserie. Forskning av denna världen II – Om teorins roll i praxisnära forskning*. Rapport nr 4, 2005.
- Nystrand, M. (1992). "Social interactionism versus social constructivism: Bakhtin, Rommetveit, and the semiotics of written text". I: World, A.H., red. *The dialogical alternative*, Oslo: Scandinavian University Press.
- Proposition 1991/92:75. (1992). Regeringens proposition om lärarutbildning. Bilaga 2 Examensbeskrivningar. Grundskolläraexamen. Stockholm: Riksdagen
- SOU 1992:1. *Frihet, Ansvar, Kompetens. Grundutbildningens villkor i högskolan*. Betänkande av högskoleutredningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1994:101. *Höj ribban! Lärarkompetens för yrkesutbildning*. Slutbetänkande av: Utredningen om kompetenskrav för gymnasielärare i yrkesämnen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

UHÄ – Rapport 1992-21. (1992). Utgrund:s Slutrapport: *En grund att bygga på. Utvärderingen av utbildningen av lärare för grundskolan*. Stockholm: Universitets- och högskoleämberetet.

Vetenskapsrådet (1990). *Etiska regler*.

Bilaga 1.

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för pedagogik och didaktik
Box 300
405 30 GÖTEBORG
Anita Franke, Docent
Birgitta Kullberg, Docent

2008 10 21

Till examinatorer och studenter av examensarbetet inom LAU 370 och 690.

Examinationen av examensarbetet i lärarutbildningen är tänkt att vara såväl en bedömning som ett lärande tillfälle när examensarbete är klart., dvs. när rapporten är skriven. I officiella planer är forskningsanknytningen i lärarutbildningen markerad, men vad den i praktiken innebär och vad den skall resultera i för den blivande läraren är dock inte klart. Detta i sin tur innebär, att det är av betydelse att utveckla examinationens innebörder bestående av opposition, bedömning och lärandetillfälle i samexistens. Hur kommer då ett vetenskapligt förhållnings-sätt till uttryck hos de studerande i samband med examinationen, dvs. på vilka olika sätt fram-träder argumentation, analys, reflektion och kritisk granskning i kommunikationen mellan parterna vid ventileringseminariet?

Vi planerar att genomföra en pilotstudie i samband med examinationerna av examensarbetet i 14-16 januari 2009. Studien är ett led i en större undersökning kring examinationen av examensarbetet i lärarutbildningen. Syftet med studien är att synliggöra examinationen som lärandeform för att utveckla den professionella dialogen om examensarbetet bland examinatorer, studenter och handledare.

Med detta brev vill vi fråga dig om du som examinator tillsammans med en examinations-grupp skulle vilja vara med i den här undersökningen. Om du svarar ja till att medverka kommer naturligtvis studenterna i din grupp att ge sitt samtycke till att medverka.

Vår avsikt är att med en stationär videokamera filma ventilationsseminariet, bestående av examinator, studenter, ev. handledare och ordförande, som pågår ca en timme. Videofilmerna kommer sedan att analyseras och erbjudande om återkoppling av videofilmerna kommer att ske till de medverkande vid seminariet. Videofilmerna kommer endast att användas i forskningssyfte och i beskrivningen av resultaten garanterar vi att de medverkande individerna har full anonymitet.

Din medverkan är oerhört värdefull för genomförandet av pilotstudien. Om du vill veta mera är du hjärtligt välkommen att höra av dig på telefon eller e-mail till oss. Vi önskar ditt svar via e-post senast 1 december 2008.

Med vänliga hälsningar

Anita Franke
Anita.Franke@ped.gu.se
786 2398

Birgitta Kullberg
Birgitta.Kullberg@ped.gu.se
786 2482

Bilaga 2.

Opposition som en del av examinationen vid ventileringsseminariet

Examinationen av examensarbetet äger rum vid ett granskningsseminarium när examensarbetet är klart dvs. när rapporten är skriven. Oppositionen av rapporten sker i enlighet med en modell som förekommer vid de flesta doktorsdisputationer. Rekommendationer för hur ventileringsseminariet kan organiseras och hur proceduren bör gå till med opponenter, respondent, examinator och ibland en ordförande finns beskrivna i forskningsmetodisk litteratur (tex. Stukát, 2005).

En vanlig gång i oppositionsförfarandet

Seminarieledaren inleder med en presentation av uppsatsens titel, respondentens och opponenterens namn samt öppnar seminariet med några inledande ord.

1. Respondenten ges möjlighet att korrigera och komplettera. Det kan till exempel vara ord eller rader som fallit bort eller annat som har betydelse för rapportens innehåll och sammanhang (sådana rättelser kallas errata). Obs! Ej betydelselösa tryck- och stavfel. Inte heller motsatsen, exempelvis korrigeringar av syftet.
2. Opponenten gör sedan en koncentrerad sammanfattning av hela arbetet (bakgrund och syfte, tillvägagångssätt och resultat). Den ska vara så klar och objektiv som möjligt, beskriven med opponenterens egna ord (eventuellt kompletterad med några overhead) och avslutas med en fråga till respondenten om denna anser redogörelsen vara korrekt.
3. Respondenten får möjlighet att göra ändringar eller tillägg till opponenterens sammanfattning.
4. Sedan följer själva disputationen. Opponenten kan gärna starta med en beskrivning av de områden hon/han tänker ta upp och i vilken ordning. Opponenten bestämmer när en fråga är färdigdiskuterad och konstaterar om hon är nöjd med svaret. Hon kan också konstatera efter en stunds diskuterande att de inte är överens och fortsätter då med nästa fråga. Opponenten bör ge förslag till alternativ vid kritik.
5. Opponenten sammanfattar sin kritik. Vilka svaga sidor har rapporten? Vad var särskilt bra?
6. Övriga seminariedeltagare får tillfälle att ställa frågor och ge synpunkter.
7. Seminarieledaren (examinator) redovisar sin uppfattning av uppsatsen. Även det muntliga försvaret ingår i bedömningen. Eventuell närvarande handledare kan ibland kommentera uppsatsarbetet. Examinatorn tackar opponenter och respondent och brukar föreslå en applåd för uppsatsen och disputationen.

(Stukát, 2005. Sid 170-171)

KURSPLAN LAU370

Gäller fr.o.m. ht 07

LAU370, Allmänt utbildningsområde 3,
Examensarbete, 15 högskolepoäng
General Education Field 3, Examination paper
Grundnivå / First Cycle

1. Fastställande

Kursplanen är interimistiskt fastställd av Utbildnings• och forskningsnämnden för lärarutbildning, Göteborgs universitet, 2007•06•26, reviderad 2007•11•15 och gäller från och med höstterminen 2007.

Ansvarig institution: Sociologiska institutionen.

Medverkande institutioner: se bilaga

Utbildningsområde: Undervisning.

2. Inplacering

Kursen ingår i lärarprogrammet. I varje avslutad lärarutbildning skall det finnas ett examensarbete. Det kan genomföras inom en fördjupning av en inriktning, eller inom en specialisering (i dessa fall krävs särskild kursplan, i vilket ett examensarbete med särskild provkod för lärarutbildningen ingår) eller, som i detta fall, inom allmänt utbildningsområde (AUO3). Normalt sett skall examensarbetet genomföras någon av utbildningens tre sista terminer.

När ett examensarbete enligt särskild kursplan fullgjorts inom en inriktning eller specialisering, krävs inget ytterligare examensarbete. Däremot skall studenten då genomgå kurs LAU 360/380 (Se kursplan Människan i världen III, LAU 380).

3. Förkunskaper

För tillträde till kursen krävs godkänt på kurserna

LAU 100/110, Lärandets villkor och process 1: Ur den lärande perspektiv, 15 högskolepoäng,
LAU 150/160/170, Människan i världen 1: Kunskapen tar form i ett hållbart samhälle, 15 högskolepoäng,

Sidan 1 av 4

GÖTEBORGS UNIVERSITET KURSPLAN LAU370

Utbildnings• och forskningsnämnden för lärarutbildning (UFL) Gäller fr.o.m. ht 07

LAU 200/210, Lärandets villkor och process 2: Ur ett socialt och samhällsligt perspektiv, 15 högskolepoäng,

LAU 250/260, Vetenskapligt tänkande, vetenskapligt arbete och vetenskapligt förhållningssätt,

15 högskolepoäng, samt godkänt resultat på inriktning/ar och specialisering/ar som ingår i respektive studiegång dock tillåts en rest om maximalt 30 högskolepoäng.

4. Innehåll

Examensarbetet syftar till att hos studenten skapa ett vetenskapligt förhållningssätt till

sin yrkesverksamhet. Det skall ske genom att inrikta examensarbetet mot den kommande yrkesverksamheten och därvid förbereda blivande lärare att kunna relatera arbetsuppgifterna till vetenskapliga teorier och metoder samt aktuell utveckling och forskning. Examensarbetet skall också fördjupa studentens förmåga att självständigt och metodiskt bearbeta den kommande pedagogiska och didaktiska yrkesverksamheten. I innehållet ingår därför att redovisa resultaten i en vetenskaplig rapport (uppsats) med de formkrav som följer av aktuell vetenskaplig och konstnärlig praxis. Examensarbetet kan också om så krävs redovisas i andra former (t.ex. produkt, utställning eller framförande), vilka följer av sådana särskilda villkor som kan gälla för enskilda ämnen och verksamheter. Examensarbetet skall alltid baseras på vetenskapliga teorier och genomförs med vetenskapliga metoder som är inriktade mot det kommande läraryrket och dess pedagogiska och didaktiska verksamhet. Examensarbetet skall som det beskrivs ovan därmed vara en övning i och en tillämpning av teorier och metoder. Det innebär att studenten skall introduceras i forskningsprocessen och tränas i att självständigt planera, genomföra och rapportera ett arbete. Skriftlig och muntlig vetenskaplig argumentation är centralt i examensarbetet som helhet. En diskussion kring teori och metodval i relation till valt problemområde är dock särskilt viktig och skall förekomma i alla former av examensarbeten (t.ex. tillverkning, utställning eller att direkt framförande; experiment eller simulering; text• och dokumentanalys, observation, eller intervju med kvalitativ eller kvantitativ ansats).

Genomförande

Undervisningen består av handledning och seminarier. Handledning kan organiseras i mindre grupper. Studenternas självständiga arbete innefattar litteraturstudier, fältstudier, experiment och annan materialinsamling samt analyser med tillämpliga metoder samt författande av rapport. Arbetet skall normalt genomföras av två studenter tillsammans. Bara med särskilda skäl skall det kunna genomföras enskilt eller i grupper med fler än två studenter (i förekommande sänds en skriftlig anhållan med angivande av skäl till Sociologiska institutionen).

Genomförandet kan vara nära knutet till verksamhetsförlagd utbildning t.ex. vad gäller materialinsamling och resultatutvärdering men skall alltid innehålla en diskussion om resultatens betydelse för arbetet som lärare. Ämneshandledare som saknar egen didaktisk utbildning bör ha kontakt med didaktiker.

Sidan 2 av 4

GÖTEBORGS UNIVERSITET KURSPLAN LAU370

Utbildnings• och forskningsnämnden för lärarutbildning (UFL) Gäller fr.o.m. ht 07

5. Mål

Efter avslutad kurs skall studenten kunna
visa på förmåga att planera och genomföra ett självständigt arbete
visa på kännedom om forskning inom det valda problemområdet
formulera ett vetenskapligt problem
använda vetenskapliga metoder
författa en vetenskapligt arbete
argumentera skriftligt och muntligt
färdigställa en skriftlig rapport som följer relevant vetenskaplig praxis
visa och värdera resultatens konsekvenser för läraryrket.

6. Kurslitteratur

Se separat litteraturlista.

7. Former för bedömning

Examensarbetet skall visa prov på ett självständigt forsknings- och utvecklingsarbete inriktat på lärares verksamhet. Bedömningen, som görs av disputerad examinator, inkluderar läsning av rapport, samt värdering av slutseminarium där studenten skall respondera och opponera. En sammanfattning av genomförd opposition liksom examinatorns omdöme skall alltid dokumenteras skriftligt (det senare sker alltid på särskild examinationsblankett). Examinator äger rätt att innan ett slutgiltigt betyg meddelas kräva vissa kompletteringar av presenterat arbete, endast dock då sådana kan genomföras inom ramen för en veckas arbete. Sådana krav på ändringar skall alltid delges studenten skriftligt vid examinationstillfället (på särskild Examinationsblankett).

Då examensarbetet normalt skall skrivas av två studenter, förutsätts att arbetat sker gemensamt och att studenterna var för sig kan svara för hela innehållet. För att dokumentera den gemensamma prestationen måste studenterna i förord i sammanfattande dagbok kunna visa hur de arbetat tillsammans och om avsteg från denna plan har gjorts skall motiveringar presenteras. Det är ankommer på handledare och examinator att tillse att dessa krav efterlevs.

8. Betyg

Vid bedömning används en tregradig betygsskala: Underkänd, Godkänd och Väl Godkänd. Se vidare kriterier för bedömning i Att genomföra examensarbete.

Sidan 3 av 4

GÖTEBORGS UNIVERSITET KURSPLAN LAU370

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning (UFL) Gäller fr.o.m. ht 07

Sidan 4 av 4

9. Kursvärdering

Examensarbetet skall utvärderas som kurs och resultaten skall bli föremål för skriftlig utvärdering. I den mån det är praktiskt genomförbart bör det också föras en diskussion mellan handledare, examinator och representanter för studenterna. Protokoll eller minnesanteckningar från denna diskussion skall i sammanfattad form delges ansvarig institution (Sociologiska institutionen). Vid planeringen av påföljande kurstillfälle skall det dokumenteras hur resultaten av utvärderingen tas till vara.

10. Övrigt

Färdigt examensarbete skall ha viss layout så att det kan identifieras med Lärarutbildningen vid Göteborgs universitet. (Se Att genomföra examensarbete, samt Försättsida till examensarbete).

Examinator ansvarar för att ett exemplar av godkänt examensarbete alltid arkiveras på den institution där det fullgjorts samt att ett exemplar (i elektronisk version) sänds till Sociologiska institutionen som svarar för att en gemensam arkivering av samtliga

examensarbete sker i det centrala universitetsbibliotekets databas. (Se för respektive termin aktuell instruktion Procedurslista).