



LINKÖPINGS UNIVERSITET

Institutionen för kultur och kommunikation, IKK
Nationellt Centrum för Utomhuspedagogik, NCU

Helena Alsegård

Ta trappan till uppsatsen.

En studie om stöd och hinder i uppsatsskrivande bland
yrkesverksamma deltidsstudenter vid Nationellt
Centrum för Utomhuspedagogik.

Magisterutbildning i miljö- och utomhuspedagogik

Magisterarbete 15 hp

LIU-IKK-MOE-D--09/012--SE

Handledare:

Christel Öfverström och Anette Wickström
Institutionen för kultur
och kommunikation



Avdelning, Institution
Division, Department
Institutionen för kultur och kommunikation
581 83 LINKÖPING

Datum
Date

Språk
Language
Svenska/Swedish

Rapporttyp
Report category

D- uppsats

ISBN

ISRN LiU-IKK-MOE-D--09/012--SE

Serietitel och serienummer **ISSN**
Title of series, numbering

URL för elektronisk version

Titel: Ta trappan till uppsatsen.

- En studie om stöd och hinder i uppsatsskrivande bland yrkesverksamma deltidsstudenter vid Nationellt Centrum för Utomhuspedagogik.

Title: Take the steps to the thesis.

- A study of support and obstacles in thesis writing among part time students at National Centre for Outdoor Education.

Författare: Helena Alsegård

Author

Sammanfattning

”Ta trappan till uppsatsen” är en hermeneutiskt inriktad empirisk studie baserad på en kvalitativ undersökning. I intervjuerna, som är gjorda i två fokusgrupper med hjälp av semi-strukturerade frågor, deltog åtta studenter som går magisterprogrammet i utomhuspedagogik 2007-2009 på Linköpings Universitet (LiU).

Syftet med denna uppsats är att genom en empirisk studie undersöka hur studenter som läser utomhuspedagogik vid LiU upplever sin process att påbörja, genomföra och slutföra skrivandet av sin magisteruppsats. Jag fokuserar i studien på betydelsen av stöd och vilka eventuella hinder som studenterna upplever personligen, i sin nära omgivning och i relationen med universitetet.

Resultatet visar att majoriteten av dessa vuxna studenter, som i snitt arbetar ca 90 % parallellt med deltidsstudierna på 50%, ansåg att de viktigaste motivationsfaktorerna inför påbörjandet av uppsatsen var den egna känslan av inre tillfredsställelse samt att få ökad respekt för sitt arbete från kollegor och chefer.

Under genomförandet ansåg majoriteten att olika ”mentala verktyg” varit till stöd, samt när det fanns en tydlig progression i trappstegsform gällande speciellt litteraturen och reflektionen. Positivt var även att starta med uppsatsen tidigt under kursen. Det fanns en oro för att inte få kontinuerlig handledning och tydlig och konkret information om uppsatsskrivandet från LiU, vilket upplevdes som hinder i skrivprocessen.

Vid slutet av skrivprocessen hade betydelsen av yttre bekräftelse minskat och den egna inre motivationen var viktigast. Den sociala grupprocessen ansågs ha haft betydelse för kursens genomförande och deltagarna önskade mer webbaserad kontakt mellan träffarna.

Abstract

“To take the stair to the Essay” is a hermeneutically bent empirical study based on a qualitative research. In the interviews, which are done with two focus groups with help of semi-structured questions, eight students participated who studied the Master program in Outdoor Education 2007-2009 at Linköpings University (LiU).

The purpose with this essay is to examine with an empirical study how students who are studying Outdoor Education at LiU experiences their process to begin, carry out and complete their writing of the Master Essay. In the study I focus on the significance of support and what possible obstacles the students experienced personally, in their surroundings and in relation with the University.

The result shows that the majority of these adult students, which on average work approximately 90% parallel to the part time studies on 50%, thought that the most important factors of motivations before the beginning of the Essay was the own feeling of inward satisfaction along with gaining increased respect from colleagues and employers for their work.

During the realization the majority thought that different “mental tools” had been supportive, together with when there had been a plain progress in the step-form applicable especially with the literature and the reflection. It was also positive to begin early with the Essay during the course. There was a concern for not getting continuously guidance and plain and concrete information about the Essay writing from LiU, which felt like an obstacle in the writing process.

At the end of the writing process the importance of outward confirmation had decreased and the own inward motivation was the most important. The social group process regarded to have had significance on the realization of the course and the participants wished a more web based contact between the meetings.

Nyckelord: Vuxenpedagogik, utomhuspedagogik, reflektion, mental träning, mentala verktyg, grupprocess.

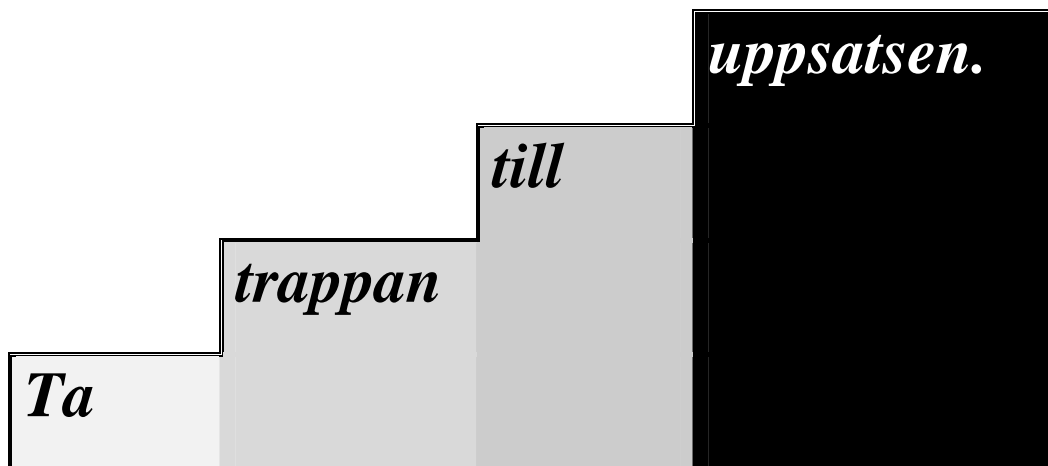
Keyword: Adult pedagogic, outdoor education, reflection, mental training, mental tools, group process.

Förord och Tack

Att jag nu, mitt i livet, har fått kraft och möjlighet att skriva en egen magisteruppsats vill jag framförallt tacka mina barn Amy, Tove och Adam för. Det är ni, tillsammans med mina nära vänner, som har gett mig den extra uppmuntran och energi som gjort detta arbete möjligt. Ni har alla på olika sätt även bidragit med praktisk hjälp när jag behövt det, alltifrån tips på hur jag ska göra tabeller på datorn till att servera mig mat när jag tydligt behövt det. Tack!

Jag vill också framföra ett varmt tack till deltagarna på magisterkursen i utomhuspedagogik som startade hösten 2007 för att ni så villigt bidragit med er tid och era tankar om kursen och dess innehåll, samt låtit mig intervjua er.

Jag hoppas att du som läsare kommer att finna intresse i den följande uppsatsen som handlar om hur vuxna yrkesverksamma deltidsstudenter kan...



Innehållsförteckning sid

1.	Bakgrund	1
1.1	Mitt möte med magisterutbildningen på Linköpings Universitet (LiU)	1
1.2	Min tidigare erfarenhet som lärare i möten med vuxenstuderande	2
1.3	Min egen erfarenhet av att vara student i vuxen ålder	3
1.4	”Trappstegsmodellen” och Trapporna	4
2.	Problemformulering	9
2.1	Syfte	9
2.2	Frågeställningar	9
2.3	Förutsättningar och avgränsningar	9
3.	Litteraturgenomgång	11
3.1	Förändring, bekräftelse och fatta beslut	11
3.2	Mötet med ett universitet och påbörjandet av egna vuxenpedagogiska studier	15
3.3	Mentala verktyg som hjälp till balans och harmoni i livet som vuxenstuderande	20
3.4	Känslan av trygghet och tillit till gruppen	26
3.5	Känslan av sammanhang (KASAM)	28
3.6	Att skriva (eller att tala) en uppsats	29

4.	Metod och genomförande	33
4.1	Metod	33
4.2	Urval	36
4.3	Undersökningens uppläggning innan intervjuerna	36
4.4	Undersökningens uppläggning under och efter intervjuerna	37
4.5	Utvärderingsinstrument	39
4.6	Risker och etiska perspektiv	40
5.	Resultat	43
5.1	Mönster och temaindelning i min analys	44
5.2	Studentens eget individuella förhållande till sina studier och sitt skrivande och hur man själv tycker sig kunna påverka hur det går	44
5.3	Studentens förhållande till sin vardagsomgivning; främst familjesituation och arbetsliv	47
5.4	Studentens upplevelse av hur universitetet bemöter den som ska skriva en magisteruppsats i utomhuspedagogik och hur studierna är upplagda	49
5.5	Studentens relation till, och syn på, kursgruppen som hinder eller möjlighet till att slutföra den egna uppsatsen	56
5.6	Kompletterande frågeställning	59
5.7	Jämförande analys av frågan vilka de viktigaste faktorerna var för att kunna slutföra uppsatsen, ställd vid två olika tillfällen	61

6.	Diskussion	63
6.1	Studenternas tankar om uppsatsens värde i förhållande till att delta på kursträffarna och att läsa litteraturen vid påbörjandet av magisterkursen	63
6.2	De viktigaste faktorerna, samt möjligheter till stöd och eventuella hinder, som studenterna upplever att de har haft för att slutföra sin magisteruppsats	65
7.	Vidare forskning och generaliseringar	71
8.	Referenser	73
	Bilagor	
Bilaga 1	Tabeller	
Bilaga 2	Intervjuguide	
Bilaga 3	Medgivande från Merete	

1. Bakgrund

1.1 Mitt möte med magisterutbildningen på Linköpings Universitet (LiU)

Som relativt nyanställd lärare på Linköpings Universitet (LiU) fick jag möjlighet att möta min första grupp magisterstudenter i Utomhuspedagogik hösten 2006. Då fick jag också ta del av informationen att knappt hälften av studenterna på de tidigare kurserna fullgjort hela sin magisterkurs, det vill säga deltagit på alla obligatoriska träffar, läst och reflekterat över kurslitteraturen samt skrivit klart och blivit godkänd på sin uppsats. De allra flesta, 96 %, hade dock genomfört alla moment fram till den avslutande uppsatsen. Det var ingen större skillnad i fördelningen av kvinnor och män som slutfört kursens alla moment. En sammanställning över andelen deltagare som slutfört de olika delkurserna i tidigare magisterkurser finns i bilaga 1, tabell 1 och 2.

Uppgiften att drygt hälften av deltagarna på tidigare kurser inte skrivit sin uppsats och därmed inte heller fått ut sin examen trots att de satsat både tid, kraft och ekonomi på kursen väckte mitt intresse för att försöka ta reda på vilka orsaker som kunde förklara att de avstått. Jag fann då bland annat att majoriteten av deltagarna som gått på kurserna var födda på 1950- och 1960-talen och dessutom fanns det flera deltagare med födelseår under 1940-talet samt även några som var födda under 70-talet. Deltagarna hade alltså ett åldersspann på ca 30 år och nästan 80 % var födda innan 1970-talets början. Wenestam (2005, s. 29f) skriver att det kan vara svårt att tydligt avgränsa vad en vuxenstuderande är, inte minst med tanke på den varierande ålder som kan finnas i en grupp. I bilaga 1, tabell 3 och 4 finns mer information om deltagarnas ålderssammansättning i magisterkurserna i utomhuspedagogik genom åren.

Med tanke på födelseårtalen är det rimligt att tro att många av dessa deltagare genomförde sin egen lärarutbildning innan dagens krav på en akademisk uppsats formades. Själv är jag född på 1950-talet och tog min lärarexamen i slutet på 1970-talet då man ännu skrev allt på maskin och använde sig av Tip-ex när det var något som skulle korrigeras. De metodgenomgångar jag hade minns jag som mycket knapphändiga och kraven på uppsatsens metoddel var långt ifrån vad som krävs idag. Troligen minns jag inte allt rätt, men i samtal med flera jämnåriga deltagare har jag förstått att många har samma uppfattning. Detta skulle i så fall innebära att flertalet av deltagarna på de magisterkurser som hittills genomförts vid LiU inte haft någon större förförståelse för de krav och normer som idag gäller för att en akademisk uppsats ska godkän-

nas och jag började fundera på hur LiU handskats med detta faktum gällande stödjande åtgärder till studenterna för att de på bästa möjliga sätt skulle klara av sitt uppsatsskrivande.

Av de studenter som påbörjade utbildningen hösten 2007 och som jag intervjuade hade 50 % ingen tidigare erfarenhet av uppsatsskrivande på högskolenivå och endast en person hade erfarenhet av en tidigare magisteruppsats, det vill säga en D-uppsats. Jag har inte kunnat få fram uppgifter om de tidigare årgångarnas erfarenheter av uppsatsskrivande innan de kom till LiU. De flesta kan enligt den information jag fått fram anses tillhöra gruppen uppgraderingsstudenter vilket innebär att syftet med studierna är att bredda den tidigare erfarenheten och utvecklas vidare i det man redan gör (Wenestam, 2005, s. 44f) och inte främst skaffa sig formella meriter i form av akademiska poäng vilket ofta är syftet för gruppen ungdomsstuderande.

En annan konsekvens av ålderssammansättningen är att de flesta förmodligen har en lång yrkeserfarenhet och därmed också mycket yrkeskunskaper med sig som student. Naturligtvis måste det också finnas mycket livserfarenhet i en grupp med en så blandad ålderssammansättning. Jag undrade apropå detta antagande hur mycket och på vilket sätt LiU tagit tillvara denna yrkes- och livskunskap hos deltagarna. Gustavsson (2002, s. 88ff) anser att lärarna i vuxenutbildningen måste koppla studenternas egna erfarenheter till det nya som ska läras in, och jag blev nyfiken på hur LiU tog tillvara denna erfarenhetsresurs som deltagarna var i besittning av och som är en utmaning för ansvariga lärare att informera sig om.

Ytterligare en aspekt som tillkommer då en kurs med vuxna studenter genomförs på deltid är att flertalet av deltagarna samtidigt fortsätter att förvärvsarbeta på hemmaplan. I den nu aktuella magistergruppen med start hösten 2007 arbetade de intervjuade deltagarna i snitt ca 90 % samtidigt om denna distanskurs genomfördes. Enligt min egen erfarenhet medför detta dubbel- och i vissa fall även trippelarbete att man noga måste planera och prioritera sin tid. Se bilaga 1, tabell 7.

1.2 Min tidigare erfarenhet som lärare i möten med vuxenstuderande

Efter att ha arbetat några år som lärare på grundskolans olika stadier samt som reseledare, fick jag som 28-åring anställning på en folkhögskola. Där arbetade jag under många år med flera olika ämnen och grupper av studerande. Åldersmässigt fanns de flesta deltagarna som stude-

rade på heltid på skolan mellan ca 20 och 55 år, men framförallt på de kortare kurserna deltog även både yngre och äldre deltagare. De studerandes bakgrund varierade väldigt mycket och det fanns både de som skulle läsa in en gymnasiekurs och de som hade en lång akademisk utbildning bakom sig och som nu ville fortbilda sig inom ett nytt område.

Jag fick under denna tid insikt om att ”mötet” mellan den studerande, gruppen de deltog i och lärarna var av stor betydelse för hur studierna skulle gå. Att detta gällde barn och ungdomar visste jag sedan tidigare, men nu fick jag även erfarenhet av att detsamma gällde för vuxen-studerande oavsett ålder och bakgrundserfarenhet.

1.3 Min egen erfarenhet av att vara student i vuxen ålder

När jag var i 40-årsåldern fick jag på nytt möjligheten att börja studera på högskola och universitet. Samtidigt var jag en del i en stor familj med flera barn i skolåldern och äldre föräldrar som började behöva alltmer stöd och hjälp för att klara sin tillvaro. Dessutom skulle det egna arbetet skötas på bästa möjliga sätt trots pågående studier. Jag var på intet sätt ensam om denna splittrade tillvaro vid denna tidpunkt och är det inte heller idag utan inser att det är en del av det naturliga förloppet i ”livet” som vi alla har omkring oss.

För att klara av att prioritera vad jag själv skulle ta tag i av allt som behövde genomföras och fokuseras på under denna tid av studier försökte jag medvetet träna upp min förmåga att ta hjälp av olika mentala verktyg. En inre bild, ”metafor”, som jag ibland använde för att lättare få ”helikopterperspektiv” på mitt eget handlande var att tänka på mig själv sittande i en kanot, paddlande fram i ett vattendrag. Bitvis var det så lugnt och stillsamt så jag kunde luta mig tillbaka och bara njuta av vattnets stilla porlande utmed kanotens sidor. Så, kanske plötsligt utan förvarning, dök det upp en stor sten i vägen och jag behövde fokusera på att ta mig förbi med hjälp av stor fysisk ansträngning. Knappt var jag förbi den faran förrän det dök upp en stor fors med ett helt stenröse i mitten. Nu gällde det att parera så inte kanoten skulle välta. Efter en enormt stor ansträngning, både fysisk och mental, var jag ännu en gång förbi den stora faran. Darrande i hela kroppen kunde jag nu välja på att antingen paddla vidare och hoppas att jag skulle få en lugn sträcka så jag kunde få vila ut eller ta mig till land och ta en paus från paddlandet. Om jag valde det sistnämnda och dessutom tog en promenad upp på en höjd så kunde jag troligen få möjligheten att reflektera och se både bakåt, det vill säga kunna få en bild av vad som hänt, se platsen där kanoten låg förtöjd just nu samt få en skymt av vilka al-

ternativ som fanns framöver. Vilka vägval hade jag att välja på när jag snart skulle ta min kanot och paddla vidare på min färd? Om jag bara satt kvar i min kanot på vattnet bland stenar och forsar skulle jag ha svårare att välja olika alternativ eftersom jag endast kunde se vad som fanns precis framför fören på min kanot.

Denna lilla metafor påminde mig vid flera tillfällen om att jag behövde få en möjlighet till överblick över situationen. Ibland kunde jag få det genom att fråga någon annan, ibland genom att själv ta ett steg åt sidan och försöka ”se” vad som skedde runtomkring mig.

I min nya roll som medelålders ”student” fick jag stor användning av denna typ av mentala metaforer och andra verktyg. Nu var det min tur att försöka lyssna in och tyda de mer eller mindre uttalade regler och koder som gällde för de olika institutioner jag läste på. Det gick relativt bra gällande föreläsningar och seminariearbeten, men när jag skulle skriva min första längre rapport blev det tvärstopp! Hur ska jag göra? Vad betyder alla dessa ord och all denna information – egentligen? Är det bara jag som inte förstår? Borde jag kunna detta, jag som arbetat så länge som lärare? Finns det någon som är beredd att möta mig på min nivå och besvara de frågor och funderingar som är aktuella för mig just nu? Är det värt att satsa så mycket tid och kraft för att gå vidare i processen när det finns så mycket annat i livet som också ska prioriteras? Hur ska jag prioritera?

Mina frågor var alltså många och vandan stor då jag skrev min första rapport för inlämning. Jag blev godkänd och lärde mig alltmer för varje gång, men känslan av osäkerhet inför allt det nya kan jag fortfarande ta fram i min kropp.

När livet, inklusive studier på universitetsnivå, kräver lite ovana saker av oss har jag alltså själv erfarenhet av att kunskap om, och praktiserande av, mentala verktyg kan hjälpa. Likaså kan andra personers stöd i en grupp vara till stor hjälp. Att kunna se det som sker i ett större perspektiv och få en känsla av sammanhang har jag också positiv erfarenhet av från mitt eget liv och mina egna studier.

1.4 ”Trapporna” i vår ”Trappstegsmodell”

Under läsåret 2006/2007 fick jag alltmer delta som lärare på magisterkursen i Utomhuspedagogik som startade hösten 2006. Jag och min kollega började tillsammans fundera på hur vi skulle kunna förändra kursens innehåll med målet att fler studenter skulle slutföra sin magis-

terkurs inklusive skriva klart uppsatsen, vilket också var ett mål från vår ledning och universitetets sida.

Genom min mångåriga erfarenhet av att arbeta med vuxna studerande, samt studier i ämnet ”Vuxenpedagogik” på LiU, hade jag en tydlig inre bild av vad ”lära att lära” betydde för mig när jag mötte nya studerande. Det var att möta personen där hon eller han befann sig just då! Min erfarenhet var att jag inte kunde utgå från att alla i en grupp, även om de var vuxna med stor livs- och yrkeserfarenhet, kunde börja på den nivån jag tänkt mig innan jag mötte gruppen.

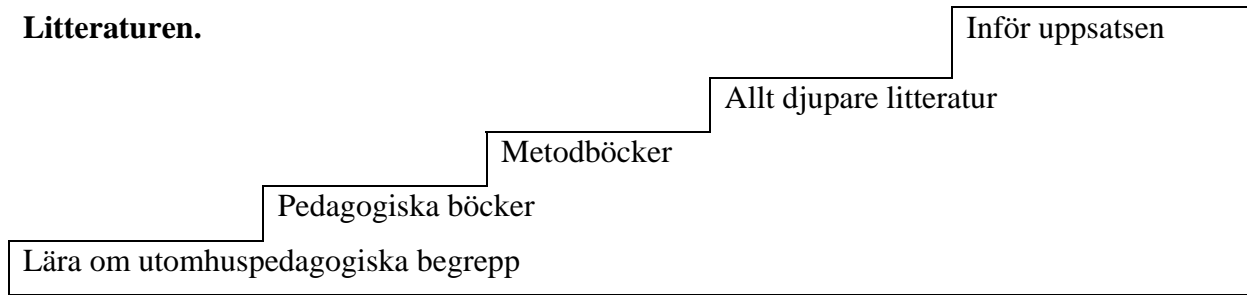
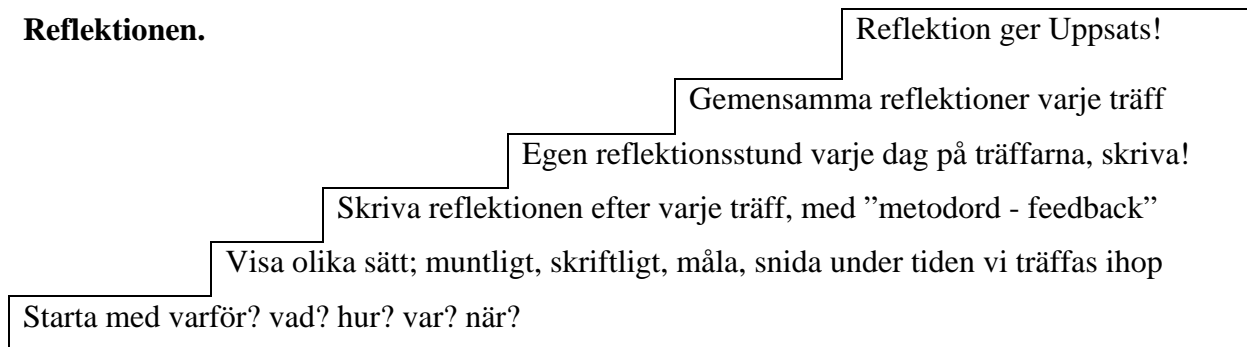
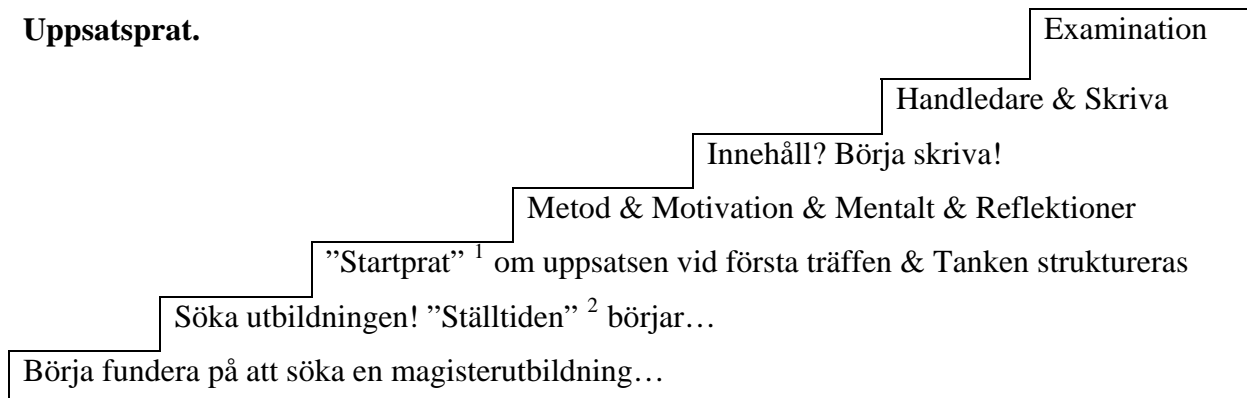
Min kollega och jag bestämde oss för att pröva tanken att man kanske behöver ”lära att lära” att skriva en akademisk uppsats om man aldrig gjort detta tidigare på det sätt som förväntas av studenterna idag. De flesta av våra studenter hade lång yrkes- och livserfarenhet, men ganska liten erfarenhet av att skriva uppsats. Vi formulerade nu några olika ”trappor” där vi skrev in en progressivitet i olika moment som alla på något sätt hade som mål att studenten skulle bli klar med sin uppsats. Utgångspunkten i vårt tänkande var att man även som vuxen behöver ”lära att lära” sig att skriva en akademisk uppsats – om man aldrig gjort detta tidigare enligt de normer som gäller idag. De olika trappstegen skulle tas i den ordning som träffarna kom så att det blev en naturlig stegring i innehållet.

Vi delade in ”trapporna” i tre huvudområden. Den första handlade om mötet mellan den vuxna studenten som kanske inte studerat på flera år och universitetet gällande litteraturen, reflektionen och uppsatsbegreppen. Detta blev till tre egna trappor som tillsammans fick benämningen ”lära att lära” som vuxenstudent.

Det andra området handlar om våra inre mentala tankar. Det kan ibland vara svårt att få ihop sina studier med det övriga innehållet i livet, oavsett vilken ålder man är i som student. Våra deltagare studerar på 50 % under fyra terminer, delvis på distans och har nästan alltid ett annat arbete som ska genomföras parallellt med studierna, se bilaga 1, tabell 7. Ofta finns dessutom någon form av fasta relationer med olika typer av omsorgstagande med i bilden och det kan bli både dubbel- och tredubbel arbetsbörda för många av studenterna. Vi ville föra in begreppet ”mentala verktyg” som en del i kursinnehållet då vi trodde att kunskap om hur man själv kan hantera sina tankar och få kraft till att prioritera skulle kunna underlätta processen mot en färdig uppsats.

Tredje fokuseringen handlar om den styrka som vi tror finns i en välfungerande trygg grupp. Vi ville försöka arbeta med gruppens process på ett medvetet, progressivt sätt. I början på kurs tiden ägnade vi tid åt att ”bygga grupp” med målet att deltagarna skulle känna egen trygghet i gruppen och tillit till varandra. Detta skulle kunna bidra till stöd i uppsatsskrivandet.

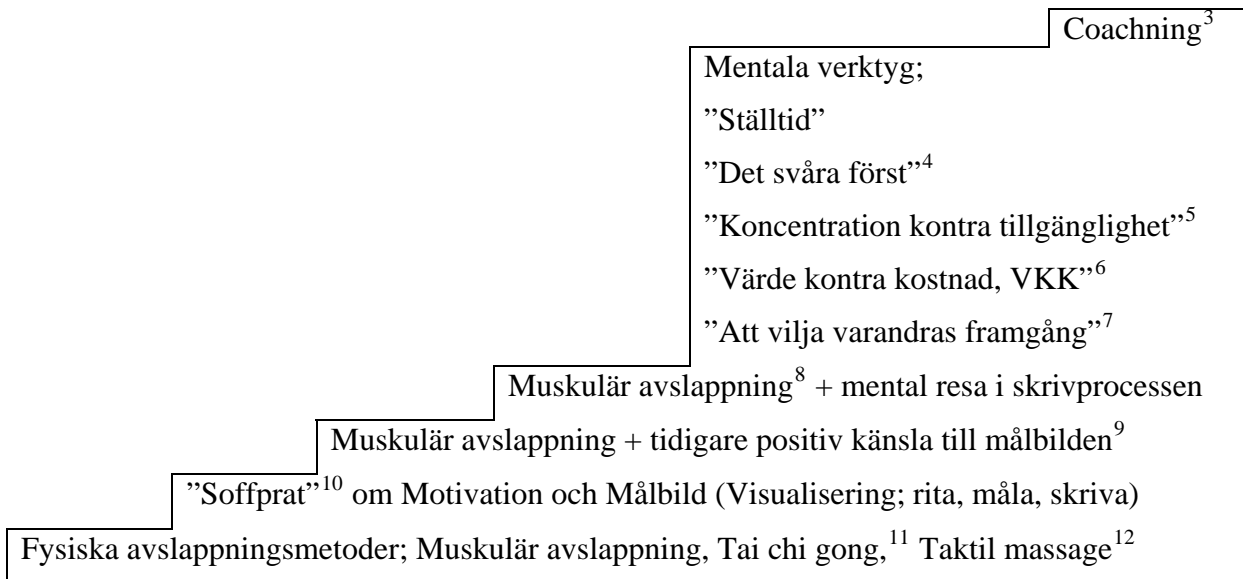
Dessa tre områden innehåller alltså sammanlagt fem ”trappor” och de ser ut på följande sätt.

Lära att lära:**Litteraturen.****Reflektionen.****Uppsatsprat.**

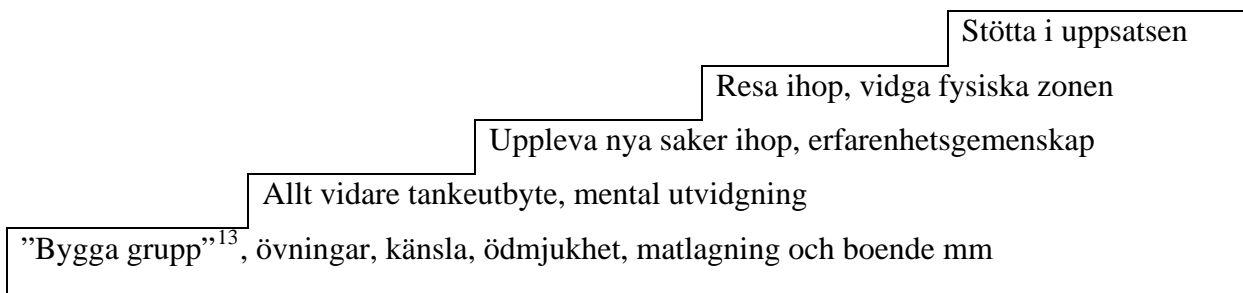
¹ Min egen benämning på det första samtalet om uppsatsen som sker den första gemensamma kurshelgen.

² Se s. 25 för mer information.

Mentala verktyg.



Sociala tryggheten i, och tilliten till, gruppen.



³ Se s. 25 för mer information.

⁴ Se s. 25 för mer information.

⁵ Se s. 25 för mer information.

⁶ Se s. 25 för mer information.

⁷ Se s. 25 för mer information.

⁸ Se s. 24 för mer information.

⁹ Se s. 24 för mer information.

¹⁰ Min egen benämning på ett gemensamt informellt samtal om uppsatsen som genomförs i en avslappnande atmosfär, sittande i en soffgrupp.

¹¹ Se s. 23 för mer information.

¹² Se s. 23 för mer information.

¹³ Se s. 26 för mer information.

2. Problemformulering

2.1 Syfte

Syftet med denna uppsats är att genom en empirisk studie undersöka hur studenter som läser utomhuspedagogik vid Linköpings Universitet upplever sin process att påbörja, genomföra och slutföra skrivandet av sin magisteruppsats.

Jag fokuserar i studien på betydelsen av stöd och vilka eventuella hinder som studenterna upplever personligen, i sin nära omgivning och i relationen med universitetet.

2.2 Frågeställningar

Hur värderar studenterna betydelsen av att skriva en uppsats i förhållande till att delta på kurs-träffarna och läsa litteraturen vid påbörjandet av magisterkursen?

Vilka möjligheter till stöd och vilka eventuella hinder upplever studenterna att de har för att slutföra sin magisteruppsats?

Vilka faktorer upplever studenterna är de viktigaste för att slutföra uppsatsen?

2.3 Förutsättningar och avgränsningar

Studien genomfördes med studenterna som startade hösten 2007 på magisterkursen i utomhuspedagogik vid LiU och avslutar sin kurs våren 2009. Det var elva studenter i gruppen, varav en har studieuppehåll andra året. Av de kvarvarande tio deltagarna valde åtta att medverka i min studie. Arbetet med de så kallade "trapporna" i vår "trappstegsmodell" har främst skett under den första terminen samt under den första halvan av andra terminen och under denna tid var jag också lärare på kursen tillsammans med en kollega, som var kursansvarig. Från slutet av andra terminen, våren 2008, ingick jag själv i huvudsak som student i gruppen och det medvetna inslaget av "trapporna" minskade. Detta berodde bland annat på att de kursledare som arbetade på de följande träffarna inte till fullo involverats i denna nya arbetsprocess. Studenterna fick information om min planerade studie först vid starten av den tredje terminen och intervjuades några månader senare. Jag återkommer till de dubbla roller jag haft i gruppen och vad det kan innebära för min studie i senare avsnitt om etik och i diskussionen.

3. Litteraturgenomgång

I det följande avsnittet har jag valt att skriva om litteraturen i den ordning som den utgör grunden för mina olika trappsteg, vilka också är del av mina intervjufrågor.

I det första kapitlet, 3.1, skriver jag om hur en vuxen person som arbetat länge i sitt (läraryrke och kanske på samma arbetsplats börjar fundera på att förändra sitt (arbets)liv. Efter en period av funderande och sökande efter bekräftelse på vad som är rätt val fattar personen beslutet att påbörja nya universitetsstudier. Det följande kapitlet, 3.2, handlar om mötet mellan den vuxne studenten med stor arbets- och livserfarenhet och det traditionsbundna universitetet som främst synliggörs genom sina anställda lärare som har till uppgift att utföra de rutiner som finns. Teorierna i dessa båda inledande kapitel ligger till grund för den första av mina undersökningsfrågor, den som behandlar frågan om behovet av att ”lära att lära” som vuxenstudent. Teorierna är omsatta i de tre trapporna som handlar om litteraturen, reflektionen och uppsatspratet. I det därpå följande kapitlet, 3.3, skriver jag om teorierna som ligger till grund för min trappstege i ”mentala verktyg”. Jag inleder detta avsnitt med en övergripande litteraturgenomgång om människans stress och behovet av mental träning i våra liv. Därefter ger jag en kort teoretisk bakgrund för var och en av de olika trappstegens innehåll gällande mentala verktyg. Litteraturen i kapitel 3.4 behandlar min femte trappa, den som handlar om den sociala tryggheten i, och tilliten till, gruppen. Här ger jag en teoretisk bakgrund till innehållet i denna trappstege i en mer översiktlig form.

Jag har begränsat mitt val av litteratur till de böcker som ingått i denna magisterkurs, till böcker som jag redan haft hemma i min egen bokhylla och till böcker som jag under processens gång hittat referenser till och som jag funnit intressanta.

3.1 Förändring, bekräftelse och fatta beslut

Det grekiska ordet holos finns som grund för ordet holistisk. Att ha en holistisk syn på livet innebär att tro att alla delar samverkar till en helhet. Denna helhet kan innefatta kroppen, själen, tankarna och känslorna. Dessutom det som sker mellan människor i samhället. Det kan kallas för HQ, den holistiska intelligensen, som då innefattar IQ (intelligenskvot som mäter vår logik, ”jag vet”), EQ (emotionell intelligens, ”jag känner”), BQ (kroppens (engelska: body) intelligens, kroppsmedvetenhet) och SQ (den sociala eller själens intelligens, ”var-

för?”). Den holistiska intelligensen (HQ) skulle då kunna svara på frågan ”hur?” (Ehdin 2002, s. 19ff). Flera forskare har funderat på hur olika människor kan uppleva en god hälsa och må bra i sitt arbetsliv. Några slutsatser är att vi har ett behov av att både lära oss något i vårt arbete och få möjlighet till fortbildning. En annan slutsats är att vi behöver få stöd och respekt på vår arbetsplats (Menckel & Österblom 2000, s. 22). Haglund & Svanström (1995) skriver att vårt arbete både kan ha en negativ och en positiv inverkan på oss. Vilket det blir beror bland annat på hur arbetet är organiserat och hur makten är fördelad över arbetsvillkoren. Eftersom arbetet tillfredsställer flera av våra grundläggande behov är en bra arbetsplats också en av de viktigaste resurserna för vår livskvalitet och utveckling (a.a., s. 66). Både på små och stora arbetsplatser kan makt, prestige och konkurrens om resurser försvåra samarbetet mellan kollegor. Detta kan till exempel gälla på arbetsplatser som håller på med utbildning och handla om förhållandet mellan teoretiska och praktiska ämnen (Gustavsson 2002, s. 31).

Utomhuspedagogik är ett exempel på en metod som förenar det teoretiska och det praktiska i hand, huvud och hjärta i kunskapsprocessen (Szczepanski 2007, s. 28). Det är också en metod som skapar bra förutsättningar för ett lärande som inriktas mot helheter i stället för de fragmenterade delar av verkligheten som varit vanlig i skolans värld (Dahlgren 2007, s. 50). Vidare anser Nelson (2007) att utomhuspedagogiken kan bidra till att både elever och lärare kan öka sina friskfaktorer och på detta sätt balansera upp de riskfaktorer som finns i dagens stressfyllda samhälle (a.a., s. 115).

Makt kan utövas från olika håll i en organisation. Det kan till exempel finnas en risk för maktutövande då man arbetar inom ett specialområde. Om de personer som gemensamt arbetar inom ett område utvecklar ett speciellt språk med speciella termer kan det utveckla ett innanför- och utanförskap som kan leda till ett demokratiskt problem. De som befinner sig i det specifika området kan på detta sätt, medvetet eller omedvetet, utveckla en maktstruktur som kan få andra att känna sig utanför (Säljö 2000, s. 102f). Ett sätt att bli medveten om ifall maktstrukturer och prestige hindrar det egna arbetet är att fortbilda sig. Jönsson (2001) menar att speciellt lärare måste få chansen att befinna sig i egna lärande situationer och bland annat delta i samtal om lärande.

”Fröken Tilde behöver inte nöja sig med samtal med kollegor på sin skola – det är inte alls säkert att det är där hon hittar sina bästa samarbetspartner. Liksom eleverna kan hon söka fritt tills hon hittar en pedagogik kärngemenskap som hon kan vila i, få hjälp ur och bidra till” (a.a., s. 101).

När vi tar oss utanför det gamla invanda mönstret och får nya vyer, kanske tillsammans med andra, ökar vår möjlighet att ”göra det vardagliga, det för-givet-tagna, till något exotiskt, främmande, något man ställer sig vid sidan om och betraktar” (Jönsson 2000, s. 33). Att få detta helikopterperspektiv kan öka vår möjlighet till en holistisk uppfattning om den verksamhet vi finns i (Ehdin 2002, s. 82).

Kallenberg & Larsson (2004) hänvisar till Lazarus (1991, 1999) som beskriver olika psykologiska processmodeller när man vill förändra sitt sätt att tolka och hantera sitt eget liv. En av dem är att omgivningen påverkar tankar, känslor och handlingar. Om man förändrar sin omgivning, till exempel genom att byta arbete eller familjesituation skulle enligt denna modell även våra tankar, känslor och handlingar kunna förändras (a.a., s. 182f).

Det finns även flera teoretiska modeller för hur ett förändringsarbete kan ske. En av dem beskrivs av Nylund & Faskunger (2004) där de med hänvisning till Prochaska, Norcross & DiClemente (1994) som fört fram den transteoretiska modellen som innehåller fem stadier i en livsstilsförändring.

1. Ej beredd; inte intresserad av förändringar, ser många nackdelar med en förändring
2. Osäker/begrundande; funderar men ser fortfarande mer hinder och problem än fördelar
3. Förberedelse; börjar planera för en förändring och ser fler fördelar än nackdelar
4. Handling; förändringen har påbörjats och motivationen är hög för att etablera det nya
5. Bibehållande; utmaningen är att fortsätta det nya utan att ge upp eller sluta (a.a., s. 19f).

En annan modell för den process man går igenom vid en förändringsprocess kallas för den socialkognitiva teorin. Denna betonar samspelet mellan individen, beteendet och den omgivande fysiska och sociala miljön. För att må bra i en förändring är det enligt denna teori viktigt hur man upplever sammanhanget, den holistiska helheten, där även miljön finns med. Dessutom betonas det som kallas self-efficacy, människans tro på sin egen förmåga att genomföra en viss uppgift i en specifik situation” (Nylund & Faskunger 2004 s. 19, Taylor 2003, s. 224). Self-efficacy kallas ibland för ett situationsspecifikt självförtroende eftersom det är relaterat till en specifik situation till skillnad från det mer allmänna självförtroendet som kallas self-confidence (Hassmén & Hassmén 2005, s. 219).

Vikten av att känna förhoppning om att det man väljer ska ge fördelar och då underlätta att komma fram till sina egna motiv och sitt behov av förändring är också centralt (a.a. s 19).

Detta betonas även av Rydén och Stenström (2004) som skriver att vi i sammanhang som kräver personliga insatser jämför de kostnader och vinster som förknippas med den förändring som vi gör (a.a., s. 134). Jönsson (2006) benämner detta för Värde Kontra Kostnad, VKK och jag återkommer mer till detta begrepp i kapitel 3.3 (a.a., s. 36f). Ytterligare en faktor som är av stor betydelse är förstärkning, vilket kan innefatta att ge sig själv, och av andra få, beröm (Nyman & Faskunger 2004, s. 18f). Det finns många bakgrundsfaktorer som påverkar de val vi gör och hjälper oss att motivera dem (Jönsson 2001, s. 100f).

Efter att en person kommit fram till beslutet att göra en förändring i sitt liv, till exempel att söka en universitetsutbildning, påbörjas ett nytt planeringsarbete. Det kan liknas vid den mall som används i andra liknande planeringsprocesser där de sju stegen är följande.

1. Identifiera behov och prioriteringar
2. Fastställa mål och delmål
3. Fastställa bästa sättet att uppnå dessa mål
4. Identifiera resurser
5. Planera utvärderingsmetoder
6. Utarbeta en handlingsplan
7. Handla!

Ofta kan ett beslut om personlig förändring betyda att man måste ansöka om förändrade arbetsvillkor hos en person som har mer makt än man själv har. Då kan följande frågor vara till hjälp. Vilka är dina mål? Vilka resurser behöver du? Kommer investeringen att löna sig? (Ewles & Simnett 1994, s. 99ff, s. 258). Om omgivningen, till exempel den som har makten, då visar att förändringen kommer att innebära fortsatt trygghet för personen ifråga kommer förutsättningarna att vara betydligt större för ett lyckat resultat än om det förmedlas en otrygghet (Angelöw 1991, s. 118ff).

När ett beslut är taget och alla praktiska beslut tagna kan det kännas som ett avstamp mot något nytt, mot nya tankar och denna känsla av avstamp kan ge ny kraft (Jönsson 2001, s. 41).

3.2 Mötet med ett universitet och påbörjandet av egna vuxenpedagogiska studier

Det är svårt att definiera de båda begreppen vuxen och studier och därmed också ordet vuxenstudier. Det finns olika försök till förklaringar men Wenestam (2005) sammanfattar försöken på följande sätt. ”Därmed finns det inte en enhetlig, oomtvistad av alla accepterad definition för vuxenbegreppet” (a.a., s. 29) och de skriver före detta citat om att det inte bara är den biologiska åldern utan även kulturella, psykologiska, sociala och sociologiska faktorer som kan påverka vuxenbegreppet. Vad gäller begreppet studier betonar de vikten av det sammanhang där studerandet pågår, personens intentioner och nämner att det måste finnas ett syfte för att en intellektuell verksamhet, till exempel att läsa en bok, ska anses vara studier. ”Slutsatsen är att om inte sammanhanget tvingar oss att bestämma vad vi menar med studier kan det vara lämpligt att tillåta en begreppslig osäkerhet” (a.a., s. 30).

Begreppet vuxenpedagogik diskuteras även detta utförligt av ovan nämnda författare. Citatet ”Om du vet vad som är rätt har du mycket svårt att göra det som är orätt” (a.a., s. 31) härstammar från Sokrates som anses ha menat att kunskapstillägnet och personlig utveckling var viktigt för människor i alla åldrar. Författarna hänvisar till Comenius som nämns som en föregångare till vuxenpedagogiken då han utpekas som fader till ”läran att undervisa”, det vi idag kallar didaktiken. Han skrev mycket om det livslånga lärandet och delade upp detta i åtta så kallade skolor, varav de sista fyra handlar om vuxenlivet. Wenestam hänvisar också till Homburger Eriksson som även skriver om människans åtta åldrar, och här handlar de tre sista om att lära som vuxen (a.a., s. 30ff).

Många av de studenter som påbörjat sina studier i vuxen ålder ingår i kategorin uppgraderingsstuderande. Det handlar då oftast om påbyggnadsstudier som breddar den tidigare dokumenterade utbildningen eller ger en vidareutveckling genom mer avancerade studier (a.a., s. 45). Denna kategori studenter har ofta en långvarig yrkeserfarenhet och därmed ofta både stor förtrogenhetskunskap och stor färdighetskunskap. Dessa ryms båda i det som kallas tyst kunskap. På universiteten arbetar man ofta med påståendekunskap och denna kan bli svår att tillgodogöra sig om inte de som leder utbildningarna kopplar studenternas egna erfarenheter till de nya teorierna (Gustavsson 2002, s. 88ff). Assarsson & Sipos-Zackrisson (2006) benämner detta ”Att angöra en brygga – möta deltagares erfarenheter” (a.a., s. 101). I ett resonemang utifrån frågan om vad det betyder att använda sig av deltagarens erfarenheter skriver författarna att den pedagogiska skickligheten då kanske består i att skaffa sig kunskap om deltagarna

och genom denna kunna brygga över det glapp som finns mellan den som ska lära sig (studenten) och den som undervisar (läraren) (Assarsson & Sipos-Zackrisson 2006, s. 101f).

Kan då en lärare på ett universitet förbereda sitt möte med den okända vuxenstudenten? Crafoord (1997) gör en liknelse mellan två människors möte och en flygresa. Han beskriver att piloten noga förbereder sin start innan resenärerna satt sig i planet och på samma sätt kan en lärare förbereda sitt första möte med en grupp studenter. Liksom vid en flygstart är ofta både lärare och studenter lite spända inför det första mötet och många har en förhöjd puls och blodtrycksstegring (a.a., s. 99ff). Ett sätt som lärare kan signalera till deltagarna att de är väntade och att man från lärarhåll är förberedd är att i förväg ta del av namnlistan och försöka lära sig namnen före första träffen. Detta kan göra det lättare att försöka lära sig respektive deltagarnas namn när man väl ser deras ansikte, och denna metod gäller framförallt då läraren kommer att träffa sin grupp vid flera kommande tillfällen. Att bli sedd och bekräftad som människa är viktigt och inger en trygghet för de fortsatta studierna (Asegård 2007, s. 7ff). Piloten har bara en chans att ta sig upp i luften och detsamma gäller för ett mänskligt första möte. Hur stämningen är vid starten av en flygresa är som alla flygresenärer vet mycket viktig. I ett möte mellan en grupp och en lärare kan denna liknelse omsättas till vilken lokal man valt och hur den ser ut, hur människorna är placerade och hur den inledande presentationen av människor och innehåll genomförs (Crafoord 1997, s. 100). Som lärare kan det vara bra att anta att flera av deltagarna har lämnat sin trygghetszon (komfortzon) och nu befinner sig i det nya, okända. Finns det då en tydlighet, en struktur i informationen och genomförandet inger det en känsla av trygghet (Asegård 2007, s. 7ff). Jönsson (2001) skriver "I alla tider har lärarens viktigaste uppgift varit att ge struktur" (a.a., s. 90). Finns det en positiv känsla, till exempel av trygghet, underlättar detta den pedagogiska processen vid inläringen. Negativa känslor å andra sidan blockerar båda hjärnhalvornas förmåga och studenten kommer inte till sin rätt i studierna (Their 1998, s. 132f).

När ett flygplan väl kommit upp i luften får resenärerna information om det praktiska på resan av flygvärdinnorna och kaptenen. Målet med denna information är att ge resenärerna en känsla av kontroll över vad som sker och kommer att hända framöver. Liknelsen vid mänskliga möten gör alltså gällande att deltagarna i en grupp mår bra av att få tydlig information om vad som ska ske. Detsamma gäller information och förberedelser inför landningen, vilket i utbildningssammanhang kan motsvaras av planeringen inför att avsluta en kurs. Om man som lärare känner att man tappade landningsstället vid starten, det vill säga inte lyckades så bra med att förmedla en känsla av kontroll och trygghet, gäller det att arbeta extra hårt under flygturen

(kursen) och förbereda landningen (avslutningen) särskilt noga (Crafoord 1997, s. 99ff). Att ha en känsla av kontroll påverkar oss i mycket stor utsträckning och Jönsson (2006) kallar detta för KAKOLL; Känslan Av KOntroLL (a.a., s. 50f).

En faktor som kan försvåra förberedelserna för det första viktiga mötet är lärarens arbetstider. De uppgifter som ingår i ett bra förberedelsearbete måste på ett tydligt sätt räknas in i arbetstiden, förutom tiden för själva planerandet av innehållet i kursens moment (Hård af Segerstad; Klasson & Tebelius 1996, s. 80f).

Plengier Gaal (2005) redovisar i en studie fyra faktorer som yrkesverksamma lärare och skolledare ansåg vara viktiga för mötet med högskolan. De fyra faktorerna var innehåll, fokus, nivå och struktur. För att kunna genomföra en kurs, inte minst med vuxenstuderande som själva vill påverka sin situation på utbildningen, är det viktigt att läraren inte står bredvid och ser på vad som sker utan själv också ingår i lärprocessen (a.a., s. 58ff).

Är en lärare i dagens utbildningssystem enbart en lärare? Eller också en ledare? Kanske en coach? En chef? Ordet Chef är släkt med det tyska ordet kopf som betyder huvud. I varje organisation finns en chef, ett huvud, som har till uppgift att fatta de viktiga och avgörande besluten. Chefen är formellt tillsatt och fattar sina beslut utifrån regler och förordningar och chefskapet bygger på maktutövning. Ledarskapet bygger i sin tur på inflytande och ledaren är helt beroende på att ha ett grundligt förtroende bland sina deltagare och att de följer sin ledare genom dennes förmåga att kommunicera och väcka upp olika känslor (Stålhammar 2007, s. 19ff). Ordet coach kommer från den lilla ungerska staden Kòch och betyder häst och vagn. Kusken bidrog till att hästen kom fram till sitt mål. I USA har ordet coach sedan länge varit liktydligt med en idrottstränare men detta ord har numera blivit allt vanligare också i näringslivet. Att vara en coach betyder att man handleder någon och med hjälp av kognitiva metoder hjälper denna person mot ett speciellt mål (Ronthy 2006, s. 81ff). Their (1998) å sin sida beskriver ledarskapet som att leda någon mot någonting, gärna ett tillstånd som är bättre än det nuvarande. Hon skriver att den nya ledarrollen i samhället kan liknas vid pedagogens, lärarens, roll men med andra metoder. Att hela tiden samverka med sina deltagare, sin grupp medmänniskor, är viktigt för den pedagogiska ledaren (a.a., s. 22ff).

Varje närvarande person, student eller lärare, tar alltid med sig sin egen vardag in i undervisningslokalen och detta ger förutsättningar för den dynamik som kan ske, inklusive vad som är möjligt i undervisningen (a.a., s. 156). Att arbeta för att studenterna ska uppleva studierna

som relevanta är speciellt viktigt då man arbetar med vuxenstudenter som kan referera till sina egna (yrkes)erfarenheter (Plangiér Gaøl 2005, s. 57).

Jönsson (2000) utgår också från att studenter har egna erfarenheter med sig och förespråkar en pedagogisk metod där man arbetar med att medvetet låta studenterna ta fram exempel från sin egen vardag och utifrån dessa hjälpa dem att synliggöra samband och strukturer, både när man tänker och när man gör. Hon menar att variationen (inte repetitionen) är all inlärnings moder och det är genom variation man kan öva upp både sin abstraktionsförmåga och sin förmåga att se mönster. Variation bygger i sin tur på vår förmåga att generalisera. Rent konkret kan det beskrivas som att läraren först presenterar sin tanke, sin teori. Det kan liknas vid en tvättlina som är spänd mellan två träd. Tvättlinan symboliserar sammanhanget. Men det räcker inte, enligt Jönsson, att bara förmedla en bild av sammanhanget utan läraren måste också ge minst två olika konkreta exempel. Om vi fortsätter med samma liknelse kan det vara två röda tvättklämmor som fästs på linan. Ju närmare studentens egen verklighet som dessa exempel hämtas, ju lättare har studenten att förstå teorin, sammanhanget, och sätta dit sitt eget exempel som skulle kunna vara en vit klämma. Då, men först då när man formulerat sitt eget exempel, har man haft en chans att förstå (a.a., s. 24ff). ”Man kan inte vara konkret utan att ge exempel” (a.a., s. 26). Även Their (1998) skriver att vuxna gärna vill ha helheter och konkretiseringar i sin lärsituation och då kan relevanta bilder som exempel och jämförelser från läraren underlätta den egna inläringen. Att kunna leva sig in i och lära känna deltagarnas egen situation har en stor ledarteknisk betydelse och enligt vad som sägs utformade den katolska nunnan och Nobels fredspristagare Moder Teresa ett helt föredrag på en konferens med orden ”Do you know your cooperators? Do you love them?” (Their 1998, s. 136).

I den vuxenpedagogiska litteraturen finns en enighet om vilka villkor och förutsättning som är de bästa gällande lärprocesser för vuxna. Hård af Segerstad; Klasson & Tebelius (1996) tar fram tre av de mest centrala där den första är att studenterna behöver ha tillgång till information och ha möjlighet att identifiera ett behov av att lära sig något nytt, de behöver bli stimulerade att lära nytt. Den andra förutsättningen bygger på att studenten kan se ett sammanhang. Det ska finnas en meningsfullhet i studierna och situationen då man lär ska vara begriplig och hanterbar (a.a., s. 32). Dessa begrepp är kända från Aaron Antonovskys tes att vi alla behöver känna en Känsla Av Sammanhang (KASAM) för att må bra (Aaron Antonovsky 1991, s. 37ff). Detta begrepp återkommer utförligare i avsnitt 3.5. En tredje förutsättning för att vuxnas studier ska lyckas är att utbildaren inte frestas att tro att alla vuxna studerande redan har

utvecklat klara strategier för att lära. Forskningen visar tydligt att även vuxna studerande behöver ”lära att lära” (Hård af Segerstad, Klasson & Tebelius 1996, s. 32ff).

Är tystnaden en förutsättning för reflektion? Crafoord (1997) beskriver flera olika sorters tystnader, varav en kallas för den skapande tystnaden. När någon befinner sig i denna meningsfulla tystnad kan det vara bra att vara ensam med sina tankar eftersom den skapande processen då kan bli mer gynnsam (a.a., s. 164ff). En annan form av skapande är då en lärare ger struktur åt en studerandes frågor och sätter in dem i ett större sammanhang för att därefter återkoppla en sammanhangsföreställning tillbaka till den som frågat, studenten. Då detta sker på ett bra sätt kan det vara bland det finaste en student kan få i sitt sökande efter nytt lärande (Jönsson 2001, s. 96). En genomtänkt feedback som fokuserar på det friska i tankarna kan bidra till utvecklandet av mottagarens reflektionsprocess. Detta kallas ett salutogent arbetssätt (Alsegård 2007, s. 30ff)

”salutogen [-je:´n], hälsofrämjande, om omständigheter som bidrar till att personer är vid god hälsa trots att de har varit eller är utsatta för avsevärda och potentiellt sjukdomsframkallande biologiska eller psykosociala stressorer” (Nationalencyklopedin 20090408).

Bjurwill (1998) hänvisar i sitt kapitel om den reflekterande praktikern till Schöns bok ”A Reflective Practicum in Counseling and Consulting Skills” (a.a., s. 279ff). Schön vill genom sitt arbete få människor att reflektera inte bara innan och efter det man gjort något (reflection-on-action) utan också under tiden man genomför det (reflection-in-action). Han för fram en handlingsteori där man först måste skapa en förändring i sina tankar om man vill få en förändring i sitt handlande. Han anser att det finns två olika sätt att göra detta på. Det första är att ta intryck av verkligheten och låta sig påverkas och tänka om och det andra sättet är att påtvinga verkligheten sin egen uppfattning om den.

Bjurwill målar upp en bild av den reflekterande praktikern som en spegelsal.

”En mycket viktig del i reflektionsinläringen är det som kallas ”hall of mirror”, det vill säga framtagandet av de lämpliga referensramarna för studenterna att kunna relatera sitt eget tänkande till och att känna igen sig i. Att göra den reflekterande praktiken till en sådan ”spegelsal” är att låta tankeverksamheten reflektera sig i (spegla sig i) en omgivande verklighet som talar direkt till studenternas egen erfarenhet” (a.a., s. 286).

Det behövs också tid för att lära sig och kunna reflektera. Om läraren, kanske av oförstånd, ger studenten alltför mycket att lära in, för mycket substans, på kort tid upplever studenten detta ofta som frustrerande och kan känna uppgivenhet inför att fortsätta sina studier (Their 1998, s. 137f).

Om mötet mellan studenten och universitetets lärare och föreläsare ska bli ett gynnsamt möte för studentens lärande måste utbildningsansvariga personer försöka komma fram till hur studenten ska kunna lära sig att identifiera de kommunikativa spelregler och beteenden som styr verksamheten. Det kan handla om att kunna läsa och skriva på rätt sätt i den aktuella miljön. Därefter behöver studenten hjälp att kunna behärska dessa förväntade regler och beteenden (Säljö 2000, s. 209f).

3.3 Mentala verktyg som hjälp till balans och harmoni i livet som vuxenstuderande

Innehållet på de olika stegen i trappan som handlar om de mentala verktygen har jag valt ut från den litteratur som detta kapitel handlar om. Jag inleder med ett kort avsnitt om vår mänskliga hjärna och tar därpå upp relevant litteratur som ligger till grund för de olika trappstegen. Jag tar dem så långt det går i den ordning som de förekommer i trappan.

Man anser inom forskningen idag att vår hjärna, liksom vår anatomi, båda härstammar från den första urmodern Eva som levde i Afrika för närmare 150 000 till 200 000 år sedan. Därifrån spreds hennes avkommor ut över världen och kom bland annat till Cro-magnon i södra Frankrike för cirka 40 000 år sedan. Där efterlämnade de några grottmålningar som ännu idag finns bevarade. Vi som idag tillhör denna moderna form av Homo Sapiens kallas därför cromagnonmänniskor. Det är genom prover med DNA som forskare konstaterat att vi idag har nästan identiskt samma hjärnvolymer som dessa människor. Man tror att de levde ett långsamt liv som jägare och samlare. Grupperna som vandrade runt bestod kanske av ett femtiotal personer, förutom då hela klanen träffades. Den hjärna som utvecklades till att klara detta liv under så lång tid av vår utveckling, där de mest avancerade tekniska hjälpmedlen tros ha varit pilspetsar, nålar och benkrokar ska nu klara av vår tids informationsstress. En cromagnonmänniska träffade kanske lika många andra personer under ett år som vi gör under en enda dag med vårt sätt att leva nu. Detta innebär att det är en oerhört stor ökning av mängden in-

formation som vi idag ska klara att ta emot och forskarna anser att detta är en av de största anledningarna till att vår hjärna ibland kan kännas överhettad (Klingberg 2007, s. 15f).

För många är det ett pussel att få vardagen att gå ihop tidsmässigt idag, speciellt då man befinner sig i medelåldern. Ericsson (2004) delar in vardagen i fyra schematiska block; sömnen, frukost och hygien, arbetsblocket med resor, mat och arbete samt fritid och "inre tjänst". Enligt detta sätt att beskriva vardagslivet blir det en flytande gräns mellan arbete och fritid vilket för många människor kan leda till att de behöver få hjälp att strukturera sin tidsanvändning för att må bra (a.a., s. 37ff). Frankenhaeuser (1997) noterar att det finns stora skillnader mellan mäns och kvinnors totala arbetstid och har räknat samman den betalda och obetalda arbetstiden till 67,5 timmar för männen och 75 timmar för kvinnorna (a.a., s. 73).

Töres Theorell (2002) menar att det var i början av 1990-talet som ökningen av stressrelaterade problem i samhället ökade. Inom vetenskapen finns det två olika tankemodeller för vad stress är. Den medicinska modellen beskriver hur kroppen reagerar fysiskt på en stressor, vilket är namnet på det som utmanar eller hotar oss. Den psykologiska modellen har som utgångspunkt samspelet mellan en individ och dess omgivning. I det senare fallet är det viktigt att ha en bra copingförmåga, att ha resurser för att kunna hantera den påfrestning som sker (a.a., s. 13ff). Uttryckt med andra ord innebär en bra copingförmåga att man kan ta tag i sina problem och tror på sin egen förmåga att lösa dessa problem (Orth-Gomér 2002, s. 44). Det är, menar Alexander Perski (2002) när balansen mellan våra inre tillgångar i form av bland annat känslor av kontroll och mening med livet, goda livsvanor och tillgång till stöd inte stämmer med de krav som ställs på oss som vi mår dåligt. Då kan vi få både kognitiva och kroppsliga symptom som visar att vår kropp är tömd på energi (a.a., s. 27ff).

Senare forskning visar att människor kan träna upp sina färdigheter att hantera stress. I vårt samhälle behövs det både individuella strategier och gruppträning i stresshantering menar Gunilla Burell (2002) som också skriver att mäns stress oftast beror på krav på prestation. Kvinnors stress däremot bottnar oftast i krav på relationer. Ett viktigt redskap för både män och kvinnor är att träna sig i att observera sig själv, att reflektera och att därefter arbeta med att få insikter om hur man ska agera i sitt handlingsmönster (a.a., s. 48 ff). Frankenhaeuser (1997) framhåller en annan faktor som skiljer män och kvinnor åt i stresshänseende. Hon beskriver hur kvinnor ofta är räddare än män för att misslyckas vid exempelvis ett prov och om så sker förklaras misslyckandet med inre faktorer hos dem själva medan ett lyckat resultat

beror på yttre faktorer. Män reagerar oftast tvärtom, ett misslyckande beror på yttre faktorer som de inte kunnat påverka medan ett lyckat resultat beror på den egna skickligheten.

”Den riktigt stora skillnaden mellan kvinnor och män är varken kompetensen eller viljan att satsa utan självsäkerheten, tron på den egna förmågan och benägenheten att framhålla sig själv” (Frankenheuser 1997, s. 97).

Ledarskapet i arbetslivet är viktigt för att skapa arbetsglädje och finna balansen mellan stress och effektivitet hos de anställda, oavsett kön. När det förekommer stress på en arbetsplats är det ett tecken på en ohälsosam organisation som kan påverka individerna negativt, menar Bengt Arnetz (2002, s. 83).

”Det största hinder mellan dig och ditt mål är du själv” (Plate 1994, s. 50). Det är i hjärnan som våra tankar skapas och våra tankar är ett kraftfullt instrument för att påverka vår prestation. Vi kan också i viss mån medvetet styra hur vi tänker (Plate 1997, s. 43). Det finns flera argument för att träna sig i att styra sina tankar. Här följer några av dem.

- Ökar vår förmåga att motverka och hantera stress.
- Ökar vår förmåga att tänka utanför ramarna och få nya sätt att hantera möjligheter och problem.
- Kan frigöra dolda resurser inom dig själv. (a.a., s. 15f).

Ibland kan vi behöva hjälp från någon utomstående för att se och identifiera vilka tankar som vi behöver arbeta vidare med. Men det är först med ökad självkänedom som en människa själv kan göra egna medvetna val i livet. I detta inre arbete kan vi ta hjälp av olika mentala tankeverktyg som kan bidra till en ökad insikt. Ett viktigt moment när man arbetar med egna mentala verktyg är att själv formulera sina tankar på något sätt, skriftligt eller muntligt (Brattberg 2004, s. 14ff).

”Orden behöver komma ut genom munnen och in genom öronen, eller ut genom handen och in genom ögonen, för att de ska leda till förändring och förbättring” (a.a., s. 15).

Mental träning är ett av de mentala verktygen. Det är enligt Angelöw (2003) ett samlingsnamn för olika mentala metoder som hjälper oss att på ett bättre sätt använda vår personliga kompetens och mentala kapacitet, samt lättare kunna hantera stress. Många vetenskapliga studier har också visat att studenter lyckas bättre med mental träning och Angelöw anser att mental träning borde ingå som ett naturligt inslag på alla högskoleutbildningar (a.a., s. 76f).

Fysiska avslappningsmetoder har som mål att reducera musklernas spänning i kroppen. Våra muskler spänns inte bara av fysiskt arbete utan också av våra tankar och känslor. Brattberg (2004) skriver att avspänning inte bara påverkar muskelaktiviteten positivt utan även ämnesomsättningen, andningen och hjärtfrekvensen (a.a., s. 294f). Solin (1995) nämner fler vinster av avspänningsträning i form av bland annat ökad självkänsla, bättre överblick och mer konstruktiva tankemönster och bättre sömn (a.a., s. 61). En av de metoder som finns för muskulär avspänning kallas för progressiv avslappning och arbetades fram av den amerikanske läkaren Edmund Jacobson och presenterades första gången 1928. Han hade upptäckt att en metod där man varierar att spänna och slappna av en muskel gav stor effekt gällande muskulär avslappning. Han fann också att en avslappnad muskel påverkade en persons känsla av ångest och oro till det bättre (Angelöw 1998, s. 85). Denna metod innebär i korthet att man i tanken går igenom en kroppsdel i taget och spänner de aktuella musklerna en kort stund. Därefter slappnar man av dessa muskler och koncentrerar sig på att lägga märke till skillnaden. Andningen har stor betydelse och ska vara en lugn djupandning (Solin 1995, s. 64ff).

Tai Chi är en mycket gammal kinesisk rörelsekonst som troligen först uppkom från de gamla traditionella kampsporternas rörelsemönster med omväxlande långsamma och snabba, häftiga och kraftfulla rörelser. Därefter utvecklade troligen daoistmunkar dessa rörelsemönster till en metod som främjar helhetshälsan. Efter revolutionen 1911 började ett arbete i Kina för att utveckla en nationell kursplan för Tai Chi och 1955 antogs det program som fick namnet Beijing-formen som hade 24 olika Tai Chi mönster. Dessa avslappnande rörelser kännetecknas av att de utförs i långsamt tempo med lugna, jämna andetag (Crompton 2004, s. 6ff).

Qi Gong utvecklades enligt vad som sägs idag för mycket länge sedan från böndernas sökande efter kraft ute på den kinesiska landsbygden. Dessa bönder fann att det fanns ett osynligt energiflöde i kroppen som utgick från ett centrum nedanför naveln som de kallade dantian. Därefter fann de olika fasta strömmar av energibanor som de kallade qi och fasta punkter på huden där man med hjälp av tryck kunde påverka hälsan. Det är dessa vi idag kallar akupunkturpunkter. Även andningen tillmättes stor betydelse och redan 600 f Kr skrevs en bok som tar upp andningens viktiga roll för hälsan. En annan bok som anses vara ca 5000 år gammal och som heter Yi jing (Förvandlingens bok) beskriver hur vi människor påverkas av olika rörelser och element i naturen. Rörelserna i Qi Gong anses kunna påverka många kroniska medicinska sjukdomstillstånd, samt även hjälpa utövarna att slappna av, få ny kraft och ta en paus när en arbetsdag känns tung (Tse 2003, s. 9ff). Grunderna i Qi Gong består av olika rörelser, koncentrerad andning och en medveten närvaro i rörelsen, det som sker just nu. Man använder ofta

en inre föreställning, en inre bild, som en medveten hjälp att fokusera på rörelsen (Schoefer 1999, s. 18f). John Jouper (1998) på Örebro Universitet har beskrivit en serie på 18 rörelser som är en blandning av de båda teknikerna Tai Chi och Qi Gong (a.a., kompendium). Crompton (2004) skriver att det är bra att först lära sig grundformerna i en teknik och att det därefter är möjligt att själv tolka (a.a., s. 23).

Massage på huden frisätter hormonet oxytocin som också kallas för lugn och ro-hormonet. Det är motsatsen till bland annat hormonet kortisol som är ett av våra stresshormon och som ingår i vårt system med kamp och flykt-reaktioner. När oxytocinet ökar i kroppen sänks blodtrycket och nivåerna av kortisol minskar. Genomströmningen av blod i vår hud och i våra slemhinnor ökar och vårt upptag av mat och näring förbättras. Dessutom ökar vår förmåga till koncentration och därigenom också vår inlärningsförmåga (Uvnäs Moberg 2001, s. 31ff, 42ff, 91ff). Taktill massage är en form av massage som bygger på lätt beröring av de tryck- och beröringsreceptorer som finns på huden i ett mycket stort antal. Metoden taktill massage är utvecklad från ett reflekterande förhållningssätt och det är viktigt att ha en helhetssyn på människan du masserar. Siv Ardeby (2003) har utvecklat olika beröringstekniker som används både på barn och vuxna (a.a., s. 40ff).

Motivationens är drivkraften i studier anser Angelöw (2003). Om en student har stort intresse för ämnet eller kursen som är vald ökar lusten och motivationen. Men ibland kan det trots ett stort intresse vara svårt att motivera sig. Ett råd är då att tänka på att man investerat både tid och pengar i utbildningen och det gäller att få valuta för det redan investerade och att tänka på att studierna kan vara avgörande för framtiden. Det är bra att använda tankens kraft för att vid behov öka sin motivation (a.a., s. 18f).

Att arbeta med en målbild för att föreställa sig att man redan uppnått det man önskar är ett effektivt mentalt verktyg. Ju mer levande man kan föreställa sig denna målbild desto lättare är det för hjärnan och ditt undermedvetna att ta den till sig (a.a., s. 96f). Anledningen till att denna träning ger så positiva resultat är att hjärnan har svårt att skilja på en verklig och en tänkt händelse (Plate 1997, s. 112). För att ytterligare förstärka hjärnans bild av den framtida händelsen kan man använda tidigare positiva känslor tillsammans med målbildsträningen. Förklaringen till detta är att både verkliga händelser och känslomässigt tänkta händelser påverkar de nervceller i hjärnbarken som styr vårt handlande.

”Att bara vänta på att ”den rätta känslan” ska infinna sig kan vara ett tidsödande sätt att komma till skott med den goda prestationen, eller för den delen någon prestation över huvud taget” (Plate 2002, s. 127).

Att arbeta med medveten systematisk föreställningsträning skiljer sig från de intuitiva föreställningar som vi alla dagligen håller på med inför framförallt stressande och viktiga händelser. Då man först börjar med en fysisk avslappningsmetod och försätter sina muskler i ett lägre spänningstillstånd får vi ett förändrat EEG-mönster som medför att våra föreställningar blir mer livfulla och mer lika verkligheten. Andra steget, att medvetet göra en inre mental resa fram mot en positiv målbild med hjälp av olika sinnen, är ett kraftfullt verktyg för att öka vår förmåga att nå det avsedda målet (Larsson & Setterlind, 1994, s. 74ff).

Bodil Jönsson (2006) nämner flera olika mentala verktyg som kan bidra till att själv öka sin känsla av kontroll (KAKOLL, se kapitel 3.2) över den situation man befinner sig i. Här följer några av dem.

Ställtid; den tid man behöver för att ställa i ordning, ställa till rätta, ställa av, ställa om. Detta gäller både i den yttre miljön och i den inre, i oss själva. Att kunna tänka och säga ”jag håller ställtid” inför eller efter ett konkret genomförande kan bidra till ökad förståelse.

Det svåra först; det mesta av vår tid upptas av saker som kan sägas vara lätta och tråkiga. Dit hör många av de rutinarbeten som vi gör varje dag. De kan ofta genomföras utan förberedelser och koncentration, det vill säga utan behov av ställtid. Men det som utmanar oss, det som är svårt och roligt måste vi medvetet satsa på att göra.

”Men om jag inte stenhårt försöker börja med det svåra, kommer jag aldrig dit. Det lätta, det leder sig alltid. Inte minst genom att det hittar sin plats under ställtiden för det svåra” (a.a., s. 9).

Koncentration kontra tillgänglighet; det kan kräva en mycket lång tid att komma ner i en djup koncentration inför ett svårt arbete. När denna process är gjord och man befinner sig i koncentrationen måste vi se till att behålla den och inte stycka sönder den med att vara tillgänglig för allt och alla. Detta tillstånd bör vi ta hänsyn till hos andra också.

Värde Kontra Kostnad, VKK; detta begrepp handlar inte om pengars värde utan om våra prioriteringar och beslut. Ett exempel kan vara att ställa sig frågan vad en resa är värd i förhållande till att stanna hemma den aktuella tiden.

Att vilja varandras framgång; det är en stark känsla att från det inre verkligen vilja en annan människa en framgång. Denna känsla ger kraft tillbaka och vi växer empatiskt och belönas själva av mer kraft bara av tanken (Jönsson 2006, s. 6ff).

Att coacha sig själv; att leda sig själv, coachning, är att ta ett steg åt sidan och betrakta sitt eget beteende och sina tankar (Plate 1997, s. 107).

3.4 Känslan av trygghet och tillit till gruppen

Texten i detta teoriavsnitt följer, i den mån det går, de olika trappstegen som finns i den trappa som handlar om gruppens kraft och inleds med ett mer generellt avsnitt om samarbete och grupputveckling.

Samarbetet mellan studenter i en kursgrupp kan betyda mycket för den individuella prestationen. Kamraterna kan fungera på flera sätt; som rådgivare, inspirationskälla och som socialt stöd. Det verkar som att detta sociala stöd är speciellt viktigt för studenter som inte träffas så ofta under sin kurstid och för studenter som haft ett längre studieuppehåll eller aldrig tidigare läst på högskola eller universitet (Angelöw 2003, s. 48). Forskning har visat att förhållandet mellan en individ och de personer som finns runtomkring betyder mer för prestationen än individens begåvning och anlag. Det frigörs både energi och kraft för det aktuella arbetet om individen känner trygghet och tillit i gruppen (Maltén 1992, s. 35).

När en ny grupp ska börja arbeta tillsammans är det enligt både forskning och praktisk erfarenhet viktigt att starten bli bra eftersom det mönster som utvecklas då ofta kvarstår under mycket lång tid. Denna startprocess kan ledaren påverka genom ett medvetet arbetssätt och ”gruppens start är som grunden för det bygge som gruppen ska genomföra” (Hempel 2005, s. 79f). Ett sätt att arbeta mot detta mål, att ”bygga grupp”, kan vara att låta deltagarna arbeta med olika samarbetsövningar och reflektera över sitt och gruppens beteende. På detta sätt kan ledaren bidra till att ett antal individer som inte känner varandra så bra utvecklar en positiv grupp gemenskap som ökar prestationen (Alsegård 2007, s. 26).

Redan år 1920 presenterades begreppet ”social intelligens” första gången. Därefter kom det i skymundan för att tas fram igen i slutet på 1900-talet. Goleman (2007) delar in begreppet i två delar ”social medvetenhet” och ”social kompetens” och i det sistnämnda ingår bland annat att ha omtanke om andra och bry sig om andras behov och ta hänsyn till dessa när man själv age-

rar (a.a., s. 108 ff). Det har visat sig att det finns ett samband mellan våra relationer, hjärnans funktioner och vår hälsa och vårt välbefinnande. Detta medför att det är betydelsefullt att i våra relationer och olika miljöer tillföra positiva känslor (a.a., s. 393). Ett exempel på en situation där både känslor och miljö påverkar oss är den gemensamma måltiden som har visat sig ha en socialiserande kraft (Gustavsson & Jonsson 2004, s 52). Svenning (2004) menar att en grupp som får möjlighet att träffas under andra omständigheter än de invanda har stora möjligheter att utveckla gynnsamma relationer och en positiv gruppprocess (a.a., s. 155).

Ett tankeutbyte kan ske både med och utan ord. Det mest ursprungliga sättet att tolka andra människors attityder och tankar har varit via vårt ordlösa beteende. Trots detta faktum dröjde det ända tills 1960-talet innan kroppsspråket blev ett forskningsområde i större utsträckning. Enligt vad man idag anser har det talade ordet mest haft som uppgift att förmedla information; fakta och data medan kroppsspråket framförallt förmedlar attityder och känslor. Vi är dock inte så medvetna om detta faktum utan tror ofta att det vi inte säger med ord inte heller kommuniceras till andra (Pease & Pease 2006, s. 14ff). Den icke-verbala kommunikationen rymmer alla budskap som inte finns med i "ordens ordboksbetydelse" (Nilsson 1993, s. 74). Det innefattar till exempel tystnad, färger, former, avstånd och rytm. Vår röst kan förmedla många budskap bara genom tonläget, röststyrkan eller dialekten. Vår kropp kan förmedla information genom mimik, hållning och andning. Våra ögon kan också förmedla mycket genom det sätt vi tittar på varandra när vi samtalar och även vår lukt bidrar till information om oss. Dessutom förmedlar den miljö vi valt att befinna oss i olika budskap till andra personer (a.a., s. 74). Men i vår kultur och i vår tidsålder är det ofta nödvändigt att försöka förmedla även våra känslor i ord om man ska tas på allvar. Det innebär att vi måste försöka kombinera det känslofyllda språket, som antas ha sitt ursprung i högra hjärnhalvan, med det förnuftsmässiga, logiska, som anses härstamma från den vänstra hjärnhalvan. Att använda sig av metaforer (grekiska: överföring) är ett sätt att förmedla logiska ord genom att använda sig av känslomässiga bilder i kommunikationen (Engqvist 1996, s. 61ff).

För att det ska bli ett så mentalt givande samtal som möjligt mellan olika personer krävs det att man håller sig till turordningsreglerna, det vill säga att man talar växelvis "så att tankar kan slingra sig kring varandra" (Jönsson 2001, s. 21). När människor får möjligheten att samtala i olika typer av samarbetsformer tränas man i att formulera sina egna tankar och reflektera över sin egen förståelse (Hammar Chiriac 2001, s. 25).

Ett annat berikande sätt att samtala idag är via nätet. Jönsson (2000) skriver följande:

”Webboardsamtal är spännande företeelser. Inte nog med att parallella dialoger pågår mellan olika par av människor vars tankar slingrar sig om varandra (och finns kvar!). Rätt som det är går någon annan in, lägger till, vrider om, växlar spår och nya ansatser knoppas av, nya ämnen uppstår. Och bakefter kan andra sitta och läsa, om och om igen” (a.a., s. 38).

Genom att träffa andra människor som man upplever har något att ge tillbaka kan man själv samla kraft och öka sin psykiska kondition (Brattberg 2004, s. 448). Detta kan ofta ske då man utbyter erfarenheter och ställer frågor till varandra som utlöser en känsla av igenkännande. Man behöver inte alltid själv tala utan kan ibland nöja sig med att i tysthet lyssna på andras erfarenhetsutbyte (Jönsson 2000, s. 51). Genom samtal, både vid fysiska möten och via nätet, kan vi ständigt lära oss nya saker. Om man är många som tillsammans delar erfarenheter och reflektioner kan detta lärande växa och nå oanade höjder genom det stora antal kombinationer de olika samtalen medför (Jönsson 2002, s. 77f).

Ett bra socialt stöd betyder mycket för både den fysiska och den psykiska hälsan och redan Apocryphes lär ha sagt ”En god vän är den bästa medicinen” (Rydén & Stenström 2004, s. 111). Det finns dock inte en total enighet inom forskningen om definitionen av vad ett socialt stöd innebär. Det kan enligt Caplan (a.a., s. 111) vara ett stödjande system mellan en enskild person och en grupp där det finns en tillgivenhet som ökar individens förmåga att hantera situationer med mycket stress. Karlsson (2004) väljer att i begreppet socialt stöd innefatta kvalitén på en persons sociala relationer i form av emotionella engagemang, information och den praktiska hjälp som individen kan få (a.a., s. 6). Även när det handlar om lärandets process betyder det sociala stödet mycket och det ger kraft till den enskilda deltagaren om man tillhör en grupp med människor som har delvis samma mål som man själv har (Hård af Segerstad; Klasson & Tebelius 1996, s. 26).

3.5 Känslan av sammanhang (KASAM)

Detta avsnitt om KASAM ligger till grund för dels helhetstänkandet i alla de olika trapporna, dels också för den frågeställning om betydelsen av en ekonomisk information som jag har med i intervjun.

Aaron Antonovsky (1991) beskriver de tre komponenterna begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet som han anser ingår i begreppet KASAM, Känsla Av SAMmanhang. Det mest grundläggande av dem är begriplighet som står för hur vi upplever yttre och inre stimuli som

förnuftsmässigt gripbara. Är informationen vi får tydlig, strukturerad och sammanhängande ökar det vår förmåga att begripa. Motsatsen gäller då vi möts av kaotisk, oväntad och oförklarlig information. ”En människa med en hög känsla av begriplighet förväntar sig att de stimuli som han eller hon kommer att möta i framtiden är förutsägbara, eller att de, när de kommer som överraskningar, åtminstone går att ordna och förklara” (a.a., s. 39). Den andra komponenten, hanterbarhet, står för hur mycket resurser man upplever att det finns till förfogande när man möter olika krav och påfrestningar i livet. Den som har en hög känsla av hanterbarhet kommer inte att uppleva sig som ett offer. Inte heller kommer denna person att tycka att livet är orättvist utan inser att det kommer att ske olyckliga saker i livet men då måste man ta sig igenom dem och inte fastna i sorg. Meningsfullheten, som är det tredje begreppet anser Antonovsky vara motivationskomponenten. Det syftar på om man anser att livet har en känslomässig innebörd. Om en person med hög känsla av meningsfullhet ställs inför en olycklig händelse drar personen sig inte för att konfronteras med denna utmaning utan är inställd på att söka en mening i det som sker och göra sitt bästa för att komma igenom denna period av livet med värdigheten i behåll. Den människa som ha en hög känsla av sammanhang, där dessa tre komponenter tillsammans bildar helheten, har bättre förutsättningar att må bra och behålla en god hälsa (Antonovsky 1991, s. 37ff).

När det sker förändringar i livet kan det leda till att man förlorar känslan av kontroll. Detta kan i sin tur leda till en minskad motivation även inom andra områden av livet. Om man däremot kan sätta in det som sker, till exempel en förändring, i ett större sammanhang får det en mening och påverkar inte livet negativt på samma sätt (Karlsson 2004, s. 5ff).

3.6 Att skriva (eller att tala) en uppsats

Att tala med varandra har varit en del av människans vardag sedan minst två miljoner år tillbaka i tiden och den muntliga dialogen ansågs av bland annat Platon vara det bästa sättet för att utveckla sann kunskap. I en dialog med en annan person tvingas människan att på nytt tänka igenom vad man själv menar med sina ord och kan genom denna process utveckla sina tankar så de blir allt klarare och tydligare. Att skriva, vilket människan bara har kunnat i cirka fem tusen år, ansågs däremot av Platon och även av Sokrates vara en mindre effektiv form av tankeutveckling eftersom man inte direkt får en annan persons respons på sina tankar utan bara befäster det man tycker i sin egen skrift. Ett begrepp som används än idag är ”den sokratiske dialogen” som står för den typ av pedagogik som fokuserar på samtalet och samspelet

mellan människorna. Den franske filosofen Derrida menar att en av förklaringarna till att det muntliga talet ansågs viktigare än den skriftliga kommunikationen i den västerländska utvecklingen var att den mänskliga stämman uppfattades som mer levande och sanningsenlig än det skrivna, mer livlösa, ordet. (Dysthe 2008, s. 79f). Olga Dysthe menar personligen att man kan betrakta talande och lyssnande som den första delen i den språkliga utvecklingsprocessen och skrivande som en fortsättning på detta eftersom skrivande förutsätter att man kan tala och lyssna. Hon menar vidare att dessa två former av språkuttryck kompletterar varandra.

Det finns två olika typer av skrivande som ofta återkommer i litteraturen gällande språkutvecklingen. Det ena är att skriva för att tänka och lära där författarna oftast menar att det är genom att skriva som nya idéer och tankar som man inte tidigare varit medveten om utvecklas hos den enskilda människan. Detta sätt att skriva kallas ofta för fri skrivning och då finns koncentrationen på processen att få ner sina inre tankar på papperet med hjälp av personligt valda ord. Man kan likna denna process vid att tänka med pennan. Det finns ingen bestämd mottagare för det man skriver och inte heller några formella krav på utförandet. Med andra ord sitter det inte någon sträng lärare på axeln, beredd att stryka under alla stavfel och grammatiska misstag med sin feta rödpenna. Just denna rädsla att göra formella fel i skrivandet avskräcker många, även vuxna, från att pröva det fria skrivandet som en utvecklingsprocess och här är vår erfarenhet från den egna skolgången av stor betydelse. Det andra sättet att skriva är för att kommunicera med andra personer och då har man oftast en tänkt mottagare. Nu är det viktigare att följa givna skrivregler och att göra det lätt för den framtida läsaren att förstå vilket budskap man vill förmedla. Kraven på det formella språket varierar här mycket beroende på vad man skriver. Är det ett kärleksbrev eller en reserapport brukar oftast inte mottagaren vara så formellt kritisk, medan en akademisk uppsats skärskådas i minsta detalj av mottagaren och måste följa strikta skrivregler. Dysthe menar att skolan som den ser ut idag i Skandinavien oftast fokuserar för mycket på att eleverna tidigt ska tränas för det formella skrivandet som ska resultera i en färdig produkt som ska bedömas av en kritisk mottagare och detta gör att många lärare fokuserar alltför mycket på de formella fel som eleverna gör. Detta kan då avskräcka många från att pröva skrivande som en metod att utveckla sina egna tankar utan rädsla att skriva formella fel.

Processen vid skrivandet av en formell akademisk uppsats går i olika steg. Först har vi en tanke, kanske inte ens medveten, vars form kan kallas preverbal. Genom att verbalisera denna medvetandegör och konkretiserar vi våra egna tankar för oss själva. En del människor trivs bäst med att först formulera dessa tankar muntligt i ord innan de skrivs ned medan andra hell-

re skriver dem direkt. Skillnaden är att när de skrivs ned kan man själv titta på dem igen och förkasta dem eller utveckla dem vidare. På det sättet har man påbörjat en tankeutveckling som till en början inte behöver styras av formella skrivregler utan enbart vara processinriktad. Efter ett tag kan man övergå till att skriva mer mottagarorienterat och fokusera på den produkt man ser framför sig. Detta är ett exempel på hur de två olika skrivformerna kan vävas ihop i en gemensam process, förutsatt att den skrivande personen kan känna en inre trygghet med att det man skriver duger och att det inte kommer att strykas alltför mycket med en formell rödpenna under processens gång. Det är en grannliga uppgift att som lärare kunna handleda den skrivande personen så att både den individuella kreativiteten i det fria skrivandet och de formella kraven inför den färdiga produkten får möjlighet att utvecklas på bästa möjliga sätt parallellt med varandra (a.a., s. 88ff).

4. Metod och genomförande

4.1 Metod

Inledningsvis vill jag kortfattat sammanfatta min undersökning som en hermeneutiskt inriktad empirisk studie, baserad på en kvalitativ undersökning. Jag har använt mig av fokusintervjuer med semi-strukturerade intervjufrågor.

Dagens forskning delas ibland upp i hermeneutiska och positivistiska forskningsmetoder. Thuren (2007) skriver att den positivistiska forskaren framförallt använder sig av två källor för att nå kunskap. Den ena är genom iakttagelser då vi får den empiriska kunskapen, den som kommer från våra fem sinnen och som är grunden för vad vi kan ange som fakta. Den andra källan är logiken och de logiska sanningarna utgår bara från vårt intellekt och vårt sätt att använda språket och har inget med våra iakttagelser att göra. I den hermeneutiska metoden används förutom dessa två även en tredje källa, nämligen inkännandet. Den hermeneutiska forskaren vill förstå och inte bara begripa. Genom en hermeneutisk tolkning kan man försöka förstå inte bara människorna själva utan även deras handlingar och resultatet av deras handlingar (Thuren 2007, 16ff, 94 ff). Det finns enligt det hermeneutiska synsättet flera olika sätt att förstå och tolka världen och dess företeelser på. Det handlar om att vi människor aldrig kan ställa oss utanför oss själva när vi studerar vad som sker utan vår tolkning baseras på vilken tidigare erfarenhet vi har med oss (Ödman 2006, s. 10). Den tolkning vi gör i varje ögonblick på en bestämd plats och i en bestämd situation beror alltså på vår tidigare historia och denna personliga förförståelse avgör hur vi tolkar det vi upplever. Det finns ingen ”förutsättningslös tolkning” enligt Ödman (a.a., s. 18). Vi använder inte bara vår förförståelse när vi tolkar det vi upplever utan denna tidigare erfarenhetssamling ligger också till grund för vilken riktning vi väljer för det vi ska påbörja att undersöka. Ödman formulerar detta i följande ord ”...utan förförståelse inget problem och inget som kan ge ledtrådar” (a.a., s. 81). Att tolka något, t ex intervjuer, är som att lägga ett pussel där forskaren hela tiden växlar mellan att försöka se helhetens yttre ram och delarnas små pusselbitar som till en början inte tycks ha något gemensamt mönster. Precis som när man lägger ett vanligt pussel med träbitar börjar efter ett tag även delarna i olika personers intervju svar visa strukturer som passar ihop. Fler och fler bitar faller så småningom på plats och det börjar synas ett mönster och den tolkande forskaren brukar i detta läge känna en stor inre tillfredsställelse (a.a., s. 77). Begreppet ”den hermeneutiska cirkeln” introducerades för ca 200 år sedan och betyder fortfarande samma sak, nämligen pendlandet mellan del och helhet vilket är det som kännetecknar förståelsen. Detta begrepp

har sedan använts för olika resonemang, bland annat för en människas liv som också handlar om ett pendlande mellan helheten och olika delar. En senare förklaringsmodell tar upp utvecklingen från cirkelformen till spiralformen och att det också finns en ond cirkel, nämligen den typen av cirkel som innebär ett fördomsfullt tänkande och handlande (*circulus vitiosus*), jämfört med den positiva cirkeln eller spiralen (*circulus fructuosus*) som innebär en fruktbar förståelseförändring (Ödman 2006, s 79ff). Jag har valt en hermeneutisk tolkning för att jag ville använda mig av min förförståelse i ämnet och försöka förstå mina deltagares tankesätt och söka kunskap utifrån en tolkning av de intervjuvar jag skulle få.

Jag valde även en kvalitativ metod eftersom jag hade för avsikt att arbeta med de intervjuades uppfattningar och göra en tolkning av deras ord. Mitt val grundar sig också på att jag var intresserad av processen i gruppen och eftersom jag redan själv var involverad i gruppen hade jag en närhet till både frågeställningarna och deltagarna (Bryman 2007, s. 249ff, 272f). Patel & Tebelius (1987) skriver ”Den kvalitativa forskningen bygger på förutsättningen att vi genom språket kan ta del av varandras inre världar”(a.a., s. 45). De skriver vidare att forskarens egna erfarenheter och värderingar är ett hjälpmedel för att komma de människor nära som man vill få information av. Även vid tolkningen av informationen är dessa värderingar och erfarenheter en förutsättning. Patel och Tebelius kallar detta för ett inifrån-perspektiv. I den kvantitativa forskningen använder forskaren i stället ett utifrån-perspektiv där man måste neutralisera det subjektiva inslaget i de undersökningar som gjorts för att kunna beskriva och förklara de aktuella mätningarna (a.a., s. 45). Jacobsen (1993) skriver att de kvalitativa undersökningarna idag spelar en allt större roll i forskningen vilket beror på att man idag inte anser att en företeelse blir viktig bara på grund av att den fått en bestämbar storlek (a.a., s. 19).

Enligt Bell (2006, s. 163) består ofta fokusgrupper av deltagare som har liknande egenskaper eller erfarenheter. De kan också ha kunskap om, eller yrkesmässig erfarenhet av, de frågor som undersökningen handlar om. Så ansåg jag att fallet var i denna grupp. Bryman (2007, s. 324) skriver att en fokusgrupp bör vara minst fyra personer men det vanligaste är sex till tio personer (a.a., s. 330). Det är bra med en liten grupp då intervjupersonerna är engagerade i frågeställningen och/eller förväntas ha mycket att säga (a.a., s. 330). Jag delade in mina deltagare i två grupper med vardera fyra personer per grupp.

Fokusgruppens intervju skiljer sig från en vanlig gruppintervju genom att den förra betonar ett visst tema eller ämnesområde till skillnad från en gruppintervju som ofta kan behandla flera olika frågeställningar (a.a., s. 324). En annan skillnad är att i en fokusintervju kan intervjuaren

studera hur samspelet sker mellan deltagarna i gruppen, t ex hur de reagerar på varandras åsikter (a.a., s. 324f). Cohen (2005, s. 288) betonar den växelverkan som finns mellan deltagarna i en fokusgrupp. "Focus groups are contrived settings, bringing together a specially chosen sector of the population to discuss a particular given theme or topic, where the interaction with the group leads to data and outcomes" (a.a., s. 288). Bell (2006, s. 164f) skriver att det finns en risk att en stark personlighet i gruppen kan påverka de andra och till och med kan ta över ledarskapet. Hon refererar till Laws (2000, s. 300) som menar att man alltefter ökad erfarenhet av intervjutekniken kan kontrollera om gruppmedlemmarna håller med om det som sägas genom att till exempel fråga "Håller alla med om detta?" eller "Tycker alla att det som A säger stämmer?" (Bell 2006, s. 164f). Denna teknik använde jag också i min undersökning.

Intervjuarens roll i en fokusintervju handlar inte så mycket om att intervjua som att vara samtalsledare (a.a., s. 163). Denna roll kan också benämnas moderator, facilitator eller gruppleddare (Bryman 2007, s. 325). Som gruppleddare måste man i sin roll arbeta med två olika förhållningssätt; dels tillåta diskussionen att flyta på, dels se till att intervjupersonerna håller sig till de specifika teman som undersökningen handlar om (a.a., s. 332). Med anledning av de tidigare roller jag själv har haft i förhållande till de aktuella deltagarna i denna intervjugrupp ansåg jag att ovanstående beskrivning av rollen som intervjuare var en bra modell för mig.

Eftersom jag hade ett tydligt fokus för min undersökning valde jag en semi-strukturerad intervjuform (a.a., s. 304). Jag valde att skriva en intervjuguide med förhållandevis specifika frågor, men deltagarna hade möjlighet att utforma sina svar på ett personligt sätt. Detta är en flexibel form av intervjuprocess och tonvikten ligger på hur de intervjuade personerna uppfattar och förstår frågeställningarna (a.a., s. 301). Jacobsen (1993) framhåller att en av möjligheterna med att använda en intervjuguide är att forskaren kan ta tillvara nya och oförutsedda aspekter som kan dyka upp under tiden man genomför sin intervju. Denna form medför också att alla de intervjuade möter relevanta och likartade teman (a.a., s. 19).

Den övervägande delen av min undersökning handlar om induktion; det vill säga att man utgår från observationer och resultat och kommer fram till teorin. Detta är en vanlig del i den kvalitativa metoden till skillnad från det omvända då man utgår från en teori och därefter gör observationer och finner ett resultat. Detta kallas deduktion och återfinns oftast i kvantitativa metoder. (a.a., s. 21ff).

4.2 Urval

Magistergruppen som startade hösten 2007 bestod av tolv personer från början. En av dem slutade efter första träffen och det var sedan elva studenter kvar. Då även jag blev inskriven var vi totalt tretton personer som startat denna kurs. Av de elva som, förutom mig, fanns med vid starten av den tredje kursterminen var det en som senare begärde studieuppehåll och av de tio som hade för avsikt att fullfölja kursen detta läsår tackade åtta ja till att vara med i min undersökning. Enligt Bryman (2007, s. 130) är det viktigt att eventuella intervjudeltagare ges en trovärdig anledning till varför de ska lägga ner sin tid och kraft på någon annans vetenskapliga undersökning. Deltagarna i denna undersökning fick genom att delta möjlighet att bidra med sin erfarenhet för att utveckla kommande magisterkurser, själva få en erfarenhet av intervjuteknik inför de egna eventuella undersökningarna samt stödja en gruppmedlems uppsatsskrivande.

Gruppen har en köns- och ålderssammansättning som stämmer överens med de tidigare kursernas (2002 till 2006 års) deltagare. Se bilaga 1, tabell 3-5 och de intervjuade har alla en lärarutbildning eller motsvarande. Jag har inte haft möjlighet att få information om de tidigare studenternas examen och kan därför inte göra denna jämförelse.

4.3 Undersökningens uppläggning innan intervjuerna

Då jag efter många års tjänstgöring lämnade Mullsjö Folkhögskola, en arbetsplats där jag arbetat med vuxenpedagogik, och började arbeta vid LiU blev jag intresserad av hur mötet mellan magisterstudenterna och LiU brukade vara. Snart efter det att jag och min kollega påbörjat ett större förändringsarbete i kursen fick jag möjlighet att själv bli inskriven som student i denna grupp där jag redan var lärare. Jag funderade på hur detta skulle gå att samordna på ett trovärdigt sätt och frågade mer erfarna kollegor om råd. Jag fick lugnande besked om att detta inte var så ovanligt och efter att jag fått besked om hur examinationsgången såg ut och att jag på inget sätt skulle hamna i dubbla rollen som examinator och student utan skulle ha andra uppgifter som lärare i kursen beslutade jag mig för att våga satsa!

Efter ett kort tag var det dags att själv välja ett ämne för min egen uppsats. Jag valde att skriva om den förändring som jag själv varit delaktig i att starta på magisterutbildningen utifrån ett

vuxenpedagogiskt perspektiv. Bryman (2007, s. 16) skriver att de personliga erfarenheterna kan vara ett motiv till genomförandet av en undersökning.

Den aktuella studentgruppen påbörjade sin utbildning i augusti 2007. Redan vid första träffen började jag och min kollega genomföra några av de nya moment som vi planerat och som denna undersökning handlar om. Vi fortsatte därefter vid höstterminens andra träff samt den första under vårterminen 2008. Därefter bytte jag roll och gick från att ha varit lärare på kursen till att ingå som student i gruppen då vi tillsammans genomförde de kommande två träffarna i Tjeckien och i Skottland. Strax före den andra av dessa träffar, i början av höstterminen 2008, informerade jag studenterna i gruppen via e-post om att jag planerade att genomföra min undersökning på dem med hjälp av fokusintervjuer. Vi beslutade tillsammans under vistelsen i Skottland att det bästa tillfället för dessa intervjuer var vid den kommande träffen i Vimmerby i mitten på denna tredje kurstermin. De blev också informerade om att mitt ämne handlade om deras eget uppsatsskrivande och jag satte i Skottland även upp mina frågeställningar på väggen så att alla på nytt skulle kunna ta del av dem och besluta om de ville delta. Jag var noga med att betona att deltagandet var frivilligt och att jag genomförde denna undersökning som en del av min egen magisteruppsats i rollen som student.

4.4 Undersökningens uppläggning under och efter intervjuerna

Cirka två månader efter vår gemensamma träff i Skottland, då jag informerat om mina kommande fokusintervjuer, genomfördes dessa under träffen i Vimmerby som planerat. Fokusgrupperna, två stycken med vardera fyra deltagare, träffades i ett enskilt rum tillsammans med mig och samtalen spelades in på bandspelare. Det är enligt Bryman (2007, s. 305f) viktigt att vara i en ostörd miljö och ha en fungerande teknik för att tillgodose kravet på lugn och exakt-
het. Först fick alla möjlighet att svara på respektive fråga i tur och ordning, därefter gavs möjlighet att samtala fritt om frågeställningen och annat som aktualiserats runt frågeställningen. Jag avslutade varje fråga genom att lämna ordet fritt för eventuella kompletteringar. Detta är viktigt då man har gruppintervjuer, speciellt i fokusgrupper (Bell 2006, s. 164).

Min roll var att lyssna, se till att bandspelaren fungerade och var på- och avslagen vid rätt tillfällen och agera som samtalsledare genom att försöka vara lyhörd så alla kom till tals i varje fråga. Jag valde att inte lägga alltför stor tyngd på samspelet mellan deltagarna i gruppen utan i stället fokusera på innehållet i samtalen (Bryman 2007, s. 324, 335ff).

Intervjufrågorna inleddes med två frågor av ”generell bakgrundskaraktär” där jag frågade efter namn och födelseår. Enligt Bryman (a.a., s. 305) är det viktigt att känna till vissa bakgrundsfakta för att kunna sätta in de intervjuades svar i ett sammanhang. Därefter hade jag tre frågor av typen ”specifik bakgrundskaraktär” där jag först frågade efter tidigare erfarenhet av att skriva en akademisk uppsats. Den andra frågan handlade om vad deltagarna har gjort och gör parallellt med sina magisterstudier som anses motsvara 50 % av normal arbetstid under de två år som kursen pågår. Eftersom denna grupp studenter oftast har en högskoleexamen som ligger ett antal år tillbaka i tiden, yrkesarbetar och kanske även har andra ansvarsuppsatser vid sidan av sina studier ansåg jag att det var viktigt att känna till deras tidigare erfarenhet av akademiskt uppsatsskrivande och deras totala arbetssituation för att kunna bedöma intervju svaren. Detta tankesätt delar jag med Bryman (a.a., s. 305). Den tredje specifika bakgrundsfrågan fokuserade på deltagarnas intresse vid kursstart av de tre stora momenten i kursen; de gemensamma obligatoriska träffarna, litteraturen och uppsatsskrivandet. Svaren på denna fråga anser jag kan ses som en fingervisning om hur deltagarnas intresse för att skriva sin uppsats eventuellt har förändrats under kursens gång och svarar mot min första frågeställning.

Mina ”huvudfrågor” var avsedda för att få deltagarna att diskutera några olika möjligheter till stöd och hinder i sitt uppsatsskrivande. Detta motsvarar då min huvudsakliga frågeställning i mitt syfte för uppsatsen. Dessa ”huvudfrågor” var indelade i fyra delar.

Den första och mest omfattande frågan handlar om att ”lära att lära” som vuxenstudent och har tre inriktningar. Dessa handlar om vad de intervjuade tycker om de trappstegsmodeller som funnits med på träffarna och som handlar om litteraturen, reflektionen och pratet om uppsats. Fråga nummer två handlar om hur deltagarna tycker att de ”mentala verktyg” som funnits med som en del i kursens inledande träffar haft betydelse för uppsatsskrivandet och tredje frågan fokuserar på arbetet med den sociala tryggheten i, och tilliten till, gruppen. Frågeställningen belyser om detta har någon betydelse för skrivandet. I samband med att jag ställde dessa intervjufrågor passade jag också på att fråga om informationen att kursekonomin påverkas av de enskilda deltagarnas slutförande av kursen hade någon betydelse. Som avslutning fick intervju personerna, utifrån den aktuella dagens situation, ange de tre viktigaste faktorerna för att slutföra sin magisteruppsats. Hela intervjuguiden finns i bilaga 2.

Efter intervjun har jag lyssnat på de inspelade banden och skrivit ut samtalen för att kunna göra en mer noggrann analys av svaren än om jag enbart antecknat. Under detta moment har jag följt den mall för transkribering som Bryman (2007, s 343) beskriver. Jag har också kun-

nat lyssna flera gånger på deltagarnas svar. Ytterligare en fördel med att skriva ut dessa intervjusvar är att deltagarna själv kan lyssna och kontrollera om det jag analyserat och citerat överensstämmer med det sagda (a.a., s. 310ff, 343f).

Därefter har jag tolkat och analyserat dessa svar och skrivit ner mina resultat. Sjögren (2009, s. 63f) skriver att tolkningen är ett viktigt moment i all undersökning: ”Data talar inte för sig själva. De skall tydas, vad är det egentligen jag fått veta?” (a.a., s. 63). Arbetet med den efterföljande analysen är en möjlighet att kunna bearbeta det tolkade. Då kan man ”upplösa detta i beståndsdelar i ett undersökande syfte, på jakt efter mönster, till hjälp i sökandet efter resultat” (a.a., s. 63).

Under processen har jag insett att det var viktigt att följa upp den av mina frågeställningar som handlade om de viktigaste faktorerna för att slutföra uppsatsen. I mitten på den fjärde och sista terminen, ett halvår efter det första intervjutillfället, fick jag möjlighet att komplettera min undersökning på ett gemensamt uppsatsseminarium där alla deltagarna fanns samlade. Analysen av denna fråga anser jag har betydelse för resultatet av min undersökning. Vid detta tillfälle fick jag även möjligheten att låta informanterna själva läsa de tolkningar jag gjort av deras tidigare intervjusvar och fråga dem om de ansåg att mina slutsatser stämde överens med de intentioner de haft. De fick också svara på om den ansåg att anonymiteten var tillgodosedd på ett tillfredsställande sätt. De har alla godkänt både innehåll och anonymitet och detta känns mycket bra för mig att veta.

4.5 Utvärderingsinstrument

I denna undersökning har jag valt att i huvudsak använda mig av reflexivitet som utvärderingsinstrument. Enligt Bryman (2007, s. 435) finns det flera betydelser av detta ord. Jag använder mig av samma innebörd som samhällsforskarna, vilket innebär att jag som forskare ska reflektera över vilka konsekvenserna blir av den kunskap som jag genererar. Jag måste alltså ha en medvetenhet om vilka konsekvenser mina val och beslut har i rollen som observatör och författare (Bryman 2007, s. 435).

När jag läste Bjurwill (1998) och kom till hans beskrivning av sin egen process när han skrev sin bok ”Reflektionens praktik” kände jag ett stort igenkännande. Han menar att han arbetat med sin egen reflektion under skrivandet enligt modellen ”learning-by-doing”, han har alltså försökt lära sig att reflektera genom att göra just det, reflektera. Liksom Bjurwill har jag tänkt-

medan-jag-skrivit (reflection-in-action) eller om man så vill säga; skrivit-medan-jag-tänkt. Det har för mig, liksom för Bjurwill, fått konsekvensen att formen för min text kanske inte alltid fått den mest spetsiga formuleringen. Detta beror på att mina ord och tankar inte alltid varit i samklang med varandra. Det har för mig varit viktigt att inte låsa fast mina tankar utan vara öppen för nya formuleringar som dyker upp. Jag har dock läst igenom min text flera gånger och då på nytt reflekterat över den, jag har alltså även arbetat med reflection-on-action tills jag anser att jag är nöjd med både mina tankar och mina ord (a.a., 1998, s. 290ff).

Eftersom jag träffat mina intervjudeltagare efter att jag transkriberat och analyserat den första intervjun har jag haft förmånen att låta mina informanter själva läsa mina tolkningar och då även kunnat fråga om mina nedskrivna slutsatser av deras svar stämmer med deras intentioner. De har också fått svara på om de anser att anonymiteten är tillgodosedd. De har alla godkänt både innehåll och anonymitet och detta känns mycket bra för mig att veta.

4.6 Risker och etiska perspektiv

Några av de generella etiska krav som enligt Bryman (2007, s. 440ff) finns i svensk forskning är:

- Kravet på information om undersökningens syfte.
- Krav på samtycke om att medverka.
- Krav på största möjliga konfidentialitet.
- Krav på att de insamlade uppgifterna enbart får användas i forskning.

Under detta uppsatsarbete har jag vid flera tillfällen upplevt att jag haft etiska dilemman att ta ställning till. De allra flesta av dessa beror på det faktum att jag haft flera olika roller i gruppen.

När dessa studenter började sin första termin var jag lärare på kursen, anställd av LiU. Jag började då, tillsammans med min kollega som också varit kursansvarig hela tiden, att pröva några nya pedagogiska modeller med mål höja andelen studenter som fullgjorde hela sin magisterkurs, inklusive skrev sin uppsats. Först i mitten på den andra terminen blev det klart och godkänt att jag själv blev inskriven som student i denna grupp, vilket jag omedelbart meddelade gruppdeltagarna. Strax därpå åkte jag, i rollen som privat och själv betalande student, tillsammans med gruppens övriga deltagare på en obligatorisk kursträff till Tjeckien. Då hade

jag börjat fundera på att själv skriva min uppsats om stöd och möjligheter att just skriva en magisteruppsats. Jag meddelade mina före detta kursdeltagare, nu mina kurskamrater, om mina tankar och mitt syfte med uppsatsen och frågade vad de tyckte om detta. De som svarade var positiva och jag började förbereda mig under sommaren som följde genom att läsa lämplig litteratur och skriva intervjufrågor. Under den tredje terminens första träff som var en resa till Skottland, hade jag planerat att genomföra dessa intervjuer och jag hade förberett detta genom att e-posta ut intervjufrågorna till alla deltagare och samtidigt skriva att det var helt frivilligt att delta i min undersökning. Tillsammans med deltagarna beslöt jag dock under veckan i Skottland att skjuta på mina intervjuer och de gjordes i stället i mitten på denna tredje termin, vid en träff i Vimmerby. Från och med mitten på andra terminen, då jag börjat fundera på detta ämne för min uppsats, och fram till att jag genomförde intervjuerna, hade jag inget undervisningsansvar i gruppen utan deltog enbart som student. Efter intervjutillfället har jag bara agerat som ledare vid ett par enstaka tillfällen, i övrigt försökt att behålla min studentroll.

Om jag utgår från de generella etiska krav Bryman (2007, s. 440ff) skriver om och som jag nämner i texten ovan anser jag att jag uppfyllt kravet på information om undervisningens syfte och här jag inte heller känt något etiskt problem. Gällande kravet på samtycke hoppas jag att deltagarna upplevt att det varit fullständigt frivilligt att delta, men jag har känt en viss oro över om någon ställt upp på mina intervjuer av den anledningen att jag varit lärare på kursen. Jag har dock försökt att vara noga med att poängtera att det var frivilligt och försökt att inte agera så att jag påverkat någon.

Det tredje kravet, gällande största möjliga konfidentialitet, har oroat mig mest. Deltagarna intervjuades i två fokusgrupper med fyra personer i varje och trots att jag avidentifierat svaren kan deltagarna kanske komma ihåg vem som sa vad under intervjuerna. Jag tänker dock att alla redan vid detta tillfälle var medvetna om att de andra hörde och även att jag skulle använda materialet till denna undersökning. En av deltagarna har ett annat nordiskt språk och därmed syns det i den transkriberade texten vem som sagt dessa ord. Här har jag läst i olika metodböcker och kommit fram till att man antingen kan skriva om texten till svenska, eller ta med originaltexten. Jag valde att fråga denna intervjudeltagare vad personen själv önskade och fick ett skriftligt godkännande på att jag fick använda den ursprungliga originaltexten. Se bilaga 3. Ytterligare ett etiskt problem uppstod då deltagarna under den fjärde terminen för andra gången svarade på en fråga och jag vid sammanställningen upptäckte att alla utom två skrivit sitt namn, vilket jag avsatt plats för på papperet. Jag hade alla tidigare uppgifter med namn och hade tänkt använda den andra omgången intervjusvar för att göra en individuell

jämförelse mellan första och andra tillfället. Eftersom jag nu hade två anonyma svar kunde jag inte göra denna jämförelse utan valde i stället att göra en generell. Här frågade jag mina handledare hur jag skulle gå tillväga och det slutade med att jag frågade de två deltagarna, var för sig, om de ville och kunde identifiera sina svar. Båda svarade att de ville, men det visade sig vara svårt att få klara besked på vem som skrivit vad. I denna process upplevde jag ett etiskt problem och hade svårt att veta hur jag skulle agera på bästa sätt, men det var en mycket nyttig erfarenhet. Det fjärde kravet som innebär att materialet endast får användas i forskning känner jag ingen oro för och har idag svårt att tro att det skulle bli aktuellt att använda det i något annat sammanhang.

Bell (2006, s. 167f) menar att det alltid finns en risk för skevhet (bias) i resultaten när man intervjuar människor, speciellt då forskaren är starkt engagerad i den fråga som ska undersökas. Det är därför viktigt att man som forskare är ”insiktsfull, på sin vakt och kritisk” (a.a., s. 168). Ytterligare ett råd som hon ger är att som engagerad intervjuare fråga sig själv: ”Om någon annan ställde samma fråga, skulle då deltagarna i intervjun ge samma svar?” (a.a., s. 171). Dessa tankar av Bell har varit mycket aktuella för mig eftersom jag haft så många olika roller i gruppen. Först lärare, sedan kurskamrat och därefter intervjuare då jag frågat om bland annat det som jag själv hade varit med och planerat och genomfört på kursträffarna. Jag anser att det kan finnas en risk att intervjusvaren kan ha påverkats av dessa förhållanden. Det kan till exempel handla om att svaren tangerar att bli utvärdering av kursmoment i stället för hur de påverkat det egna förhållandet till uppsatsskrivandet. Det kan också handla om att den inre känslan av valfriheten att delta kan ha påverkats i någon riktning. Dessutom kan det finnas en risk att formuleringen av svaren påverkades av ovanstående förhållande.

Efter genomförandet har jag fått möjligheten att fråga mina intervjupersoner hur de ser på mina olika roller och dess eventuella påverkan på undersökningsresultatet. De har alla försäkrat mig om att deras svar inte medvetet påverkats av detta och att de alla anser att de etiska kraven tillgodosetts i denna undersökning och dessa svar har känts mycket positivt att höra.

5. Resultat

Inledningsvis vill jag i detta kapitel ge lite bakgrundsinformation om deltagarna som jag anser är av värde för att kunna tolka svaren på intervjufrågorna.

Av de åtta deltagarna, som alla fått ett anonymt nummer i det följande kapitlet, är sex personer födda under 1950 och 1960-talen och en vardera under årtiondena före och efter. I bilaga 1, tabell 5, finns mer information om deltagarnas ålder i intervjugruppen. De intervjuade har alla en lärarutbildning eller motsvarande, men bara hälften har tidigare erfarenhet av uppsatsskrivande på högskole- eller universitetsnivå. En av dessa deltagare har även skrivit en D-uppsats i ett annat ämne. I bilaga 1, tabell 6 finns ytterligare information om detta.

Förutom att dessa studenter nu läser en kurs som motsvarar 50 % arbetstid har de på en inledande bakgrundsfråga under intervjuerna berättat att de i snitt arbetar 89 % i sitt vanliga arbete under de fyra terminer som studierna pågår och detta finns redovisat i bilaga 1, tabell 7. Förutom att ha ett lönearbete vid sidan om studierna har även flera av deltagarna ansvar för skötsel av hem och barn, samt håller även några på med en tidskrävande fritidssysselsättning.

Jag bad mina intervjudeltagare fundera på hur de tänkte sig betydelsen av att skriva en uppsats i förhållandet till kursträffarnas och litteraturläsningens betydelse då de påbörjade kursen. De fick var och en 100 poäng som skulle fördelas på dessa tre innehållsmoment. I snitt fick träffarna 43 % av dessa 100 möjliga poäng, litteraturen 34 % och uppsatsskrivandet 23 %. Se bilaga 1, tabell 8. Några av deltagarna skrev att uppsatsen helt saknade betydelse vid kursstarten och att de enbart var intresserade av att få delta på träffarna och att läsa kurslitteraturen. För de andra varierade uppsatsens betydelse från 15 % till 50 %.

Min tolkning av ovanstående uppgifter är att gruppen består av medelålders, yrkesverksamma personer som är mycket intresserade av att fortbilda sig i sitt nuvarande arbete och är beredda att satsa sin egen fritid till detta under två år. Vid det val som var och en måste göra i sin prioritering av den egna tiden har de flesta vid kursstarten tänkt sig att satsa på att komma iväg på träffarna och att få tid att läsa den litteratur som valts ut som intressant för ämnet. Eftersom uppsatsen troligen skulle komma att bli aktuell först den sista terminen ansåg en del av dem att det förmodligen gick att gå kursen utan att skriva uppsats. Dessutom tolkar jag det så att majoriteten av deltagarna inte har ett alltför överhängande behov av att få de akademiska poäng som en avslutad magisterkurs, inklusive en färdig uppsats, medför. Under kursens gång verkar dock denna prioritering ha ändrats för många och vid mitten av den sista terminen hade

alla deltagare på kursen påbörjat sin egen uppsats och alla utom en avsåg att bli klar till denna termins slut. Den person som ännu inte var på väg att bli färdig har planer på att slutföra uppsatsen kommande läsår tillsammans med den student som nu har studieuppehåll.

5.1 Mönster och teman i intervjuerna.

I min analys av de två fokusgruppernas intervjusvar har jag tyckt mig se ett mönster växa fram när det gäller hur deltagarna ser på hinder och möjligheter att slutföra sin magisteruppsats. Detta mönster delar jag in i fyra olika teman där det första temat handlar om studentens eget individuella förhållande till sina studier och sitt skrivande och hur man själv tycker sig kunna påverka hur det går. Andra temat är studentens förhållande till sin vardagsomgivning i form av bland annat familjesituation och arbetsliv och i tema nummer tre finns studentens upplevelse av hur universitetet bemöter den som ska skriva en magisteruppsats i utomhuspedagogik och hur studierna är upplagda. Det fjärde och sista temat handlar om studentens relation och syn på kursgruppen som hinder eller möjlighet till att slutföra sin uppsats.

5.2 Studentens eget individuella förhållande till sina studier och sitt skrivande och hur man själv tycker sig kunna påverka hur det går.

Det var tydligt hur de intervjuade lyfte fram den egna motivationens drivkraft för att kunna slutföra arbetet med kursen och uppsatsen. Det fanns olika hjälpmedel eller ”verktyg” som deltagarna hade använt sig av för att kunna behålla sin motivation då det kändes tungt att fokusera på skrivarbetet. En deltagare formulerade sig på följande sätt.

”Sen vill jag också säga det här med motivation och det här hur jag jobbar med mig själv inför det här. Jag har en liten sten, som ett hjärta, i mitt köksfönster som ligger och väntar på mig till juni nästa år och den är lite röd och vackert och den är min målbild”.¹⁴

¹⁴ Intervjuperson 2

Den egna motivationen lyftes också fram i svaren då jag frågade om vilka tre faktorer som var de viktigaste för att deltagarna skulle kunna slutföra sin uppsats, och det formulerades på bland annat följande sätt av tre olika deltagare.

”Mmm. Ja för det första är det ju roligt och ger en egen tillfredsställelse att jag // förhoppningsvis då klarar av det här, och har slutfört en grej som jag kanske inte hade trott mig om”¹⁵

”Och sen klart, den glädjen och känslan av att, jag fixade det här, jag har gjort det här va, det är ju det allra viktigaste mitt målhjärta som ligger hemma.”¹⁶

”För att utveckla mig själv // psykiskt, och kunskapsmässigt, tror jag.”¹⁷

I ovanstående citat finner jag att deltagarna värdesätter den egna tillfredsställelsen och glädjen av att slutföra ett påbörjat uppsatsskrivande. De nämner också den positiva känslan av ökad kunskap och psykisk utveckling som detta kan medföra. Till hjälp för att behålla sin motivationskraft använde några en konkret ”målbild” och deltagarna berättade också att en tydlig struktur eller organisation för hur de mentalt ska kunna hantera både sina egna uppsatstankar och den vardagstillvaro de befinner sig i hjälpte dem i processen. En del hade redan en utarbetad modell för detta arbete medan andra tyckte att det var bra om man under kursträffarna tog upp exempel på mentala metoder, ”verktyg”, som kunde vara till hjälp i arbetet. Följande citat tar fram båda dessa vinklingar.

”...jag har hittat egna redskap för ett klara av saker och ting, det har jag gjort sedan tidigare // på grund av hur mitt liv sett ut. Men för många tror jag att det är en hjälp att få en organisation på saker och ting man ska göra, och få ett schema på hur man kan följa liksom så det inte blir det där kaoset // på många plan, utan att man / det finns en harmoni. Så jag tror att det är viktigt att det följer med i // utbildningen, och att det finns med hela tiden.”¹⁸

Det egna förhållandet till tiden återkom i många av deltagarnas intervjusvar. De flesta tyckte det var svårt att få den fokuserade tiden som man måste ha för att kunna skriva en uppsats. På frågan om vad den allra viktigaste faktorn var för kunna slutföra uppsatsen sa en av deltagarna.

¹⁵ Intervjuperson 1

¹⁶ Intervjuperson 2

¹⁷ Intervjuperson 7

¹⁸ Intervjuperson 6

”Min första faktor är tid / att ha tid, att göra det här. Jag behöver mycket tid, mycket ställtid behöver jag. Och det är inte alltid lätt att fixa fram.”¹⁹

En annan av de intervjuade uttryckte det på följande sätt.

”...jag visste att jag måste sätta tid, jag visste // att alla saker måste få plats och att jag måste ta styrning. Men det var väldigt gott att få:/ lite konkreta ord och begrepp på det, så att, nu kan jag säga ja, sånt ska man göra, nu hänger jag upp en skylt och så är jag borta, eller att jag må sätta tid till att / alltså den här ställtiden, tid till att klara huvudet till att komma till nästa / aktivitet. Mmmm, så det får jag säga har varit jättenyttigt.”²⁰

Begreppet ställtid²¹ återkom i många svar och insikten om att det finns ett begrepp som handlar om att man utför ett tankearbete som leder till uppsatsen även när man inte sitter vid datorn och skriver tog flera upp som en positiv faktor, vilket följande citat får vara ett exempel på.

”...jag har faktiskt / blivit bekväm i att jag får faktiskt, jag behöver faktiskt inte sätta mig ner och skriva hela tiden, utan jag får faktiskt gå omkring och tänka.”²²

En annan deltagare formulerade sin syn på ställtid så här.

”...helst det här med ställtiden för den använder jag mig av när jag läser böcker och även till nu när jag ska börja med min uppsats. Ställtiden för mig har nästan varit ett helt år tror jag, för jag har tänkt och funderat mycket.”²³

Några deltagare tog upp att det, trots olika mentala verktyg, inte är så enkelt att få den tid man behöver för ett så stort skrivarbete och här följer ett citat som får stå som exempel på detta problem.

”Men för att få klart själva uppsatsen så tror jag att min tid är det viktigaste, att jag får liksom tillräcklig tid och skrivdisciplin, alltså, det hänger ju ihop det där, för det finns väldigt mycket som // i mitt liv som / pockar på tid så då.”²⁴

Hur man själv prioriterar sin tid upptog mycket av deltagarnas funderingar när det gäller slutförändret av uppsatsen och en deltagare fångade mångas uttryck i följande mening.

¹⁹ Intervjuperson 4

²⁰ Intervjuperson 7

²¹ Ställtid, se kapitel 3.3

²² Intervjuperson 5

²³ Intervjuperson 2

²⁴ Intervjuperson 8

”Att faktiskt avsätta tid, den här tiden ska jag ha till uppsatsen och då ska jag inte göra något annat.”²⁵

Sammanfattningsvis ansåg deltagarna att styrkan i den egna motivationen och förmågan att prioritera sin tid var viktiga faktorer för slutförandet av uppsatsen. Dessutom var det betydelsefullt att det fanns en tydlig struktur, både i den egna tillvaron och från universitetet.

5.3 Studentens förhållande till sin vardagsomgivning; främst familjesituation och arbetsliv.

I intervjuvären framgick att många hoppades att en färdig magisterexamen i utomhuspedagogik skulle öka respekten från chefer och kollegor för det arbete som deltagaren utförde på sin arbetsplats. De som arbetade med mindre barn hoppades också på en större förståelse från barnens föräldrar för den utomhuspedagogiska verksamheten. Några deltagare uttryckte denna önskan på följande sätt.

”...jag förhoppningsvis också får mer respekt och förståelse från kollegor och föräldrar och framförallt min skollledning för det arbetssätt jag har när jag kan, på något sätt nu, visa en uppsats att, det är det här jag hållit på och gjort, dels under arbets // under arbetstiden så att säga, men även då ägnat så stor del av min fritid åt.”²⁶

”Det andra är att bli trodd, alltså att få ett erkännande för det jag redan har gjort på hemmaplan, alltså jag har ju jobbat med det här...”²⁷

Det var alltså viktigt att bli trodd och att få ett mer eller mindre officiellt erkännande från den egna arbetsplatsens medarbetare att arbetet med utomhuspedagogik var seriöst och att det fanns mycket forskning om de resultat som detta arbetssätt medförde.

En annan motivationskraft som har anknytning till det egna arbetet är en önskan om ökade möjligheter att gå vidare med nya arbetsuppgifter, antingen i den befintliga verksamheten eller på helt nya arbetsplatser. Så här uttrycktes det av några deltagare.

”...jag tror och hoppas att när jag har fått den här magisterutbildningen att det kan ge mig sen andra möjligheter att få jobba vidare med utomhuspedagogik på ett annat sätt än vad jag gör

²⁵ Intervjuperson 4

²⁶ Intervjuperson 1

²⁷ Intervjuperson 3

idag. Jag skulle vilja jobba mycket mer // inspirera andra människor till det här, mycket mer än jag gör idag. Och få ett annat arbete. Och jag hoppas på, när jag är klar så kommer jag att se andra möjligheter jag kan jobba med.”²⁸

”Och:: /---/ det är meningsfullt, jag känner att det här ger mig nånting / som jag sen kan ha användning för, i mitt jobb eller / på något sätt. / Så därför har jag försökt sikta in min, ämnet på min uppsats på någonting som // kan vara användbart. / För framtiden.”²⁹

”Och sen är det att jag får det här KASAM du pratar om, att jag kan använda min uppsats till någonting som leder vidare, ett utvecklingsarbete. Och uppsatsen i sig om jag nu blir godkänd // ger mig möjlighet att komma vidare, om jag så önskar.”³⁰

”För att utveckla mig själv // psykiskt, och kunskapsmässigt, tror jag. Och till sist så är det det här med att // jag tror att jag får fler möjligheter i mitt yrkesliv när jag har gjort något sånt, att det är flera ben att stå på. Kanske jag kan välja något annat, kanske jag inte har lust med det, men jag har i alla fall möjligheten.”³¹

Deltagarna uttryckte alltså sin önskan om utökade yrkesmöjligheter i framtiden efter en avslutad magisterkurs på flera olika sätt. Det kunde handla om att få arbeta annorlunda på samma plats som idag eller att få byta till en helt ny arbetsplats. Det viktiga för flera av de intervjuade var att denna kurs skulle kunna leda dem vidare i utvecklingen på något sätt.

En sak som togs upp som ett möjligt hinder för att slutföra skrivprocessen var sjukdom. Antingen om man själv eller någon i den egna familjen skulle bli svårt sjuk. Detta uttrycktes av en av deltagarna såhär.

”...det enda som skulle kunna hindra mig är att det händer något i familjen, jag själv blir sjuk, eller att jag fick ett fantastiskt erbjudande om att bli doktorand nånstans...”³²

Konsekvensen av denna oro över den egna eller de närståendes hälsa som flera av deltagarna gav uttryck för tolkar jag som en medvetenhet om att man inte alltid kan styra den process man befinner sig i själv, men att man också kan påverka den till viss del genom att tänka på hur man lever i sitt vardagsliv med olika genomtänkta val av livsstilar.

²⁸ Intervjuperson 2

²⁹ Intervjuperson 4

³⁰ Intervjuperson 6

³¹ Intervjuperson 7

³² Intervjuperson 5

Ytterligare en aspekt på förhållandet till det egna arbetet är vikten av att komma bort från den vanliga miljön under studietiden.

”Ja: // för mig har det i alla fall varit väldigt viktigt att komma ur mitt andra sammanhang, och få träffa er här, och här försöker jag ha telefonen avstängd och inte vara nåbar, och får helt och hållet fokusera på denna uppgiften.”³³

Flera av deltagarna tog upp betydelsen av de olika vackra platser som gruppen samlats på under sina kursträffar. Att få vistas i en positiv och harmonisk omgivning utan alltför mycket störande yttre moment ansågs ha haft en stor betydelse för upplevelsen av kursen.

Sammanfattningsvis ger deltagarna uttryck för att möjligheten att gå vidare på sin yrkesbana på något sätt är en viktig drivkraft för att genomföra hela magisterkursen även om det känns tungt ibland. Att det ska hända något med den egna eller de närståendes hälsa togs fram som ett möjligt hinder medan det var positivt att komma bort från den vardagliga miljön för att kunna fokusera.

5.4 Studentens upplevelse av hur universitetet bemöter den som ska skriva en magisteruppsats i utomhuspedagogik och hur studierna är upplagda.

Några av deltagarna i mina grupper tog i sina intervjusvar upp hur universitetet på ett bättre sätt skulle kunna underlätta för studenterna genom att tydligt visa hur man söker efter redan befintliga uppsatser och andra skrivna arbeten. Här följer ett exempel på hur detta framfördes.

”En annan faktor är att få bort alla onödiga hinder, och ett sånt hinder kan vara en sån här sak som att hitta // vetenskapliga arbeten. Det, det tycker jag att, det skulle man kunnat ägna en liten tid åt kursen av, att bara ta fram en dator och visa, så här gör man, här finns dom. För att, nu kan en hel dag gå åt till bara frustration och så bara, nej jag skiter i det här jag hittar ingenting, och ooh dyker man ner. Det skulle vara så lätt att bara ta bort ett sånt hinder.”³⁴

Detta upplevda hinder har fler deltagare nämnt och efter genomförandet av denna intervju har deltagarna i denna grupp fått möjlighet till en sådan genomgång. I framtiden ska den också

³³ Intervjuperson 3

³⁴ Intervjuperson 4

finnas med på ett tidigare stadium under kursen för jag tolkar det som att det, precis som denne citerade kursdeltagare säger, är ett enkelt problem att lösa som kan underlätta för många.

Ett annat viktigt område som deltagarna tog upp var behovet av handledarstöttning.

”Sen så känns det väldigt viktigt det här med ämnesval och valformulering för att det över huvud taget ska kunna bli klart också / att det känns rätt så, och tydligt och klart. Och så handledarstöttning.”³⁵

Deltagarnas oro för vilken hjälp de skulle få av en handledare var olika stor och jag tolkar detta som ett uttryck för den ojämna förförståelsen dessa vuxenstuderande hade gällande hur en magisteruppsats ska skrivas. Beroende på den erfarenhet som den enskilda studenten hade med sig var behovet av handledarstöttning olika stort.

När samtalet handlade om det innehåll i kursens uppläggning som gällde uppsatsprocessen togs litteraturen upp utifrån flera olika infallsvinklingar. Några av deltagarna ansåg att valet av litteratur hade varit mycket bra medan andra ansåg att böckerna inte stämde så bra överens med kursträffarnas innehåll och hade förslag på förbättringar. Här följer ett utdrag från några deltagares samtal om sin syn på litteraturen.

”Sen tycker jag också att litteraturen har spretat väldigt mycket. Som när vi har haft / miljö / de miljöpedagogiska böckerna, eller miljömetodiska, eller miljöfaktaböckerna, och så kontra någonting annat som har // inte alls hört ihop.”³⁶

”Just att lära att lära är ju att även se en progression och känna den i det man läser och diskuterar. Och finns man inom det här med miljötank och hållbar utveckling och det då är det ju att hela tiden växa där, att ha en trappa där också. Men när det kommer en här och en där / då knyter man ju inte an till det som var, den som var tidigare. För det är ju så långt emellan vi träffas också.”³⁷

”Fast jag // tror det kan vara svårt. Jag tycker att det är bra att det sprids ut lite grann också för ska man bara läsa miljölitteratur en gång då kan det väl säkert kännas som jamen det här har jag / samma sak, jag tycker det är bra att det är olika, alltså att det kanske är två typer av böcker till en och samma träff...”³⁸

³⁵ Intervjuperson 8

³⁶ Intervjuperson 5

³⁷ Intervjuperson 6

³⁸ Intervjuperson 8

”...och sett att det vart progression och har haft väldigt gott utbyte av litteraturen och / sett att det har vart en progression och också sett avsikten med litteraturen, men när vi kom till Tjeckien så såg jag den inte längre. Då vart det helt borta för mig.”³⁹

”...jag säger att jag vill ha nån slags koppling när jag läser. Så att om man håller på med miljö // tematiska böcker, då vill jag kanske ha en pedagogisk, eller metodisk bok / så. Så kan man använda // den här kunskapen som miljöböckerna ger då // i en metodisk form, eller tvärtom va.”⁴⁰

Det fanns, som framkommer i ovanstående utbyte av tankar, olika syn på hur den aktuella kurslitteraturen passat in på de olika kursträffarnas innehåll. Några var nöjda över hur det varit medan andra önskade en tydligare progression i den ”trappstege” vi använt under kursen som handlade om litteraturen.

Alla mina intervjudeltagare var överens om vikten av att reflektera under kursens gång. Någon uttryckte det till och med på följande sätt.

”Ja, reflektionen är ju det viktigaste för att komma vidare. Dels för att summera, men också komma vidare.”⁴¹

Alla deltagare var alltså överens om att man skulle reflektera under kursens gång, men det fanns flera olika tankar om hur detta skulle organiseras på bästa sätt. I följande citat låter jag några olika synpunkter komma fram gällande om man ska avsätta mycket gemensam tid under träffarna för reflektion eller om det är bättre att reflektera mer hemma på egen hand.

”...och då skulle man ju kunna vara effektiva på träffarna, ge tid för egen reflektion och vila och sen reflekterar man lite mer efteråt på nåt forum så där, då skulle man ju öppna upp lite mer, tror jag, så att man inte är så sliten.”⁴²

”Nej, jag är precis tvärt om, jag skulle gärna vilja ha reflektion när vi träffas, när man kan ha ett samtal och ett möte med människor, och sen ha det egna // på nätet // där jag sitter själv.”⁴³

Som dess citat visar fanns det många olika sätt att se och uttrycka reflektionens betydelse och här följer ytterligare några exempel.

³⁹ Intervjuperson 7

⁴⁰ Intervjuperson 5

⁴¹ Intervjuperson 6

⁴² Intervjuperson 8

⁴³ Intervjuperson 6

”...den här reflektionen är viktig så att man kan hjälpa varandra med det. För jag, det kan ju hända att jag ser en anknytning till den som inte du ser, och i den här reflektionen kan man ju då // docka i, och det kan ju vara viktigt att man, att det ges den tiden / till det.”⁴⁴

”Ja, men just också att man // att man reflekterar över / dels vad vi gör, att inte all reflektion ska komma i den rapport som vi sen enskilt sitter och skriver och som ingen läser mer än Eva, det tycker jag är väldigt synd. För vi behöver reflektera tillsammans // och utbyta åsikter, och gärna då att man, kan göra det innan man skriver rapporten, och man kan också göra det efteråt, eller vi sitter via nätet och läser nån annans rapport och vi utbyter åsikter...”⁴⁵

Ovan citerade deltagare lyfter fram den skrivna reflektionen som varje deltagare ska skriva och skicka in till kursansvarig ledare efter varje kursträff och det var fler som hade tankar om detta moment.

”Ja det här att skriva efter varje träff har ju hjälpt för då har man ju liksom tänkt till lite grann och tänkt att, om jag skriver så här nu det kanske kan utveckla det sen i min uppsats.”⁴⁶

Min tolkning av svaren är att dessa möjligheter till att skriva reflektioner upplevs mycket positivt av de intervjuade.

Deltagarna är, som framkom i inledningen till detta kapitel, yrkesverksamma och många arbetar själva med reflektion i sitt arbete. Ett par av deltagarna framförde tankar om reflektionens roll från sin egen yrkeserfarenhet.

”Och likaså det här hela tiden att vi får reflektera, att vi lär oss genom reflektion det är ju det jag arbetar med dagligen med mina barn, att jag lär och vill att de ska reflektera sitt lärande.”⁴⁷

”Och våra reflektioner / för mig har det blivit väldigt mycket tydligare nu när jag är en i gruppen än det har varit när jag leder såna övningar, jag behöver lära att lära, det är en annan roll att vara med i en grupp och gå tillsammans med gruppen mot ett mål, än att vara den som leder gruppen.”⁴⁸

De tankar som deltagarna tog fram gällande de reflektionsövningar som funnits med tolkar jag som att många även ser det man själv gör på kursen ur ett helikopterperspektiv och kan där-

⁴⁴ Intervjuperson 8

⁴⁵ Intervjuperson 5

⁴⁶ Intervjuperson 1

⁴⁷ Intervjuperson 2

⁴⁸ Intervjuperson 3

igenom få nytta av det genomförda innehållet även i sitt eget vardagsarbete. En sorts ”reflektion – på - reflektionen”.

Att på ett tidigt skede i kursen börja prata om uppsatsen ansåg de flesta var mycket bra. Några av deltagarna hade hela tiden varit på det klara med att de skulle skriva sin uppsats och hade stor motivation och en klar planering för detta. Andra hade, som jag beskrivit i inledningen till detta resultatkapitel, inte tänkt sig uppsatsen som en självklar del av kursens genomförande utan var mer inriktade på kursträffarna och litteraturen. Dessa olika synsätt påverkade deltagarna i sin syn på den tidiga informationen om uppsatsen. Nedan följer några citat som tar fram de olika upplevelserna av detta innehåll.

”Jag tycker att det har varit väsentligt att det kommer // som första ingrediens, att den finns med från början, för att man måste mentalt // rätta sig in, eller ställa in sig på att det blir en uppsats, man måste, den här tankeprocessen måste sättas igång tidigt, för den tar väldigt lång tid, och då // då finns den där i bakhuvudet medan man gör en massa andra saker. Jag tycker den är viktig.”⁴⁹

”...i och med att den kom in så tidigt så började jag tänka ganska tidigt på den, och jag har ju kommit betydligt längre nu än vad jag skulle gjort annars. Och det är ju ganska skönt för att / den ligger inte som en stor svart klump liksom // där framme nu, utan den är redan påbörjad.”⁵⁰

”...jag vill också säga att, uppsatsen nämndes ju redan första gången och det öppnar mig så att // plötsligt så // handlar alla, inte alla samtal men många samtal om detta och jag kan välja att gå på / ett föredrag som handlar om skrivandet eller / så på ett sätt som jag inte hade gjort annars tror jag.”⁵¹

”Jag har blivit mer uppmärksam på när man läser artiklar i tidningar eller ser andra som har skrivit, doktorerat och så och samlar alla dom där för jag tänker att där kanske jag kan hitta nåt korn. Det har gjort att jag blivit mer uppmärksam på andras arbeten och tänkt att jag ska också göra nåt liknande (litet skratt).”⁵²

”...jag känner nu att det var väldigt bra att vi började så tidigt, jag kanske inte tyckte det då för då förstod jag inte men jag känner det precis nu att vad bra för nu har jag haft den där tiden och tänka till // innan jag / har börjat. Den där ställtiden, den är jätteviktig...”⁵³

⁴⁹ Intervjuperson 5

⁵⁰ Intervjuperson 4

⁵¹ Intervjuperson 3

⁵² Intervjuperson 1

⁵³ Intervjuperson 2

Min sammanlagda tolkning av deltagarnas uppfattningar gällande den tidiga informationen om, och de återkommande genomgångarna av, uppsatsskrivandet är att de var mycket nöjda över denna ordning. De argument som togs fram var bland annat att de genom denna medvetenhet tagit till sig olika tidningsartiklar som annars kanske inte skulle ha fångat deras intresse, liksom olika typer av föredrag och samtal. Dessutom hade detta möjliggjort en längre ställtids, det vill säga en mental förberedelsestid då tankarna kunnat arbeta mer eller mindre medvetet utan att det funnits tvång på att skriva ner dem och rapportera dem till någon annan. Min tolkning är att det inte fanns någon av de intervjuade som ansåg att detta tidiga uppsatstal inneburit någon negativt hinder efter det att man fått ett lite längre perspektiv på frågan.

Ett begrepp som deltagarna talade om i intervjuerna var den generella modell som vi använt under kursen av de så kallade ”trapporna” där det fanns olika trappsteg i en progressiv ordning. Några deltagare uttryckte sina tankar om denna modell på följande sätt.

”...när du pratade om värde kontra kostnad, så jag får liksom tänka efter att, ja nu är det dags för uppsatsskrivandet nu får jag lägga annat åt sidan. Och det här använder jag, ja det tycker jag har varit // till stor hjälp, alla nästan de här, den här trappan har hjälpt mig.”⁵⁴

”Jag tycker inte den här trappan har fungerat riktigt. Jag tycker till exempel att Kunskapens former och Brymans bok inte ska ligga där den ligger, eller låg för oss.”⁵⁵

”Mmm, jag var inte så fokuserad på uppsatsskrivandet när jag sökte och blev antagen den här kursen, men efterhand som vi har utvecklat det här i trappstegsformen med // litteraturen och framförallt reflektionerna, och / pratet om uppsatserna och motivationen så har det blivit klarare och tydligare för mig vad som väntas i uppsatsen.”⁵⁶

Modellen med ”trapporna” hade för några varit tydlig medan andra upplevt att de olika stegen inte passat så bra. Ytterligare några hade inte tänkt speciellt mycket på dem under kursens gång. Min tolkning inför framtiden, baserad på deltagarnas svar, är att grundmodellen av olika ”trappor” skulle kunna fungera på ett bättre sätt med mer genomarbetade ”trappsteg”.

Avslutningsvis väljer jag att ta med ett citat angående en annan del av upplägget i kursen, nämligen momenten som handlar om praktisk avslappning. Detta nämndes av flera av deltagarna under intervjuerna som tyckte det varit ett positivt inslag i kursträffarna och som bidrog till en lugn stämning.

⁵⁴ Intervjuperson 2

⁵⁵ Intervjuperson 5

⁵⁶ Intervjuperson 1

”Och just det är att man / det är så skönt när någon annan säger // att nu så ska vi slappna av, nu ska vi gå in i oss själva, nu ska vi liksom // man blir befriad, att det är så vilsamt, att man behöver de här stunderna, men man brukar inte ta dem. Så man behöver andra som säger till en att göra det.”⁵⁷

Det fanns flera exempel på hur deltagarna uttryckte den positiva känsla som de olika praktiska momenten under kursträffarna medfört. Den tolkning som jag gör är att det i det egna vardagslivet ofta är svårt att ta sig den egna tiden till dessa lugna stunder även om vi inom oss är medvetna om att de behövs och är positiva för oss på flera olika sätt.

I samband med mina fokusgruppsintervjuer frågade jag deltagarna om de ansåg att den ekonomiska informationen om att varje student genererar en summa pengar som varierar i storlek beroende på om studenten slutför kursen eller inte har betydelse för deras motivation att slutföra kursen. Svaren visade att de flesta inte ansåg att det hade någon större betydelse för deras motivation att skriva klart sin uppsats. Det fanns några undantag, både åt det positiva och åt det negativa hållet. Följande citat får sammanfatta deltagarnas åsikter i denna fråga om ekonomi.

”Inte ett dugg.”⁵⁸ ”Näe.”⁵⁹

”Ja, jag tror inte det påverkar min motivation att skriva klart. ” /---/; ” Däremot så kan jag ju känna mig lite, det kan väcka så här skuld känslor och det tycker jag är fel motivationskraft liksom...”⁶⁰

”Kopplingen till mitt eget skrivande och meningsfullhet den är väl, hör väl också samman med att man moraliskt sett, har jag en sån stark känsla att börjar jag med nånting så vill jag faktiskt avsluta det. Men det har ju fått en liten annan dimension när jag fick veta hur mycket pengar det handlar om och att jag önskar ju // också att det är fler som ska få göra den här utbildningen, så naturligtvis har det ökat // meningen med det”⁶¹.

Tolknningen jag gör av dessa svar är att denna information för majoriteten av deltagare inte har betydelse för deras motivation att avsätta tid och kraft för att skriva färdigt sin uppsats.

⁵⁷ Intervjuperson 5

⁵⁸ Intervjuperson 5

⁵⁹ Intervjuperson 6

⁶⁰ Intervjuperson 4

⁶¹ Intervjuperson 1

Sammanfattningsvis framförde deltagarna önskemål om bättre genomgång från universitetet gällande hur man hittar gamla uppsatser och betonade vikten av kontinuerlig handledarstöttning under hela skrivprocessen. Litteraturen skulle vara genomtänkt och anpassad för de olika kursträffarna men det fanns olika åsikter om hur detta skulle göras på bästa sätt. Reflektionens betydelse var alla eniga om och att man borde ha gemensam tid avsatt på träffarna för detta, men det fanns delade meningar om hur mycket tid dessa gemensamma reflektioner skulle få ta och hur man på bästa sätt skulle kunna fortsätta en reflektion på hemmaplan. Det var entydigt positivt bland deltagarna att uppsatsen tagits upp redan första träffen, men även här fanns det olika motiveringar till varför man tyckt det varit bra. De tillfällen under kursen som innehöll olika delar av praktisk avslappning togs också fram som positiva kursmoment som gav stöd till genomförandet av alla kursträffarna. Den ekonomiska informationen om att universitetet och institutionen får en förlust då en student inte slutför sin påbörjade kurs hade ingen större betydelse.

5.5 Studentens relation till, och syn på, kursgruppen som hinder eller möjlighet till att slutföra den egna uppsatsen.

I intervjupersonernas diskussion om vilken betydelse den egna kursgruppen kan ha för att man ska få kraft att slutföra sin magisterkurs i utomhuspedagogik kom det fram flera olika synpunkter. De flesta deltagare framförde att gruppen hade haft en stor betydelse för motivationen att komma till träffarna och att gruppen gett styrka åt den enskilda individen under träffarna. Det fanns även synpunkter på att det kunde vara jobbigt att tvingas gå in socialt i en ny grupp när man åker på kurs, speciellt då man arbetar intensivt med egna grupper hemma. Här följer några citat som uttrycker dessa olika tankar.

”Att vara ute och vistas i grupp tyckte jag vi, vi fick direkt i Öknehult genom att vi gjorde den här vandringen, vi fick planera, vi fick laga mat ihop, plocka svamp ihop, hitta på en historia ihop, och det blev ju egentligen en presentation utav alla oss i den lilla gruppen som gick tillsammans, och på så vis så, så lärde vi känna varandra och få trygghet. Att vi sen, i slutet av den veckan, redovisade andra saker för varandra i hela gruppen gjorde ju att man utökade den här tillitskänslan till alla så att säga. Och att leva ihop, se varandras kompetenser, och få prata om vad man har gjort tidigare och så, under en vandring är mycket lättare än att man sitter och presenterar sig för varandra, och i och med att vi har fått gjort det så tycker jag att vi har // fått

trygghet i gruppen och fått kunskap om vad vi har för kompetenser allihopa och // det har stärkt mig.”⁶²

”Sen kan jag tycka det är jobbigt att // tvingas in i ett socialt sammanhang, för jag känner att jag // får gå in så otroligt intensivt i mina grupper så, så då när jag kommer så här så, så kan jag tycka det är jobbigt...”⁶³

”Så för mig har det här varit en revolution och det gör att jag känner mig stärkt, när jag tillämpar såna här metoder i den värld jag tillhör annars.”⁶⁴

Under kursträffarna på denna magisterkurs i utomhuspedagogik bor och äter alla deltagare och ledare oftast ihop förutom att kursdagarnas innehåll av praktiska genomgångar och teoretiska litteratuddiskussioner också sker tillsammans. Att tillbringa så mycket tid ihop kan vara påfrestande när man inte känner varandra så väl vilket också framkommer i intervju svaren. Min tolkning är att deltagarna önskar att det finns en balans mellan den gemensamma sociala tiden då alla i gruppen delar upplevelser med varandra och möjligheterna till enskild tid. Det verkar som att de flesta har upplevt att gruppen varit en positiv motivationsfaktor under kurs-träffarnas genomförande men det finns också en farhåga hos några att det ska krävas alltför mycket social gemenskap då man går in i en kurs med internatträffar. Att leva i ett kollektiv tillsammans med människor man inte själv valt kräver, enligt min tolkning av svaren, tydligt avgränsad tid och även gärna möjlighet till avskildhet nattetid för att alla ska orka delta fullt ut under dagarna.

Några ansåg även att gruppen hade betydelse för uppsatsens slutförande, medan andra inte trodde att den hade någon inverkan alls. Några olika citat som visar dessa olika åsikter kommer här.

”Man blir ju stärkt av att veta att det finns andra som är i samma situation, när man ska göra, det är ju // ett hinder en sån hära, för det finns många hinder i en sån här process att skriva en uppsats. Det är en styrka att veta att det finns andra som gör det samtidigt, som står med samma problem och man kan få hjälp av varandra, stöd av varandra. Så // ja på så vis är det ju bra tycker jag, det här.”⁶⁵

⁶² Intervjuperson 1

⁶³ Intervjuperson 8

⁶⁴ Intervjuperson 3

⁶⁵ Intervjuperson 4

”Och just det här att lotsa varandra i uppsatsen, det är / det är nog jag också frågande till, om vi kommer att göra, utan var och en gör nog sitt, men med // någon att prata med.”⁶⁶

”Sen // tror jag visst att // just när man skriver sin, sitt papper då, uppsats, att man är hjälpt av att bara få prata av sig men behöver inte få några råd, bara få prata av sig, så brukar man ibland lösa den där frågan man hade i huvudet av sig självt, därför att man pratat högt med nån annan och nån annan bara säger ja nej, ja nej, så. Då kan det många gånger bara räcka, och så kan man fortsätta sen.”⁶⁷

När det känns motigt och frågorna hopar sig kan det kännas stödjande att veta att det finns andra som samtidigt befinner sig i en liknande situation. För några av de intervjuade hade det upplevts positivt att kunna kontakta en kurskamrat vid sådana tillfällen medan det för andra hade räckt att veta om att man inte var ensam om den känsla som en pressad situation kan framkalla. Jag tolkar svaren som att det är viktigt att kunna känna ett stöd från någon eller några i kursgruppen men det var mer tveksamt om slutförandet av uppsatsen kunde påverkas av kursgruppen i sin helhet.

Många gav alltså uttryck för att det var viktigt att ha någon att kunna kontakta och tala med mellan träffarna och samtalen i grupperna kom då naturligt in på möjligheterna att använda sig av nätet i fortsättningen.

”...det är kanske viktigt att ha ännu mer kontakt mellan träffarna /---/ ja, alltså lite bara tjatter och så här mellan gångerna tror jag hade utvecklat detta och det finns ju tekniska plattformar för det nu...”⁶⁸

”Ja det tror jag också. Mera mellan träffarna för att när man åker härifrån kan man vara jättestärkt och sen kommer man hem och landar hemma, och vardagen, och då är man helt plötsligt ensam igen. Och att då ha typ nåt klotterplank på nätet eller nåt sånt där...”⁶⁹

”Speciellt då i litteraturgrejet för det är, det har känts tufft ibland att höö jag orkar inte den här /.../ men att då få lite feedback från nån annan att jag tycker också det är lite tufft...”⁷⁰

”För det är lite lättare att ta sig igenom en tung bok om man vet att de andra också tycker det är tungt (Alla – skratt).”⁷¹

⁶⁶ Intervjuperson 6

⁶⁷ Intervjuperson 5

⁶⁸ Intervjuperson 3

⁶⁹ Intervjuperson 4

⁷⁰ Intervjuperson 1

Synpunkterna från denna intervjuade studentgrupp har bidragit till att de kommande studentgrupperna i utomhuspedagogik redan vid kursstarten kommer att introduceras i en modell som gör det möjligt att kommunicera via nätet mellan träffarna.

Flera av deltagarna lyfte fram exempel på hur de upplevt samarbetet och gemenskapen i gruppen och här följer ett exempel.

”Jag vill lyfta fram en mening till här, att vilja varandras framgång // det tycker jag har varit väldigt tydligt för mig i, alltså i våra träffar...”⁷²

Detta uttryck ”Att vilja varandras framgång” är en av de meningar som finns med på de olika ”trappstegen” under rubriken ”mentala verktyg” och som tagits upp på de olika kursträffarna. Min tolkning av varför detta uttryck kom upp under diskussionen i en av fokusgrupperna när deltagarna diskuterade gruppens roll är att deltagarna upplever att det funnits en uppriktig önskan att positivt peppa varandra i gruppen till att påbörja, genomföra och slutföra den individuella uppsatsen.

Sammanfattningsvis ansåg de allra flesta att gruppen hade haft en positiv kraft som verkade höjande på motivationen att delta på träffarna även om det ibland kunde kännas intensivt med samvaron under de internatträffar som genomförts. Att det var viktigt att få stöd av någon eller några som förstod vad en skrivprocess innebär ansågs också viktigt. Det fanns en tydlig önskan om att ha en tätare kontakt mellan kursträffarna och förslag framfördes om att kommunicera via nätet.

5.6 Kompletterande frågeställning

I mitten på den sista terminen, cirka ett halvår efter det första intervjutillfället, fick jag tillfälle att på nytt möta deltagarna i mina intervjugrupper. Då ställde jag frågan om vilka tre faktorer som de då, med endast några veckor kvar i skrivprocessen, ansåg var viktigast för att slutföra sin uppsats. Jag citerar här alla de åtta deltagarnas svar eftersom de alla är mycket kortfattade.

Intervjuperson 1:

”Jag är mån om att avsluta det jag gett mig in på.”

⁷¹ Intervjuperson 4

⁷² Intervjuperson 3

”Jag tycker att det är en utmaning eftersom jag ej har så stor erfarenhet av akademiskt arbete.”

”Jag tycker det känns roligt fast det är svårt.”

”Det känns bra att få ”svart på vitt” att det jag arbetat med tidigare är betydelsefullt och erkänt!”

Intervjuperson 2:

”Jag ska slutföra min utbildning.”

”Min egen tillfredsställelse.”

”Utmana mina gränser.”

Intervjuperson 3:

”Att jag själv kan samla ihop mig. Att jag förmår stänga ute ”annat” som lockar. Trycka undan prestationsångest.”

”Att jag får (tar mig) mer undervisningsfri tid.”

”Jag tror att jag behöver en gruppgemenskap ”hela tiden”. Nätet? Skickar trevare ibland.”

Intervjuperson 5:

”Handledare.”

”Att studien går bra”.

”Yttre faktorer; tid, frisk, anhöriga...”

Intervjuperson 6:

”Inre motivation.”

”Ser möjligheterna – påverka, utveckla, förändra.”

”Utmaningen i ett livsperspektiv.”

Intervjuperson 7:

(för godkännande, se bilaga 3)

”Indre motivasjon.”

”Helse – at jeg er frisk.”

”Familien – at alt er som det skal – ingen store og uvanlige problemer.”

Intervjuperson ”Anonym 1”

”Tiden.”

”Handledaren.”

”Min egen tilfredsstillelse.”

Intervjuperson ”Anonym 2”

”Tid.”

”Att jag får den ledning jag behöver för att komma i mål till 5 maj. Det kan komma många frågor i slutet.”

”Lust och engagemang.”

När det endast var några veckor kvar av skrivperioden blev det tydligt att deltagarnas viktigaste motivationsfaktor för att skriva klart sin uppsats var den egna lusten att slutföra det man påbörjat och att klara av den utmaning som en magisterkurs inklusive en uppsats innebär. Det var också tydligt att deltagarna insett att man själv hade ansvar för att få den ”tomma” tid som behövs för att kunna arbeta koncentrerat, samt att den egna prestationsångesten kunde vara ett hinder. Behovet av att handledaren var tillgänglig hade också ökat och jag finner detta naturligt eftersom man som skrivande student har många viktiga frågor som behöver ett relativt snabbt svar för att man ska komma vidare i den slutgiltiga processen. Även ett ökat behov av stöd från den egna kursgruppen nämndes och även detta anser jag som en naturlig yttring av den press som är normal i slutskeendet av ett koncentrerat tankearbete.

5.7 Jämförande analys av frågan vilka de viktigaste faktorerna var för att kunna slutföra uppsatsen, ställd vid två olika tillfällen.

Jag har frågat intervjupersonerna vid två olika tillfällen vilka de anser vara de viktigaste faktorerna för att de ska bli klara med sin magisteruppsats i tid. Tidpunkten för den första intervjun var i mitten på den tredje terminen då de flesta var i början på sitt konkreta uppsatsarbete. Andra gången som frågan ställdes var vid ett gemensamt uppsatsseminarium i mitten på den sista terminen då det endast återstod några veckor tills uppsatsen skulle vara inlämnad.

När jag tolkar svaren på denna fråga och sätter in dessa svar under de fyra olika temarubriker som jag beskrivit ovan ser jag ett mönster växa fram. Vid det första intervjutillfället samlades tio av de 24 svaren under den första av mina rubriker, nämligen studentens eget individuella förhållande till sina studier och sitt skrivande och hur man själv tycker sig kunna påverka hur det går. Vid andra tillfället hade denna siffra ökat till 14. Det andra temat, studentens förhållande till sin vardagsomgivning i form av bland annat den egna familjesituationen och det egna arbetslivet, samlade vid intervjun under den tredje terminen 11 svar och under den fjärde terminen endast fem svar. Antalet svar som jag kunde lägga in under den tredje rubriken, studentens upplevelse av hur universitetet bemöter den som ska skriva en magisteruppsats i utomhuspedagogik och hur studierna är upplagda, hade ökat lite. Från tre till fyra ansåg att det fanns en faktor i detta förhållande som var av mycket stor betydelse för att de skulle kunna slutföra uppsatsen. Studentens relation och syn på kursgruppen som hinder eller möjlighet till att slutföra sin uppsats hade vid första tillfället inget svar, och vid det andra endast ett.

Sammanfattningsvis tolkar jag de intervjuades svar på frågan om vilka faktorer som är de viktigaste för att skriva klart magisteruppsatsen så att den egna, inre motivationen vid båda tillfällena är den viktigaste faktorn. Denna höjs även tydligt under processens gång och innefattar 58 % av svaren vid andra tillfället. Jag tolkar detta dels som att deltagarna alltmer insett att det endast är man själv som kan genomföra detta arbete och för att göra det måste man ha en stor portion envishet och motivation. Dels tolkar jag det som att självrespekten och det egna självförtroendet har ökat vilket innebär att behovet av yttre bekräftelse från bland annat chefen och arbetskamraterna hade minskat i betydelse. Det fanns ett tydligt behov av stöd från en handledare samt en önskan om stöd från den egna kursgruppen.

6. Diskussion

När jag började arbeta på magisterkursen i utomhuspedagogik på LiU fick jag möjlighet att i min undervisning vara med och påverka innehållet. När jag lite senare valde en del av utvecklingen på denna kurs som ämne för min egen magisteruppsats fick jag anledning att intervjua några av studenterna som varit deltagare på denna kurs och därefter analysera deras svar. I mitt läsande av litteraturen har jag parallellt med detta fått sätta det jag gjort, beskrivit och analyserat i relation till andra möjliga undersökningsmetoder och fått chansen att motivera mina val (Jönsson 2001, s. 100f). Detta arbetssätt har, förutom att jag fått erfarenheter som jag numera kan använda mig av i undervisningen tillsammans med de nya grupperna av magisterstudenter som jag undervisar, också gett mig mycket tillbaka i kunskap och nytt lärande. Jag har upplevt att jag varit delaktig i en lärprocess vilket Plangiér Gaël (2005, s. 58ff) nämner som viktigt enligt en studie som gjorts av yrkesverksamma lärare i mötet med högskolan.

Jag är också en person som gärna omsätter mina abstrakta, logiska tankeresonemang till konkreta, känslomässiga bilder och metaforer, både i mitt privatliv och i mitt arbetsliv. Likt Engqvist (1996, s. 61ff) tror jag att detta har hjälpt mig i mina möten med vuxenstuderande då jag försökt att konkretisera bildmässiga exempel från situationer som deltagarna kan känna igen sig i. Their (1998, s 136) menar att möjligheten att kunna leva sig in i och lära känna deltagarnas egen situation har en stor ledarteknisk betydelse och enligt vad som sägs utformade Moder Teresa ett helt föredrag på en konferens med orden ”Do you know your cooperators? Do you love them?”. Dessa två meningar på sammanlagt bara nio ord tycker jag kan ligga till grunden för en stor del av all pedagogik och ledarskap.

Många års arbete med vuxenpedagogik och egna erfarenheter av att vara vuxenstudent anser jag också ha gett mig en tyst kunskap gällande vuxnas lärande (Gustavsson 2002, s. 88ff) som jag tror mig ha haft nytta av i detta arbete.

6.1 Studenternas tankar om uppsatsens värde i förhållande till att delta på kursträffarna och att läsa litteraturen vid påbörjandet av magisterkursen.

Sammanställningen av hur de intervjuade viktade betydelsen av att ta del av kursträffarna, läsa den aktuella litteraturen respektive att skriva en uppsats visade att träffarnas betydelse var

43 % av helheten på 100 %. Detta kan jämföras med den teori som Jönsson (2001, s. 101) för fram där hon skriver att det är viktigt att lärare får möjlighet att delta i fortbildning och träffa andra än kollegor på den egna arbetsplatsen. Syftet med detta är att få nya vyer och bredda sitt synfält på vad man själv arbetar med, man kan "göra det vardagliga, det för-givet-tagna, till något exotiskt, främmande, något man ställer sig vid sidan om och betraktar" (Jönsson 2000, s. 33). På en skolarbetsplats kan det finnas maktstrukturer som bottnar i synsättet på teoretiska och praktiska ämnen (Gustavsson 2002, s. 31) och utomhuspedagogiken är ett exempel på ett ämnesområde där både det teoretiska och praktiska förenas (Dahlgren 2007, s. 50). Detta faktum tror jag kan ligga bakom det höga procenttal som de fysiska kursträffarna fick i rangordningen.

Möjligheten att få ta del av litteraturen samlade i snitt 34 % av de 100 % som skulle fördelas på de tre valalternativen. Att få ta del av aktuell forskning och andras perspektiv på det egna ämnesområdet är en del av det som redan Sokrates poängterade som ett viktigt livslångt lärande. Citatet "Om du vet vad som är rätt har du mycket svårt att göra det som är orätt" (Wenestam 2005, s. 31) tolkar jag som att den som har mycket kunskap om sitt ämne lättare har möjligheter att motivera dess fortsatta existens, både inför kollegor, chefer och de som undervisas och deras föräldrar om det gäller barngrupper. Detta kan vara en förklaring till det relativt stora intresset för kurslitteraturen.

Det tredje innehållet i kursen, uppsatsen, fick endast 23 % av de totalt 100 % som var möjliga. En jämförelse med de föregående fem årgångarnas studenter visar att det i snitt varit 48 % som slutfört sin magisterkurs, inklusive skrivit en uppsats. Eftersom många inte haft den aktuella kunskapen om hur man skriver, på grund av den långa tidsrymd som förflutit sedan de senaste högskolestudierna, kan det ha stor betydelse för studenten hur de utbildningsansvariga informerar och introducerar deltagarna i de normer och koder som finns på det aktuella universitetet (Säljö 2000, s. 209f). Det är här viktigt att inte ta för givet att studenten redan kan dessa koder utan lägga tid och kraft på begreppet "lära att lära" att skriva en uppsats och jag anser att de intervjuade på ett tydligt sätt förmedlat att de anser det viktigt att universitetet och dess anställda tar denna fråga på allvar. I den nu aktuella gruppen studenter är det en månad innan examinationsdags 91 %, vilket innebär alla utom en, som kommer att lägga fram sin uppsats vid terminens slut. Den kvarvarande uppsatsen är under arbete och planeras att vara klar under nästa termin. Alla deltagare som går kursen nu kommer att opponera.

6.2 De viktigaste faktorerna, samt möjligheter till stöd och eventuella hinder, som studenterna upplever att de har haft för att slutföra sin magisteruppsats.

Många av de faktorer som deltagarna förde fram som de viktigaste för att ha kraft och möjlighet att slutföra sin uppsats fanns inom temat som handlade om det individuella förhållande till studierna och hur man själv tycker sig kunna påverka hur det går. Detta uttrycktes på olika sätt, och orden "egen tillfredsställelse" återkom flera gånger under intervjuerna. För att kunna behålla denna motivationskraft när processen känns tuff ansåg de intervjuade att det var ett stöd att få hjälp av olika mentala verktyg. Burell (2007, s. 48ff) menar att träning i att observera sig själv, reflektera och att därmed få insikter i hur man kan agera på olika sätt är ett av många bra verktyg. Att arbeta med inre målbilder är också en vedertagen arbetsmetod och Larsson & Setterlind (1994, s. 74ff) skriver att en medveten inre, mental resa där man har en positiv målbild med hjälp av olika sinnen är ett kraftfullt verktyg för att man ska nå ett önskat mål. Ett begrepp som jag anser kom fram med stor tydlighet i intervjuerna var self-efficacy, vilket står för människans tro på sin egen förmåga att genomföra en viss uppgift i en specifik situation (Nylund & Faskunger 2004, s. 19, Taylor 2003, s. 224).

Men det räcker inte att bara ha detta situationsspecifika självförtroende, self-efficacy, utan man behöver också praktiska förutsättningar. Tid är en av de viktigaste förutsättningarna enligt mina intervjuade deltagare. Alla vet att tiden är konstant, och utmaningen är att prioritera så det blir så bra som möjligt utan att någon eller något far illa. Detta var ett ämne som många tog upp i mina intervjuer och Ericsson (2004, s. 37ff) delar upp vår tid i fyra block; sömnen, frukost och hygien, arbetsblocket med resor, mat och arbete samt det fjärde blocket som handlar om fritid och "inre tjänst". De intervjuade studenterna i min grupp har angett att de arbetar i snitt 89 % på sina lönearbeten samt har många av dem familj med barn och hem att ansvara för. Någon har också angett en tidskrävande fritidssysselsättning. Till detta kommer alltså en universitetskurs på 50 % arbetsinsats. Rydén och Stenström (2004, s. 134) skriver att vi behöver jämföra de kostnader och vinster som följer med en vald förändringsprocess och Jönsson (2006, s. 36f) kallar detta för VKK, Värde Kontra Kostnad. Jag anser att både den enskilda individen som studerar och den organisation som ansvarar för utbildningen, i detta fall LiU, kan ha nytta av att använda dessa begrepp för att få hjälp till självinsikt och en bra prioritering av tidens användning.

De intervjuade framförde också tankar på att en klar och tydlig struktur kan hjälpa när skrivarbetet känns tufft. Det handlar, enligt deltagarna, om både den egna förmågan och erfarenheten att organisera sina studier och universitetets struktur på information och framförhållning. Enligt Jönsson (2001, s. 90) har lärarens viktigaste uppgift i alla tider varit att ge struktur åt den som studerar. Även Their (1998, s. 132f) lyfter fram strukturen i den pedagogiska processen och menar att den ger deltagaren en känsla av trygghet vilket är mycket positivt för inläringen. Motsatsen, en negativ känsla av otrygghet, motverkar i stället inlärningsprocessen. När jag tolkat de intervjuades svar om behovet av struktur och jämfört med litteraturen i ämnet har jag kommit fram till att det vore bra att försöka förbättra strukturen på information och innehåll under kursen.

De trappor som funnits med under kurstiden och som de intervjuade samtalat om anses av en del ha haft en tydlig struktur och bidragit till en positiv grund för inläring, medan andra ansåg att de behövde förbättras för att vara till hjälp. Jag tror att användandet av olika konkreta modeller, till exempel trappor där man tydliggör olika moment i en konkret och enkel ordningsföljd, kan vara till nytta för inlärningsprocessen och motivationen, men det förutsätter att de nedskrivna momenten upplevs som relevanta. Their (1998, s. 136) skriver också om att vuxna gärna vill ha konkreta modeller och se helheter i sitt lärande. Ett av de centrala begrepp som Hård af Segerstad; Klasson & Tebelius (1996, s. 32) lyfter fram för att en vuxenstuderande ska få en bra läroprocess är just att de ska uppleva en meningsfullhet i studierna. Detta nås bäst genom att det finns ett tydligt sammanhang i det man gör. Aaron Antonovsky (1991, s. 37ff) kallar detta för KASAM; känsla av sammanhang. Eftersom varje person som deltar i en kurs, både deltagare och lärare, mer eller mindre omedvetet tar med sig sin egen vardag in i undervisningsmomentet är det extra viktigt för vuxenstuderande att studierna upplevs som relevanta. Jag menar att ju äldre en deltagare är, ju mer erfarenhet kan den personen ta med in i undervisningssituationen och det gäller då för läraren att finna innehåll och trappsteg som deltagaren kan referera till så att lärandet upplevs som meningsfullt. Detta synsätt ger också Plangiél Gaàl uttryck för (2005, s. 57). I den modell av trappsteg som använts för denna grupp studenter finns brister som bör och kan förbättras för att kommande grupper av magisterstudenter ska få bästa möjliga hjälp av denna pedagogiska modell.

Dessa brister finns, enligt de intervjuade, främst i trapporna som handlar om litteraturen och reflektionen. När det gäller det förstnämnda ansåg vissa av deltagarna att det kunde bli en bättre överensstämmelse mellan litteraturen och träffarnas innehåll, medan andra var mycket nöjda med den nuvarande ordningen. Gällande trappan med reflektionerna var det lite större

åsiiktsskillnader. En klar skiljelinje gick mellan nyttan av den gemensamma reflektionen under kursträffarna och den egna individuella på hemmaplan. Crafoord (1997, s. 164ff) beskriver den individuella tysta reflektionens betydelse som enligt honom medför en gynnsam och skapande tankeprocess. Jönsson (2001, s. 96) å sin sida menar att den gemensamma tankeprocessen då en grupp tillsammans utvecklar en tanke är bland det finaste som finns. Personligen anser jag att båda dessa författare har tagit fram två olika, men lika verkningsfulla, metoder för reflektion och jag anser att båda ska finnas med i en universitetskurs. Majoriteten av deltagare ansåg också att de kompletterade varandra och skulle finnas med för kommande grupper.

Kurskamraterna i gruppen behövdes, enligt mina intervjudeltagare, inte bara för den gemensamma reflektionen utan även för att sprida energi under kursträffarna. Det var flera som lyfte fram betydelsen av en trygg och positiv stämning i kursgruppen som en viktig del av motivationen att genomföra kursen. Däremot var det olika åsikter om hur mycket gruppen betyder för själva uppsatsens slutförande. Att ha någon eller några i gruppen som man kunde kontakta under skrivprocessen ansåg majoriteten vara viktigt, kanske bara för att någon skulle lyssna när man själv behövde formulera sina tankar. Jag tycker att Brattberg har formulerat detta tydligt i följande citat.

”Orden behöver komma ut genom munnen och in genom öronen, eller ut genom handen och in genom ögonen, för att de ska leda till förändring och förbättring” (Brattberg 2004, s. 15).

Jönsson (2002, s. 77f) uttrycker det på ett annat sätt då hon skriver att man inte alltid behöver tala själv för att lära utan det gör vi även genom att bara lyssna.

Det framkom ett tydligt önskemål om att ha en mer kontinuerlig kontakt mellan träffarna och då gärna genom en plattform på nätet. Angelöw (2003, s. 48) skriver att det verkar som att det sociala stödet är speciellt viktigt för de studenter som läser på distans och som inte studerat på länge. Även Maltén (1992, s. 35) tar upp den sociala aspekten på lärandet och framhåller att det finns forskning som visat att förhållandet mellan en person och dess omgivning betyder mer för resultatet än individens begåvning och anlag. Det tankeutbyte som sker på nätet kan utvecklas mycket och jag låter följande citat av Bodil Jönsson beskriva detta.

”Webboardsamtal är spännande företeelser. Inte nog med att parallella dialoger pågår mellan olika par av människor vars tankar slingrar sig om varandra (och finns kvar!). Rätt som det är går någon annan in, lägger till, vrider om, växlar spår och nya ansatser knoppas av, nya ämnen uppstår. Och bakefter kan andra sitta och läsa, om och om igen” (Jönsson 2000, s. 38).

Denna relativt nya kommunikationsmöjlighet finns nu tillgänglig att använda på LiU och de nya magisterkurserna kommer att få en introduktion vid första träffen för att sedan själva kunna använda sig av detta forum för den gemensamma kontakten mellan träffarna.

Ett hinder som togs upp var bristen på introduktion från LiU och kursledarna om var man som student kunde finna gamla uppsatser och andra vetenskapliga arbeten. För några av deltagarna hade det gått åt mycket energi till att leta fram dessa och detta hinder kan ju på ett relativt enkelt sätt åtgärdas, vilket jag tar med till kommande kurser. Ett annat möjligt hinder som hänger ihop med detta är stöttningen från handledarna. Flera deltagare gav i intervjuerna uttryck för en oro att inte få tillräcklig kontakt och möjlighet till hjälp från handledarna. Även detta möjliga hinder tar jag med till de framtida kurser som ska genomföras. Gustavsson (2002, s. 88ff) skriver att denna grupp vuxenstudenter med lång yrkeserfarenhet ofta har både stor förtrogenhetskunskap och stor färdighetskunskap men när de möter universitetets påståendekunskap behöver universitetets anställda koppla studenternas egna erfarenheter till det aktuella lärandet. Assarsson & Sipos-Zackrisson (2006, s. 101f) har ett annat sätt att uttrycka samma sak. De skriver att det är den pedagogiska skickligheten hos en lärare att skaffa sig kunskap om en deltagare och möta henne där hon befinner sig som är avgörande för hur fortsättningen ska utveckla sig. De formulerar detta i meningen ”Att angöra en brygga – möta deltagarnas erfarenheter”.

Vid det första intervjutillfället i mitten på den tredje terminen angav en relativt stor del att en större respekt och förståelse från den egna arbetsplatsens medarbetare och chefer var en viktig motivationsfaktor för uppsatsskrivandet. Betydelsen av att få dessa bekräftanden hade tydligt minskat ett halvår senare då jag på nytt fick tillfälle att ställa frågan om vilka faktorer som var de viktigaste för att uppsatsen skulle slutföras. Gustavsson (2002, s. 31) skriver att makt, prestige och konkurrens om resurser på en arbetsplats kan påverka och försvåra samarbetet med kollegor. Detta gäller inte minst då det till exempel finns både teoretiska och praktiska ämnen på en skola. Ett bra sätt att öka sitt medvetande om ifall det egna arbetet hindras av maktstrukturer är, enligt Jönsson (2001, s 101) att gå på fortbildning. Då gör man det vardagliga, det som man ofta tar för givet, till något nytt och kan därmed se på det med nya ögon (Jönsson 2000, s 33). En tanke som jag fått är att deltagarna från början hade ett stort behov av att få en bekräftelse på att det egna arbetet man utförde på hemmaplan var accepterat, och det får man genom att gå en akademisk magisterkurs. Väl inne i kursen, och efter många samtal med nya kurskamrater som arbetar utifrån samma idéer, minskar behovet av att få denna bekräftelse från chefer och kollegor på hemmaplan. Detta är kanske en av anledningarna till att så många

angett den egna inre tillfredsställelsen som främsta motivationsfaktor. Detta skulle då kunna få som konsekvens att kursledarna i framtiden bättre tar tillvara denna inre drivkraft hos dessa vuxna yrkesverksamma deltidsstuderande redan från början och det är ett spännande område att fundera vidare på. Jag låter Johan Plate avsluta detta kapitel med följande mening.

”Det största hinder mellan dig och ditt mål är du själv” (Plate 1994, s. 50)

7. Vidare forskning och generalisering

Vid slutförandet av denna uppsats har jag funnit några områden som kan vara av intresse att studera vidare.

Det handlar främst om en vidareutveckling av de nämnda ”trappstegsmodellerna”, inte bara för de kommande magistergrupperna i utomhuspedagogik utan även i andra kurser med ett liknande studentunderlag. Jag tror även att det finns en möjlighet att andra utbildningar där det finns studenter med äldre eller kortare utbildningar skulle kunna ha hjälp av resultaten från denna undersökning.

Det finns en internationell masterkurs i utomhuspedagogik och jag skulle finna det intressant att studera de faktorer som påverkar dessa studenters slutförande av sin kurs och jämföra dessa resultat med de svenska grupperna.

Ett av resultaten visade att betydelsen av den egna, inre motivationskraften ökat under kursens gång när det gällde slutförandet av uppsatsskrivandet. Jag tycker det är en intressant frågeställning hur kursledarna kan använda sig av denna information för att förbättra kursupplägget.

Ytterligare en intressant fråga är på vilket sätt som ansvariga kursledare på Linköpings Universitet kan bidra till att studenter i olika åldrar och kön och med olika erfarenheter med sig i ”livets ryggsäck” får bästa tänkbara förutsättningar för att genomföra denna typ av utbildning. Jag hoppas att jag, eller någon annan, får möjligheter att undersöka någon eller några av ovanstående frågor.

8. Referenser

Alsegård, Helena. (2007): *Samarbetsövningar*. Stockholm: SISU Idrottsböcker.

Angelöw, Bosse. (1991): *Det goda förändringsarbetet – om individ och organisation i förändring*. Lund: Studentlitteratur.

Angelöw, Bosse. (1998): *Träna mentalt och förbättra ditt liv. Handbok i mental träning och stresshantering*. Stockholm: Natur & Kultur.

Angelöw, Bosse. (2003): *Konsten att lyckas med sina studier*. Stockholm: Natur & Kultur.

Antonovsky, Aaron. (1991): *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur & Kultur.

Ardeby, Siv. (2003): *När orden inte räcker – Om händer, hud, nervsystem ur ett taktilt perspektiv samt bakgrunden till originalmetoden TAKTIL MASSAGE*. Stockholm: Ambosantus.

Arnetz, Bengt. (2002): Den goda arbetsplatsen – ingen utopi. (I). Gun Leander (red.). *Jäktad – Pressad – Utbränd. Forskare diskuterar strategier mot skadlig stress*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Källa nummer 52.

Assarsson, Liselott & Sipos-Zackrisson, Katarina. (2006): Möten i vuxenstudier – om undervisning och deltagaridentiteter. (I). Staffan Larsson & Lars Erik Olsson (red.). *Om vuxnas studier*. Lund: Studentlitteratur.

Bell, Judith. (2006): *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Bjurwill, Christer. (1998): *Reflektionens praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Brattberg, Gunilla. (2004): *Väckarklockor*. Stockholm: Värkstaden.

Bryman, Alan. (2007): *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

Burell, Gunilla. (2002): Kan man förändra sitt stressbeteende? (I). Gun Leander. (red.). *Jäktad – Pressad – Utbränd. Forskare diskuterar strategier mot skadlig stress*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Källa nummer 52.

Cohen, Louis; Manion, Lawrence & Morison, Keith. (2005): *Research Methods in Education*. New York, USA: Routledge Falmer.

- Crafoord, Clarence. (1997): *Människan är en berättelse – Tankar om samtalskonst*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Crompton, Paul. (2004): *Tai Chi för nybörjare*. Västerås: ICA Bokförlag.
- Dahlgren, Lars Owe (2007): ”Om boklig bildning och sinnlig erfarenhet”. (I). Lars Owe Dahlgren (red.). *Utomhusmiljö som kunskapskälla, närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (2008): *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ehdin, Susanna & Ehdin, Martin. (2002): *HQ - Den mänskliga helhetssynen*. Stockholm: Forum.
- Engquist, Anders. (1996): *Om Konsten Att Samtala*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Ericsson, Björn. (2004): *Om att nå balans i arbetet och livet*. Jönköping: Brain Books.
- Ewles, Linda & Simnett, Ina. (1994): *Hälsoarbete – en praktisk vägledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Frankenhaeuser, Marianne. (1997): *Kvinnligt, manligt, stressigt*. Stockholm: Brombergs.
- Goleman, Daniel. (2007): *Social Intelligens – Den nya vetenskapen om mänskliga relationer*. Stockholm: LevNu. Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, Bernt. (2002): *Vad är kunskap?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Gustavsson, Bernt (red). (2004): *Kunskap i det praktiska*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustafsson, Inga-Britt & Jonsson, Inger M. (2004): *Måltidskunskap och hantverk*. (I). Bernt Gustavsson (red.). *Kunskap i det praktiska*. Lund: Studentlitteratur.
- Hammar Chiriac, Eva. (2005): ”Forskning om grupparbete”. (I). Eva Hammar Chiriac & Anders Hempel (red.). *Handbok för grupparbete – att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, Sven. (2005): *Skrivhandledning för examensarbeten och rapporter*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Hassmén, Peter & Hassmén, Nathalie. (2005): *Hälsosam motion – lindrar nedstämdhet och depression*. Stockholm: SISU Idrottsböcker.
- Hempel, Anders. (2005): "Gruppkontrakt och gruppklimat" (I). Eva Hammar Chiriac & Anders Hempel (red.). *Handbok för grupparbete – att skapa fungerande grupparbeten i undervisningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Hård af Segerstad, Helene; Klasson, Alger & Tebelius, Ulla. (1996): *Vuxenpedagogik – att iscensätta vuxnas lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Jacobsen, Jan Krag. (1993): *Intervju – konsten att lyssna och fråga*. Lund: Studentlitteratur.
- Jouper, John. (1998): *Kinesiska egenvårdsmetoder*. Örebro: Institutionen för Idrott och Hälsa. Högskolan i Örebro. (Kompendium)
- Jönsson, Bodil. (2000): *Den obändiga söklusten*. Stockholm: Brombergs.
- Jönsson, Bodil. (2001): *Tankekraft – 144 sidor att tänka med*. Stockholm: Brombergs.
- Jonsson, Bodil. (2002): *I tid och otid – hemma och på jobbet*. Stockholm: Brombergs.
- Jönsson, Bodil. (2006): *Guld*. Stockholm: Brombergs.
- Kallenberg, Kjell & Larsson, Gerry. (2004): *Människans hälsa, livsåskådning och personlighet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Karlsson, Kent. (2004): *Psykosocial ohälsa - Samhälls-, primärvårds- och individperspektiv*. Lund: Institutionen för psykologi. Lunds Universitet.
- Klingberg, Torkel. (2007): *Den översvämmade hjärnan – en bok om arbetsminne, IQ och den stigande informationsfloden*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Larsson, Gerry & Setterlind, Sven.(1994): *Om konsten att hantera sitt liv*. Stockholm: Vårdförbundet SHSTF. Forskning och utveckling.
- Larsson, Staffan & Olsson, Lars Erik. (2006): *Om vuxnas studier*. Lund: Studentlitteratur.
- Leander, Gun. (2002): *Jäktad – Pressad – Utbränd. Forskare diskuterar strategier mot skadlig stress*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Källa nummer 52.
- Maltén, Arne. (1992): *Gruppsykologi*. Lund: Studentlitteratur.

Menckel, Ewa & Österblom, Lars. (2000): *Hälsofrämjande processer på arbetsplatsen. Om ledarskap, resurser och egen kraft*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Nationalencyklopedin, salutogen. (elektronisk). NE.se <<http://www.ne.se/salutogen>>. Tillgänglig 2009 04 08.09.

Nelson, Nina. (2007): "Den växande individens hälsa". (I). Lars Owe Dahlgren (red.). *Utomhusmiljö som kunskapskälla, närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, Björn. (1993): *I ord och handling*. Lund: Studentlitteratur.

Nylund, Kamilla & Faskunger, Johan. (2004): *Det löser sig! Hälsocoaching för livsstilsförändringar*. Stockholm: SISU Idrottsböcker.

Orth-Gomér, Kristina. (2002): Kvinnohjärtan reagerar annorlunda. (I). Gun Leander (red.). *Jäktad – Pressad – Utbränd. Forskare diskuterar strategier mot skadlig stress*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Källa nummer 52.

Patel, Runa & Tebelius, Ulla (red): (1987): *Grundbok i forskningsmetodik – Kvalitativt och kvantitativt*. Lund: Studentlitteratur.

Pease, Allan & Pease, Barbara. (2006): *Att tala så det syns – en bok om att tolka kroppsspråk*. Stockholm: B. Wahlströms Bokförlag.

Perski, Alexander. (2002): Utbrändhetens ansikte – trötthet utan botten, tankar utan styrsel. (I). Gun Leander (red.). *Jäktad – Pressad – Utbränd. Forskare diskuterar strategier mot skadlig stress*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Källa nummer 52.

Plangiér Gaäl, Agneta. (2005): Samspel mellan studenter och lärare, lärandets villkor och process – i backspegeln. (I). Claes-Göran Wenestam & Birgit Lendahls Rosendahl (red.). *Lärande i vuxenlivet*. Lund: Studentlitteratur.

Plate, Johan (1994): *Prestationspsykologi i praktiken*. Stockholm: SISU Idrottsböcker.

Plate, Johan. (1997): *Sans & Balans*. Stockholm: SISU Idrottsböcker.

Plate, Anders & Plate, Johan. (2002): *Balans (j)akten – om konsten att må bra och prestera väl*. Stockholm: SISU Idrottsböcker.

Ronthy, Marika. (2006): *LQ - Ledarskapets Intelligens*. Malmö: Liber.

- Rydén, Olof & Stenström, Ulf. (2004): *Hälsopsykologi, psykologiska aspekter på hälsa och sjukdom*. Stockholm: Bonniers.
- Schoefer, Liane U. (1999): *Qigong – Hjälp i vardagen*. Halmstad: Anna Förlaget.
- Sjögren, Jan. (2009): *Handen & Vännen – tankestimulans för handledare och studerande*. Linköping: Estetiska avd, institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings Universitet.
- Solin, Elisabeth. (1995): *Landa mjukt*. Örebro: LäroMedia.
- Stålhammar, Bert. (2007): *Ledarskap i balans*. Örebro: Libris.
- Svenning, Stephan. (2004): *Beprövad erfarenhet – exemplet friluftsliv*. (I). Bernt Gustavsson (red.). *Kunskap i det praktiska*. Lund: Studentlitteratur.
- Szczepanski, Anders. (2007): *Uterummet – ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer*. (I). Lars Owe Dahlgren (red.). *Utomhusmiljö som kunskapskälla, närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger. (2000): *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Taylor, Shelley E. (2003): *Health Psychology*. New York, USA: Mc Graw-Hill.
- Their, Siv. (1998): *Det pedagogiska ledarskapet*. Mariehamn, Finland: Mermerus.
- Theorell, Töres. (2002): *Stress – en vetenskaplig utmaning*. (I). Gun Leander (red.). *Jäktad – Pressad – Utbränd. Forskare diskuterar strategier mot skadlig stress*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Källa nummer 52.
- Thurén, Torsten. (2007): *Vetenskapsteori för nybörjare*. Malmö: Liber.
- Tse, Michael. (2003): *Qigong – så finner du din inre energi*. Västerås: ICA Bokförlag.
- Uvnäs Moberg, Kerstin. (2001): *Lugn och beröring – Oxytocinets läkande verkan i kroppen*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Wenestam, Claes-Göran (2005): *Vuxna och vuxenpedagogik*. (I). Claes-Göran Wenestam & Birgit Lendahls Rosendahl (red.). *Lärande i vuxenlivet*. Lund: Studentlitteratur.

Ödman, Per-Johan (2006): *Tolkning Förståelse Vetande – Hermeneutik i teori och praktik*.
Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Tabeller**Bilaga 1**

Tabell 1. Antal studenter som påbörjat och slutfört magisterkursen i utomhuspedagogik vid Linköpings Universitet åren 2002 – 2008.

År	Antal studenter som påbörjat utbildningen	Antal studenter som slutfört:				Antal % klara med hela kursen
		Delkurs 1	Delkurs 2	Delkurs 3	Delkurs 4	
2002	27	27	27	27	12	44 %
2003	12	12	12	12	8	67 %
2004	19	18	18	16	6	32 %
2005	16	16	16	16	9	56 %
2006	12	11	8	9	5	42 %
2007	13	10	12	12	??	
2008	18					

Tabell 2. Könsfördelningen av studenter som påbörjat och slutfört magisterkursen i utomhuspedagogik vid Linköpings Universitet åren 2002 – 2008.

År	Antal studenter som påbörjat utbildningen		Antal studenter som slutfört kursen		Antal % som slutfört	
	Kvinnor	Män	Kvinnor	Män	Kvinnor	Män
2002	22	5	8	4	36	80
2003	7	5	5	3	71	60
2004	12	7	5	1	42	14
2005	10	6	6	4	60	67
2006	9	3	3	2	33	67
2007	11	2				
2008	16	2				

Tabell 3. Fördelningen åldersmässigt av de studenter som påbörjat magisterkursen i utomhuspedagogik vid Linköpings Universitet åren 2002 – 2008.

År	Antal studenter som påbörjat utbildningen	Född under 1900-talets årtionde:				
		40-t	50-t	60-t	70-t	80-t
2002	27	3	10	10	4	
2003	12	1	4	5	2	
2004	19	2	6	6	5	
2005	16		6	5	5	
2006	12	2	4	4	2	
2007	13	1	6	3	2	1
2008	18		5	5	7	1

Tabell 4. Fördelning efter kön och ålder för studenter som påbörjat magisterkursen i utomhuspedagogik vid Linköpings Universitet åren 2002 – 2008.

År	Antal studenter som påbörjat utbildningen	Född under 1900-talets årtionde:									
		40-t		50-t		60-t		70-t		80-t	
		Kv.	M	Kv.	M	Kv.	M	Kv.	M	Kv.	M
2002	27	3		6	4	9	1	4			
2003	12		1	2	2	4	1	1	1		
2004	19	1	1	4	2	3	3	4	1		
2005	16				2		3		1		
2006	12	2		3	1	3	1	1	1		
2007	13	1		6		3			2	1	
2008	18			5		4	1	6	1	1	

Tabell 5. Åldersfördelningen av de intervjuade studenterna som påbörjat magisterkursen i utomhuspedagogik vid Linköpings Universitet 2007.

födda 1940-49	1 person
födda 1950-59	4 personer
födda 1960-69	2 personer
födda 1970-79	1 person

Tabell 6. Tidigare erfarenhet av uppsatsskrivande på högskolenivå för de intervjuade studenterna som påbörjat magisterkursen i utomhuspedagogik vid Linköpings Universitet 2007.

Läroutbildning, eller motsvarande, där uppsats ej ingick	4 personer
Läroutbildning, eller annan utbildning, där uppsats på B eller C-nivå ingick	4 personer
Ytterligare erfarenhet av D-uppsats	1 person

Tabell 7. Antal av de intervjuade magisterstudenter i utomhuspedagogik vid Linköpings Universitet 2007 som förvärvsarbetar på olika procent under studietiden.

	Termin 1	Termin 2	Termin 3	Termin 4
Arbetar 100%	7	6	4	5
Arbetar 80%	1	2	1	1
Arbetar 60%			1	1
Arbetar 50%			1	1
Arbetar mindre än 50%			1	
Medelvärde arbetsprocent	98 %	95 %	Ca 78 %	86 %

Tabell 8. Hur viktig de intervjuade studenterna på magisterkursen i utomhuspedagogik vid Linköpings Universitet 2007 ansåg att uppsatsen var i förhållande till kursträffarna och litteraturläsningen. Totalsumman ska bli 100 % för varje person.

	Träffarna	Litteraturen	Uppsatsen
Person 1	50	30	20
Person 2	50	50	0
Person 3	25	25	50
Person 4	50	35	15
Person 5	40	20	40
Person 6	30	40	30
Person 7	50	50	0
Person 8	50	20	30
Medelvärde	43 %	34 %	23 %

7.1. Intervjuguide

Förberedelser.

Förklara syftet och bakgrunden för de blivande respondenterna, dvs studenterna i magistergruppen 2007 som ska intervjuas.

Fråga var och en av deltagarna om de vill vara med på den frivilliga undersökningen och att de har möjlighet att avbryta sin medverkan om och när de själva vill.

Poängtera att de kommer att vara anonyma.

Skaffa bandspelare och batterier, även reserv.

Ha med anteckningsblock för eventuella kommentarer.

Boka tid och en lugn plats för varje intervju.

Frågor.

A) Inledande frågor av typen ”generell bakgrundskaraktär”:

1. Vad heter du?
2. Vilket år är du född?

B) Inledande frågor av typen ”specifik bakgrundskaraktär”

1. Vilken tidigare erfarenhet har du av studier och uppsatsskrivande på högskola/universitet?
2. Vad sysslar du med parallellt med magisterstudierna?
3. Hur viktigt tänkte du att följande var, innan du kom till första gemensamma kursträffen hösten 2007. Summan ska bli 100%
Träffarna – Litteraturen - Uppsatsen

C) Huvudfrågor.

Syfte och litteraturkoppling först, därefter fråga!

C 1.

Arbeta med ett genomtänkt vuxenpedagogiskt ledarskap med fokus på att även vuxna studenter behöver ”lära att lära”, i detta fall med mål att skriva en akademisk magisteruppsats, som ett led i det livslånga lärandet!

Ovanstående har vi omsatt i tre olika trappstegsmodeller enligt följande.

Litteraturen

Inför uppsatsen
Allt djupare litteratur
Metodböcker
Pedagogiska böcker
Lära om utomhuspedagogiska begrepp

Reflektionen

Reflektion ger Uppsats!
Gemensamma reflektioner varje träff
Egen reflektionsstund varje dag på träffarna, skriva!
Skriva reflektionen efter varje träff, med ”metodord - feed-back”
Visa olika sätt; muntligt, skriftligt, måla, snida under tiden vi träffas ihop
Starta med varför? vad? hur? var? när?

Uppsatsen

Examination
Handledare & Skriva
Innehåll? Börja skriva!
Metod & Motivation & Mentalt & Reflektioner
”Startprat” med Eva vid första träffen & Tanken struktureras
Söka utbildningen! Ställtiden börjar...
Börja fundera på att söka en magisterutbildning...

Kort litteraturkoppling:

Enligt H af Segerstad m fl ”Vuxenpedagogik – att iscensätta vuxnas lärande” (sid 32 ff) är det viktigt att erbjuda även vuxenstudenter möjlighet att ”lära sig att lära”. Det kan ”vara frestande att tro att alla vuxna redan har utvecklat sådana strategier och att man som utbildare därför kan ta dem för givna”.

Samma författare skriver också att ”det finns en risk att gamla mönster och traditioner får alltför stor genomslagskraft” när man ska planera nya utbildningar. (sid 81)

En annan författare, Bernt Gustavsson, skriver i sin bok ”Vad är kunskap” (sid 89) att det finns ett teoretiskt språk på högskolor som inte alltid är så lättillgängligt för studenter med långvarig yrkeserfarenhet, men om man tar tillvara yrkeserfarenheterna i studierna kan man nå nya resultat.

Fråga C1: Hur upplever du att dessa tankar funnits med under din studietid och hur har det i så fall påverkat dig inför ditt skrivande av en uppsats?

C 2.**Delge studenterna kunskap om, och ge möjlighet till, praktisk träning i olika mentala verktyg.**

Kontinuerligt under kursens gång arbeta med den egna mentala kraften genom att både teoretiskt lära om, och praktisera, olika mentala verktyg som har till syfte att stärka det egna självförtroendet och öka balansen mellan olika roller i livet.

Mentala verktyg

Coachning

Mentala hjälpverktyg;

”Ställtid”

”Det svåra först”

”Koncentration kontra tillgänglighet”

”Värde kontra kostnad, VKK”

”Att vilja varandras framgång”

Muskulär avsl + mental resa genom skrivprocessen

Muskulär avsl. + överföra tidigare positiv känsla till denna målbild

”Soffprat” om Motivation och Målbild (Visualisering; rita, måla, skriva)

Fysiska avslappningsmetoder; Muskulär avslappning, Tai chi gong, Taktil massage

Kort litteraturkoppling:

Gerry Larsson och Sven Setterlind skriver i sin bok ”Om konsten att hantera sitt liv” (sid 41) att ”stresshantering och avslappningsträning kan ses som resurssparande åtgärder som syftar till ökad självkontroll”.

I samma bok skriver de att man kan använda sig av ”systematisk föreställningsträning” (sid 74ff) vilket innebär dels att man använder sig av avslappningsträning som gör att de föreställningar man tänker sig blir mer livfulla och lika verkligheten, dels att man i fantasin använder fler av sina sinnen för att uppleva att man lyckas i den tänkta situationen.

Johan Plate skriver i boken ”Sans och balans” (sid 111 ff) att hjärnan inte kan skilja på en verklig och en tänkt händelse och detta kan vi utnyttja genom att måla upp positiva målbilder i vårt inre som därefter kan påverka vårt beteende på ett kraftfullt sätt.

Bodil Jönsson beskriver de mentala verktygen i sina böcker ”I tid och otid” och ”Vunnet och försvunnet”....

Fråga C2. Hur upplever du att dessa tankar funnits med under din studietid och hur har det i så fall påverkat dig inför ditt skrivande av en uppsats?

C 3.**Medvetet arbeta med att stärka den sociala tryggheten i, och tilliten till, gruppen.**

Det är oftast individer med stor motivation inför kursen och uppsatsskrivningen som söker och börjar på magisterkurserna. Det sociala stödet i en trygg grupp kan bidra till att studenten kan slutföra studierna.

Detta arbetar vi med i följande trappstegsmodell:

Trygghet och Tillit

Stötta i uppsatsen
Resa ihop, vidga fysiska zonen
Uppleva nya saker ihop, erfarenhetsgemenskap
Allt vidare tankeutbyte, mental utvidgning
”Bygga grupp”, övningar, känsla, ödmjukhet, matlagning och boende mm

Kort litteraturkoppling:

Kent Karlsson skriver i sin avhandling ”Psykosocial ohälsa” (sid 6) att ”socialt stöd utgör en betydande resurs då det gäller att hantera svåra livshändelser och har stor betydelse för hälsan”.

Även H af Segerstad m fl beskriver den positiva drivkraft som en grupp kan ha på sid 26 ”Att tillhöra en grupp med människor som har delvis samma mål som man själv, utgör en viktig sådan kraft”.

Fråga C3. Hur upplever du att dessa tankar funnits med under din studietid och hur har det i så fall påverkat dig inför ditt skrivande av en uppsats?

C 4.**Informera om sambandet mellan kursens ekonomi och det individuella slutförandet.**

Det är klarlagt att människor som har en ”känsla av sammanhang”, KASAM, i sitt liv mår bättre än de som inte har denna känsla. Människor som mår bra har ofta god tillgång till sin egen kraft och motivation.

En student som har fått tydlig och relevant information om sin egen roll, inklusive fullföljandet av uppsatsen, i det ekonomiska sammanhanget har en större motivation att slutföra hela kursen.

Ekonomisk Information (OBS att denna är preliminär och kan komma att ändras efter ytterligare expertkommentarer!)

Varje student på det tvååriga Magisterprogrammet i Utomhuspedagogik, 60 hp, med start ht 2007 genererar följande ekonomiska situation.

De 30% som dragits av innan de nämnda beloppen här nedan går till bl a de olika gemensamma administrativa funktionerna som finns på institutions- och avdelningsnivå.

Registrering ger tilldelning för **Helårsstudieplats (HÅS)**, efter 30% avdrag: 29.400 kr

Efter varje godkänd och rapporterad delkurs på 15 hp betalas det ut en summa för **Poängprestation** (rätt namn?) (**HÅP**), som efter 30% avdrag totalt är: 6.150 kr

Om alla delkurser genomförs blir alltså **HÅP totalt** 24.600 kr

Summan av HÅS och HÅP på magisterprogrammet under två år är: 54.000 kr
eller omräknat/år 27.000 kr

Detta innebär att uppsatsen för universitetet/NCU är värd 6.150 kr, vilket alltså ska betalas tillbaka om studenten inte skriver klart eller blir godkänd, men genomför alla andra moment.

Kort litteraturkoppling:

Det var Aaron Antonovsky som först använde sig av benämningen KASAM i sin bok ”Hälsans mysterium” (sid 38ff). Detta begrepp är en förkortning av ”Känsla Av SAMmanhang” och består av tre delar; begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet.

Det sistnämnda, meningsfullheten, anser han vara den viktigaste av de tre.

Gerry Larsson och Sven Setterlind tar också upp detta begrepp och sätter det i samband med individens omgivning och arbetsmiljö i sin bok ”Om konsten att hantera sitt liv” (sid 29ff). (Eftersom en magisterutbildning är ett arbete kan dessa tankar omsättas även där, anser jag).

Fråga C4 Hur upplever du att denna information påverkar din motivation att skriva klart din uppsats?

Fråga C5: Vad anser du själv idag är de tre viktigaste faktorerna för att du ska skriva klart din uppsats?

D) Tack och Avslutningsfråga.

1. Vill du lägga till eller fråga mig om något?

Efterarbete:

Notera hur intervjun gick; personens reaktioner, miljön, eventuella störande moment, nya tankar och idéer som kom upp? (Bryman, sid 307).

Bilaga 3**Från Merete till Helena den 18 april 2009.**

Hei Helena. Godt å se at det er flere enn meg som skriver oppsats en lørdagskveld. Håper det går bra med skrivningen for deg. Jeg strever litt med analysen, men føler at det går fremover.

Så til ditt spm. Det er ikke noe problem for meg å bli identifisert. Jeg tenker at du må gjøre det som passer best for din oppgave. Om du vil oversette til svensk eller beholde min norsk velger du. Jeg står for mine svar uansett og har ikke problem med at noen vet hva jeg har svart. Men hvis det blir problemer for deg å skrive uten å oversette til svensk så må du gjøre det. Jeg setter pris på at du spør, og jeg forstår godt ditt dilemma, eller problem. Håper dette svaret hjelper deg. Hvis du behøver svar på dette spørsmålet i oppgaven din (som vedlegg), kan du gjerne legge ved denne mailen, eller jeg kan skrive et mer formelt svar til deg.

Lykke til med skrivningen og ha en fortsatt god helg.
Merete

Fra: Helena Alsegård [mailto:helena.alsegard@telia.com]
Sendt: 18. april 2009 20:22
Til: Merete Moberget
Emne: Dina svar

Hej Merete!

Hoppas att du har en fin lördagskväll hemma i familjens närvaro!

Jag sitter nu vid datorn och tar sats för att skriva ännu en stund på min uppsats...

Jag har en fråga till dig:

jag kommer att anonymt skriva ut de tre svar som var och en noterat på den kompletterande frågelappen om faktorerna som var viktiga för att skriva klart uppsatsen. Minns du?

Dina svar är ju lite utstickande eftersom de är på norska :) och jag undrar nu vilket du vill att jag ska göra:

1. låta de stå ordagrant på norska och du kan bli identifierad...
2. översätta till svenska och skriva innan alla svar att jag översatt ett av dem, men inte vilket
3. annat förslag???

Har talat med min handledare och kommit överens om att fråga såhär..:)

Tacksam för svar under den kommande veckan.

Kramar/
Helena