



Förbättringar av stödsystemet för uppsatsskrivande inom ramen för Master's Program in Cinema Studies vid Stockholms universitet

Joel Frykholm

Förbättringar av stödsystemet för uppsatsskrivande inom ramen för Master's Program in Cinema Studies vid Stockholms universitet

Ett åtgärdsprogram

Joel Frykholm

Institutionen för mediastudier, Enheten för filmvetenskap

joel.frykholm@ims.su.se

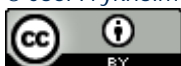
Abstract: Denna rapport dokumenterar den inledande fasen av ett pedagogiskt förändringsarbete som initierades vid Enheten för filmvetenskap under hösten 2018. Projektets långsiktiga mål är att förbättra det stöd som enheten erbjuder de studenter som skriver examensarbete (30hp) inom ramen för mastersprogrammet i filmvetenskap, vilket i sin tur kan antas bidra till bättre genomströmning och uppsatser av högre kvalitet. Projektet har lagt särskilt fokus på de uppsattsseminarier som erbjuds vid mastersprogrammet och den kollektiva handledning som där sker, men även bredare frågor om handledning, feedback, undervisning i akademiskt skrivande, m.m. tangeras. Rapporten ger en sammanfattning av forskningsläget och presenterar också resultaten av den datainsamling som genomfördes vid Enheten för filmvetenskap i form av en fokusgrupp samt en enkätundersökning som gemensamt tecknar en bild av studentperspektivet på problemområdet ifråga. Litteraturgenomgången och datainsamlingen ligger till grund för det förslag på åtgärdsplan – inklusive former för implementering, uppföljning och utvärdering – som också redovisas i rapporten.

Nyckelord: mastersprogram; examensarbete; uppsats; uppsattsseminarier; kollektiv handledning; feedback; studentperspektiv

Rapporter om undervisning och lärande i högre utbildning 2019:6

ISSN 2003-1688

© Joel Frykholm



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Bakgrund, initiala frågeställningar och övergripande syfte

”Master’s Program in Cinema Studies” är ett två-årigt mastersprogram (120 hp) som erbjuds av Institutionen för mediestudier vid Stockholms universitet, Enheten för filmvetenskap. Varje höst antas 10–15 studenter av varierande nationalitet och med olika utbildningsbakgrund. För behörighet krävs en kandidatexamen i filmvetenskap men vi godkänner också examen som bedöms vara ämnesmässigt motsvarande, eller tillräckligt närliggande. Engelska är undervisningsspråk på programmets samtliga moment.

De första tre terminerna ägnas åt kursarbete (både obligatoriska och valbara kurser). Programmet kulminerar därefter med en fjärde termin som ägnas uteslutande åt att färdigställa ett examensarbete om 30 hp.

Fr.o.m. programmets andra termin handleds varje programstudent individuellt av en av forskarna vid enheten. Studenterna deltar dessutom i uppsattsseminarier som erbjuds löpande under programmets samtliga fyra terminer. Aktiv medverkan på dessa seminarier är ett kurskrav som studenterna måste uppfylla för att få godkänt på uppsatsmomentet – utöver att försvara det egna examensarbetet samt opponera på en annan students uppsats.

Tanken med uppsattsseminarierna är att de på olika sätt ska ge stöd till studenterna under arbetets gång och ge dem möjlighet att regelbundet ventilera uppsatstexter av ”work-in-progress”-karaktär. Enligt en praxis som snabbt etablerades när programmet startade för ett antal år sedan och som fortfarande dominerar är de flesta seminarier så kallade ”sample work seminars” som svarar mot just det sistnämnda syftet. Sådana textseminarier ägnas huvudsakligen åt *peer review*/kamratrespons, men studenterna får även feedback från mig i egenskap av koordinator samt (i den mån de har möjlighet att medverka) även av andra lärare på programmet. Utöver ”sample work seminars” anordnas även mer generellt eller tematiskt orienterade seminarier där någon aspekt av uppsatsskrivandet, forskningsprocessen, eller dyl. behandlas, t.ex. ämnesval och avgränsning, källsökning, formaliahantering, etc.

Det har också etablerats en föreställning om uppsatsarbetets basala struktur och de olika steg som processen inbegriper och i viss mån svarar uppsattsseminarierna mot denna föreställning. T.ex. anmodas studenterna under programmets andra termin lämna in en 6–8 sidors lång

”research proposal” – ett slags plan för uppsatsprojektet, dock med inriktning på det vetenskapliga innehållet snarare än den praktiska arbetsprocessen – som sedan ventileras under ett seminarium där studenterna ger varandra feedback på dessa ”proposals”. Till större delen är seminarierna emellertid mer öppna och lämnar möjlighet för studenterna att ventilera de texter som de (och deras handledare) finner lämpligast vid tidpunkten. Det finns med andra ord en tanke om individanpassning inom ramen för det kollektiva undervisningsmoment som seminarierna utgör.

I vissa fall anordnas seminarier för en specifik grupp inom programmet (t.ex. nya förstaårsstudenter enbart), men huvudregeln är obligatorisk närvaro för samtliga programstudenter, oavsett i vilket skede av utbildningen de befinner sig.

Jag har varit bemannad som koordinator för seminarierna sedan hösten 2014 och bedömer att seminarieserien i stora drag svarar relativt väl mot sitt stipulerade syfte. Uppsattsseminarierna är dessutom ett inslag på programmet för vilket studenterna genom åren har uttryckt stor uppskattning, dels som ett viktigt stöd i uppsatsskrivande, dels – och inte minst – som en verksamhet som svetsar samman studentgruppen och ökar känslan av att mastersprogrammet som helhet håller ihop. Icke desto mindre finns det utrymme för att höja kvaliteten ytterligare.

Ett konkret problem att tackla är att för få studenter mår med att bli klara med examensarbetet på utsatt tid. Hur kan seminarieserien utformas på ett sätt som förbättrar genomströmningen? Det finns också ett behov av att undersöka huruvida den kollektiva handledningen och det övriga stöd som kommer studenterna till del genom seminarierna verkligen har det positiva genomslag vi önskar – både i termer av studenternas förutsättningar att genomföra arbetsprocessen och i termer av uppsatsernas vetenskapliga kvalitet – eller om former, innehåll och organisation kan förbättras och i så fall på vilket sätt.

Dessa bredare ingångar kan brytas ner i ett antal mer specifika frågeställningar som vore relevanta att utforska:

- Vilken typ av stöd behöver programstudenterna vid olika tidpunkter i arbetsprocessen? Vem har mest nytta av vad vid olika tidpunkter under utbildningen och hur kan seminarieserien anpassas till detta?
- Hur används seminarietiden på bästa sätt? Hur fördelar vi t.ex. undervisningstiden

lämpligast mellan frågor som rör studenternas projektplanering och forskningsprocess å ena sidan och det akademiska skrivandet å andra sidan?

- Hur kan vi maximera de positiva effekterna av kollektiv handledning?
- Vilken typ av texter är mest givande att ventilera som en del av en kollektiv handledningsprocess?
- Vilka former för feedback är ideala?

Syftet för det föreliggande pedagogiska projektet har således varit att med stöd i det aktuella forskningsläget söka svar på ovanstående frågor, att på vetenskaplig grund föreslå lösningar på de problem som kan identifieras i uppsattsseminariernas nuvarande upplägg och att på basis av detta underlag ta fram ett åtgärdsprogram.

Det aktuella forskningsläget

Jag gör inte anspråk på att ha gjort en uttömmande genomgång av all relevant litteratur som är relevant för mitt specifika problemområde, men har genomfört en litteraturöversikt som å ena sidan givit en överblick över kunskapsläget och å andra sidan genererat en katalog över goda exempel som potentiellt är användbara i det pedagogiska förändringsarbete som jag vill initiera med projektet. Min startpunkt var Svärd (2013) som ger en någorlunda uttömmande översikt av forskningsläget beträffande examensarbetet i högre utbildning. Denna källa ger förtjänstfulla sammanfattningar av kunskapsläget beträffande olika aspekter av examensarbetet och gav mig dessutom uppslag till ytterligare källor.

Jag genomförde även nyckelordssökningar i ett antal både svensk- och engelskspråkiga tidskrifter med huvudsakligt högskolepedagogisk inriktning, såsom *Högre utbildning*, *Studies in Higher Education*, *Arts and Humanities in Higher Education*, *Teaching in Higher Education*, och ett antal ytterligare. Exempel på söktermer var ”master’s thesis”, ”supervision”, ”group supervision”, ”peer response”, ”peer review”, ”peer feedback”, ”feedback”, ”formative assessment” och olika kombinationer av dessa.

På basis av dessa litteratursökningar samt Svärds litteraturöversikt identifierades en stor mängd potentiellt relevanta källor, varav tio stycken valdes ut för närläsning. Närläsningen genererade en karta över begrepp som hjälpte mig att ringa in problemområdet med större precision.

Centrala begrepp i litteraturen

Svärds översikt (2013) identifierar som sagt olika aspekter av examensarbetet (vetenskapligt beteende och förhållningssätt, yttre form och disposition, bedömning, etc.) och ger en sammanfattning av kunskapsläget på respektive område. Jag fokuserade på rubrikerna **genomförandefasen** samt **handledning** då dessa kunde antas ha mest omedelbar koppling till min problemformulering. Beträffande **genomförande** av examensarbete ger Svärds litteraturöversyn vid handen att många forskare ramar in diskussionen utifrån en distinktion mellan examensarbetet som **process och produkt** och frågor kring hur undervisningsmoment kopplat till examensarbetet bäst både ger studenterna stöd i arbetsprocessen och säkrar

och/eller höjer slutproduktens kvalitet – se t.ex. Harrison och Whalley (2008). Mycket av forskningen kring genomförandefasen poängterar att arbetsprocessens har en utpräglad **affektiv dimension** som bör tas hänsyn till inom den pedagogiska teori och praktik som relaterar till examensarbetet som genre. Dessa studier bygger ofta (om än inte alltid uteslutande) på ett studentperspektiv (via enkäter, fokusgrupper, etc.) vilket möjligtvis ger en viss överrepresentation av empiri som kan tolkas på detta sätt. Många studenter upplever ångest, förvirring, vilsenhet, isolering, etc. under arbetet med sina examensarbeten, men hamnar ibland också i mer positiva affektiva tillstånd, med viktiga implikationer avseende både process och produkt. Calvert och Casey (2004) hävdar t.ex. att ju bättre studenterna mår, desto bättre presterar de. Nordentoft, Thomsen och Wichmann-Hansen (2013) argumenterar för vikten av att utforma stödsystem som motverkar negativa affekter såsom dåligt självförtroende eller bristande motivation. Wagener (2018) når fram till liknande slutsatser. De två sistnämnda studierna understryker att kognitiva, affektiva och praktiska dimensioner av arbetsprocessen samverkar och de förenas också av att de båda pläderar för att de pedagogiska stödsystem som upprättas i anslutning till studenternas uppsatsarbete ska syfta till framgångsrik **självreglering** av samtliga dimensionerna. **Självreglerat lärande** diskuteras också av Nicol och Macfarlane-Dick (2006), i deras fall specifikt kopplat till principer för **effektiv feedback**. Att ge feedback är givetvis en central aspekt av att bedriva **handledning** – ett annat återkommande nyckelbegrepp i forskningen kring examensarbeten och deras genomförande. De studier som jag har valt ut för detta projekt riktar intresset specifikt mot kollektiva former av handledning, vanligtvis som ett komplement till individuell handledning (som förefaller vara norm på de flesta ställen inom högre utbildning) men potentiellt som ett rent substitut. Dysthe, Samara och Westrheim (2006) beskriver sina erfarenheter av kollektiv handledning av danska mastersstudenter utifrån begreppet **multivoiced supervision**. Nordentoft, Thomsen och Wichmann-Hansen (2013) talar i stället om **collective academic supervision (CAS)** i en artikel som starkt inspirerats av en annan av Dysthes studier (Lillejord och Dysthe 2008) än den som jag använt i detta projekt. I bakgrunden tycks finnas en teori om **kollaborativt lärande** som tas upp explicit också av den tidigare refererade studien av Calvert och Casey (2004) av effektiva handledningsstrategier. Dessa författare påpekar att oavsett vad vi anser om den fria individuella forskarsjälen så måste vi tillstå att uppsatsarbete alltid bedrivs i en kollaborativ kultur. Dysthe, Samara och Westrheim (2006) å sin sida påpekar att just kollektiva handledningsformer kan stimulera studenternas **disciplinära enkulturation**. Kollaborativt lärande och disciplinär enkulturation präglar också den typ av kollektiva projekt på mastersnivå som diskuteras av Gustafsson och Morberg (2006) där inte

bara handledningen utan även stora delar av själva uppsatsarbetet bedrivs kollektivt. I sådana projekt och i system för kollektiv handledning mer generellt, är *peer feedback/peer response*, eller *kamratrespons*, ett standardinslag. Sivenbring (2017) menar att en pedagogisk vinst med kamratrespons ligger i att många röster kommer till tals i feedbackprocessen (jfr. Dysthe et al. 2006 angående *multivoiced supervision*), men understryker också att det är viktigt att träna studenterna i att ge feedback och tydliggöra formerna för hur kamratresponsen ska gå till idealt. Nilson (2003) varnar i ännu skarpare ordalag för kamratresponsens fallgropar – lata, okunniga och emotionellt uppvevade studenter ger inte nödvändigtvis den mest konstruktiva återkopplingen till sina studiekamrater. Argumentet kan givetvis omformuleras: Oengagerade, slarviga och dåligt förberedda universitetslärare ger inte nödvändigtvis användbar feedback till sina studenter. Det övergripande problemet är med andra ord hur principer för *effektiv feedback* kan formuleras och hur feedback-praktiken utformas utifrån dessa. Brookhart (2008) ger konkreta tips både vad gäller skriftlig och muntlig feedback (av typen ”beskriv snarare än bedöm”, ”jämför arbetet med de stipulerade kriterier”, ”använd ett språk studenterna förstår”, ”var specifik men inte så specifik att du gör jobbet åt studenterna”, etc.). Nicol och Macfarlane (2006) presenterar sju principer för god feedback-praktik (principer i stil med ”klargör kriterier och målbild”, ”stimulera självvärdering”, ”uppmuntra dialog mellan lärare och student angående lärandeprocessen”, etc.). Ett nyckelbegrepp för både Nicol och Macfarlane och den tidigare nämnda kamratresponsstudien av Sivenbring är *formativ bedömning*, där feedback antas vara ett redskap för studenter att fylla gapet mellan vad de kan nu och vad de förväntas kunna vid en senare tidpunkt (t.ex. när uppsatsen är färdigskriven).

Problem och lösningar som identifieras i litteraturen

Calvert och Casey (2004) formulerar följande kärnfråga: ”What constitutes effective dissertation supervision and support?” Författarna konstaterar att det inte föreligger någon större konsensus i litteraturen kring hur frågan ska besvaras. Icke desto mindre antyder min egen (visserligen högst begränsade) litteraturgenomgång att det finns ett antal återkommande problem som identifieras i forskningen, en viss samsyn kring begrepp och pedagogiska teorier, samt även förslag på lösningar som återkommer i flera källor. Exempelvis verkar de problem med *låg genomströmning* och *sviktande vetenskaplig kvalitet* i vissa examensarbeten som i stor mån motiverar mitt eget projekt vara tämligen vanliga på andra

håll också (se t.ex. Wagener [2018]; Nordentoft et al. [2013]; Dysthe et al. [2006]). Flera källor identifierar *den affektiva dimensionen av studenternas arbetsprocess* som en särskilt viktig faktor vad gäller förutsättningar att framgångsrikt genomföra ett omfattande uppsatsarbete och konstaterar därmed att det kan finnas behov av att försöka motverka negativa affektiva tillstånd såsom svagt självförtroende, prestationsångest, och förnimmelser av isolering och vilshenhet. (se t.ex. Wagener [2018]; Nordentoft et al. [2013]; Calvert och Casey [2004]). En annan idé som förenar flera forskare är att de system som upprättas för att ge stöd till uppsatsskrivande studenter bör utformas för att möjliggöra studenternas framgångsrika *självreglering* av både kognitiva, affektiva och praktiska dimensioner av arbetet [se t.ex. Wagener [2018]; Nordentoft et al. [2013]; Nicol och Macfarlane-Dick [2006]). Vissa forskare menar i det sammanhanget att *kollektiv handledning* och andra former för *kollaborativt lärande* kan vara särskilt väl lämpat för detta syfte, genom kultiveringen av en forskningsmässig vi-känsla som omfattar även studenterna – dessa antas genom att integreras i en sådan *akademisk ”vi-kultur”* tillväxas vid, eller till och med internalisera, *disciplinära normer* som kan fungera som ett slags måttstock för det självreglerade lärandet (se t.ex. Nordentoft et al. [2013]; Calvert och Casey [2004]; Dysthe et al. [2006]). Ett mer allmänt formulerat skäl till att lägga större tonvikt på kollektiva och kollaborativa moment i uppsatsarbetet är att detta skulle förbättra förutsättningarna för *djuplärande genom dialog och förhandling* (Calvert och Casey [2004]). Av samma skäl ligger det en potentiell pedagogisk vinst i att omdefiniera även relationen mellan handledare och student i sådana termer.

Beträffande föreslagna lösningar på de problem som identifierats som typiska i relation till examensarbetet som process och produkt återkommer flera forskare till tankar om *starkare styrning* av studenternas arbetsprocess, nedbrytning av processen i *delmål som följs upp kontinuerligt*, tydligare *struktur för handledning, seminarier och övrig support* samt ökade insatser för att *klargöra mål och kriterier* för uppsatsarbetet (se t.ex. Dysthe et al. [2006]; Calvert och Casey [2004]; Nordentoft et al. [2013]; Gustafsson och Morberg [2006]; Harrison och Whalley [2008]). Vad gäller specifika uppsatsseminariers utformning och innehåll understryks vikten av att *träna studenterna i hur man ger effektiv feedback* på varandras arbete (se t.ex. Nilson [2003; Sivenbring [2017]), att bygga seminarierna kring *formulering och uppföljning av tydliga målsättningar* (se t.ex. Gustafsson och Morberg [2006] samt att skapa utrymme och tid under seminarierna för studenterna att *reflektera över sin egen lärandeprocess* (se t.ex. Dysthe et al. [2006]).

Datainsamling

Hur relaterar de begrepp, problem och lösningar som identifieras i litteraturen till de specifika förhållanden och förutsättningar som råder vid Enheten för filmvetenskap? Ett svar på denna fråga motiverar viss ytterligare datainsamling, så att inte mina personliga erfarenheter som koordinator på programmet blir enda grund för kunskap om den lokala situationen. Jag valde att rikta in datainsamlingen på att identifiera ett studentperspektiv på projektets problemområde och på basis av detta generera fler och mer konkreta och lokalt gångbara idéer kring hur mastersprogrammets stödsystem för studenternas uppsatsarbete kan förbättras.

Två konkreta metoder användes: fokusgrupp samt enkätundersökning. Fokusgruppen genomfördes med studenter som nyligen har påbörjat sin utbildning vid mastersprogrammet i filmvetenskap och därmed ännu är i ett förstadium av arbetet med mastersuppsatsen – inalles åtta studenter. Gruppdiskussionen genomfördes i samband med seminariet ”Intro to Thesis Writing” som hölls 16 november 2018. Inledningsvis informerades deltagarna om syftet med samtalet, som sedan pågick i knappt en timme. Samtalet kretsade kring fem frågeställningar (se appendix 1) som berörde studenternas tidigare erfarenheter av att skriva uppsats, deras syn på för- och nackdelar med olika former av stödsystem för uppsatsskrivande (t.ex. handledning, seminarier och skriftliga handledningar) samt deras förväntningar och önskemål avseende stöd i det kommande arbetet med mastersuppsatsen. Minst två metodologiska problem kan noteras: (a) Av praktiska skäl var jag tvungen att själv både ställa frågorna och dokumentera samtalet; tillförlitligheten hade varit högre om en person ställde frågorna och en annan person förde anteckningar – idealt två mer neutrala personer än jag, som i egenskap av koordinator för seminariet och dessutom dessa studenters lärare på en annan av mastersprogrammets kurser redan har etablerat en viss relation till studentgruppen ifråga. (b) Vissa av deltagarna skrev sina kandidatuppsatser på Enheten för filmvetenskap vid SU och det kan inte uteslutas att de höll tillbaka vissa kritiska synpunkter (t.ex. av rädsla för att dessa via samtalsledaren skulle nå fram till eventuellt berörda parter i kollegiet) – trots min försäkran om att alla synpunkter används enbart som en del av datainsamling inom ramen för ett pedagogiskt projekt och att deras synpunkter anonymiseras i de texter som produceras som en del av projektet.

Enkäten gick ut till sammanlagt 35 studenter tillhörande två huvudsakliga grupper: (1) studenter som vid tidpunkten höll på att avsluta sina mastersuppsatser (sammanlagt 16 studenter); samt (2) programalumner (sammanlagt 19 studenter). De förstnämnda kan i sin tur delas in i två grupper: (a) 8 studenter som följde tidsplanen (dvs. räknade med att färdigställa sina uppsatser under programmets fjärde och avslutande termin); och (b) 8 studenter som inte blev klara i sin uppsats i tid och som fortsatt att arbeta med den under efterföljande termin(er), men som fullgjort mastersprogrammet i övrigt. Vad gäller alumnerna begränsade jag mig till de två årskullar som påbörjade programmet HT-2015 samt HT-2016, dvs. de som försvarade sin uppsats antingen VT-2017, HT-2017, VT-2018 eller HT-2018. Även dessa kan delas in i två grupper: 12 studenter som färdigställde och försvarade sina uppsatser planenligt (dvs. i slutet av fjärde terminen på programmet) och 7 studenter som tog längre tid i anspråk för att bli klara.¹ Frågorna var likartade de som ställdes till fokusgruppen men specifikt inriktade på erfarenheter av – och synpunkter på – uppsatsskrivande inom ramen för mastersprogrammet i filmvetenskap vid SU (se appendix B för enkätfrågorna). Enkäten skapades i Survey and Report och publicerades 17 december 2018 och stängdes 21 december 2018. Ett första utskick gick ut till respondenterna kl. 07.00 tisdag 18 december. Första påminnelsen skickades ut kl. 07.00 torsdag 20 december och en andra påminnelse kl. 14.00 fredag 21 december. När enkäten stängdes hade 17 svar inkommit – svarsfrekvensen var således 48%. Det stora bortfallet gör enkätens vetenskapliga värde ytterst begränsat, men materialet är icke desto mindre användbart med tanke på syftet med datainsamlingen och det pedagogiska projektet i stort – enkätsvaren genererade ett relativt stort antal idéer och synpunkter gällande problemområdet (även om dessa inte kan antas vara representativa för studentgruppen som helhet). Det kan också nämnas att bortfallet fördelades mer eller mindre jämnt över de olika studentkategorier som redovisats ovan, vilket innebär att synpunkterna åtminstone representerar studenter ur alla dessa kategorier (både nuvarande studenter och alumner och både sådana som skrev klart på utsatt tid och de som behövde mer tid).²

¹ Ordinarie tillfälle för att lägga fram uppsatsen är vårterminen, men såväl under 2017 som 2018 har vi möjliggjort för studenter som inte blir klara i tid på vårterminen att i stället lägga fram sin uppsats efterföljande höst – alumngruppen omfattar således både studenter som blivit klara med sin uppsats på utsatt tid samt och studenter som behövde extra tid på sig för att bli klara.

² Enkäten var anonym, men respondenterna ombads ange tidpunkt för när de började mastersprogrammet samt tidpunkt för när de blev klara med sin uppsats, varför det ändå går att utläsa hur de svarande fördelar sig över de olika studentkategorierna.

Redovisning av fokusgruppens diskussioner

Den första frågan rörde studenternas tidigare erfarenheter av att skriva akademiska uppsatser och vilka stödformer de upplevde som mest värdefulla i dessa sammanhang. Diskussionen kretsade här huvudsakligen kring **handledning**, där värdet av en kontinuerlig dialog mellan student och handledare lyftes fram som centralt, särskilt som ett stöd för studenten att förankra sitt uppsatsämne i relevanta forskningskontexter. Vissa röster underströk vikten av att tydliggöra **förutsättningar och ramar** för handledningen så att **förväntningarna** från båda håll är rimliga. Vissa studenter uttryckte att de också hade haft stor nytta av att få **tillgång till andra forskare vid institutionen**, vars expertis kan komplettera den enskilda handledarens. En student nämnde också att denne haft hjälp av **officiell institutionell backning** för att få tillgång till vissa forskningsresurser (i detta fall handlade det om fältarbete i medieindustrierna, men en liknande situation är vanlig i uppsatsprojekt där arkivforskning är en central komponent).

Nästa fråga handlade om vilken typ av stöd som studenterna hade behövt i sitt tidigare uppsatsskrivande men som *inte* tillhandahölls. Här nämnde vissa studenter att de hade behövt mer hjälp med att **formulera en bra forskningsfråga**. Andra nämnde att de hade behövt mer hjälp med att **testa den valda metodens lämplighet**. Någon nämnde att de inte hade fått tillräckligt tydlig information om vilka **kriterier** som måste uppnås för att uppsatsen skulle bli godkänd, vilket hade föranlett en viss chock vid opponeringsseminariet. Alla dessa synpunkter kan sägas handla om bristande hjälp att möta de vetenskapliga kraven samt i övrigt anpassa sig till normer för kriterier för en akademisk uppsats. Vissa röster identifierade i stället brister avseenden stödsystemets utformning mer generellt. En student nämnde t.ex. att det hade behövts **fler uppsatsseminarier** än det enda seminarium av introducerande art som tillhandahölls när denna student skrev kandidatuppsats. En annan nämnde **bristande tillgång till institutionens forskarexpertis** utöver handledarens som ett problem (se även fråga 1 ovan). En student uttryckte att han/hon upplevt **en total brist på stöd** från institutionens sida.

Den tredje frågan handlade om vilket som var det enskilt största hinder som studenterna hade behövt övervinna för att färdigställa tidigare uppsatser de skrivit. Här pekade studenterna initialt ut enbart sådant som var kopplat till uppsatsens specifika ämne och därvidlag tämligen

specifika problem. En student nämnde t.ex. som det största hindret *att behöva anpassa sitt specifika uppsatsämne till ett av institutionen förutbestämt men brett forskningstema*. En annan beskrev hur dennes *ämne hade uppfattats som kontroversiellt vid institutionen*, så till den grad att handledaren (med institutionens stöd) hade tvingat studenten till en omfattande omarbetning av uppsatsen i sista stund. Ytterligare en student hade på ett liknande sätt behövt göra en omfattande revidering av arbetet i den absoluta slutfasen, men i detta fall var det snarare *bristande engagemang från institutionen* som var problemet, eftersom det nödvändiga perspektivskifte som gjorde revideringen nödvändig troligen hade kunnat identifieras och genomföras i ett mycket tidigare skede om stödet från handledare och institutionen i övrigt hade varit adekvat genom hela processen. Mot slutet av diskussionen kring denna fråga nämnde en student att han/hon under arbetet med en tidigare uppsats stundtals hamnat i ett mer eller mindre *depressivt tillstånd*. Flera av de övriga studenterna uttryckte – om än vagt – att de kunde relatera till detta, men ingen delade någon mer konkret eller specifik synpunkt av liknande slag. Det får antas att en fokusgrupp inte är ett ideal forum för att identifiera *negativa affektiva tillstånd* som ett hinder i uppsatsarbetet, eftersom detta inte är något som studenterna nödvändigtvis är bekväma att tala om i grupp (särskilt inte i en grupp som är tämligen nyligen sammansatt). Gissningsvis var negativa affektiva tillstånd således ett underrepresenterat problem i fokusgruppen.

Nästa fråga uppmanade studenterna att blicka fram emot det kommande arbetet med mastersuppsatsen och försöka identifiera vilken typ av stöd som vore mest värdefullt att erhålla från institutionen. Här nämndes *kontinuerlig handledning och feedback* som det generellt sett viktigaste stöd institutionen kan ge, men diskussionen gav inte så många konkreta svar på hur detta bör organiseras mer specifikt – möjligen för att formerna kräver viss individuell anpassning. Andra saker som efterlystes inkluderade *tydliga deadlines* genom hela processen (dvs. inte bara en slutgiltig deadline för hela manuset), formering av *skrivgrupper* samt möjlighet att *ventilera av ett komplett manus i seminarieform* innan det slutgiltiga försvaret av uppsatsen.

Den femte och sista frågan var också inriktad på framtiden, närmare bestämt vilka hinder och problem studenterna förväntade sig stöta på under arbetet med mastersuppsatsen och vad institutionen skulle kunna göra för att underlätta för studenterna att lösa dessa problem. Här kretsade diskussionen nästan enbart kring *svårigheterna med att avgränsa ett ämne* på ett rimligt sätt och på ett sätt som är lämpligt inom det filmvetenskapliga forskningsfältet

specifikt. Ingen hade några särskilt konkreta förslag på hur institutionen bäst hjälper studenterna med detta, utöver att just avgränsning är något som både individuell handledning och grupp handledning i seminarieform gärna får ägna mycket tid och uppmärksamhet åt. Utöver frågan kring ämnesavgränsning identifierade några studenter också den språkliga hanteringen som ett potentiellt problem, mer specifikt att hitta den ton och typ av diskurs som är mest lämplig för uppsatsens tänkta läsekrets, men ingen lämnade något konkret förslag på hur institutionen bäst ger stöd i detta avseende.

Flera återkommande teman i fokusgruppens diskussion kan identifieras. Ett sådant är **tydliggörande**, både av ramar och förutsättningar för uppsatsarbete (i termer av handledning m.m.) och av kriterier och förväntningar vad gäller uppsatsen som produkt, vilket rimmar väl med den forskning som framhåller detta som en viktig framgångsfaktor i akademiskt skrivande. Ett angränsande tema som studenterna återkom till är **kontroll**, eller **reglering**, av arbetsprocessen, men här är implikationerna inte lika entydiga. För det första finns det inte stöd för att det var en majoritetsuppfattning bland studenterna att processen bör vara föremål för striktare kontroll – bara enstaka röster höjdes för fler och tydligare deadlines, fler regler kring vad en handledare ska och inte ska göra, obligatorisk inlämning av komplett manusutkast i ett visst skede av processen, etc. För det andra finns det en potentiell konflikt mellan reglering av handledaruppdraget och friheten för handledare och student att lägga upp samarbetet dem emellan på ett sätt som är anpassat till projektets karaktär och studentens specifika behov. **Handledning** är för övrigt ett annat återkommande tema – som förväntat. Fokusgruppens diskussioner ger vid handen att i alla fall denna grupp studenter ser kontinuerlig handledning som den mest centrala komponenten i stödsystemet. Men delar av deras samtal antyder också att många studenter också tycker att arbetets **kollaborativa karaktär** är viktigt och att de anser att institutionen kan bidra till att stärka vad vi kan kalla en akademisk ”vi-kultur.” Mest konkret tar detta sig uttryck i studenternas önskemål om att en mångfald av institutionens forskare involveras i arbetsprocessen. Det finns en logisk koppling mellan fostrandet av sådan ”vi-kultur” och studenternas bemästrande av de gängse normer och kriterier för akademiskt skrivande som gäller på institutionen. Vad gäller dessa normer är det mest tydligt återkommande temat i fokusgruppens diskussioner de problem som är förknippade med **ämnesval** och **ämnesavgränsning**. Här kan några konkreta förslag extraheras ur diskussionerna, t.ex. att göra ämnesval till ett huvudsakligt fokus för mycket av handledningsprocessen och att försöka förse varje student med en handledare som har tillräckligt expertis på området för att kunna hjälpa studenten med avgränsningen. Däremot

efterlyser inte studenterna ökad styrning av ämnesvalet – enstaka röster framhåller t.o.m. styrning av ämnesvalet som ett avgörande hinder i arbetsprocessen.

Redovisning av enkätsvaren

Den första frågan (utöver de inledande frågorna som rörde tidpunkt för programstart respektive färdigställande av mastersuppsatsen) bad studenterna ange vad som varit den mest angenäma/tillfredsställande ("enjoyable") aspekten av att arbeta med mastersuppsatsen. Två typiska svar var "att ägna tid åt ett **ämne jag är intresserad av**" samt "att **forska**". Andra nyckelord och formuleringar som förekom bland svaren var "att se sitt skrivande och sina **förmågor utvecklas**", "att arbeta med **handledaren**" och "**seminarierna** när vi ger varandra **feedback**".

Nästa fråga handlade i stället om studenternas uppfattningar kring den *minst* angenäma aspekten av att skriva uppsats. Här var "**stress**" det vanligast återkommande svaret, men även svårigheter kring "**struktur**" – antingen problem med att få grepp om hur uppsatsen bäst ska struktureras för att möta gängse **normer och kriterier** eller problem med att **strukturera själva arbetsprocessen** – lyftes av många av respondenterna. För det fåtal studenter som hade haft problem med bristande **handledning** var detta det allt annat överskuggande problemet.

Frågan om minst mindre angenäma erfarenheter var den enda som genererade en signifikant perspektivskillnad mellan de olika studentgrupper som identifierades inledningsvis. De som var klara med sin uppsats nämnde i högre utsträckning stress och bristande handledning som de överskuggande problemen, medan de som fortfarande arbetade med sin uppsats vid tillfället i högre utsträckning pekade på normer för akademiskt skrivande och vetenskapligt arbete samt att skapa struktur för arbetsprocessen som de största problemen. Möjligen antyder detta att de som blivit klara därmed har bemästrat normerna och också bevisligen lyckats anpassa både sig själva och sitt upplägg för arbetet till förväntningar och förutsättningar. Möjligen har de också efter att ha fullbordat hela processen bättre förutsättningar att kunna bedöma vilken hjälp de har fått av handledaren samt avgöra hur hög stressnivån faktiskt var; alternativt har de nått upp till stressnivåer som de som fortfarande är mitt i arbetet ännu har en bit kvar till.

Den tredje frågan kretsade kring studenternas syn på den befintliga strukturen för obligatoriska inlämningar och därtill kopplade feedback-tillfällen. Här representeras majoritetsperspektivet av formuleringar i stil med ”bra att *börja tidigt*”, ”bra att man börjar tänka på ämnet tidigt” och ”bra att *arbeta kontinuerligt* med uppsatsen”. Däremot angav ett stort antal studenter att inlämning av ”*thesis abstract*” där studenten kort sammanfattar sin grundläggande idé till uppsatsämne sker för tidigt (i den nuvarande strukturen lämnas denna in i mitten av termin 1, ett par månader in i programmet). En del av dessa studenter föreslog i stället att seminarier och liknande i denna fas av processen görs mer allmänt hållna, t.ex. genom att inriktas på *generella diskussioner kring ämnesval, metod, etc.* Någon enstaka respondent efterlyste en något hårdare *reglering av processen*, t.ex. genom att en kommitté får godkänna uppsatsämnet vid en viss tidpunkt. En respondent uttryckte att *en separat och mer koncentrerad uppsatskurs* vore bättre än att som nu låta uppsatskursen löpa under hela programtiden. Överlag är det dock tydligt att de flesta studenterna är nöjda med det befintliga upplägget vad gäller löpande inlämningar.

Frågan som följde härpå bad studenterna ange vilket stöd från institutionen de funnit mest värdefullt under arbetet med uppsatsen. Så gott som samtliga nämnde både *seminarier* och *individuell handledning* som mycket värdefullt – detta är de två huvudsakliga stödformerna som erbjuds, så svaren antyder att stödsystemet i grund och botten fungerar tillfredsställande ur studenternas perspektiv. Bara någon enstaka respondent nämnde *deltagande i andra verksamheter vid institutionen* (andra kurser, seminarier, föreläsningar, filmvisningar, konferenser, etc.) som ett viktigt stöd. Att inte fler tar upp detta kan ha att göra med hur frågan var ställd, men det kan oaktat detta vara så att integration av uppsatsarbetet med verksamheten i övrigt är bristfällig och det finns en underutnyttjad potential att realisera här.

Nästa fråga vände på steken genom att be studenterna specificera vad de funnit bristfälligt i institutionens stöd. En handfull respondenter skrev att ingenting var bristfälligt, dvs. att institutionen erbjöd allt det stöd som behövdes för att ge studenterna goda förutsättningar att skriva sina uppsatser. Bland de övriga nämnde en student *bristande handledning* som ett stort problem – respondenten ifråga återkom till detta under flera frågor, vilket visar vilken central funktion den individuella handledningen har och hur förödande konsekvenserna kan bli om något fallerar på den punkten. Ett par andra studenterna angav att de hade önskat *mer aktiv handledning* eller *mer frekventa möten med handledaren*, men på det stora hela pekade inte handledning ut som ett bristområde. En konkret sak som många studenter däremot lyfter

fram är **bristen på mer renodlad skrivträning**. Någon uttryckte önskemål om ”hjälp med att skriva ett starkt abstract”, en annan respondent hade velat ha mer utbildning i ”experimentella former för akademiskt skrivande”, ytterligare någon annan efterfrågade ”praktiska skrivtips från handledaren”.

I nästa del av enkäten ombads respondenterna beskriva vilka problem, hinder och utmaningen som de hade stött på under arbetet med uppsatsen och/eller förväntade sig stöta på framöver. Här dominerades svaren av formuleringar som ”att avgöra projektets omfattning”, ”att avgränsa ämnet”, ”att motivera ämnets relevans” och ”att avgränsa ämnet och hitta rätt fokus” – kort sagt pekades **ämnesval** och **ämnesavgränsning** ut som en stor utmaning för de flesta studenter. Ett annat återkommande var **bristande motivation** (vilket speglades i formuleringar i stil med ”att förlora motivation och mål”) och andra **negativa affektiva tillstånd**, t.ex. ”att förlora tron på den egna förmågan” och ”känslan av att ha fattat fel beslut och att allt var dömt att misslyckas”. Andra problem som lyftes fram – men mindre frekvent – var problem med själva **skrivprocessen**, **tidsbrist**, att **inte få tillräckligt med kvalitativ feedback** samt **begränsad tillgång till viktigt forskningsmaterial**.

Den sista frågan bad studenterna ge förslag på vad institutionen kan göra för att hjälpa dem att överkomma de hinder och lösa de problem som de hade identifierat i den föregående frågan. En respondent svarade lakoniskt ”dessvärre inte” – utan att utveckla svaret vidare. Det är värt att notera att detta inte var en isolerad röst i undersökningen; flera andra av de svarande antydde att de mest djupgående problem som kan uppstå under arbetsprocessen är av sådan art att det i slutändan bara är **studenten själv som kan lösa dem** (här kan man ana en spontan insikt bland studenterna om att vad de institutionella stödsystemen ytterst kan och bör syfta till är studentens **självreglering** av den egna lärandeprocessen). Därmed sagt ryms bland svaren på denna sista fråga ett antal förslag på hur de två huvudsakliga formerna för stöd till studenterna – individuell handledning samt seminarier – kan förbättras, t.ex. ”**fler skrivorienterade seminarier**”, ”**fler peer review-sessioner**”, ”**bättre matchning av student och handledarkompetens**” samt ”**fler seminarier som handlar om den praktiska arbetsprocessen** [som komplement till seminarier där studenternas work-in-progress-texter diskuteras]”. En respondent återkom till förslaget att ha en **mer specifik och mer avgränsad uppsatsskrivarkurs** som en del av programmet. Ett par andra pläderade för **ökad reglering av arbetsprocessen**, t.ex. genom ”reglerade tider för [den individuella] handledningen” eller ”flera kontinuerliga deadlines” (den sistnämnda respondenten uttrycker en önskan om att

institutionen ska ”tvinga på mig en struktur [för arbetsprocessen]”). En student ventilerade ett önskemål om *ökad samverkan mellan uppsatsmomentet och resten av institutionens verksamhet* – även detta något som tagits upp under en tidigare fråga.

De nyckelord och nyckelformuleringar som presenterats ovan kan grupperas tematiskt – vad som följer är ett tentativt förslag på just detta. I ett första led kan två huvudsakliga teman identifieras baserat på enkätens syfte och innehåll: (1) *uppsatsarbetet som process*; och (2) *stödsystemets utformning*. I nästa led kan ett antal underteman identifieras under respektive huvudtema.

Vad gäller uppsatsarbetet som process framstår *ämnesval* som ett viktigt undertema. Kring detta tema uttryckte studenterna å ena sidan att möjligheten att fritt få välja ett ämne och fördjupa sig i detta under en längre period som ett av arbetsprocessens glädjeämnen. Å andra sidan beskrev många valet av ämne och avgränsningsprocessen som ett av de svåraste momenten att hantera och något som de önskar att institutionen ägnade mer tid och resurser åt att hjälpa studenterna med. Nästa undertema som jag vill nämna är vad vi kan kalla *forskningsprocessen*, vilken lyftes fram av studenterna som ett annat centralt glädjeämne i arbetet. Många studenter vittnade om hur känslan av att erövra ny kunskap och att upptäcka nya källor och ny information är förenat med positiva känslor. Forskningen är dock bara en del av det större projekt det innebär *att planera och genomföra ett uppsatsarbete* – detta sistnämnda kan vi låta vara nästa undertema.³ I likhet med undertemat ämnesval präglas studentperspektivet här en viss ambivalens. Å ena sidan är planeringen och genomförandet av projektet i stort förenat med diverse *negativa affektiva tillstånd*, särskilt *stress*, men också förvirring, ensamhet och bristande motivation. Å andra sidan uttryckte många av studenterna att det är *tillfredsställande att se de egna förmågorna utvecklas* i takt med att projektet går framåt och i takt med att besvärliga hinder övervinns. Ett sista undertema som jag vill nämna relaterat till det övergripande temat uppsatsarbete som process kan vi kalla *normer för akademiskt skrivande och vetenskapligt arbete*.⁴ Enkäten antyder att studenterna överlag upplever att det är svårt att bemästra dessa normer och anpassa sig till de gängse kriterierna. Å andra sidan kan man gissa att en den utveckling av de förmågor som flera studenter lyfte

³ Alternativt hade vi kunnat låta detta vara ett undertema och ”forskningsprocessen” ett undertema till undertemat, men jag anser inte att analysen blir radikalt annorlunda.

⁴ Här hade möjligen undertemat ”ämnesval” kunnat vara ett undertema till undertemat, men inte heller här bedömer jag att det hade påverkat analysen nämnvärt.

fram som tillfredsställande i alla fall delvis har att göra med att de lär sig genren ifråga – med allt vad det innebär. Sammantaget kan man säga att studenterna tycks se det fria sökandet efter kunskap kring ett eget valt ämne som i grunden lustfyllt, samtidigt som de tycks finna arbetet med att organisera resultaten av detta i enlighet med en akademiskt vedertagen struktur som mindre givande, eller i alla fall som en besvärlig utmaning att övervinna.

Om vi övergår till det andra huvudtemat – stödsystemets utformning – kan vi låta de huvudsakliga komponenterna i systemet också utgöra underteman enligt följande: **(1) individuell handledning**; **(2) seminarieverksamhet**; och **(3) obligatoriska inlämningar och deadlines**. Beträffande **individuell handledning** gav enkäten föga förvånande vid handen att detta är ett extremt viktigt stöd, vilket ibland bekräftades negativt genom skräckhistorier om dysfunktionella handledningssituationer. En del studenter efterfrågade mer, eller mer aktiv, handledning, men i övrigt gav enkäten få konkreta förslag på förbättringar på området. Vad gäller **seminarieverksamheten** lyftes även den fram som ett ytterst viktigt stöd i arbetet, både som ett forum för feedback, som en drivkraft (särskilt när självdisciplin och motivation brister) och som en verksamhet som bygger en känsla av gemenskap som också är en viktig framgångsfaktor för många (om än inte alla) studenter. Dock efterlystes fler generellt orienterade seminarier (idag domineras seminarieverksamheten av ”sample work seminars” där studenterna ger feedback på varandras texter) samt seminarier som ägnas åt konkret skrivträning. Det kan också tänkas att de studenter som föreslog att uppsatskursen ska integreras mer med institutionens övriga verksamhet i högre grad skulle uppskatta en breddning av seminarieverksamheten så att den ibland tydligare kuggar in med annat som händer på Filmhuset (konferenser, filmvisningar, föreläsningar, etc.). Vad gäller **obligatoriska inlämningar och deadlines** var frågan om när studenterna ska lämna in ”thesis abstract”, dvs. ett första förslag på uppsatsämne, knäckfrågan ut ett studentperspektiv (i alla fall som det speglas i denna enkät). Studenterna uttryckte på det stora hela ingen större iver att reglera systemet hårdare, genom att införa fler obligatoriska inlämningar och deadlines och liknande (med enstaka röster som undantag).

En kort notering om två saker som inte nämndes kan vara på sin plats. För det första tog ingen av respondenterna upp de exakta **formerna för feedback** – vare sig i relation till handledning eller seminarieverksamhet. Kanske upplever de studenter som svarade på enkäten att de som regel får högkvalitativ feedback. Alternativt omnämns det inte för att enkätfrågorna inte specifikt bad studenterna uttala sig om detta. För det andra fäste ingen av

respondenterna någon större vikt vid de *skriftliga material* som används på uppsatsmomentet. Detta kan vara för att dessa i dagsläget är av formalistisk karaktär (de beskriver huvudsakligen våra regler för formatering och formalia) och därför inte uppfattas som en central del av stödsystemet, jämfört med t.ex. handledning och seminarier. Även här kan förklaringen dock ligga i att studenterna inte uttryckligen ombads recensera dessa material.

Förslag på förbättringar baserat på fokusgruppen och enkätundersökningen

Vi kan extrahera ett antal förslag på förbättringar av stödsystemet ur enkätaterialet. Framför allt kan enkätsvaren tolkas som att det vore värt ett försök att diversifiera seminarieverksamheten i ökad utsträckning, så att andelen "sample work seminars" trappas ner till förmån för fler seminarier som behandlar uppsatsskrivande på ett mer generellt plan (ämnesval och avgränsning bör här prioriteras som ett fokusområde; tydlig kommunikation kring förväntningar, normer och kriterier bör också ges emfas), fler seminarier som hjälper studenterna att organisera den praktiska arbetsprocessen (ett slags projektplaneringsseminarier där studenterna hjälper varandra att sätta upp tydliga mål och delmål, bryta ner arbetsprocessen i mindre beståndsdelar, etc.) samt fler seminarier som gör mastersstudenterna delaktiga i institutionens övriga verksamhet (t.ex. skulle man kunna anordna tematiskt orienterade seminarier i samverkan med någon av kurserna på avancerad nivå, eller i vissa fall integrera uppsattsseminarierna på mastersprogrammet med doktorandseminarierna).

Med tanke på den glädje många studenter upplever kring själva forskningsprocessen skulle det också vara värt att fundera över om vissa seminarier skulle ha ett tydligare fokus på just forskningsprocessen, utan den press det innebär för studenterna att omvandla denna i en mer eller mindre färdig text som blir föremål för konstruktiv kritik. Dessa seminarier skulle kunna ha mer av en metakaraktär och uppmuntra studenterna att reflektera över lärandeprocessen – "vad har vi lärt oss kring respektive uppsatsprojekt sedan sist?" skulle kunna vara ledfrågan. Sådan reflektion skulle kunna vara gynnsamt för det mer handfasta uppsatsarbetet, också indirekt, genom att skapa bättre förutsättningar för studenterna att hamna i positiva affektiva tillstånd när de arbetar med sina uppsatser.

Med allt detta sagt måste det även fortsatt finnas ett relativt stort antal seminarier där studenterna ger varandra respons på uppsatstext (utkast på kapitel, etc.), eftersom detta är ett viktigt redskap i studenternas kamp för att bemästra normerna för akademiskt skrivande och vetenskapligt arbete och därmed helt nödvändigt, både med tanke på studentperspektivet och med tanke på det institutionella ansvaret att försöka maximera den vetenskapliga kvaliteten på de uppsatser som produceras vid institutionen.

Avslutande diskussion kring datainsamlingen

De synpunkter som framkom i fokusgruppen och enkätsvaren har tydliga beröringspunkter med många av de begrepp och problemformuleringar som är vanligt förekommande i litteraturen på området. Ett exempel är den gängse distinktionen mellan uppsatsarbete som process och uppsatsen som produkt, som är återkommande i forskningen och som också tydligt präglar studenternas förhållningssätt. Ett annat exempel gäller hur olika affektiva tillstånd påverkar uppsatsarbetet, vilket uppmärksammas i litteraturen och också är ett centralt tema i de studentsynpunkter som jag samlade in. Ett tredje exempel gäller kollektiv handledning och kollaborativt lärande i samband med uppsatsarbetet, där studentperspektivet tycks ge stöd för den forskning som pläderar för värdet av dessa former. Däremot var det få (eller inga) studenter som uppmärksammade de svårigheter som är behäftade med att ge effektiv feedback, oavsett om det sker individuellt eller på gruppbasis. En del studenter i mitt material uppmärksammade att uppsatsarbete i grund och botten tar formen av ett slags självreglerat lärande, men temat var inte lika dominant som i litteraturen jag har studerat under projektets gång.

Vad gäller förslag på förbättringar av stödsystemet till uppsatsskrivande studenter råder det starkast samsyn mellan studentperspektivet (såsom det kommer till uttryck i mitt material) och tidigare forskning beträffande vikten av tydlighet kring kriterier, förväntningar och mål som ska uppnås. I övrigt är bilden mer splittrad. Både forskarna och studenterna pekar på nödvändigheten av att bryta ner arbetsprocessen i mindre beståndsdelar och delmål, men bara en liten minoritet av studenterna drar slutsatsen att arbetsprocessen bör regleras hårdare, vilket är ett relativt frekvent förekommande åtgärdsförslag bland forskarna. Som nämndes ovan fokuserar litteraturen också gärna på vilka specifika former för feedback som är optimala, en fråga studenterna inte tycks ha reflekterat över i hög utsträckning (eller

åtminstone så har de av ett eller annat skäl valt att inte fördjupa sig i detta i just denna fokusgrupp respektive enkätundersökning).

Det finns alltså både beröringspunkter och divergenser mellan de data jag själv samlade in och den litteratur jag har studerat i samband med projektet. Jag skulle sammantaget vilja hävda att de begrepp som identifierades i samband med inläsningen på området var till stor nytta både för förtydligande av problemområdet (se inlämningen i samband med steg 4) och för att underlätta beskrivning och tolkning av insamlad data. Studenternas synpunkter har å andra sidan både gett insikt i de mer specifikt lokala förhållandena och förutsättningarna på Enheten för filmvetenskap och genererat förslag på lösningar som inte nödvändigtvis omnämns i litteraturen. Kombinationen av olika tillvägagångssätt för att inhämta kunskap kring problemområdet anser jag därmed ha fallit väl ut, men detta är avhängigt projektets explorativa och fallstudieartade karaktär – syftet har varit att på olika sätt generera idéer kring hur stödsystemen för uppsatsskrivande vid Enheten för filmvetenskap kan förbättras, vilket var tänkt att utgöra grunden för ett åtgärdsprogram som implementeras stegvis. För lärare och forskare vid andra lärosäten och institutioner som har identifierat ett likartat pedagogisk problem och som vill inleda förändringsarbetet relativt förutsättningslöst och huvudsakligen explorativt kan modellen rekommenderas. För de som har ett mer tydligt avgränsat problem att hantera (av typen ”Hur undervisar man mest effektivt studenter i hur man skriver en vettig litteraturöversikt?” – för att ge ett slumpmässigt valt exempel) kan en mer fokuserad litteraturgenomgång vara påkallad (med eventuell datainsamling givetvis designad utifrån samma fokus).

Förslag på åtgärdsprogram

Datainsamlingen antyder att projektets premisser huvudsakligen var korrekta: Enheten för filmvetenskap har ett i grunden välfungerande och av studenterna uppskattat stödsystem för mastersuppsatsskrivande. Samtidigt visar både datainsamlingen och litteraturgenomgången att vissa förändringar av seminarieverksamheten, formerna för feedback och arbetsprocessen övergripande strukturering skulle kunna stärka verksamheten ytterligare. Den övergripande målsättningen med ett sådant förändringsarbete skulle jag här vilja (om)formulera enligt följande: Målet är att skapa en supportstruktur för mastersprogrammets uppsatsmoment som maximerar förutsättningarna för studenternas kognitiva, praktiska och affektiva självreglering, vilket i sin tur förväntas bidra till en bättre genomströmning och uppsatser av högre kvalitet.

Ett antal konkreta förslag på vad som skulle kunna genomföras (t.ex. i termer av en differentiering av seminarieverksamheten, nytt termin-för-termin-upplägg gällande seminarierna, etc.) har vaskats fram med hjälp av inläsning samt datainsamling, vilka jag i det följande har sökt stöpa om till ett förslag på åtgärdsprogram.

Åtgärd 1: Uppdaterat upplägg för seminarieserien

Jag föreslår en uppdatering av upplägget för serien av uppsatsseminarierna. Syftet är att i enlighet med vad som rekommenderas av flera forskare tydliggöra utbildningens progression, underlätta för studenterna genom att klargöra arbetsprocessens konkreta beståndsdelar och steg och i anslutning till detta även klargöra vilka målsättningar som gäller för respektive steg samt arbetet som helhet. En översikt:

<i>Förslag på uppdaterat upplägg</i>	<i>Befintligt upplägg</i>
<p>Termin 1</p> <p>Sem 1: Introduktion till uppsatsskrivande DL 1: Inlämning av "thesis abstract"/ämnesförslag Sem. 2: Thesis abstract workshop DL 2: Inlämning av reviderad "thesis abstract" (Övrigt: Obligatoriskt deltagande på T3-studenternas Sem 1 – se nedan)</p>	<p>Termin 1</p> <p>— DL 1: Inlämning av "thesis abstract"/ämnesförslag Sem 1: Thesis abstract workshop — (Övrigt: Obligatoriskt deltagande på "sample work seminars" som primärt riktas till T3-studenter)</p>
<p>Termin 2</p> <p>DL 1: Inlämning av "research proposal" Sem 1: Research proposal seminar DL 2: Inlämning av utökad bibliografi (Övrigt: Frivilligt deltagande på "sample work seminars" som primärt riktas till T4-studenter)</p>	<p>Termin 2</p> <p>DL 1: Inlämning av "research proposal" Sem 1: Research proposal seminar — (Övrigt: Obligatoriskt deltagande på "sample work seminars" som primärt riktas till T4-studenter)</p>
<p>Termin 3</p> <p>DL 1: Inlämning av arbetsplan för T3 och T4 Sem 1: Ventilering av arbetsplaner DL 2: Inlämning av forskningsöversikt/"lit review" Sem 2: Sample work seminar (alt. uppsatsventilering) Sem 3: Avstämning/inventering inför T4</p>	<p>Termin 3</p> <p>— Sem 1: Sample work seminar — Sem 2: Sample work seminar (alt. uppsatsventilering) Sem 3: Sample work seminar</p>
<p>Termin 4</p> <p>2–3 Sample work seminars Ventilering av färdiga uppsatser</p>	<p>Termin 4</p> <p>2–3 Sample work seminars Ventilering av färdiga uppsatser</p>

Under termin 1 är den mest påtagliga föreslagna förändringen införandet av *ett formaliserat introduktionsseminarium*. En huvudpunkt under ett sådant seminarium blir att (i enlighet med vad många forskare rekommenderar) ge mer tid och utrymme åt att *diskutera kriterier, målbilder, förväntningar, etc. i ett tidigt skede av arbetsprocessen*. Sådan information kommuniceras givetvis även i det nuvarande upplägget, men portioneras ut vid olika tidpunkter och i olika former och i viss mån av olika röster (handledare, seminariekoordinator, övriga lärare). Det ligger rimligtvis en vinst i att ta ett mer

sammanhållet grepp om saken. Ett introducerande seminarium skulle dessutom kunna institutionalisera möjligheten för studenterna att tidigt börja formulera sina egna målsättningar i relation till stipulerade kriterier och förväntningar, något som forskningen lyfter fram som viktigt för studenternas självreglering, men som vi möjligtvis lagt för lite tonvikt vid tidigare.

En annan skillnad under termin 1 jämfört med nuvarande upplägg är **inlämningen av ett reviderad "thesis abstract"**, dvs. tidigt utkast på ämne för uppsatsen. Motivet är att stärka infrastrukturen för måluppföljning samt att understryka den formativa funktion som seminarieserien är tänkt att fylla. Dessutom ger vi härmed studenternas "thesis abstracts" en ökad tyngd. I dagsläget används de huvudsakligen för att matcha studenterna med rätt handledare, men det finns en poäng med att studenterna tar arbetet med sina initiala idéer på större allvar än i dagsläget och utgår från att de skisserar det ämne de faktiskt tänker utforska (vilket inte nödvändigtvis är fallet idag). I någon mån ökar detta graden av "front loading" i processen, vilket i bästa fall hjälper studenterna att få en bra start (jfr. Calvert och Casey 2004). Det ökar också relevansen av den **"thesis abstract workshop"** som redan idag ingår i upplägget och som jag föreslår bibehålls. Det är främst i detta forum som vi diskuterar problem som har att göra med **ämneshal**, vilket inom forskningen ofta pekas ut som en stötesten. För att ge ännu mer emfas på ämnesval som en huvudfråga under termin 1 skulle man också kunna tänka sig att studenterna redan till det introducerande seminariet anmodas ta med sig varsitt **uppslag på ett uppsatsämne som under seminariet skulle kunna göras till föremål för en kollektiv brainstorming-process** (jfr. Gustafsson och Morberg 2006). Resultaten kan studenterna ta med sig i arbetet med sina abstracts som i sin tur som sagt blir föremål för diskussion på ovan nämnda "thesis abstract workshop".

En brasklapp är dock på sin plats beträffande just "thesis abstract": många studenter som svarade på enkäten omnämnde just denna obligatoriska inlämning som ett stressmoment och/eller att det är för tidigt att redan under första terminen ha alltför långtgående funderingar kring uppsatsämne. Det måste dock vägas både mot de potentiellt goda effekterna av "front loading" och behovet av att under termin 1 matcha varje student med en handledare. Jag föreslår att "thesis abstract"-momentet behålls tills vidare (dock med föreslagna förändringar av hanteringen – se ovan). Om det fortsatt skulle uttryckas stark skepsis mot momentet ifråga kan vi **i framtiden överväga en annan modell för matchning av studenter och handledare samt finna andra former för att under seminarierna diskutera frågor som har med**

ämnesval och avgränsning att göra.

De föreslagna förändringarna för termin 2 och 3 syftar huvudsakligen till att i ökad grad **bryta ner processen i mindre beståndsdelar** och på basis härav i viss mån öka styrningen av studenternas arbete. Detta speglas i införandet av ytterligare obligatoriska inlämningar utöver den ”research proposal” som redan är en del av upplägget och som behålls. Under termin 2 ligger fokus i viss mån **fortsatt på ämnesval, men i ökad utsträckning på inläsning**. Det sistnämnda kulminerar under termin 3, då studenterna anmodas lämna in en tämligen **omfattande översikt över relevant litteratur på sina respektive forskningsområden**. En anledning till att göra inläsning och forskningsöversikt till obligatorier inom ramen för seminariestrukturen är att det har funnits brister på dessa områden, vilket avsevärt drabbat uppsatsernas kvalitet i slutändan. Många studenter hamnar också kraftigt på efterkälken vad gäller inläsning vilket i vissa fall innebär att de knappt förmår formulera forskningsfrågor som är adekvata eller relevanta i relation till det aktuella forskningsläget. Här anser jag helt enkelt att ökat stöd måste tillkomma (notera att jag drar denna slutsats främst på basis av mina erfarenheter som koordinator snarare än på den data som samlats in till detta projekt specifikt).

Parallellt (särskilt under termin 3) uppmuntras studenterna att strukturera den praktiska arbetsprocessen, mest konkret genom **inlämnandet av en arbetsplan (”project prospectus”) för år 2 i början av termin 3**. Denna är också tänkt att användas som utgångspunkt för att **fördjupa en diskussion kring material- och datainsamling** – en huvudpunkt under det första seminariet under termin 3. Det seminarium som hålls i slutet av terminen är tänkt att fokusera på **måluppföljning och vidare planering av arbetet under den sista terminen**. Däremellan hålls också – precis som i dagens upplägg – ett öppet ”sample work seminar” som även, eller alternativt, kan användas som en möjlighet att ventilera färdiga uppsatser som läggs fram av studenter som inte hann klart på utsatt tid under termin 4 (dessa studenter är i praktiken kvar inom programmet under en femte termin och vi brukar ge dem en möjlighet att ventilera sina uppsatser om de hinner klart under hösten, i stället för att behöva vänta till våren därpå, dvs. ett helt år efter att de egentligen skulle ha tagit sin examen).

Termin 4 är den termin som är helt ägnad åt uppsatsarbete. Här läggs tyngdpunkten i likhet med idag på **ventilering av uppsatstext (t.ex. utkast på kapitel)** – och därmed **dialog kring alla tänkbara aspekter av akademiskt skrivande som hantverk, genre, vetenskaplig process,**

etc. – men seminarierna kan även användas till att ventilera annat som studenter och handledare finner relevant. Detta skulle kunna inkludera *uppföljning kring de olika uppsatsprojekten med avseende på uppfyllelse av delmål och diskussion av framsteg av olika slag som inte nödvändigtvis ännu har omvandlats till uppsatstext* – sådana inslag skulle med andra ord uppmuntra studenterna att reflektera över sitt eget lärande men utan den press det innebär att lägga fram text för kritiskt granskning. Seminarierna skulle därmed också ge ett ökat fokus på de aspekter av forskningsprocessen som studenterna finner mest lustfyllda (se redovisningen av enkätsvar ovan) vilket potentiellt ökar arbetsglädjen och minskar studenternas ångest och stress en aning.

Givetvis är det inget som hindrar att *seminarierna genomförs i ett slags hybridformat*, t.ex. genom att vissa studenter ventilerar text medan andra diskuterar andra aspekter av forskningsprocessen, eller genom att alla studenter gör både och. Lika lite föreligger några specifika hinder för att seminarierna även under tidigare terminer blandas eller balanseras enligt någon sådan modell.

Oavsett form föreslår jag också att det *under samtliga seminarier avsätts tid i schemat för reflektion både kring studenternas lärande och kring seminariernas funktion som stödform*. Dels bör varje feedback-session inriktad på ett specifikt uppsatsprojekt alltid avslutas med minst 2–3 minuters sammanfattning av respondenten, där denne beskriver vilka delar av feedbacken som var mest värdefull och hur dessa kommentarer, synpunkter och idéer konkret ska tas tillvara på i det fortsatta uppsatsarbetet. Dels bör varje seminarium avslutas med 10–15 minuters ”reflektionstid” där gruppen ges möjlighet att kort sammanfatta vad som skett under seminariet samt diskutera huruvida målsättningarna med seminariet ifråga har uppfyllts. I anslutning till detta kan studenterna också informeras om nästa steg i processen (t.ex. datum för nästa deadline, vilken typ av ”support session” som står näst på tur, etc.).

Att döma av datainsamlingen efterlyser många studenter mer renodlad *skrivträning*. Där har vår utgångspunkt hittills varit dels att sådana behov tillgodoses av kursen English for Academic Research som ges på fakultetsnivå och som är obligatorisk för alla våra programstudenter, dels att de som har ytterligare behov i den vägen kan söka sig till Studie- och språkverkstaden vid SU. Däremot skulle vi i samband med våra egna uppsatsseminarier och *i de skriftliga material som delas ut till studenterna kunna rekommendera lämplig litteratur på området*.

Åtgärd 2: Inventering av skriftliga material samt eventuell produktion av en ny uppsatshandledning

Ett uppdaterat upplägg enligt ovan kan på sikt motivera produktionen av en ny uppsatshandledning. Ett första steg är att samla all information som nu cirkulerar vid olika tidpunkter under utbildningen och eventuellt slå samman detta i ett dokument. Texten skulle därefter kunna uppdateras och utökas för att korrespondera mot det nya upplägget för seminarierna (kanske vore det lämpligare att kalla det en serie av "support sessions").

Åtgärd 3: Klargörande av goda former för peer review/kamratrespons

Samtalen under uppsattsseminarierna kombinerar vanligtvis kamratrespons med input från seminariekoordinator samt övriga medverkande lärare (vanligtvis handledare till de studenter som lägger ventilerar text eller annat uppsatsrelaterat arbete). Alltför ofta har emellertid studenternas feedback på varandras arbete varit bristfälligt. Typiska problem är att responderande studenter kommer dåligt förberedda (dvs. har inte granskat texten/arbetet tillräckligt noggrant och kritiskt), att de ger kommentarer som antingen ligger på en alltför generell eller onödigt detaljerad nivå, och att de är alltför negativa i sin kritik eller tvärtom oproportionerligt berömmande. En del av detta "tränas bort" under terminernas gång, men det skulle ändå finnas behov av en enklare guide till hur studenterna kan ge varandra effektiv feedback. En sida eller två som ger några basala tips angående kommentarernas ton, valör, innehåll och form borde räcka, om det kombineras med hänvisningar till källor som går på djupet och ger mer utförliga tips.

Utvärdering och uppföljning

Effekterna av arbetet med avseende på genomströmning och uppsatskvalitet kan uppskattas på ett meningsfullt sätt först på några års sikt. Vid en sådan tidpunkt, t.ex. i slutet av VT-22, när tre årskullar av mastersstudenter har genomgått programmet med det stegvis uppdaterade seminarieupplägget, skulle man t.ex. kunna jämföra graden av genomströmning samt genomsnittliga betygsnivåer i dessa kullar jämfört med tidigare årgångar – det sistnämnda för att få en om än endimensionell och bristfällig men dock indikation på om uppsatsernas vetenskapliga kvalitet påverkas av förändrade stödsystem.

Fram till dess att sådana resultat kan mätas föreslår jag att viss utvärdering och uppföljning genomförs med avseende på studenters och lärares upplevelser av de förändringar som genomförts, enligt följande:

- Kartläggning av studentperspektivet (särskilt avseende seminarieverksamhet och handledning) i slutet av varje termin. Kan göras inom ramen för ordinarie kursvärdering, men denna bör i så fall samlas in både HT och VT och från alla aktiva årskullar inom programmet, inte bara i slutet av VT och enbart från studenter som just avslutat programmet (vilket är fallet i dag).
- Systematisk dokumentation av den ”reflektionstid” som i min modell bör avsluta varje seminarium/support-session (dvs. de avslutande 10–15 minuter där deltagarna sammanfattar och reflekterar över vad som uppnåtts under seminariet ifråga).
- Kvalitativa intervjuer med handledare i slutet av varje termin (2–3 väljs ut stickprovsmässigt).

Implementeringsplan

Förändringar som redan initierats

Praxis vid enheten ger seminariekoordinatören avsevärd autonomi beträffande både upplägg och innehåll för uppsattsseminarierna, vilket innebär att jag har kunnat initiera en del av de föreslagna förändringarna omedelbart och utan vidare under de gångna månaderna. Dessa inkluderar:

- Införande av en ny typ av introduktionsseminarium för de nya 1-årsstudenterna (hölls i november 2018).
- Införande av obligatorisk inlämning av ”project prospectus” i vilken studenterna strukturerar det praktiska arbetet inför den kommande terminen (inlämnades av 2-årsstudenterna i december 2018 inför deras fjärde och avslutande termin och av 1-årsstudenterna i maj 2019 inför deras förestående tredje termin); samt
- Klargörande av effektiva former för feedback i samband med uppsattsseminarierna i syfte att höja kvaliteten på kamratresponsen.

Förändringar att initiera stegvis fr.o.m. HT-19

- Kvarvarande delar av förslaget på nytt upplägg och innehåll (se ovan).
- Inventering av skriftligt material.
- Kontinuerlig utvärdering och uppföljning (se ovan)

Förankring i kollegiet

Projektets långsiktiga framgång bygger på förankring hos nyckelpersoner och i relevanta pedagogiska och administrativa kontexter. Detta har i viss mån skett på informell nivå men bör ske mer systematisk framöver med föreliggande text som underlag. I ett första steg initieras nu på försommaren en dialog med studierektor. En del av dessa diskussioner bör kretsa kring huruvida förändringsarbetet behöver förankras i bredare lager på institutionen och hur detta i så fall bäst sker. Några tänkbara vägar i den riktningen är:

- *Dialog med seminarielärarna på kandidatnivå*
Muntlig dialog kring projektet samt utbyte av erfarenheter med de lärare på kandidatnivå som har motsvarande roll som jag har på mastersprogrammet.
- *Dialog med administrativ personal*
Muntlig kommunikation om projektet med berörd administrativ personal. Det är av särskild vikt att den internationelle koordinatören samt studievägledaren invigs i arbetet eftersom dessa två roller inbegriper mycket kontakt med just mastersstudenterna.
- *Redovisning av projektet i samband med lärarmöte*
Presentation av projektet på lärarmöte antingen genom cirkulation av någon version av föreliggande text och/eller genom muntlig dragning. Detaljerna bör som sagt utformas i samråd med studierektor. Å ena sidan finns det ett stort intresse i kollegiet för att diskutera pedagogiska frågor och ett konkret förändringsarbete som beskrivs utförligt i skriftliga underlag kan vara en bra utgångspunkt för sådana diskussioner. Å andra sidan har de försök som gjorts att föra sådana diskussioner t.ex. under lärarmöten inte alltid fallit väl ut.

Slutord

Arbetet med detta projekt har inte lett fram till detaljerade, systematiskt underbyggda svar på de frågeställningar som jag tog som utgångspunkt. Men såväl inläsning som datainsamling gjorde det möjligt att med större precision formulera problemområdet och projektets övergripande målsättning samt dessutom generera ett antal idéer som ligger till grund för det åtgärdsprogram som föreslås. Vissa av de föreslagna förändringarna har redan genomförts, andra återstår att implementera – i den mån ramar och resurser på Enheten för filmvetenskap så tillåter. Först om några år vet vi hur det hela föll ut.

Bibliografi

- Brookhart, Susan M. *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.
- Calvert, Ben, och Bernadette Casey. "Supporting and Assessing Dissertations and Practical Projects in Media Studies Degrees: Towards Collaborative Learning." *Art Design & Communication in Higher Education* 3, nr. 1 (2004): 47–60.
- Dysthe, Olga, Akylina Samara, och Kariane Westrheim. "Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education." *Studies in Higher Education* 31, nr. 3 (2006): 299–318.
- Gustafsson, Christina, och Åsa Morberg. "Ett försök att organisera genomförandet av examensarbeten i lärarutbildningen." *Didaktikens Forum* 3, nr. 3 (2006): 7–34.
- Harrison, Margaret E., och W. Brian Whalley. "Undertaking a Dissertation from Start to Finish: The Process and Product." *Journal of Geography in Higher Education* 32, nr. 3 (2008): 401–418.
- Nicol, David J., och Debra Macfarlane-Dick. "Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice." *Studies in Higher Education* 31, nr. 2 (April 2006): 199–218.
- Nilson, Linda B. "Improving Student Peer Feedback." *College Teaching* 51, nr. 1 (2003): 34–38.
- Nordentoft, Helle Merete, Rie Thomsen, och Gitte Wichmann-Hansen. "Collective academic supervision: a model for participation and learning in higher education." *Higher Education* 65, nr. 5 (2013): 581–593.
- Sivenbring, Jennie. "Kamratrespons som formativ bedömning för lärande: En analys av kamratresponstexter på lärarutbildningen." *Högre utbildning* 7, nr. 1 (2017): 1–12.
- Svärd, Ola. *Examensarbetet i högre utbildning: En litteraturöversikt*. Uppsala: Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, 2013.
- Wagener, Bastian. "The importance of affects, self-regulation and relationships in the writing of a master's thesis." *Teaching in Higher Education* 23, nr. 2 (2018): 227–242.

Stockholm University 106 91 Stockholm, Sweden
Tel +46 (0)8-16 20 00 www.su.se info@su.se

