

Working Paper Series 2006:1

**Forskare, consult eller morsa –
Handledares uppfattning om kvalité vid
handledning av examensuppsatser**

LEIF HOLMBERG

ABSTRACT

Studier av handledarrollen har visat på betydande skillnader mellan olika handledare. Framförallt har bristen på gemensam teoretisk referensram uppfattats som en väsentlig anledning till skillnaderna. I den här studien undersöks hur olika handledare vid en företagsekonomisk institution f rst r sin arbetsuppgift dels med utgångspunkt från sina tidigare olika erfarenheter, dels med utgångspunkt från sin uppfattning av vad som de anser väsentliga aspekter på kvalité i handledningssituationen. De aspekter på begreppet kvalité som använts  r vetenskaps-, lärande-, samhälls- och social kvalité. Resultatet visar på att de olika individuella meningsskapande processerna i huvudsak kan hänföras till två olika underförstådda referensramar som baseras på handledarens syn på den primära uppgiften att dana forskare eller konsulter. Samtidigt ser de sin egen handledarroll i samma termer d.v.s. som seniorforskare eller seniorkonsult – och ibland också i en så stödjande roll att de kan uppfattas som stormorsa.

Department of Business Studies

Kristianstad University College

SE-291 88 KRISTIANSTAD

SWEDEN

Phone: +46 44-20 31 06

Fax: +46 46 44 20 31 03

http://www.hkr.se/templates/Page_1011.aspx

e-mail: e@hkr.se

Handledning av studenter som skriver examensuppsats kan ske på flera olika sätt beroende på kunskaper, intresse, förmåga och personliga egenskaper hos både studenter och handledare. Studenternas arbete blir också olika beroende på handledarens uppfattning om vad som är syftet med både studenternas arbetsuppgift och själva handledningsprocessen. Det finns många olika sätt att förstå handledningssituationen, dess ansvarsförhållanden, arbetsformer och resultat. Vissa handledaren kan t.ex. se sig själv i en roll som övervakare med ansvar för produktion och resultat, andra kan i stället utveckla en konsultroll med strikta ramar för sin insats. Ytterligare några vill i stället se handledarrollen som ett heltäckande stöd för studentens samlade situation. Sådana olikheter i fråga om rollen bör rimligen innebära skillnader i fråga om målsättning, prioriteringar, och resultatbedömning. Tidigare studier av handledares syn på sin arbetsuppgift har visat på betydande skillnader mellan olika handledare. (Yager, 1996; Goodlad et. al., 1990). Av de studierna framgår att bristen på en gemensam teoretisk referensram gör att handledarna betraktar helt olika aspekter av uppsatsarbetet som viktiga och att synen på vad som är väsentligt verkar vara baserad på varje handledares egen erfarenhet och meningsskapande process. En annan, likartad studie, som dock speciellt fokuserats på handledares uppfattning om begreppet forskning har nyligen genomförts av Kiley & Mullins (2005) med avsikt att identifiera olika syn på vad som kan betecknas som god forskning.

Syftet i den här rapporten inte primärt att visa på vad som kan uppfattas som god forskning utan att identifiera den variationsvidd som finns mellan olika handledares sätt att förstår sin arbetsuppgift – att handleda studenter som skriver sitt examensarbete. Utgångspunkten för frågeställningen har varit vad de olika handledarna ser som väsentliga aspekter på kvalitét i handledningssituationen. I ett längre perspektiv har rapporten emellertid ytterligare ett syfte i form av ett aktionsforskningsperspektiv (Silverman, 1970). Avsikten är att genom återföring till institutionen skapa generell förståelse för variationen mellan

individuella handledare. Tanken är att också skapa underlag för en dialog som kan ge förutsättningar för en mera ömsesidigt reflekterad erfarenhet. Undersökningen avser handledare vid en företagsekonomisk institution och handledningen avser examensuppsatser på C-nivå

Begreppet kvalitet är ett honnørsord som kan ha en mycket skiftande innebörd beroende på vem som uttalar sig och vilken situation som avses. När det gäller just handledning av examensarbete föreslår Andersson & Persson (2002) användandet av olika dimensioner som förtydligar innebörd av begreppet kvalitet. En dimension av kvalitet kan vara knuten till synen på *vetenskap* t.ex. i betydelsen av att vara förtrogen med akademiska krav när det gäller teori och metod. En annan dimension kan gälla *lärande* och avse det pedagogiska syftet med själva arbetsuppgiften. Ytterligare en dimension kan vara *samhällskvalité* som kan innebära att arbetsuppgiften bedömas med utgångspunkt från ett avnämarperspektiv t.ex. i form av att studenter visar prov på att vara anställningsbara. Sett ur studenternas synvinkel kan kvalitet i handledningen också ha *social* dimension i form av graden av service och hänsynstagande till studenternas olika behov.

Förståelsen för arbetsuppgifter kan vara olika och hur olika handledare bedömer kvalitet ur olika aspekter kan antas bero på just hur de ser på sin egen arbetsuppgift – dvs. vilken förståelse de har för den. Från teoretisk synvinkel innebär det att begreppet förståelse uppfattas med utgångspunkt från ett tolkande, fenomenologiskt, perspektiv (Schütz, 1976). Förståelsen för arbetsuppgiften kan ses som ett grundläggande mönster som främst kan utvecklas genom erfarenhetsbaserad processinlärning där personliga upplevelser och dialog med andra utgör viktiga beståndsdelar. (Cf. Marton m.fl., 1977; Sandberg, 2000).

I den här rapporten har begreppet kvalitet kopplats samman med förståelsen för arbetsuppgiften och fokus ligger därför på att undersöka olika sätt att förstå arbetsuppgiften – att handleda studenter. Det handlar då inte bara om synen på vad som är det pedagogiska

syftet med uppgiften utan också om att förmedla olika metoder och hur man hanterar de olika problem som studenterna möter i sitt uppsatsarbete. Bakom det sätt som handledaren tar sig an uppgiften på antas ligga en kombination av tidigare erfarenheter och synen på vad som är kärnan i ett vetenskapligt förhållningssätt. Handledarens uppfattning om vetenskapsideal och kunskaper om aktuella tekniker och metoder samt tidigare erfarenheter tolkas i en förståelseprocess. Resultatet blir en individuell förståelseprocess som definierar vad som kan vara tillämpligt vid själva handledningsprocessen.

Förståelse för arbetsuppgiften på kan emellertid betyda flera olika saker och vara mer eller mindre omfattande eller heltäckande. Sandberg (2000) visar t.ex. på att förståelse för arbetsuppgiftens kvalitet i huvudsak kan tolkas på tre olika sätt. Det första sättet handlar om att hantera ett stort antal enskilda detaljer där det är frågan om att optimera enskilda kvalitéer. Det andra sättet innebär att man försöker hantera den samlade funktionen av olika detaljer i syfte att optimera den sammanlagda kvalitén. Det tredje sättet innebär att man försöker hantera den samlade funktionen ur ett visst (externt eller moraliskt) perspektiv. Det kan då gälla att försöka optimera helheten t.ex. ett avnämarperspektiv (jfr. begreppet ”customer value”). Kvalitén kan ökas inom vart och ett av de tre olika sätten men samtidigt utgör *de en hierarkisk ordning av kvalitéer*.

Sandberg (2000) använder begreppet *kompetens* för den sammanvägda förståelsen baserad på kunskap, färdigheter, erfarenheter och situationsanpassning. Han menar att man kan tala om ett behov av kollektiv kompetens när flera personer måste samverka eftersom samverkan kräver gemensam förståelse för uppgiftens helhet. Ett sätt att åstadkomma gemensam förståelse kan vara genom socialisation. Det kan bl.a. åstadkommas t.ex. genom den fysiska utformningen av arbetet tillsammans med kommunikation av myter och anekdoter som ger en sorts förklaring av uppgiftens mening och innehåll. Kollektiv kompetens kan alltså främst utvecklas genom kontinuerlig kommunikationen och genom den

sociala situation där kommunikationen sker (dvs. det lokala arbetsklimatet - cf. Hansson, 2003; Streatfield, 2001).

Kompetensutveckling i en organisation fordrar alltså att det kollektiva lärandet understöds av strukturen och av arbetsklimatet. Lärande är emellertid inte alltid positivt eller baserat på relevanta orsaker. I stället är det ibland baserat på vidskepelse, önsketänkande eller grumlig ideologi (Argyris, 1974). Svårigheten ligger i att skilja mellan lärande som utvecklar och lärande som förstör kompetens. Oavsett vad som lett till utvecklingen av lärandet i en organisation så resulterar det i att en praxis utformas. När väl en praxis har etablerats skapar den stabilitet och säkerhet (dvs. att organisationens medlemmar upplever att man vet vad man gör – och varför man gör det). En etablerad praxis fungerar emellertid samtidigt som ett hinder för förnyelse. Hög kompetens inom ett visst detaljområde kan t.ex. leda till att man blir blind för möjligheten av andra, mera sammansatta, sätt att förstå uppgiften på (dvs. vad Argyris, 1990 betecknar som ”skilled incompetence”). Just den spontana framväxten av praxis gör den oftast svår att förändra. För att åstadkomma en förändring krävs nämligen normalt att de bakomliggande antagandena och föreställningarna blir uppmärksammade och kritiskt granskade (Jfr Cochrane, 1972 eller Paolo Freires frigörande pedagogik, Freire, 1972).

Organisationens arbetsklimat har stor betydelse för utveckling av kompetens. Både förståelse och reflektion nyskapas och omvandlas i diskussioner mellan människor i deras olika vardagliga situationer i vad som kan ses som komplexa utbytesprocesser (Stacey, 2001). Meningsutbytet mellan människor sker vanligen genom berättelser som ofta förmedlas i form av skvaller och småprat (Gustavsson, 1994; Ekman, 2003). Sådana berättelser ingår som en del i meningsskapande processer. De är i sin tur beroende av de sociala och kommunikativa förhållandena i organisationen – dvs. på vilket slags arbetsklimat som finns (cf. Tsoukas, 1997; Czarniawska, 1998). Arbetsklimatet formas i sin tur av den mera

generella organisationskulturen - dvs. den uppsättning av normer och värderingar som utvecklas i organisationen.

Inom en arbetsgrupp kan kulturen t.ex. uppfattas som den tysta, kollektiva förståelsen mellan medlemmarna om vad som är acceptabelt beteende. Det kulturella mönstret utvecklas genom kommunikation och samverkan mellan organisationens medlemmar om t.ex. vad som ska göras och varför (Alvesson, 1993). En del av det kulturella mönstret är också frågan om hur organisationens medlemmar behandlar varandra och hur de organiserar sig i olika grupperingar som i sin tur kan ge upphov till olika subkulturer. Bristande samförstånd och kommunikation mellan sådana grupper i en organisation tenderar att leda till maktstrider om ideologi och tolkningsföreträde. (Martin, 2002; Corvellec & Holmberg, 2004).

Metod

Syftet med den här rapporten är att visa på skillnader mellan olika handledares sätt att förstå uppgiften. – att handleda examensarbeten. Vad som är en tydlig problemställning eller vad som kan betraktas som en logisk sammanhängande helhet upplevs knappast som problematiskt av de flesta handledare. Däremot kan det råda mycket delade meningar om hur man skall beakta teoretiska kunskaper och metodkunnande. Det kan bero på olika medvetenhet om vetenskapsideal och metodologiska kunskapsluckor men också vara en fråga om medvetna eller omedvetna ideologiska val. Frågor som avser att utröna variationer i synen på vetenskap och därmed sammanhängande metodfrågor kan alltså vara känsliga. För att undvika detta riktades frågorna mot den individuella synen på kvalitet i uppsats och handledningsarbetet. Utgångspunkten för frågorna blev ett antal olika dimensioner av utbildningskvalité hämtade från Andersson & Persson (2002). Dimensionerna avser vetenskap, lärande, ekonomisk, social och samhällelig kvalitet. Frågorna om vetenskaplig

kvalité gällde handledarnas syn på hur utbildningen svara mot aktuell forskning och ett vetenskapligt förhållningssätt medan lärandekvalité handlade om synen på syftet med studenterna lärandeprocess. – dvs. vad som de antas ha lärt sig av examensarbetet. Frågor om social kvalité handlade om handledarnas syn på relationerna till studenterna och samhällskvalité gällde deras syn på de framtida arbetsgivarnas förväntningar på studenterna.

Avsikten var att institutionens samtliga handledare skulle omfattas av intervjuundersökningen men tyvärr blev det ett bortfall med tre personer. Även om tidigare undersökningar visat på betydande skillnader i svaren (Yager, 1996; Goodlad et al, 1990) så var ändå förväntningarna att det skulle bli frågan om relativt små skillnader i den här undersökningen - främst beroende på att alla handledare egentligen var medvetna om vilka svar som förväntades av dem - (dvs. kunde anses vara politiskt korrekta). Därför har stor vikt lagts vid att intervjuerna gjordes under sådana omständigheter som skulle kunna gynna relativt spontant berättande snarare än väl avvägda och noga genomtänkta uttalanden.

En första primärtolkning gjordes genom att utskriften av intervjuerna redigerade till texter som sedan, i en sekundärtolkning, blev föremål för textanalys. Syftet med denna var att försöka särskilja variationer i synsätt mellan olika handledare. Eftersom institutionens handledare, i huvudsak, har samma teoretiska bakgrund och snarlik erfarenhet så har tolkningen inriktats på att fokusera det som faktiskt tycks vara särskiljande. Det betyder i sin tur att relativt små nyansskillnader kan ha kommit att bli något överbetonade och därmed framstå som mera betydelsefulla än de faktiskt är. Framställningen har naturligtvis också blivit starkt färgade av min egen tolkning. Som en gardering mot alltför stora avvikelser från intervjupersonernas egen uppfattning har de fått tillfälle att göra korrigeringar.

Utgångspunkten för studien är en fenomenologisk syn vilket innebär att en person inte kan ses som skild från sina erfarenheter och miljö. En annan utgångspunkt är att det finns en skillnad mellan vad som faktiskt händer och vad som berättas om samma

händelse. Det senare är ett narrativ som influeras av kulturella konventioner. En berättelse är alltid en uttolkning och den är vinklad både av berättaren och av den som tolkar berättelsen. Någon form av objektiv sanning är därför knappast möjlig att få (Brunner, 1986). Däremot kan uttolkningen få en kommunikativ validitet (Kvale, 1989) genom att alternativ kunskap och alternativa anspråk debatteras i en dialog med både intervjupersoner och andra personer med kännedom om företeelsen. Det kan t.ex. ske med hjälp av en fokusgrupp – dvs. ett gruppmöte för diskussion och gemensam förståelse i stället för att en enskild person (forskaren) försöker få andra att omfattas av just den personens förståelse (Kirman & Rosen, 1999).

Handledningskvalité i praktiken

Nedan redovisas en sammanställning av svaren från de olika handledarna. Redovisningen tar upp varje fråga för sig men avslutas med en sammanfattning av varje handledares uppfattning. För att särskilja de olika handledarna har de fått beteckningar som syftar på det som framstår som mest karaktäristiskt för var och en. De kallas Problematikern, Retorikern, Praktikern, Separatisten, Aktivisten, Teoristen, Holisten, Metodisten samt Konsulten.

Vetenskaplig kvalité

När det gäller synen på vetenskaplig kvalité i uppsatsarbetet så ansåg de flesta handledare (5 av 9) att uppsatserna måste visa prov på metodkunnande och metodinsikt. Däremot fanns det lite olika mening om just vilket slags metodkunnande som skulle demonstreras. Beträffande Metodisten så var förtrogenhet med statistisk metod en given förutsättning. I några andra fall var det i första hand frågan om att visa prov på mera generellt metodkunnande. Konsulten ansåg t.ex. att bedömningen bör ske med utgångspunkt från hantverket eftersom de flesta, i

sitt yrkesliv, får till uppgift att ta fram någon rapport eller undersökning och därför bör metodinsikt och metodval vara det viktigaste. Separatisten menade emellertid att studenterna borde delas i två grupper beroende på om de är har forskarambitioner eller är intresserade av mera praktisk problemlösning eftersom de måste kunna tillämpa de metoder som gäller i respektive sammanhang. Av de två övriga som nämnde metodkunnande som ett viktigt kriterium på kvalitet hade emellertid Aktivisten i första hand som kriterium att studenterna visar förmåga till aktivt sökande efter kunskap. Problemisten framhöll för sin del att även om metodkunnande är väsentligt så är förmågan att problematisera det viktigaste.

För tre av handledarna framstod inte just metodkunnande som det allra mest väsentliga. De ansåg i stället att förmågan att ta till sig och kunna använda teori är det främsta kriteriet på vetenskaplig kvalitet. För teoristen framstod den teoretiska förankringen som det viktigaste men också förmågan till reflektion i form av kritisk värdering av empiri och av sin egen analys. Likartade synpunkter framfördes av Retorikern som också framhöll vikten av att examensarbetet har en övertygande argumentation baserad på teori och som helst också intressant och kreativt. Praktikern hade kanske inte lika stora förhoppningar på studenternas förmåga att ta fram tankeväckande resultat men menade att studenterna skall ha förståelse vad det är för fenomen och krafter som ligger bakom det de studerar. Därför behöver de veta vad det finns för teorier som kan förklara situationen. Slutligen var det en handledare Holisten som betonade just helheten väldigt starkt och framhöll att alla bitarna är lika viktiga för att få en fungerande helhet. Det som möjligen framhölls en aning var vikten av att vara kritisk och att reflektera över den egna prestationen.

Lärandekvalité

Beträffande lärandekvalité visade det sig finnas tre skilda uppfattningar om syftet med studenternas lärprocess. En grupp (bestående av Problemisten, Metodisten Holisten och Teoristen) ansåg att syftet är att genomföra en forskningsförberedande utbildning som grund för fortsatta högre studier.

En annan grupp (bestående av Praktikern och Konsulten) betonade i stället behovet av att ge studenterna bra baskunskaper i sådant praktiskt utredningsarbete som det absoluta flertalet studenter förväntas syssla med efter examen. De ansåg att i det kommande praktiska arbete i någon organisation blir det viktigt att kunna reflektera över hur det studerade fenomenet passar in i samhället i stort och att kunna visa på någon praktisk nytta eller tillämpning – ”annars blir det lätt enbart en akademisk produkt för akademins skull”.

En tredje grupp (bestående av Retorikern, Aktivisten och Separatisten) såg det viktigaste syftet vara att studenterna skulle lära sig att undersöka problem på ett självständigt sätt och att ha fått pröva på de olika moment som ingår. Erfarenhet genom ”learning by doing” sågs som viktiga moment. De ansåg dock att den erfarenheten kunde tillgodoses både vid en teoretisk och vid en praktisk inriktning. Det uttrycks som att för studenter med forskarambitioner är det viktigt att de får lära sig hantverket att de förstår betydelsen av att arbeta enligt det regelverk som gäller för olika vetenskapstraditioner. För de studenter som tänker sig arbete inom näringsliv eller i offentlig sektor så är det viktigast att de lär sig arbetsgången vid utredningar.

Samhällskvalité

Med samhällskvalité avses i vilken mån som utbildningen kan ses som en integrerad del av samhället. Det som intervjupersonerna i första hand tänkte på var avnämarna – dvs. de

personer eller organisationer som förväntas anställa studenterna och som därför kan antas ha förväntningar på vissa kunskaper och färdigheter. Problemisten, Konsulten och Separatisten ansåg att när det gällde vissa avnämare som t.ex. revisorsföretag så kan en forskarförberedande utbildning vara adekvat bl.a. eftersom det krävs förmåga att tänka i teoretiska banor om man vill göra karriär inom revisorsyrket. För övriga program antog de däremot att avståndet till verkligheten antagligen var lite för långt. Separatisten menade dock att där studenterna hamnar har deras chefer antagligen själva gått igenom samma process och har därför en tolerans för det akademiska.

Övriga handledare ansåg att det inte fanns någon överensstämmelse mellan den forskningsinriktade utbildningen och avnämarnas förväntningar. Teoristen, Praktikern och Retorikern menade t.ex. att både arbetsgivare och studenter antagligen förväntar sig mera träning i utredningsteknik än i vetenskapligt arbete. Därför kan det vara viktigt att studenternas examensarbeten också har någon form av praktisk inriktning. Aktivisten, Metodisten och Holisten påpekade att i arbetslivet betraktas forskning i allmänhet som något svårt, oåtkomligt och väldigt främmande. Därför måste man ibland överväga att låta studenterna skriva två olika rapporter en akademisk och en praktisk. Holisten uttryckte det så att ”företagen ofta vill ha en snabb rapport där det inte finns så mycket av det som de uppfattar som akademiskt trams”.

Social kvalitet vid handledningen

Social kvalitet handlar om ansvaret för hanteringen av sociala relationer i handledningssituationen och även i det här fallet finns betydande åsiktsskillnader mellan handledarna. Några upplever sig ha ett mycket omfattande ansvar för vad som händer i en uppsatsgrupp medan andra i stället starkt betonar att det är en viktig del av arbetsuppgiften att

visa förmåga till självständigt arbete. En grupp (bestående av Problemisten, Metodisten, Praktikern och Konsulten) menade att i själva handledningssituationen är de sociala relationerna inget som handledaren skall behöva bry sig om eller ta hand om. De ansåg att studenterna måste kunna visa att de kan ta eget ansvar och visa att de kan fungera i ett socialt sammanhang. Om de inte fungerar så avbryts handledningen. Tydligast uttrycks det av Konsulten som menade att studenterna har vissa timmar till sitt förfogande för handledning och det är deras ansvar att utnyttja den resursen på bästa sätt. Handledaren är att betrakta som en resursperson och studenterna måste lära sig att den resursen inte är oändlig. När studenterna kommer ut i yrkeslivet så finns det ingen mamma eller pappa att gå till. Därför behöver studenterna också tränas för livet utanför skolan.

Flertalet handledare visade sig ha en lite mera nyanserad syn på ansvarsfördelningen i så motto att de såg det som ett ömsesidigt åtagande. Retorikern, Separatisten och Holisten betonade t.ex. att det vid handledningssituationen är viktigt med ömsesidigt förtroende i diskussionen och att det kan vara handledarens sak att ingripa om en grupp inte fungerar. De här handledarna betonade emellertid behovet av att vara återhållsam för att inte ta över studenternas arbete. Störst ansvar för handledningssituationen tar Aktivisten och Teoristen. Båda upplever situationen som givande för att främja sociala relationer och skapa en positiv situation. Båda handledarna anser sig ta ett betydande ansvar för att hjälpa studenterna så att de inte fastnar och för att försöka reda upp problem inom gruppen. De säger sig emellertid vara medvetna om risken med att ge alltför mycket handledningen och därmed riskera att ta initiativet från studenterna.

Sammanfattning av intervjuvaren

Den ovan redovisade sammanfattningen av intervjuvaren innebär en fokusering på nyckelord och meningar som har tolkats som signifikativa. Tillvägagångssättet medför, med viss automatik, att det som i verkligheten kanske endast är skillnader i nyanser kan komma att framstå som tämligen betydande olikheter. Det är alltså lämpligt att iaktta en viss försiktighet vid bedömningen. Det gäller i hög grad även vid den sammanfattning som redovisas i tabell 1.

Tabell 1. Sammanfattning av de väsentligaste synpunkterna från handledarna

Handledare	Vetenskaplig kvalité	Lärandekvalité	Samhällskvalit é	Social kvalité (ansvar)
Metodisten	Metod	Forskning	Stämmer ej	Studenter
Konsulten	Metod	Praktik	Stämmer för vissa	Studenter
Separatisten	Metod	Forskning/prakti k	Stämmer för vissa	Delat
Aktivisten	Aktivt sökande, metod	Forskning/prakti k	Stämmer ej	Handledare
Problemisten	Problematisering , metod	Forskning	Stämmer för vissa	Studenter
Teoristen	Teori, reflektion	Forskning	Stämmer ej	Handledare
Retorikern	Teori, argumentation	Forskning/prakti k	Stämmer ej	Delat
Praktikern	Teori, förståelse (reflektion)	Praktik	Stämmer ej	Studenter
Holisten	Helhet, reflektion	Forskning	Stämmer ej	Delat

Diskussion

Föreställningen om vetenskaplig kvalité

Det som uppfattas som vetenskaplig kvalité är främst metod och teorianvändning. Även om det kanske inte framkommit så tydligt i sammandraget av intervjuvaren så lär alla handledare i princip ut samma typ av vetenskaplig forskningsmetod. Skillnaden mellan olika handledare är emellertid att en grupp betraktar metoderna som själva kärnan i en akademisk utbildning. En annan grupp lär ut samma metoder därför att de upplever att det förväntas av dem även om

det strider mot deras uppfattning om vad studenterna borde lära sig. Att så många betraktar vetenskaplig kvalitet som liktydigt med metod bör antagligen ses just mot bakgrund att flera handledare tycks anse att det är just metodbeskrivningen som kan göra att en uppsats kan betraktas som ”akademisk” eller ”vetenskaplig”.

Av sammanställningen (tabell 1.) framgår att det finns en relativt stor variationsvidd mellan handledarna i synen på vad som är vetenskaplighet. Av svaren från fyra av handledarna framgår att de i första hand förknippar vetenskaplig kvalitet med teori och reflektion.

Merparten av handledarna (5 av 9) betonar emellertid metodkunnande och med detta tycks de i huvudsak avse kvantitativ metod. Vid kvantitativ metod finns det klara regler för analys med hjälp av statistiska metoder och för att de skall vara applicerbara ställs i sin tur bestämda krav på urval och insamling av empiri. Det betyder att det för merparten av studenternas arbetsprocess finns tämligen entydiga regler att lära ut och det är relativt enkelt att följa upp hur de har använts. I synnerhet förenklas analysarbetet eftersom det huvudsakligen sker via statistiska beräkningar. Att det finns relativt klara kriterier på vad som är rätt eller fel minskar inte bara osäkerheten vid värdering av arbetet utan underlättar också den pedagogiska uppgiften. Frågeställningen är vanligen begränsad till att gälla ”hur ofta” eller om en viss företeelse förekommer mera frekvent än någon annan. Svårigheten för studenterna (och handledaren) ligger främst i operationaliseringen av de begrepp som man avser att mäta.

Om en undersökning i stället gäller kvalitativa frågeställningar av typen ”varför” och ”på vad sätt” en viss företeelse uppträder så kan det uppstå pedagogiska problem, både vid handledning och vid bedömning av resultatet. Det beror på att det vid kvalitativ metod inte finns samma strikta regelsystem som vid kvantitativ metod vilket kan göra det lite mera problematiskt att lära ut. I synnerhet gäller det vid analysarbetet där

handfasta regler saknas och där metodlitteratur har föga hjälp att ge. Det finns heller knappast några entydiga regler för bearbetning av empiriskt material eller för att bedöma resultatet av ett arbete. Det riskerar i sin tur att leda till större variation i bedömningarna och till oenighet mellan olika bedömare. Det är i och för sig naturligt att det finns olika åsikter mellan ett stort antal handledare. I brist på en gemensam teoretisk referensram ser olika handledare olika aspekter av uppsatsarbetet som viktigt utifrån sin egen tidigare erfarenhet och förståelse. Av intervjuvaren tycks det emellertid framgå att det också tycks finnas speciella ideologiska värderingar knutna till de olika metodologiska angreppssätten.

Föreställningen om lärandekvalité - syftet med examensarbetet

När det gäller lärandekvalité så kan handledarnas åsikter indelas i tre grupper. En grupp (om fyra) som anser att syftet är att lära ut forskning, en annan grupp (om tre) som anser att syftet borde vara att träna studenterna i utredningsmetodik och en grupp (om tre) som anser att det borde gå att göra bådadera. I den här frågan tycks föreligga en ideologisk skillnad mellan olika handledare vilket bl.a. framgick av att några nämnde begreppet ”utredning” med tydligt förakt och som ett varnande exempel på vad som kan bli resultatet om man sänker de akademiska kraven. Bakom de skilda uppfattningarna tycks ligga en underförstådd föreställning om vad som menas med forskning och den föreställningen tycks inte gå att förena med en lika underförstådd föreställning om vad som kännetecknar en utredning. De underförstådda motsättningarna kan möjligen bero på att ämnet företagsekonomi kan ses på två sätt.

På samma sätt som t.ex. medicin och didaktik är ekonom både en vetenskap och en praxis. Skillnaden ligger i att syftet med en vetenskap är att generera generell kunskap medan syftet med en praxis är att åstadkomma något moraliskt berömvärdt som t.ex. att

förbättra hälsotillstånd, lärandeförmåga eller förmåga att hushålla med begränsade resurser (Scudder & Bishop, 1990). De dubbla rollerna gör att en handledare kan ta fasta på båda rollerna eller fokusera på endera. Skillnaden mellan vetenskap och praxis ligger egentligen främst i graden av generaliserbarhet. Om syftet är att producera vetenskap i form av generell kunskap så är det frågan om att generera hypoteser eller förklarande begrepp men det kan också handla om att testa någon etablerad teori. Om syftet är att utveckla praxis så är det, i första hand, frågan om att åstadkomma förståelse för en specifik situation genom att t.ex. problematisera och strukturera den. I båda fallen ställs krav på insikter i teori och metod samt förmåga att hantera abstraktioner. Även om praxis handlar om att använda teoretisk kunskap i syfte att åstadkomma något visst konkret resultat så kan det ofta också tjäna som utgångspunkt för generering av mera generell kunskap.

Föreställningar om samhällskvalité

Föreställningar om samhällskvalité handlar främst om relationerna till avnämarna. Samtliga handledare tycks egentligen vara övertygade om att de kunskaper som bibringas studenterna genom examensarbetet i allmänhet inte betraktas som relevant för senare praktiska arbetsuppgifter. Några handledare har visserligen påpekat att examensarbetet antagligen inte uppfattas som direkt negativt – åtminstone av en del avnämare. Det är då frågan om sådana arbetsgivare (revisorer) som själva genomgått samma ritual och vet att den syftar till att ge akademisk legitimitet åt en examen. Att de speciella kraven på uppsatser av arbetsgivare uppfattas som ”akademiskt trams” är väl inget som direkt förmedlas till studenter men det förmedlas ändå oavsiktligt bl.a. genom att studenter ibland rekommenderas att skriva två olika versioner – en med och en utan ”det akademiska”.

Några av handledare har funderingar om att man kanske skulle kunna ha lite olika inriktning på examensarbetena beroende på studenternas framtida yrkesval. Klarast ställningstagande tar separatisten som anser att man egentligen borde ha två olika inriktningar på examensarbetet. I övrigt framfördes också en allmän önskan om en avdramatisering av ”det vetenskapliga” för att i stället betona att det är frågan om ”sådan kunskapsutveckling och förändring som också finns i arbetslivet i övrigt”. Det framgick emellertid att åsikten framkastades mera som önsketänkande än som seriöst menat förslag.

Föreställningar om social kvalitet

När det gäller de sociala relationerna i handledningssituationen så finns det i princip tre olika inriktningar. En grupp av handledare betraktar sig som ”konsulter” – dvs. en resurs för studenterna som de kan använda om de vill. De tycks se sig själva som neutrala resurspersoner och anse att det inte nödvändigtvis behöver uppstå någon egentlig social relation mellan studenter och handledare. I något fall är det också en medveten strategi för att vänja studenterna vid att arbeta självständigt eftersom när de väl fått arbete så finns det ingen morsa att springa till. Man anser följaktligen också att problem som uppstår inom gruppen får studenterna klara ut själva - ”de är ju vuxna”. En annan grupp av handledare ser främst uppsatsarbetet som ett delat ansvar. Man ser sin arbetsuppgift mera som en tränare eller ”coach” där det gäller att skapa ett gott arbetsklimat. Man menar också att en del av handledaransvaret är att, när det behövs, ge studenterna hjälp med sina inbördes relationer och med att hålla arbetet igång. Slutligen finns det några som ser handledning som att, åtminstone blidligt talat, ”hålla handen”. De säger sig ha ett mycket stort ansvar för att få fram bra examensarbeten och ger också mycket hjälp och stöd på vägen. De handledarna ser det också som sin uppgift att försöka att motivera och inspirera studenterna.

Samtliga handledare betonar emellertid att de har kravet på studenterna att de skall visa att de kan arbeta självständigt. Åtminstone några handledare var medvetna om att kravet på självständighet i kombination med de diffusa kraven på ”vetenskaplighet” verkade frustrerande på en del studenter och möjligen kunde leda till överdriven följsamhet. Det uttalade kravet på studenternas självständighet tycks emellertid ha klara men underförstådda gränser. Flera handledare framförde nämligen som en självklarhet att studenterna borde ha så mycket hjälp som de behövde för att kunna åstadkomma en godkänd uppsats – men däremot inte hjälp för att få betyget väl godkänd.

Generella implikationer

Vetenskaplighet i grundutbildningen

Enligt högskolelagen (SFS 1992:1434) är målet för den grundläggande högskoleutbildningen att utöver kunskaper och färdigheter också ge studenterna förmåga till självständig och kritisk bedömning, förmåga att självständigt lösa problem samt att följa kunskapsutvecklingen inom det aktuella ämnesområdet. Dessutom bör utbildningen utveckla studenternas förmåga till informationsutbyte på vetenskaplig nivå. Som Högberg & Eriksson (1998) konstaterar är lagen är mycket allmänt hållen. Den ställer inga direkta krav på att grundutbildningen skall omfatta forskning eller s.k. vetenskapligt arbete – endast förmåga till informationsutbyte. Lagen ger alltså utrymme för tolkningar som kan leda till väsentliga skillnader även när det gäller tillämpningen av gemensamma bedömningskriterier inom en institution. Det kan i sin tur leda till att både studenter och lärare upplever osäkerhet. För att minska denna förordar Högberg & Eriksson kontinuerliga diskussioner mellan kollegor. De påpekar emellertid att det varken är möjligt eller ens eftersträvansvärt att försöka uppnå samstämmighet.

Anledningen är att en viss bredd i tolkningsutrymmet ger utrymme för en kreativ utveckling medan likformighet (definitionsmissigt) skapar stagnation.

Vid intervjuerna med handledarna framkom att kriterierna på vetenskaplighet varierar förhållandevis mycket med tanke på att alla handledare kunde förväntas ha blivit tämligen kraftfullt indoktrinerade i samband med forskarutbildningen. Det fanns också en betydande skillnad i synen på relationen mellan forskning och praktik även om handledarna tycktes uppfatta att det fanns ett underförstått krav på någon (odefinierad) form av vetenskaplighet.

Organisatorisk kompetens

I inledningen nämndes att sättet att förhålla sig till sin arbetsuppgift beror inte bara på vilka kunskaper och färdigheter som man har utan också på hur man förstår sin arbetsuppgift. Sammantaget utgör det en individs kompetens. Den individuella kompetensen baseras på förståelse – och förståelse kan inte kommenderas fram eller åstadkommas genom majoritetsbeslut. Förståelse kan däremot utvecklas genom t.ex. dialog med andra. Förutsättningarna för en fruktbar dialog är emellertid att det finns ett arbetsklimat som stödjer öppenhet och att det finns acceptans för olikheter.

Förståelse kan finnas på olika nivå och ge upphov till synen på kompetens som en hierarki. Med utgångspunkt från den av Sandberg (2000) definierade kompetenshierarkin skulle t.ex. den högsta graden kunna vara relaterad till någon form av ”konsumentvärde”. Tre av handledarna framför också tankar om att i framtiden kanske kunna närma sig avnämarna genom att åstadkomma någon form av anpassning. Mellannivån på Sandbergs tregradiga kompetensskala handlar om att optimera helheter i stället för delar och något handledare visade sig ha tankar i den riktningen. Flertalet handledare uttryckte emellertid sig i termer

som avser optimering någon viss förmåga t.ex. beträffande hantering av metod eller av teori – dvs. den lägsta kompetensnivån. Vad som kan tolkas som ett steg i riktning mot Sandbergs mellannivå skulle kunna vara tanken på att försöka förmedla en generell ”verktygslåda” som skulle ge studenten möjlighet att på egen hand åstadkomma den anpassning till avnämarna. Något som för närvarande tycks betraktas som svårt att förena med (det diffusa) kravet på vetenskaplighet.

Beträffande relationerna mellan handledare och studenter visade intervjuerna på betydande spännvidd mellan olika handledare. Somliga visade en strikt attityd som uppdragsgivare medan andra uppfattade sig som samarbetspartner (coach) eller mera direkt involverade i någon form av föräldraroll (morsa). Relationen är inte oproblematiskt och t.ex. Högberg & Eriksson (1998) påpekar att det finns en risk att somliga studenter får så mycket handledning att det inte är frågan om ett självständigt arbete. Samtidigt kan en alltför stark betoning av kravet på studenternas självständighet motverka lärandet. Det blir frågan om en avvägning.

En mera personlig reflektion är att idealet för hur uppsatser bör utformas inte tycks ha ändrats sedan 60-talet. Det är antagligen ett exempel på det som Schön (1972) kallar dynamisk konservatism. På närmare 50 år tycks inte någon utveckling ha skett vilket kan verka förvånande med tanke på att variationsvidden i utformningen av vetenskapliga artiklar har förändrats avsevärt. Möjligen är det frågan om en institutionalisering av uppsatsarbete i en sådan utsträckning att det kanske främst bör ses som en slags kulthandling. En sådan kulthandling kan ha ett egenvärde men det kan också finnas skäl att acceptera förändringar i riktning mot den variation som moderna vetenskapliga artiklar uppvisar.

Kommunikation och organisatorisk kompetens

Av undersökningen framgår att de olika handledarna, trots likartad utbildning och erfarenheter, har ganska olika uppfattningar på flera avgörande punkter beträffande synen på vetenskap och förhållningssättet till de studerande. Även när det gäller frågan om vad som är själva syftet med verksamheten – eller vad som kanske bör vara det – så finns stora skillnader. Endast på en punkt finns en betydande samsyn. Det gäller uppfattningen om att verksamheten knappast motsvarar avnämarnas önskemål.

Att undersökningen skulle visa på betydande skillnader mellan olika handläggare var inte oväntat. Det överensstämmer med andra studier som t.ex. Yager (1996) och Goodlad et. al. (1990). Det som däremot framstår som mera oväntat var att det tycks finnas en markant brist på insikt om de skillnader som framkommit och därmed också om behovet av problematisering av olika frågor i samband med handledning. Bristande insikt om olikheter i förståelsen av arbetsuppgiften i kombination med bristande kommunikation tenderat att leda till polarisering där olika personer utifrån sin uppfattning om kompetens definierar andra uppfattningar som tecken på bristande kompetens. (Cf. Martin, 2002)

Ett av bidragen i den här rapporten skulle därför kunna vara att det kan ses som ett underlag för att kartlägga och strukturera de olika bakomliggande föreställningarna om kompetens. Mera konkret uttryckt har rapporten visat på behovet av problematisering av ett antal frågeställningar som kan sammanfattas enligt följande:

- Vad kan informationsutbyte på vetenskaplig nivå innebära i samband examensuppsatser samt i vilken utsträckning och på vad sätt bör det uppmärksammas i arbetet?
- Vilken slags organisatorisk kompetens bör utvecklas och på vad sätt?
- I vilken utsträckning och på vad sätt bör hänsyn tas till olika avnämares förväntningar?
- Vilka relationer bör eftersträvas mellan handledare och studenter och vilka krav på självständighet kan rimligen ställas på studenter i olika sammanhang?
- Vilka krav på både form och innehåll bör gälla för examensarbeten?

I inledningen av rapporten nämndes att utveckling av organisatorisk kompetens ställer vissa krav på organisationens sociala arbetsklimat. Det är främst två faktorer som påverkar arbetsklimatet och de är dessutom starkt samverkande. Det ena är i vilken utsträckning som arbetsklimat baseras på attityder till oliktankande – dvs. om det finns en attityd av acceptans och tillåtande eller en attityd av intolerans och fördömande av oliktankande. Den andra faktorn gäller graden av spontan kontakt och kommunikation mellan merparten av organisationens olika medlemmar. Här kan finnas ytterligheter från kontinuerligt anordnade ”diskussionsklubbar” till en kommunikation som huvudsakligen består av offentlig skriftväxling. (Cf. Martin, 2002; Lennér-Axelsson & Thylefors, 1998). Det sociala arbetsklimatet är alltså i huvudsak ett kommunikationsklimat och bl.a. Taylor & van Every (1996) menar att identiteten i en organisation växer fram i kommunikationsprocesser. Då uppstår också sociala strukturer i form av informell organisation med uppdelning och samordning av arbetet på ett sätt som bortser från vad den formella organisationen föreskriver.

Av intervjuerna framgår att åsiktsskillnader knappast har blivit debatterats under ordnade former. Därmed har eventuella problem till följd av skillnader i sättet att förstå arbetsuppgiften kommit att bli dolda eller i varje fall blivit klart underskattade. Vid intervjuerna framkom också att kommunikationen mellan olika handledare blivit alltmera formaliserad samtidigt som arbetsklimatet successivt blivit mindre tillåtande. Det är emellertid närmast självklart att det kan uppstå konflikter i en situation med divergerande uppfattning om arbetsuppgiften och med bristfälliga förutsättningar för kommunikation. Sådana konflikter kan successivt komma att försämras arbetsklimatet vilket i sin tur försvagar den organisatoriska kompetensen. Det är emellertid något som kan bli föremål för fortsatta studier.

Referenser

- Alvesson, M (1993) *Cultural Perspectives on Organizations*. Cambridge, GB: Cambridge Univ. Press.
- Andersson, G. & Persson, A. (2002). *Coaching och handledning av grupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Argyris, C, (1974). *The Applicability of Organizational Sociology*. Cambridge, MA: Cambridge Univ. Press.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming Organizational Defences: Facilitating Organizational Learning*. Needham, MA: Allyn & Bacon
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Cochrane, A. L. (1972). *Effectiveness and Efficiency – Random Reflections on Health Services*. Leeds, GB: The Nuffield Provincial Hospitals Trust.
- Corvellec, H. & Holmberg, L. (2004). *Organisationers vardag – Sett underifrån*. Malmö: Liber.
- Czarniawska, B. (1998). *A Narrative Approach to Organizational Studies*. Qualitative Research Methods Series 43, London: Sage Publ.
- Ekman, G. (2003). *Från prat till resultat*. Malmö: Liber.
- Freire, P. (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummeson.
- Goodlad, J. I., Soder, R., & Sirotnik, K. A. (eds.). (1990). *Places where Teachers are Taught*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Gustavsson, C. (1994). *Om produktion av allvar*. Stockholm: Nerenius & Santérus.
- Hansson, H. (2003). *Kollektiv kompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Högberg, M. & Eriksson, Å. (1998). *Från akilleshäl till flaggskepp*. En idébok kring grundutbildningens examensarbete. Uppsala: Uppsala univ. Enheten för utveckling och utvärdering.
- Kiley, M. & Mullins, G. (2005). Supervisors' Conceptions of Research: What Are They? *Scandinavian Journal of Educational Research*. 3: 245-262
- Kirman, B. L. & Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management Journal*. 42: 58-74.
- Kvale, S. (1989). To validate is to question. In Kvale, S. (ed.), *Issues of Validity in Qualitative Research*: 73-91. Lund: Studentlitteratur.
- Lennér-Axelsson, B. & Thylefors, I. (1998). *Om konflikter*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Martin, J. (2002). *Organizational culture: Mapping the Terrain*. Thousand Oaks, CA: Sage Publ.
- Marton, F., Dahlgren, L. O., Svensson, L. & Säljö, R. (1977). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: Almquist & Wiksell.
- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence. *Academy of Management Journal*, 43: 9-25.
- Schütz, A. (1976). *The Phenomenology of the Social World*. London: Heinemann.
- Scudder, R. J. & Bishop, A. H. (1990). Recovering moral sense of health care from academic reification. In Tyminiecka, A-T (ed.) *Analecta Husserliana*, Vol. XXXI, Dordrecht, Germany: Kluwer Academic Publ.,
- SFS 1992: 1434. Höskolelagen, kap.1 §9.
- Silverman, D. (1970). *The Theory of Organizations*. London: Heinemann.
- Stacey, R.D. (2001). *Complex Responsive Processes in Organizations*. New York: Routledge.
- Stjernswärd, H. (2001). *Balacklava-syndromet*. Stockholm: Probus.
- Streatfield, P. J. (2001). *The Paradox of Control in Organizations*. New York: Routledge.
- Taylor, J. & van Every, E. J. (2000). *The Emergent Organization. Communication as its Site and Surface*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tsoukas, H. T. (1997). Forms of knowledge and forms of life in organized contexts. In Chia, R. (ed). *In the Realms of Organizations*. New York: Routledge.
- Yager, R. E. (1996). Science teacher preparation as a part of systemic reform in the United States. In J. Rhoton & P. Bowers (Eds.), *Issues in Science Education* (p 24-33). Washington DC: National Science Teachers Association.