

På gemensam resa.

Kursen för masterexamensarbete som skrivargrupp.

Bakgrund

Under våren 2010 har jag haft förmånen att få lägga upp och ansvara för kursen för examensarbete på mastersnivå vid Institutionen för arkeologi och antikens historia.¹ Inför detta arbete funderade jag i tämligen vida former kring vad jag, utifrån mina egna erfarenheter som uppsatsskrivande student och som doktorand, skulle vilja ha om jag helt fritt fick önska mig ett kursupplägg. Vilka undervisningselement kunde jag identifiera som skulle kunna hjälpa studenterna att verkligen utnyttja sin egen potential och nå bästa möjliga resultat? Vilka svårigheter skulle jag själv mest velat ha hjälp med att övervinna i deras situation? Vilken typ av resa skulle jag helst vilja bege mig ut på?

Kursen har inte tidigare hållits, och det stod mig i hög grad fritt att utifrån kursplanen formge den och fylla den med innehåll. Att få förmånen att på detta sätt utveckla en kurs, vars syfte har så många paralleller med det arbete och den process jag samtidigt själv genomgår som doktorand, kändes naturligtvis fantastiskt och den kreativa processen i samband med detta enormt inspirerande. Denna entusiasm har känts mycket värdefull i den roll jag valt att anta i förhållande till de studenter som deltar i kursen.

Jag kommer här först kort att redogöra för de huvudsakliga inspirationsteorier jag använder mig av i detta papper samt för den undervisningssituation jag applicerar dem på. Därefter kommer jag att diskutera hur jag tillämpar dem, för och nackdelar med arbetssättet samt hur jag skulle vilja utveckla metoderna – och min egen lärarroll – i framtida undervisning. Jag kommer inte att gå närmare in på detaljerad metodik utan hålla mig på ett för kursen mer övergripande plan.

På gemensam resa. Teoretisk inspiration.

Dennis Fox har i artikeln *Personal Theories of Teaching*² formulerat en rad metaforer för lärares attityder till sin egen undervisning och till studenters lärande. Efter att ha bett ett större antal lärare inom olika ämnen svara på frågan ”What do you mean by ’teaching?’” och analysera svaren, menar han sig kunna urskilja fyra huvudsakliga relationsformer. Fox använder sig av liknelser för att förmedla den styrande attityd från lärarens sida som han menar karaktäriserar dem. Han kallar dem *the transfer theory*, *the shaping theory*, *the travelling theory* och *the growing theory*.

I *the transfer theory* liknar han studenten, sådan läraren uppfattar den, som ett tomt käril, vilket väntar på att få fyllas med innehåll. Läraren är sålunda den som ska fylla; hon överför kunskap till det öppna och mottagande kärlet. I denna form av relation är alltså läraren den

¹ Se bilaga 1

² 1983

aktiva parten, medan studenten är passiv. Samma förhållande mellan aktiv och passiv part råder i *the shaping theory*. Studenten (dennas intellektuella kapacitet) liknas vid ett råmaterial, vilket formas av lärarens kunskaper och erfarenheter. Fox betecknar båda dessa varianter av synen på lärande som (alltför) enkla. En större insikt om lärandeprocessens komplexitet uttrycks däremot i modellerna om resande och om odlande. I *the travelling theory* uppfattar läraren sig själv som en lokal guide, med god kännedom om det område som utforskas, men med en öppenhet för ständigt förnyat eget lärande. Studenterna liknas vid resesällskapet, vars medlemmar upptäcker nya områden. Lärare och studenter är alltså på resa tillsammans, där var och en deltar efter sina egna förutsättningar och förkunskaper och där läraren, som varande den enda i gruppen med lokalkännedom, innehar en extra viktig funktion genom att dela med sig av sina erfarenheter, men med lyhördhet för de andra gruppmedlemmarnas intressen och behov. Den fjärde modellen – *the growing theory* – lämnar en ännu större öppenhet för studentens egen drivkraft i den individuella utvecklingen. Läraren är här närmast en i raden av flera trädgårdsmästare, vilka arbetat med att främja växtförhållandena i trädgården (dvs. studentens lärande). Lärarens roll är inte att styra utan att vara observant för vilka växter som finns i trädgården och vad de behöver för att kunna frodas. Denna form av läroprocess har alltså ett större utrymme för *sökande* hos studenten. Det torde vara en lärandeprocess som genom sin yvighet tar längre tid i anspråk, men som i bästa fall också resulterar i en djupare och mer nyanserad – varför inte artrik? – kunskap.

Min egen reflektion över dessa olika lärandeformer är en spontan sympati med de båda senare modellerna, resandets och odlandets. Samtidigt anser jag att även variationer av de båda förra kan vara relevanta under vissa stadier och vissa moment i utbildningar. För att tydliggöra hur jag menar vill jag koppla Fox's lärarperspektiv till Biggs och Collis modell SOLO (*Structure of the Observed Learning Outcome*),³ vilken illustrerar ett studentperspektiv. De illustrerar lärandeprocessen som fem stadier, från en *pre-strukturell* fas, där förkunskaper saknas hos den lärande, via *uni-strukturell*, *multistrukturell*, *relationell* och slutligen *utvidgat abstrakt* fas. De olika stadierna kännetecknas av ett inledningsvis huvudsakligen kvantitativt värderande förhållningssätt till den erhållna kunskapen och mot ett allt mer kvalitativt. De olika stadierna karaktäriserar Biggs och Collis genom applicerandet av ett antal aktiva verb, vilka ska illustrera den inlärande individens förhållningssätt.⁴ Liksom alla modeller innebär Fox's *Personal Theories of teaching* och Biggs och Collis *SOLO*-modell naturligtvis förenklingar av en mer komplex verklighet.

Man kan emellertid använda SOLO-modellen som en illustration över den mognadsprocess som de flesta genomgår under sina (universitets)studier. Undervisning med inslag av varianter av Fox's överförings- och formande (*the builder theory*) undervisningsmodeller kan därför vara lämpliga i de första 2-3 faserna i Biggs' och Collis' SOLO-modell. Masterstudenter förväntas befinna sig någonstans mellan de två sista stadierna. De är då inne i en enligt Biggs och Collis huvudsakligen kvalitativ fas i sin relation till sitt eget lärande, och har redan introducerats till många av de analytiska verktyg och modeller som förekommer inom den aktuella disciplinen, liksom till en substantiell faktabas. De har sannolikt även uppnått en hög grad av självständighet och av ansvarskänsla för den egna lärandeprocessen. I detta stadium får Fox's *developed theories (travelling och growing)* anses som de tveklöst mest konstruktiva. Även om individuella skillnader kan finnas bland studenterna, vilka talar för den ena eller andra typen av lärarroll i förhållande till en specifik student, framstår reseledarrollen

³ Biggs & Tang 2007, s. 79, Fig. 5.2 (eg Biggs & Collis 1989)

⁴ *Pre-strukturellt*: Missförstår. *Uni-strukturellt*: Utföra enklare åtgärder. *Multi-strukturellt*: Räkna upp, Beskriva, Ställa samman, Utföra beräkning. *Relationellt*: Jämföra, Kontrastera, Förklara, Analysera, Relatera, Tillämpa. *Utvidgat abstrakt*: Teoretisera, Generalisera, Ställa upp hypotes, Reflektera (Biggs & Tang 2007, s. 79, Fig. 5.2)

för mig som den mest effektiva och mest konstruktiva på denna nivå i universitetsstudierna. Reseledarmodellen innebär en högre grad av styrning än odlarrollen, vilken kan vara värdefull då studenten fortfarande är mitt uppe i lärandet av den akademiska processen både som hantverk och som konst. Odlingsrollen kräver mer av studenten i fråga om självständighet och trygghet i de olika arbetsmomenten. Studenten måste under ett sådant handledarskap i högre grad själv kunna känna igen sina bästa kvaliteter som hon/han vill utveckla; vilka arter i den egna trädgården som bör främjas. Detta är möjligen ett väl högt krav att ställa på masterstudenter i de flesta fall. Odlingsteorin bör däremot fungera utmärkt på doktorandnivå och är kanske i själva verket ett gammalt ideal inom inte minst humanistisk tradition, där den disciplinära mognaden i viss mening går hand i hand med mognaden som människa.

Samtidigt är en långtgående självreflexiv process helt nödvändig inom all tolkande vetenskap, och denna förmåga bör vara aktiverad när studenten når masternivå. Detta gör att inslag av odlade handledning ändå är motiverad. Man skulle kunna säga att långa promenader i de egna trädgårdarna (studenternas egen inre utveckling och reflekterande förmåga) bör utgöra en del av den gemensamma resa som gruppen företar.

Valet av lärarroll bör emellertid inte enbart styras av studenternas nivå. För att kunna utföra ett bra arbete är det viktigt att läraren även rannsakar sin egen kompetens och pedagogiska utvecklingsnivå och lägger sin undervisningsroll på en nivå som hon/han kan fungera på. Även när det gäller lärarens roll ställer odlingsmodellen högre krav än reseledarmodellen. För att odlingsmodellen ska bli effektiv och fruktbar krävs en högre utvecklad förmåga hos läraren att redan på så att säga fröstadiet identifiera och förmå att lyfta fram och 'nära' studenternas kvaliteter än vad reseguidsrollen gör. Denna förmåga torde utvecklas med ökad erfarenhet av arbete med undervisning och handledning.

Då undervisningen på kursen för examensarbete på masternivån utgör min egen första erfarenhet av salsundervisning på universitetsnivå, samtidigt som kursen ligger på en relativt hög akademisk nivå, identifierar jag mig i min lärarroll till största delen med reseguiden. Min mycket begränsade undervisningserfarenhet gör mig mindre lämpad att fullt ut kunna behärska rollen som trädgårdsmästare. Även reseledarrollen förutsätter emellertid en trygghet i den egna lärarrollen samt en ödmjukhet och ett erkännande av begränsningarna för den egna kompetensen. Fokus ligger inte i första hand på en själv utan på ens funktion för gruppen. Jag och masterstudenterna är på en gemensam resa – och jag gör parallellt en likande resa inte bara som lärare utan även som doktorand – av vilken jag har en större erfarenhet, och där alla inblandade lär sig under resans gång.

Examensarbete på masternivå som gemensam resa. Praktisk tillämpning.

Kursen för masterexamensarbete är en gemensam kurs för institutionens alla fyra ämnen.⁵ Studenterna formulerar själva sina projekt inom ramen för ett av de fyra ämnena, vilket sedan ska godkännas av handledare. Projekten kan utformas med stor variation, med varierande tonvikt på teori och empiri, men resultatet (en uppsats som ventileras i slutet av kursen) ska visa att studenten klarat av att självständigt bearbeta ett valt problemområde och med hög grad av självständighet tillämpa relevant metodik och teori.⁶

Kursen hålls för första gången våren 2010 och då jag svarade ja på frågan om jag ville vara kursansvarig tackade jag samtidigt ja till den mycket spännande uppgiften att utforma kursens

⁵ Arkeologi, Historisk arkeologi, Historisk osteologi och Antikens historia

⁶ Kursplan för ARK M01 fastställd 2008-10-22

upplägg och innehåll. Ett för mig viktig strukturellt moment var att jag, som kursansvarig, inte samtidigt ville vara handledare för någon individuell student. Det kändes istället viktigt för mig att kunna möta alla i gruppen på lika villkor. Genom att inte vara i handledarposition skulle jag inte heller betygsätta själva uppsatserna, vilket innebar att jag kunde fylla min roll med andra funktioner. Jag ville se mig både som lärare och som mentor. Att detta var min önskan och ambition var något jag klargjorde redan vid introduktionstillfället. Samtidigt förklarade jag att jag förväntade mig att de som grupp skulle se sig som en skrivargrupp; en resurs att utnyttja för att få maximalt stöd och feedback, med syftet att nå ett så gott individuellt resultat som möjligt.

Som mentor vill jag försöka ge dem det där *lilla extra*; det som kan vara svårt för dem att läsa sig till. Detta är kunskap som jag delvis kunnat hämta i verbaliserad form i diverse litteratur, men som jag huvudsakligen fått hämta i mina egna erfarenheter och mina reflektioner i samband med dessa. Utifrån utvärderingar av andra kurser upp till masternivå hade det för institutionen framgått att många studenter önskade sig mer undervisning i teoribildning och idéhistorisk tradition. Ett stort block fick därför utgöras av föreläsningar kring detta, i kombination med gruppdiskussioner utifrån vetenskapliga texter. Den resterande undervisningstiden utgjordes av föreläsningar och diskussioner kring akademiskt läsande och skrivande, forskningsprocessens varierande problematik och vad som utmärker en god vetenskaplig essä. Varvat med dessa föreläsningar och diskussionsseminarier får studenterna själva presentera sina analyser av akademiska avhandlingar samt textavsnitt från sina egna projektarbeten. Just detta var ett viktigt inslag i kursupplägget och det hade flera syften. Ett var att hjälpa studenterna i strävan att bli klara inom utsatt tid, genom att de hade tydliga och fortlöpande deadlines. De huvudsakliga syftena var emellertid dels att ge dem upprepade tillfällen att praktisera sitt analytiska tänkande applicerat både på publicerat material och på varandras arbetstexter och dels att ge dem så mycket feedback under arbetsprocessen som över huvud taget var möjligt. Denna feedback kom dels från kurskamraterna och dels från mig som lärare och mentor.

Texterna kring bestämda kapitel, tex. teori och metod, pre-cirkuleras i gruppen innan seminarierna. Studenterna presenterade texten muntligen vid seminariet sedan, varefter innehållet diskuterades konstruktivt. Dessa seminarier var alltså som doktorandtextseminarier 'light'. Det betonades att förberedandet av konstruktiv och kvalitativ feedback på de andra gruppmedlemmarnas texter var lika viktigt som den egna presentationen och texten och att syftet med detta var dubbelt. Dels gav de varandra stöd och dels skulle det hjälpa dem att även se sina egna arbetsprocesser och texter med analytiskt-kritiskt. Det blev en dubbelverkande *learning by doing*.

Studenterna fick även i uppgift att läsa ett antal akademiska avhandlingar som sedan skulle analyseras med avseende på de aspekter som tagits upp vid föreläsningar, nämligen huvudsakligen teori och framför allt teorins relevans och koppling till empiri, material och problemställning, författarens förmåga att utnyttja materialets potential utan att övertolka och transparensen i författarens resonemang, samt textens struktur och läsbarhet. De ombads även reflektera över sina analyser i förhållande till hur de såg på sitt eget arbete och skrivande. Deras textanalyser, vilka de presenterade muntligen vid seminarium, diskuterades i gruppen.

Masterkursen som skrivargrupp och gruppen som resesällskap.

Jag skulle vilja återvända till modellen med reseguiden, ute på resa med gruppen av studenter, och utvidga liknelsen till att belysa även studentgruppens funktion i kursen. Jag tydliggjorde

från första stund att jag såg mig själv delvis som mentor – jag skulle kunnat säga 'reseguide' – och bad dem 'använda' mig på ett sådant sätt. Samtidigt bad jag dem se varandra som ett utvidgat bollplank, en utvidgad mentorsgrupp. Hade jag då varit bekant med Dennis Fox's teoretiska modeller kring lärarroller hade jag kanske bett dem se varandra som ett resesällskap, vilket var i färd med att bege sig ut på en mycket spännande resa tillsammans. Uppsatsskrivandet kan vara ett tämligen ensamt arbete. Jag ville försöka minimera denna känsla genom att uppmuntra en gruppidentitet. För att inspirera till ett sådant förhållningssätt från studenternas sida poängterade jag bl.a. att de inte konkurrerar med varandra. Det finns inte ett begränsat antal VG att disponera inom gruppen. Det var också viktigt att främja ett gott gruppklimat med öppna diskussioner från första stund. Då gruppen var liten – endast fem individer – upplevdes inte detta som någon svårighet.

Genom att varje gruppmedlem under kursens gång fortlöpande tar aktiv del i de andra gruppmedlemmarnas arbeten – deras texter och arbetsprocesser – vidgas den enskilde studentens erfarenhet utöver det egna projektarbetet. På så vis framträder förhoppningsvis svagheter och styrkor i de egna arbetena tydligare och studenterna får utökade möjligheter till att under arbetets gång ta till sig intryck som kan bidra till att utveckla och vid behov modifiera element i de egna genomförandena. Jag skulle vilja associera detta till den metafor för lärande som Dennis Fox i sin *Trevelling Theory* liknar vid behovet av att bestiga flera kullar inom ett område för att få en god överblick. "Some subjects encompass a number of relatively small but isolated hills and one can get an appreciation of the whole area only by climbing several of them".⁷ Genom insyn i flera parallella arbetsprocesser vidgas studenternas vyer. Som resesällskap ville jag få dem att känna att de hade många spännande områden att upptäcka och utforska, både hos sig själva och varandra: förhoppningsvis inte bara uppsatsämnena och den analytiska förmågan utan även språket, metaspråket, förmågan att strukturera och framföra ett budskap – både muntligen och skriftligen, skillnader och likheter mellan den egna arbetsprocessen och de andras, synen på kunskap (epistemologi), hur man får ihop de olika byggstenarna i uppsatsen till en helhet och så vidare. Genom att spegla sig i de andras (rese)upplevelser hoppas jag att de i ännu högre grad ska lära sig att se sammanhanget mellan de olika delarna (resemålen, kontexten) av uppsatsarbetet.

Jag tror att det finns stora fördelar med detta arbetssätt, där studenterna under hela terminens gång självständigt arbetar med sina respektive projekt men samtidigt har en fortlöpande och mycket nära kontakt med de andras arbetsprocesser, känner ansvar även för dessas fortskridande och parallellt reflekterar över sitt eget och de andras processer. Jag finner det sannolikt att det är mer utvecklande och rymmer fler berikande aspekter, än ett scenario där studenterna inom kursen arbetar med de egna projekten, utan beröringspunkter med de andras, för att mötas först vid ventileringen vid terminens slut och först då göra den analys och ge den feedback som skulle kunnat bli fruktbar om den delgivits tidigare i arbetsprocessen. Det nära samarbetet som de återkommande textseminarierna och diskussionerna utgör förefaller bidra till att skapa en öppen och trygg atmosfär i den lilla gruppen. Detta i sig bör vara en god grund för lärande och för individernas utveckling. Att samarbeta mellan olika parallella projekt är även en bra träning för livet efter masterexamen, då förmågan att föra konstruktiva och analytiska diskussioner kommer att vara värdefulla inom många arbetsfält.

Den flerdimensionellt aktiva arbetsprocessen under terminens gång sätter igång reflektioner som kommer de enskilda uppsatserna till godo. Kursupplägget innebär dessutom ett mer intensivt arbete med att koppla samman de olika delarna teori, metod, material och problemställning; något som många studenter upplever som svårt. Nackdelar med arbetssättet

⁷ Fox 1983, s. 156

kan vara att det är lärarintensivt, eftersom inte bara de ordinarie handledarna utan även den kursansvariga agerar som en form av handledare. Denna behöver dock inte läsa hela uppsatstexterna för slutbedömning. Då en del av den lärarledda undervisningstiden upptas av studenternas presentationer samt diskussioner (vilka i o f s kräver god förberedelse och tid för kritiskt läsande), kan dessutom en del av den extra tidsåtgången kompenseras.

Min egen resa. Reflexion över den egna lärarrollen och över metodik.

Även om jag i min ambition i rollen som nybliven lärare och i mitt kursupplägg tycker mig se tydligast paralleller till Dennis Fox resemotell, kan jag emellertid även tydligt se drag hos mig av de andra modellerna. Medan odlarrollen hägrar som ett mål jag gärna skulle vilja nå, men inte riktigt känner att jag räcker till för ännu, ser jag drag av både överförings-, formande- och reseguidsmodellen i mitt genomförande av kursen.

Fox påpekar hur lätt det kan vara för en nybliven lärare att falla in i de mer lågutvecklade undervisningsrollerna.⁸ I min ambition att på några få timmar ge studenterna en introduktion till kunskapsteori och till sina ämnens idéhistoria och mer aktuella teoribildning, samt i viss mån även i min vilja att dela med mig av mina erfarenheter, valde jag att huvudsakligen lägga upp den delen av undervisningen i form av föreläsningar, där min roll alltså låg nära överföringsmodellen. Jag känner igen mig i Fox's förklaring, nämligen viljan att ge studenterna en så korrekt, uppdaterad och tillgänglig bild av framför allt teori som möjligt. Drygt 20 % av fem dubbelktioner om kunskapsteori och intradisciplinär teoribildning var dock i form av teoribaserade textseminarier. Teori och metod var dessutom i fokus när studenternas egna projektarbeten diskuterades.

Skulle jag emellertid, med Kolbskt⁹ berikade erfarenheter och en utökad egen pedagogisk teoretisk medvetenhet, få möjlighet att göra om samma kurs, skulle jag i ännu högre grad vilja använda mig av ett problembaserat upplägg. Teoripassen i kursen är de enda med preciserad kurslitteratur, varför ett PBL-arbetsätt skulle kunna fungera bra. Den överskådliga skiss över hur PBL kan implementeras i undervisning som Fyrenius, Bergdahl och Silén¹⁰ beskriver för kurser vid medicinsk fakultet, skulle fungera mycket väl även inom teoriundervisningen på mastersnivå på Institutionen för arkeologi och antikens historia i Lund.¹¹ Modellen med introducerande föreläsning, individuell reflektion, diskussionsseminarier, osv., fram till och med mer djupgående föreläsning(ar) och applicerandet av kunskaperna på viss problematik i form av grupparbete, skulle kunna fungera utmärkt väl som basmoment i kursens teoriblock. Det skulle sedan kunna glida över i ett applicerande av samma problematiserande arbetsätt på studenternas individuella projekt. Syftet med den teoretiska bildningen är ju, som jag ser det, att de på ett mer kvalitativt och reflekterande sätt ska kunna arbeta med sina egna projekt och sin egen empiri samt relatera till andra forskares resultat och resonemang. Detta kräver ett

⁸ 1983, s. 161

⁹ 1984, s. 20ff

¹⁰ 2005

¹¹ En problematik som visserligen framkommit vid kursutvärderingar på lägre nivå i kursutbudet är bristen på teoretisk grundutbildning; ett problem institutionen nu blivit medveten om men ännu ej hunnit åtgärda. En bättre teoretisk orientering hade varit att föredra när studenterna inleder sitt examensarbete på mastersnivå, men jag tror att ett PBL-perspektiv skulle kunna appliceras även under nuvarande omständigheter.

djupinlärningsperspektiv från studenternas sida¹², vilket skulle främjas av ett applicerande av PBL på Fox's resemodell.

Jag återvänder därmed till min självreflexion över min roll som lärare och till Dennis Fox. Han varnar för vad han kallar 'patologiska' varianter av sina undervisningsmodeller. En fara för den mycket entusiastiska och ambitiösa läraren som vill vara reseledare kan vara att denna ofrivilligt och omedvetet glider över till att bli formande.¹³ Jag kan i mig själv se en fara för detta, genom en tendens till att tro att alla vill vara lika ambitiösa som jag själv och har lika höga krav på sig själva som jag har. Dock kan det naturligtvis finnas en mängd olika syften bakom en students studier och ambitionsnivåerna variera därefter.

Samtidigt vet jag hur inspirerande jag själv har tyckt att det varit – och är – med lärare som brinner för det de undervisar i och som visar att de tror på ens förmåga att överträffa en själv. William Perry påpekar hur svårt det är att skilja en individs personliga utveckling från dess utveckling som analytisk student eller forskare.¹⁴ I den lärarroll jag själv uppskattar finns drag av både den formande (eller hellre den upp/byggande), den guidande och den odlade läraren. Själv är jag helt i början på min egen resa som lärare och har funnit drag av de båda förra samt, tror jag, frön till den senare av dessa nyanser.

Referenser

ARK M01 Kursplan, 2008 – 10-22, Institutionen för arkeologi och antikens historia, Lunds universitet

Biggs, John & Tang, Catherine. 2007. *Teaching for Quality Learning at University*. 3rd ed. The Society for Research into Higher Education. Open University Press.

Entwistle, Noel J. & Peterson, Elisabeth R. 2004. Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International journal of Educational Research* 41 (2004) 407-428

Fox, Dennis. 1983. Personal Theories of Teaching. *Studies in Higher Education Vol. 8 No. 2*. London: Routhledge.

Fyrenius, Anna, Bergdahl, Björn & Silén, Charlotte. 2005. Lectures in problem-based learning – Why, when and how? An example of interactive lecturing that stimulates meaningful learning. *Medical Teachers, Vol. 27, No. 1*, pp. 61-65

Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning*.

Perry, William G. 1988. Different Worlds in the Same Classroom. *Improving Learning: New Perspectives*. Red: Paul Ramsden. Nichols Publishing Company.

¹² Entwistle & Peterson 2004, s. 414ff med referens till Craik & Lockhart 1972, Marton & Säljö 1976 och Svensson 1977

¹³ Jfr Fox 1983, s. 161f

¹⁴ Perry 1988, s. 158

Bilaga 1. ARKM01:1; spring 2010: Examensarbete, masterexamen. Schedule.

In addition to the schedule below, please notice the following deadlines:

2010-05-11: Submission of finished essays to tutors for commentaries.

2010-05-17: Commented essays shall be returned from tutors to students.

2010-05-27: Essays shall be completely finished to be made available on line in LUP student papers.

Date	Time	Contents	Teacher
20/1	09:15-11	Introduction. The purpose, aim and structure of the course.	Johanna Bergqvist
22/1	09:15-11	Theory 1. Science philosophical foundations for qualitative method.	Johanna Bergqvist
26/1	09:15-11	Theory 2. Explaining and objectivistic approaches.	Johanna Bergqvist
28/1	09:15-11	To do research and to write 1. On writing an academic essay.	Johanna Bergqvist
29/1	09:15-11	Theory 3. Understanding and subjectivistic approaches.	Johanna Bergqvist
11/2	09:15-11	To do research and to write 2. Oral presentation of project plans. Discussion and feed back.	Johanna Bergqvist
16/2	09:15-11	Theory 4. The theories of the 00s.	Johanna Bergqvist
17/2	09:15-11	Theory 5. Theoretical argumentation – practical exercise.	Johanna Bergqvist
18/2	13:15-15	Text analysis 1. Analytical reading.	Johanna Bergqvist
23/2	09:15-11	To do research and to write 3. As one asks one gets answer.	Johanna Bergqvist
1/3	09:15-11	To do research and to write 4. Awareness, distinction and responsibility.	Johanna Bergqvist
5/3	09:15-11	Text analysis 2. Presentation and discussion of analytical reading.	Johanna Bergqvist
23/3	09:15-11	To do research and to write 5. Presentation of Your theory, method, posed question and choice of material.	Johanna Bergqvist
25/3	13:15-15	To do research and to write 6. On attaining perspective and elevating your discussion.	Johanna Bergqvist
11/5	09:15-11	Text analysis 3. To give an oral presentation of a paper, to act as opponent and as respondent.	Johanna Bergqvist
18/5	09:15-12	Oral presentation of Your paper - à la conference.	Johanna Bergqvist
4/6	09:15-15	Ventilation of academic essays.	2nd readers
7/6	13:15-15	A masters degree – and beyond!	Johanna Bergqvist