



**Stockholms
universitet**

PROFESSIONALITET I FOKUS. REFLEKTERANDE STUDIER AV UNIVERSITETSLÄRARPRAKTIK.

EXAMINATIONSARBETEN, UP 3 2009

Universitetspedagogiskt centrum (UPC)

Stockholms universitet

Besöksadress:
Frescativägen 26

Telefon: 08 16 20 00 (vx)
Telefax: 08 16 44 57
Hemsida: www.upc.su.se

Innehåll

Förord	7
<i>Lotta Jons, Universitetspedagogiskt centrum</i>	
Att både kunna tala och lyssna. En reflektion kring seminariediskussioner.....	8
<i>Maja Lagerqvist, Kulturgeografiska institutionen</i>	
Inledning	8
Projektets syfte.....	8
Reflektion som metod	9
Källor	9
Varför seminarier och gruppdiskussioner?	10
Är aktivt deltagande viktigt och vad är det egentligen?.....	12
När de tysta eller ensidiga seminarierna blir verklighet.....	14
Resultat utifrån reflektionen.....	14
Vikten av att tala	14
Vikten av att lyssna	19
Frågornas betydelse.....	19
Att vara förberedd	20
'Cold calling': ett sätt att öka deltagandet eller olusten?	21
Att kommunicera värdet till studenterna.....	23
Sammanfattning av de mest centrala resultaten	24
Avslutande kommentar	25
Referenser	25
Att främja motivation hos studenter	27
<i>Kristina Trygg, Kulturgeografiska institutionen</i>	
Inledning	27
Syfte	28

Metod och material	28
Hur kan jag främja motivation och delaktighet.....	29
Den kontextuella och sociokulturella påverkan på motivation	31
Problembaserad undervisning	33
Sammanfattande reflektion	40
Förteckning över centrala reflektioner	41
Referenser	41
Dags för lärande i akademiska lärarlag? Ett SoTL-projekt i två steg.....	43
<i>Ulla-Brita Ekqvist, Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete</i>	
Introduktion.....	43
Projektets syfte.....	43
Steg 1: studie av egen praktik	43
Presentation av kursen Valfri professionsfördjupning	43
Vad är en SoTL-reflektion?	46
Min handledningsstrategi och studenternas lärande.....	47
Steg 2: Dags för lärande i akademiska lärarlag?.....	52
Ny kunskap genom arbete i ett akademiskt lärarlag	52
Teorier om lärande	54
Om reflektionens betydelse för lärande	59
Referenser	60
Bilagor.....	61
Bilaga 1: Valfri professionsfördjupning/Bedömningsmatris	62
Bilaga 2: Exempel på utveckling av modellen ”Kritisk vän”	64
Bilaga 3: Studentuppfattningar om modellen ”Kritisk vän”, V09	65

Pedagogiska redskap för livslångt lärande. Teori och praktik i konstvetenskaplig undervisning. 67

Magdalena Holdar, Konstvetenskapliga institutionen

Inledning	67
Bakgrund	67
Syfte	68
Metod och upplägg	68
Cases	69
Exempel 1: Bilden som kunskapskälla	69
Exempel 2: Institutions, narratives, interpretation	70
Exempel 3: Exponeringens effekter	70
Komparation av kursernas examinationsuppgifter	71
Reflektion	72
...kring examinationsformat	72
...kring feedback och självvärdering	77
...kring betyg och betygsättning	80
Avslutande diskussion	81
Sammanfattning	87
Källor och litteratur	88

Vad är en bra universitetslärare? En kritisk reflektion 90

Saeid Abbasian, EIDI Handelshögskolan i Jönköping

Inledning	90
Syfte och frågeställning	92
Metod	92
Lärarpriser på universitetsnivå	92
Studier om lärare i skolan	93
Pedagogisk skicklighet enligt nationella och lokala regler	96
Pedagogisk skicklighet är ett svårdefinierat begrepp	97

Undervisningsskicklighet.....	99
Distinktion mellan pedagogisk skicklighet och undervisningsskicklighet.....	99
Fox undervisningsmodell	100
Skeltons undervisningsmodell	101
Några nya studier på svenska universitet	102
Egen empirisk studie	104
Slutsatser	105
Resultatanalys	105
Egna reflektioner	107
Avslutande reflektion	109
Referenser	110

Från magkänsla till professionell kunskap inom distansutbildning. Rapport från ett SoTL-projekt; en kritisk reflektion över didaktik i praktiken..... 112

Eva Wittbom, Företagsekonomiska institutionen

Inledning	112
Syfte	112
Metod	112
Metodologi	113
Distansundervisning via nätbaserad lärplattform.....	114
Resultat från en intervjuundersökning med distansstudenter.....	115
Mina personliga erfarenheter av distansundervisning.....	116
Exempel ett.	117
Exempel två.....	118
Exempel tre.	119
Reflektioner.....	120
Didaktiska triangeln i praktiken	120
Samhällsrelevans i utbildningen	121
Mobilisering	121

Asynkron och synkron kommunikation	122
Snabb återkoppling.....	123
Kommunikation i olika led.....	123
Innehåll, process och premisser	123
Mål eller syfte?.....	124
Att möta en mångfald av studenter	125
Utbildning som transformerande process.....	125
Slutsatser	126
Referenser	127
Hur bedömer man praktisk kunskap i ett akademiskt sammanhang?.....	129
<i>Morena Azbel Schmidt, Tolk- och översättarinstitutet</i>	
Introduktion.....	129
Vad är Praktisk kunskap?.....	129
Metod	131
Bedömning av praktisk kunskap i ett akademiskt sammanhang.....	131
Praktiken	133
Kunskapstaxonomier.....	134
Kursupplägget	137
Bedömningsprocessen.....	137
Reflektion.....	137
Teori	137
Praxis.....	139
Studentperspektivet	142
Diskussion.....	143
Litteratur.....	144
Undervisningsdagbok.....	146

Förord

Lotta Jons, Universitetspedagogiskt centrum

De texter som sammanställts här rapporterar studier utförda inom ramen för kursen UP 3 på Stockholms Universitet under 2009. Medan UP 1-kursen erbjuder förkovran i kursdesign och UP 2-kursen i det egna ämnets undervisningsproblematik, fokuserar UP 3-kursen universitetslärarens yrkesprofessionalitet. Mer specifikt syftar UP 3-kursen till att

- synliggöra och reflektera över egen och andras pedagogiska praktik med hjälp av relevanta redskap och metoder
- integrera högskolepedagogisk forskning och teori i analysen av egen och andras pedagogiska praktik
- utveckla den egna undervisningen genom *Scholarship of Teaching and Learning*

Kursen har tagit sin utgångspunkt i konceptet *Scholarship of Teaching and Learning*, vilket handlar om att systematiskt utforska universitetspedagogisk praktik samt att kollegialt granska samt såväl praktiskt som teoretiskt tillämpa resultaten. Utifrån denna utgångspunkt har kursen och examensarbetet kommit att relateras till tankar om "reflekterande praktik(er)", "kollegialt lärande", "lärande organisation/organisatoriskt lärande" samt "lärarkretsens professionalisering".

Det "systematiska utforskandet" har i de föreliggande studierna utförts med hjälp av loggning och i viss mån av skuggning av egen pedagogisk praktik. Den metod som använts för studierna är en relativt strikt formaliserad reflektionsmetod. Den utgår från bl a Jack Mezirows (1991 m fl) kvalificering av reflektion såsom innehållande en kritisk aspekt och såsom varande av tre olika slag; innehållsreflektion, processreflektion respektive premissreflektion. Innehålls- och processreflektionen företas på samma nivå men den förstnämnda behandlar frågor om t ex undervisningens innehåll medan den sistnämnda rör de processer som läraren använder för att tänka, besluta och agera. Premissreflektionen sker på en högre nivå i det att den handlar om att ifrågasätta de förutsättningar och förhållanden som lärarens tankar, beslut och agerande utgår ifrån. Reflektionerna har hämtat sitt material från (genom loggning och/eller skuggning synliggjord) pedagogisk praktik i form av antingen undervisning, lärande eller läroplan. Denna synliggjorda praktik har sedan brutits mot de "svar" som undervisningsmodeller, lärandeteorier och pedagogiska principer ger på de pedagogiska frågeställningar som utforskats och målet har varit att nå fram till antingen en problematisering eller syntes.

Kursen och de examensarbeten som rapporteras här har därmed potential att bidra till såväl den enskilde universitetslärarens som yrkeskårens professionalisering. Förhoppningsvis kan denna sammanställning fungera som inspirationskälla i detta.

Att både kunna tala och lyssna. En reflektion kring seminariediskussioner

Maja Lagerqvist, Kulturgeografiska institutionen

Inledning

Att hålla ett lyckat seminarium tycks vara ett svårbemästrat hantverk. Fallgroparna är många och misslyckas man, både som student och lärare, märks det i en tystnad eller i en monolog. Genom mina egna erfarenheter av seminarier, både som student och doktorand och som undervisande lärare är mina tankar kring seminariers vara och nytta tvetydiga. Fungerar ett seminarium kan det vara fantastiskt lärorikt, både för lärare och för student. Fungerar det inte kan ett seminarium emellertid bli en pressande och hämmande upplevelse som påverkar både det direkta deltagandet, och därmed också lärandet, och framtida deltagande. Följande text är en reflektion kring seminariediskussionen som undervisningsform och hur man som lärare kan arbeta för att skapa fungerande och konstruktiva seminarier som inte är tysta och ensidiga.

En definition är på sin plats här. Enligt Nationalencyklopedin är ett seminarium ”en undervisningsform vid universitet och högskolor med aktivt deltagande av de studerande genom uppsatser, föredrag och diskussioner.” (NE.se. Sökord: seminarium, 2009-12-07). Seminarium handlar om flervägskommunikation mellan de som är deltagare, dvs. både lärare och studenter. Det finns egentligen ingen definitionsnärlig begränsning på hur stor studentgruppen ska vara men forskningen för ofta fram att alltför stora grupper är problematiskt. Exley och Dennick (2004) menar exempelvis att den ultimata storleken på en grupp för att kunna ha en så givande diskussion som möjligt är mellan fem och åtta, därefter börjar varje enskild students medverkande bidra avta. Förutom gruppstorleken som kan ha en inverkan på seminariets förutsättningar vill jag här också uppmärksamma på att vilken nivå studenterna är på i sin utbildning är av betydelse. Seminarier kan genomföras på flera olika nivåer i utbildningen och vad man kan kräva av studenterna på olika nivåer är givetvis olika.

Projektets syfte

Syftet med studien är att genom reflektion kring seminariet som undervisningsform öka mitt medvetande om, och förhoppningsvis få verktyg för, hur man som lärare kan arbeta med att skapa en undervisningspraktik för seminarier där alla studenter kan känna att de kan, vill och vågar vara involverade och där ett lärande sker. Den fråga jag vill fokusera på och reflektera kring är därför hur jag som lärare kan skapa seminarier som är konstruktiva för alla i studentgruppen? Med konstruktiva seminarier menar jag seminarier som inte är tysta och ensidiga utan där alla deltar och bygger på sina kunskaper. Det handlar dels om att undersöka hur man kan skapa ett positivt seminarieklimat, dels om att hitta metoder för att organisera och leda seminarier, som att fördela ordet och ställa frågor som uppmuntrar diskussion och vidare reflekterande hos hela gruppen.

Reflektion som metod

Den här texten är sprungen ur en reflektion kring seminariediskussions-problematik som alltså fokuserar på seminariediskussionen som undervisning. Reflektion är en viktig del i det som kan kallas Scholarship of Teaching and Learning, SoTL (diskuterat av bl.a. McKinney 2007 och Kreber 2006) som handlar om att ha ett vetenskapligt förhållningssätt till undervisning och lärande, precis som man har till forskning. I SoTL-tanken är reflektion ett sätt att arbeta med och förbättra den egna undervisningspraktiken. Carolin Kreber (2006) har diskuterat reflektion som metod. Hon utgår från Mezirows teori om transformative learning där denne skiljer mellan olika typer av reflektion utifrån om den fokuserar på innehåll, process eller premisser. Min egen reflektion kring seminarier ligger på ett innehållsligt plan. Innehållsfokusen innebär att jag identifierar och beskriver innehållet i den problematik som kan finnas kring seminariet som undervisningsform och reflekterar kring detta och hur man kan lösa det. Samtidigt tangerar min reflektion till viss del en premissnivå då jag diskuterar aktivt deltagande och de antaganden som ofta görs kring detta.

Källor

För att kunna reflektera över seminarium som undervisningsform behöver jag finna svar på frågor som: Vad säger tidigare forskning och teorier om problematiken? Hur ser andra lärare på, och hanterar, seminarieverksamhet? Hur fungerar mina egna seminarier och vilka erfarenheter har jag kring tysta och/eller ensidiga seminarium? Reflektionen är strukturerad utifrån ett antal teman där tidigare forskning, lärandeteorier, undervisningsmodeller, pedagogiska principer, andra lärares erfarenheter samt mina egna sammanförs, relateras och kontrasteras.

Till stöd för att se fungerande seminariediskussioner som viktiga kan några av Pettersens sammanställda pedagogiska principer återopas (2008). Dessa principer är utvecklade utifrån konstruktivistisk lärandeteori. Det är särskilt de som handlar om att ett bra lärande kommer från en tonvikt på deltagande, utmaning och stöttning samt en fokus på artikulation (Pettersen 2008) som jag ser som relevanta för detta SoTL-projekt. På liknande sätt kan man hitta mycket som talar för seminarieformen och diskussion som lärandeform i de fem undervisningsprinciperna som förkortas MAKIS (motivation, aktivitet, konkretion, individualisering, samarbete), som dock riktar sig till undervisning på grundskolenivå (Skolöverstyrelsen 1969, Lgr 69). Förutom dessa principer kommer också det sociokulturella lärandeperspektivets tankar om kommunikationens, aktivitetens och interaktionens betydelse för lärandeprocessen vara synliga i diskussionen men mycket utgår ännu mer grundläggande på konstruktivismens syn att studenternas och förståelser skapas genom dem själva. Den konstruktivistiska lärarandesynen, men också en sociokulturell lärandesyn, kan exempelvis ses i Exley och Dennick (2004) som för fram en för det här projektet central undervisningsmodell, SGT (*small group teaching*) där aktivt lärande och hur studenterna själva och tillsammans bygger upp sina kunskaper står i centrum (Exley & Dennick 2004). Reflektionen utgår också från tidigare forskning som rör seminarieundervisning och lärande av bland annat Tiberius (1990), Brookfield & Preskill (1999) och Dallimore et al (2004).

Förutom tidigare forskning och teorier och principer om lärande baseras reflektionen på erfarenheter från andra lärare och från mig. Erfarenheterna från andra lärare har jag tillägnat mig genom sju intervjuer med lärare, från professorer till doktorander, på Kulturgeografiska institutionen vid Stockholms universitet under hösten 2009. Intervjuerna har fokuserats på lärarnas tankar kring seminarier som undervisningsform och praktiska strategier för att handskas med olika situationer som kan uppstå i och med seminarier. Mina egna erfarenheter kommer både från min tid som student som från min tid som lärare och jag ser båda typer av erfarenheter som viktiga eftersom de två format min syn på problematiken som arbetet kretsar kring. Delar av reflektionen kring mina egna erfarenheter som lärare har framkommit genom loggboksförande efter ett antal undervisningstillfällen.

Texten är disponerad på följande sätt: efter den här genomgången av syfte, metod och källor fortsätter inledningskapitlet med en behandling av seminariediskussionens fördelar som undervisningsform och frågan om aktivt deltagande och skäl till varför seminarier kan bli lyckade eller inte. Därefter följer reflektionens resultat som avslutas med en några sammanfattande centrala slutsatser följt av en kortare avslutning.

Varför seminarier och gruppdiskussioner?

Många forskare har pekat på alla möjliga vinster och fördelar med diskussionsfokuserade undervisningsaktiviteter (särskilt Exley & Dennick 2004 men också Dallimore et al 2008, 2006 och 2004, Tiberius 1990, Brookfield & Preskill 1999, Parker & Hess 2001, Ewens 2000, Delaney 1991, Hertenstein 1991). Angående grunden till nyttan med diskussionsformen kan man i tidigare forskning och i Exleys & Dennicks undervisningsmodell hitta många likheter, men samtidigt lyfts ofta lite olika aspekter och syften olika mycket. Brookfield och Preskill (1999) baserar exempelvis sitt intresse kring diskussionen som lärandeaktivitet på att färdigheten att kunna diskutera är en ovärderlig del i utbildningen kring demokrati och hur den demokratiska diskursen fungerar. Vidare menar de att diskussioner kan hjälpa studenter att se sina egna antaganden och därför också ifrågasätta dem. Också i mina intervjuer har det blivit tydligt att flera av lärarna ser seminarium som en bättre chans till att uttrycka, men också utveckla, ett kritiskt förhållningssätt till texter än vad som kanske är möjligt i många föreläsning- eller tentamenstillfällen.

Seminariediskussioner kan också öka studentens insikter kring frågors komplexitet och de många olika perspektiv som det går att se en fråga utifrån (Brookfield & Preskill 1999). Geografen Ed Delaney (1991) har pekat på att just för geografiämnen är seminarieformen med diskussion ett tacksamt och bra sätt att koppla samman abstrakta teorier och koncept med en mer konkret värld. Han har också argumenterat för att aktivt deltagande i diskussioner kan ge en utveckling av lärande på flera olika kognitiva nivåer och utgår från Blooms hierarkiska taxonomi angående lärandets olika nivåer. För att detta ska ske bör man bygga upp sina seminarier utifrån Blooms olika lärandenivåer och hela tiden gå mot mera komplexa former av lärande, exempelvis genom att frågorna man ställer hela tiden blir mer komplexa (Delaney 1991, Bloom 1956). Detta kommer jag att återkomma till längre fram.

Diskussioner i undervisningen ger också studenterna möjligheter att lära sig och utveckla färdigheter att kommunicera och uppmuntrar studenter att tala och formulera sig i grupp. Exley och Dennick (2004) argumenterar för att undervisning i lite mindre grupper, t.ex. genom ett seminarium till skillnad från en föreläsning kan sporra studenter att aktivt delta med sina egna inlägg och tankar. Någoting som kommit fram i de intervjuer jag gjort i detta projekt är en syn på seminarier som någoting som verkligen kan vara ett viktigt forum för studenterna. Samtidigt tycker jag också att det implicit framkommer att det kanske inte alltid fungerar på det viset utan snarare blir ett tillfälle studenterna mest sitter av.

Precis som i den pedagogiska forskningslitteraturen lade de intervjuade lärarna fokus på lite olika aspekter angående meningen med seminarier. Det mesta som de fört fram har dock framkommit på ett eller annat vis i litteraturen. Lärarna pekade på att seminarier ger möjlighet att ge andra perspektiv (genom gruppsituationen) och sätta frågor i sammanhang, att diskutera sådant som uppfattas som svårt, att de kan vara en ventil för ifrågasättande och utvecklande av ett kritiskt tankesätt och att de också kan ge studenterna möjligheter att formulera sina kunskaper verbalt. Det tycks alltså inte råda någon större diskrepans mellan hur forskningen och lärare ser på vad seminarier kan ge på det stora hela och det är framförallt positiva värderingar som ges undervisningsformen. Kanske är det inte så konstigt att det finns så stora likheter. Forskningen är ofta gjord av personer med egen undervisningserfarenhet.

Det verkar som att alla jag intervjuat och pratat med har vissa åsikter om seminarium och har gett undervisningsformen och dess nytta och upplägg ganska mycket tanketid. Det kan ha och göra med att det är en form som inte lämnar läraren oberörd, varken när det går bra eller när det går dåligt eftersom båda alternativen är så tydliga. Man märker tydligt när ett seminarium inte flyter på som man vill att det ska göra. Man märker när det går bra för då är det så kul och ger så mycket, även till läraren. Under ett seminarium behövs ett aktivt deltagande från flera för att fungera. Detta skiljer formen något från en föreläsning som kan fungera då det bara är läraren som pratar, även om det kanske är att föredra för lärandet att studenterna också aktiveras under föreläsningar precis som under seminarier. Under ett seminarium som fungerar skapas alltså diskussionen av alla som är med. Det kommer jag att återkomma till utifrån det sociokulturella lärandeperspektivet.

Både intellektuell och personlig utveckling

Någoting som blivit tydligt genom tidigare studier och de intervjuade lärarna är att seminarier faktiskt kan ge möjlighet för studenterna att utveckla många olika färdigheter som inte bara handlar om det ämne som ett enskilt seminarium behandlar. Det blir extra tydligt genom Exley och Dennick när de tar upp att studenterna under exempelvis ett seminarium tränas att använda sig av, och då även utveckla, två set av färdigheter. Färdigheterna kan delas upp utifrån fokus på processer och på innehåll. Medan den första innebär exempelvis generiska färdigheter inom kommunikation, personlig utveckling samt att lära och arbeta i grupp är den andra mer kopplad till ett visst ämne och innebär djupinläring, problemlösning, att skapa argument och tydliggöra och förstå (Exley & Dennick 2004). Tyvärr fokuserar man (jag) kanske framförallt på det som är knutet till det ämnesmässiga innehållet vid planering av

ett seminarium. Det är enklare. Diskussionsundervisning i mindre grupper kan således leda till utveckling och lärande på flera nivåer och områden. Men hur mycket av det blir verklighet om studenterna inte alls är medvetna om vad en diskussion, och deras eget deltagande i denna, faktiskt kan ge och de olika värdena som kan finnas i aktiviteten?

Exley och Dennick menar att en möjlig vinst med att undervisa i mindre grupper är att det kan leda till personlig utveckling. De förklarar det genom att studenten då denne tar aktiv del i undervisningen kan få tillfälle att testa värderingar och idéer (som i sig kan ge ett utvecklat lärande) och på så vis utveckla självförtroende och säkerhet kring sina idéer och förmågor (Exley & Dennick 2004). Detta tror jag är viktigt. Självförtroendets roll i det egna lärandet har också uppmärksammats av Dweck (t.ex. 1999) som i flera studier visat att den uppfattning en student har om sina egna förmågor starkt påverkar motivation, hur denne antar mål med undervisningen och vågar utveckla sig själv. Därför blir det viktigt att försöka få alla studenter att våga utmana sig själva, t.ex. genom att vara delaktig i en seminariediskussion om man inte brukar vara det. Bara att få göra sin röst hörd kan innebära ett uppsving i självförtroendet och ge en annan syn på de egna förmågorna. De möjligheter som en seminariediskussion kan ge till att både stötta och utmana studenter är någonting som jag ser som ett stort värde i seminariet som undervisningsform. En undervisning som både är stöttande och utmanande är viktigt enligt Pettersens pedagogiska principer (2008).

Är aktivt deltagande viktigt och vad är det egentligen?

Ok, så från tidigare forskning blir det tydligt att det finns många fördelar med diskussioner i grupper, som ett seminarium är. Men det väcker också frågor hos mig. Till exempel består en grupp av flera studenter och måste alla då prata för att det ska bli en bra diskussion och ge ett bra lärande? Att vara aktiv står ofta i betygskriterier men är väldigt svårgripbart tycker jag. Hur viktigt är varje enskild students aktiva deltagande? Dewey myntade uttrycket *learning by doing* vilket implicerar att det är viktigt att ges chansen att pröva på och inte bara sitta och se på (Dewey 1916). I en av sina pedagogiska principer utgår Pettersen från att bra lärande bland annat kommer från att studenten deltar och drivs till att artikulera sina kunskaper (Pettersen 2008), dvs. att bra lärande är beroende av studentens aktivitet. Också Exley och Dennick (2004) bygger upp sin argumentation om det positiva med gruppundervisning på att det ger ett aktivt lärande och att aktivt lärande är ett effektivt lärande. På liknande sätt pekar Tiberius (1990) på att genom att studenten talar eller gör något istället för att bara lyssna eller se på kan dennes involvering för lärandet öka. Poängen som många för fram är alltså att aktiv involvering i lärandet ger mer effektivt sådant. Men här måste både studenten och läraren i mig stanna upp lite, för vad är egentligen aktivitet under ett seminarium?

Att vara aktiv under ett seminarium verkar utifrån den litteratur som jag läst innebära att man kommunicerar och interagerar med gruppen. Om detta är det enda sättet att vara aktiv kommer tas upp nedan. En tanke som framförts av flera forskare i framhävandet av diskussionen som bra undervisning är betydelsen av att lära i grupp och hur mycket mer exempelvis en diskussion med andra kan ge mot om studenten sitter själv och läser eller är passiv på en

föreläsning. Detta synsätt kan ses utifrån lärandeteorier som fokuserar på kommunikationens och interaktionens betydelse för lärandeprocesser, t.ex. det sociokulturella perspektivet på lärande som utvecklats från den konstruktivistiska lärandeteorin som finns närvarande i mycket av den forskning som tas upp i denna text.

Konstruktivismen utgår från att kunskap konstrueras av människan genom deras fysiska och mentala handlingar (Carlgren & Marton 2002). Det sociokulturella perspektivet är som redan nämnts utvecklat från konstruktivismen och lägger förutom detta också fokus på den sociala omgivningens påverkan på lärandet. I det sociokulturella perspektivet finns en kommunikativ syn på lärande. Lärprocessen sker genom samspelet mellan lärare, studenter, metoder och omgivning (Säljö 2000). Vygotsky, som är en viktig tänkare inom perspektivet, menar att kommunikation och språk är ett grundvillkor för vårt tänkande och lärande. Perspektivet framhåller att man tänker och lär sig genom att tala med andra människor (Vygotsky i Säljö 2000).

Vidare har Säljö påpekat att inom det sociokulturella perspektivet framförs att studenten lär sig genom ett aktivt språkbruk (både skriftligt och muntligt) då tankar struktureras och verbaliseras. Här kommer alltså ”att vara aktiv” in igen och det kopplas till kommunikation och samspel, dvs. något som involverar andra. Genom att delta i kommunikation kan vi lära oss nya sätt att tänka, handla och resonera. Kunskap och färdigheter skapas alltså i samspelet och kommunikationen mellan människor. (Säljö 2000). Genom detta perspektiv blir ett aktivt deltagande i diskussioner otroligt viktigt för studentens tänkande och lärande. Det blir också viktigt att flera är med i diskussionen eftersom man konstruerar kunskaperna tillsammans genom kommunikation med varandra. Kanske kan jag tycka att perspektivet fokuserar väldigt mycket på gruppens och kommunikationens betydelse för lärandet. Jag tror att ett visst lärande kan ske i ensamhet (men självklart är kontexten viktig även då) men att interaktion med andra kan leda till andra kunskaper, och ibland till mer utvecklad kunskap.

Frågan om vad aktivt deltagande egentligen är kom också ofta upp i intervjusamtalen, och flera uppmärksammade att det var en lite problematisk fråga. Några av lärarna påpekade exempelvis att en student kunde vara (mentalt) aktiv och lära sig saker även om denne inte så mycket i diskussionen, dvs. någon slags partiell kommunikation. Studenten hör, tänker och kanske också för sig själv reflekterar på det som sägs i diskussionen men istället för att bygga på den gemensamma diskussionen med ett eget inlägg är studenten tyst. Det som dock därefter konstaterades i intervjuerna var att även om den tyste studenten själv kan få ut något av seminariet och den partiella kommunikationen så ges inget mer till gruppen, vilket kunde ha varit fallet om studenten gjort ett eget inlägg som fått diskussionen och lärandet att ta några steg till. Således bidrar den tyste studenten inte så mycket till gruppens gemensamma lärande om man utgår från det sociokulturella lärandeperspektivet. Tyvärr ligger det väl heller inte alltid automatiskt i den enskilde studentens intresse att se till hela gruppen.

Pettersen påpekar i diskussionen kring undervisningsprinciper att frågan om deltagande handlar om huruvida man deltar i själva kunskapsarbetet och inte bara deltar i största allmänhet i

exempelvis en diskussion (Pettersen 2008). Det tycker jag kan kopplas till dominerande studenter eller de som inte förberett sig och bara gör inlägg som egentligen inte alltid är så relevanta. Att prata och delta i diskussionen för pratandets skull och bara för att man måste säga något är inte något som behöver föra diskussionen eller lärande framåt. Därför kan det ligga en fara i framtvingandet av diskussionsinlägg, t.ex. genom s.k. cold calling som kommer behandlas längre fram.

När de tysta eller ensidiga seminarierna blir verklighet

De intervjuade lärarna framhöll seminarier som en bra och värdefull lärandeform men också som den svåraste. Svårigheten ligger i att det kan gå så fel, t.ex. en diskussion som vägrar komma igång och utan själva diskussionen försvinner mycket av värdet i seminariet som lärandeform. Det finns många möjliga skäl till varför en diskussion inte fungerar och många skäl till att studenter inte talar på seminarium. Brookfield och Preskill nämner en hel lista där rädsla för att verka dum, att man inte känner sig välkommen, dåliga erfarenheter, brist på belöning av det aktiva deltagandet, att man förlitar sig på att läraren ska säga svaret till slut samt lärarnas orealistiska och höga förväntningar på det perfekta seminariet står ut som några av de mest relevanta (Brookfield & Preskill 1999). Vidare kan också skäl som att studenterna inte känner varandra, att de inte delar samma grundkunskaper, att läraren är lite för dominant, att studenterna saknar erfarenheter och kunskaper om hur diskussionsformen fungerar, otydliga mål med seminariet, negativt och hämmande klimat i klassrummet och för stora grupper också nämnas (Tiberius 1990).

Att studenterna inte förstått uppgifterna till seminariet kan också vara ett skäl till tystnad. Det är dock ingenting som egentligen diskuteras inom den litteratur som jag undersökt. Studenternas förståelse av seminarieuppgifter handlar, precis som deras förståelse för hur ett seminarium fungerar och vad det syftar till, om tydlighet och kommunikation mellan lärare och studenter. Det är något som är väldigt viktigt och som jag kommer att återkomma till längre fram. Det finns alltså en rad med skäl till att seminariediskussionen inte kommer igång och också en rad faktorer som samverkar för att ett bra seminarieklimat ska utvecklas och för att en diskussion ska bli bra.

Resultat utifrån reflektionen

Reflektionens resultat struktureras genom ett antal teman som bland annat handlar om kommunikationens två delar, dvs. lyssnade och talande, om frågornas betydelse, om vikten av förberedelse samt om det centrala i att kommunicera allt detta till studenterna.

Vikten av att tala

Frågan om det aktiva deltagandet i en diskussion och vad det egentligen innebär och ger är intressant. Dallimore et al (2008) ser värdet i diskussionen som ett sätt att träna upp kommunikationsförmågan. Det är högt efterfrågat inom både personliga och professionella sammanhang men kanske inte något som läraren är så explicit med att utbildningen faktiskt

kan ge. Andra forskare pekar på att seminariediskussioner kan ge en möjlighet för studenten att testa och klargöra sin förståelse (t.ex. Delaney 1991). Tiberius uppmärksammar att talandet i en diskussion ger möjlighet att träna sina förmågor och upprepa information, men det kan också göra studenten mer självständig. Genom att diskutera med andra får studenten en möjlighet att få nya perspektiv och pröva sina idéer mot andras och får då också möjlighet att utvärdera sina egna styrkor och svagheter i sättet att hantera material och tankar (Tiberius 1990). Här tänker jag att det kan ha ett särskilt värde om man vill utveckla studentens färdigheter till self-assessment som en examinations- eller värderingsform. Det är emellertid ingenting som lyfts upp specifikt i forskningslitteraturen om seminariediskussioner. För att diskussionerna ska kunna möjliggöra allt detta krävs det att studenten faktiskt gör sin röst hörd, även om vissa saker kan utvecklas i tysthet.

Att fungerande kommunikation är A och O i seminariesammanhang blir, inte så förvånande, väldigt påtagligt när man läser forskningslitteratur kring ämnet. Ett viktigt första steg i denna kommunikation är att få studenterna att vilja prata och dela med sig av sina tankar med både lärare och de andra studenterna (Exley & Dennick 2004). Poängen med att få studenterna att göra sin röst hörd redan tidigt har gång på gång poängterats i intervjuerna med andra lärare. Det är också något som jag ser som centralt och något som även jag ska sträva efter i min egen praktik. De flesta intervjuade lärare jobbade med det aktivt genom att exempelvis ha rundor i början då alla fick säga något om vad de läst eller skrivit om inför seminariet. Dessa rundor användes både som ett sätt att få koll på vad studenterna hade förberett sig med och på så vis kunna hitta röda trådar och som ett sätt att få folk att faktiskt öppna sina munnar och testa sin egen röst för att underlätta inlägg längre fram.

I läsningen av tidigare forskning blir det således tydligt med alla fördelar angående lärande som finns i att vara aktiv i diskussioner, t.ex. på ett seminarium. Detta har fått mig att fundera. Jag tycker det är intressant för jag är lite tudelad, utifrån hur jag själv agerar och har agerat i liknande situationer när jag varit i studentrollen. Jag vet inte om det har varit ett sätt att försvara min tysta stil men jag har alltid hävdat att man kan vara aktiv och lära sig mycket på ett seminarium även om man inte är verbalt aktiv. Litteraturen har fått mig att revidera min egen syn på detta till viss del men har det finns också flera viktiga skäl till studenters tystnad som måste beaktas och detta kommer diskuteras mer nedan. Jag börjar förstå (fast jag på något vis vetat om men ändå inte riktigt förstått) att det finns en ytterligare chans att lära sig något om man också ger sig in i en diskussion och "tvingas" strukturera och formulera sina tankar. Genom att bli hörd och få respons kan man ta ett steg till i lärandet. Detta synsätt är centralt i lärandeteorier som fokuserar på hur lärandet sker i samverkan mellan människor, som det sociokulturella lärandeperspektivet där talandet och kommunicerandet, som redan berörts, är centralt för lärande. Jag tycker fortfarande dock att bara för en student pratar mycket behöver det inte betyda att den har mer intressant att säga eller att det nödvändigtvis behöver lära sig eller andra mer än en tyst student per automatik. Det kan man jämföra med det som Pettersen konstaterat angående deltagande och att allt prat faktiskt inte automatiskt är en del i kunskapskapandet.

Tidigare har jag tidvis tänkt att det inte spelade så stor roll om jag sa något eller inte och att mycket av det som sägs på seminarier är irrelevanta frågor, saker som man redan vet och prat utan konstruktiv mening. Jag förstår att detta sätt att tänka går helt emot de idéer som jag (och många med mig) har om att seminariediskussioner ska vara ett forum för att få testa och utveckla sina idéer och formulera sig. Då måste man kunna få ställa frågor som träffar fel ibland eller som bara är missförstånd. Man ska ju inte behöva tänka på om någon annan sitter och tänker att det man säger är irrelevant, även om det är bra om studenten i alla fall tänker igenom vad dess inlägg ger en själv och gruppen. Även om jag kan förstå det här (nu) så hindrar det emellertid inte att det finns andra studenter som är som jag varit och som sitter och tänker just så. Därför blir lärarens roll så viktig i hur man styr diskussionen så att studenterna kan påbörja sina inlägg men att man kan leda det irrelevanta mot mer fokus på ämnet som behandlas på det aktuella seminariet. Här blir lärarens frågor och följdfrågor otroligt viktiga och det kommer jag att återkomma till.

Ju mer jag funderar kring detta, desto mer kan jag se nackdelarna med en students totala tystnad under ett seminarium. Men jag vet ju att det är en process att lära sig (att vilja och kunna) diskutera och kommunicera i en grupp vilket gör att studenterna faktiskt måste få möjlighet att träna på det återkommande. Delaney har tagit upp det och menar att om man har studenterna flera gånger kan de lära sig hur strukturen på ett seminarium ser ut och hur diskussionsformen fungerar vilket kan göra att kvaliteten på studenternas lärande blir bättre och lärandet mer effektivt (Delaney 1991). Därför tycker jag att det är synd att jag hittills i mina seminarier endast träffar studenterna en gång. Jag skulle hellre ha en serie seminarier och på så vis kunna jobba med frågan parallellt med själva ämnena som seminarierna handlar om. Om man träffar studenterna flera gånger kan man göra sig en uppfattning om vilka som gärna pratar och vilka som inte gör det och försöka engagera de tysta och få ihop en bättre gruppkommunikation för varje tillfälle.

Brist på tystnad och tystnaden som boja: Tysthetens dubbelhet

Det är inte bara de tysta studenterna som behöver hanteras i seminarsammanhang utan även de dominanta studenterna. Flera av de intervjuade lärarna tog upp att dominerande studenter nästan var ett större problem än de tysta. Jag har själv upplevt seminariediskussioner där jag som lärare inte riktigt vetat hur jag skulle agera för att få tyst på den student som tar allt utrymme. Till en början kan man känna sig tacksam att någon pratar och verkar vilja göra det utan tvång och följdfrågor. Efter ett tag blir det emellertid problematiskt med studenter som inte slutar prata eller som alltid är den som svarar på frågorna. Problemet tycker jag ligger i att den dominerande studenten faktiskt tar utrymme och möjligheter från de andra. Brookfield och Preskill konstaterar att situationen då några studenter dominerar kan leda till att de andra stänger av och struntar i diskussionen eftersom de vet att de inte behöver säga något då de dominerande tar all plats. Det kan också leda till att de som vill vara delaktiga inte ges något utrymme (Brookfield & Preskill 1999). Exley och Dennick menar att en lösning på detta väldigt vanliga problem är att försöka undvika situationen från första början genom att förmedla tydliga regler och mål med seminariet. Dessutom ger författarna några tips på hur läraren kan försöka ge ordet till någon annan genom att exempelvis säga att den dominerande

studenten gett många värdefulla kommenterar men att man nu vill höra vad de andra har att säga. Att använda studenternas namn kan vara en bra strategi för att öka på vänligheten i avbrytandet (Exley & Dennick 2004).

Det är bra och konkreta råd men själva avbrytandet i sig är ändå väldigt svårt att göra i praktiken. Jag tror att jag ibland fastar i tanken att studenten borde förstå själv att han eller hon pratar för mycket och att det inte är rättvist mot de andra, men jag antar att man inte kan förvänta sig att alla andra ska vara som en själv (jag vill nog inte att alla andra ska vara som mig själv eftersom det då skulle kunna bli en tidvis tam och tyst diskussion!). Det är dock synd när någon verkligen tar upp varje minut av det som egentligen skulle kunna vara den tystnad som någon av de mer försiktiga studenterna behöver ha för att se att ”här finns det faktiskt tillfälle för mig att säga något”. Tiberius tangerar detta och menar att ett skäl till ett ojämnt deltagande i diskussionerna kan vara att vissa blir obekväma med tystnaden och känner sig tvingade att säga något och på så vis kan det blir svårt för andra att säga något. Ett sätt att komma runt det är att just förklara för studenterna att tystnaden kan vara positiv för att den behövs för att folk ska hinna fundera (Tiberius 1990). Tystnadens positiva egenskaper är någonting som jag är väl medveten om utifrån de förutsättningar jag ofta själv behöver för att vilja och kunna diskutera. När jag själv agerar som lärare tycks jag dock på något vis tyvärr glömma bort det.

Tiberius ger praktiska råd såsom att ta rundor när någon dominerar gruppen för mycket. På så vis blir tiden bättre fördelad. Man kan också ge de dominerande i gruppen uppgifter som att vara den som håller koll på tid och fördelning i diskussionsinläggen. Ett sätt att hantera en grupp som har både dominant och tysta studenter kan vara att dela upp dem på just det sättet, menar Tiberius (1990). Jag har aldrig provat att göra så och det kräver ju att man som lärare har haft gruppen tidigare så man kan göra den indelningen men det skulle vara intressant att testa. Då skapar man en ny kontext där studenterna kan ta en lite annan roll men det kanske också kan bli väldigt dåligt. Att dela upp gruppen utifrån just detta är ingenting som de intervjuade lärarna verkar göra. Att dela upp gruppen på olika sätt är dock en av de strategier mot tysthet som de flesta intervjuade lärare använder sig av.

Studentens rädsla för att ha fel och därför känna sig dum är ett vanligt skäl till att hålla sig tyst. Det är därför enligt Tiberius viktigt att skapa och uppmuntra till ett icke-hotande klimat på sitt seminarium, t.ex. genom att ställa öppna frågor som har mer än ett rätt svar. När man har en situation med utebliven interaktion, t.ex. där ett hämmande klimat gör studenternas rädsla för att göra bort sig stor, är det viktigt att uppmuntra studenten att säga någonting tidigt eftersom det kan vara ett enkelt sätt att minska rädslan för att prata (Tiberius 1990). Jag har egna erfarenheter som student av att en tystnad är svårare att bryta ju längre den blir. En tyst student kan få en känsla av att man måste säga något jättesmart när man väl pratar om man väl väntat så länge med att ge sig in i diskussionen. Det kan bli en press som kan få tystnaden att hålla i sig. Ett sätt att handskas med den som varit tyst länge som flera av de intervjuade uppmärksammat och som också nämnts av Tiberius är att ställa enkla direkta frågor som mer är som en del i en naturlig konversation och som de flesta kan säga något om och sedan också

vara noga med att komma med en följdfråga. Tiberius menar att många av dem som är tysta gärna skulle vilja delta men inte riktigt lyckas ta steget fullt ut, vilket gör det viktigt att bjuda in dem till diskussionen när man ser att de har något att säga (Tiberius 1990). För detta krävs dock att man som lärare känner studenterna så pass väl att man vet hur de agerar och ser ut när de kommer på något.

Kontexters och bakgrunders påverkan på diskussionen

Att vissa studenter inte pratar på seminariet och hur man ska ställa sig till det är intressant att se utifrån ett sociokulturellt lärandeperspektiv. I det sociokulturella lärandeperspektivet betonas, förutom talandets och kommunikationens betydelse för lärandet, också att tänkandet och talandet är situerat och alltså beroende på den sociala kontexten. Man menar också att tänkande och talande inte är samma sak (Säljö 2000). Det är utifrån det sista som situationens betydelse blir intressant tycker jag. Att en student är tyst behöver inte betyda att den inte heller har tänkt eller inte kan tänka eller tala. Sammanhanget spelar stor roll för om något blir tänkt och sagt, och vad som blir tänkt och sagt. Därför blir kontexten som lärandet och undervisningen sker i så väldigt viktig. Exempelvis blir gruppdynamik och det klimat som man som lärare är med och skapar därmed centralt och viktigt att vara uppmärksam på.

Angående kontextens och andra faktorerers betydelse för diskussionen finns det en viktig problematisering att göra kring studenters talande och tystnad. Som lärare måste man vara medveten om att en students tystnad kan vara mer eller mindre självvald och starka sociala, kulturella och personliga skäl kan ligga bakom. Olika skäl till tystnad gör således att lösningarna för en mer fungerande interaktion kan ligga på olika nivåer. Detta uppmärksammas av Remedios et al (2008) som också påpekar att det behövs mer forskning kring huruvida tysta studenter alltid har ett sämre lärande, som det ibland antas. De har visat att vissa studenter som bara lyssnar under ett seminarium kan vara aktiva och reflektera kring seminariefrågorna vid ett annat tillfälle, exempelvis med sig själva eller i en annan grupp. Här tror jag det är viktigt att se att det inte finns något automatiskt eller allmängiltigt i att verbal aktivitet ger bra lärande utan istället se att det finns många olika sätt att lära sig på. Tiberius har uppmärksammat att studenter lär på olika sätt men att det är just det aktiva involverandet som faktiskt är extra viktig för lärandeprocessen för de allra flesta studenter och att det är det som man som lärare ska utgå från (Tiberius 1990). Jag tror också att ett aktivt involverande i en diskussion kan göra att studenterna lär sig mer än vad de skulle göra i ensamhet, precis som det sociokulturella lärandeperspektivet uppmärksammar, men kanske framförallt att de ges en möjlighet att lära sig andra förmågor också. Detta kan ju även ske utanför seminarietillfället för vissa men det är inte säkert att alla tysta studenter satsar på att hitta en annan grupp att interagera med. Vilka olika sociala, kulturella och personliga skäl som kan ligga bakom och påverka studenternas aktiviteter under ett seminarium kan vara svåra för en lärare att specifikt känna till. Det centrala här är att i alla fall vara medveten om att det kan finnas många olika skäl och försöka vara tydlig med att förmedla vilka regler och syften som seminariet har.

Vikten av att lyssna

Något som uppmärksammats inom forskningen och som jag tycker är mycket relevant är att riktigt lyssnande är lika viktigt som att prata i en fungerande diskussion (Brookfield & Preskill 1999). Att bli lyssnad på visar respekt och det är viktigt att man känner att man blir respekterad för att vilja delta i en diskussion. Om studenten inte blir hörd, kan en diskussion istället för att fungera upplyftande och utvecklande, få denna att känna sig negligerad och betydelselös. Brookfield och Preskill visar detta genom att säga att "a good discussion participant is not necessarily someone who speaks a lot or who voices startlingly original opinions" (Brookfield & Preskill 1999:20). De konstaterar att det utan noggranna lyssnare blir svårt för en diskussionsgrupp att göra relevanta analyser. Genom att lyssna ordenligt kan man också göra sina egna analyser och värderingar ännu bättre och sätta in dem i intressanta sammanhang. Om vi återvänder till de sociokulturella och konstruktivistiska synsätten skapar fungerande seminariediskussioner ett större lärande för gruppen tillsammans.

Någonting som jag tänkt på kring mitt eget agerande som lärare är att jag ibland inte väntar in studenternas svar utan ställer en fråga och svarar lite halvt på den själv. Jag gör det för att hjälpa (oftast när jag inser att min egen fråga var lite luddig) men jag förstår ju att det kan få studenterna att inte ens försöka svara på frågan. Även jag som lärare måste lära mig nyttan av tystnad som jag tidigare tangerat. Lösningen här är väl dels att ställa tydligare frågor från början, dels att hålla mig tyst och invänta svar. Man måste ju ge studenterna lite tid att fundera och formulera sig, att känna att nu ges en öppning i diskussionen. Tiberius diskuterar just dominerande lärare som ett skäl till störd interaktion och ger ett konkret tips om att man som lärare kan göra en analys kring sitt eget agerande under ett seminarium (Tiberius 1990). Kanske kan det vara något att göra för att få lite mer koll på hur man agerar som lärare. Vidare tycker jag att det är värt att vara medveten om att man som lärare inte alltid måste svara eller kommentera studenternas inlägg eller diskussion. Ibland kan det vara bättre att förbli tyst och på så vis öppna upp för att andra i gruppen ska kunna komma in med kommentarer (se Brookfield & Preskill 1999, även Tiberius 1990).

Frågornas betydelse

Frågans betydelse för seminariets diskussion har ofta stötts på, både i läsandet av forskningslitteratur och i samtalen om lärares erfarenheter. I en gruppdiskussion finns det många olika funktioner för frågande, från att väcka intresse, och uppmuntra deltagande till kontrollerande av förståelse och uppmuntra djupinläring (Exley & Dennick 2004). Utifrån ett konstruktivistiskt och studentbaserat perspektiv är det viktigt att använda sig av frågor för att se vilken nivå gruppen är på, starta upp tänkandet och för att, och detta tycker jag är extra viktigt, uppmuntra studenternas verbala aktivitet i diskussionen (Tiberius 1990).

Jag tog tidigare upp att geografen Delaney fört fram att seminariediskussioner kunde ge studenterna lärande på olika kognitiva nivåer och att frågandet var en viktig del i detta. Liknande tankar har tagits upp av Exley och Dennick. De kategoriserar frågandet i fyra grupper: slutna frågor, öppna frågor, frågande som siktar in sig på olika kognitiva

lärandenivåer samt utforskande frågor. Angående de slutna och de öppna frågorna menar de att de ligger på två olika kognitiva nivåer. De slutna frågorna är ganska enkla frågor med enkla svar medan de öppna är mer komplexa frågor utan färdiga svar. Angående ett frågande som siktar in sig på olika nivåer använder sig Exley och Dennick, precis som Delaney, av Blooms hierarki som en hjälp att formulera frågor som kan få studenterna att tänka på olika sätt, från att komma ihåg och beskriva till att utvärdera och analysera. Den sista kategorin frågor är de utforskande frågorna och dessa är användbara som följdfrågor. Det kan exempelvis handla om att genom frågor få studenterna att utveckla, specificera eller rättfärdiga sina tankar för att komma lite längre i diskussionen (Exley & Dennick 2004). Många gånger kan det just vara dessa följdfrågor som jag tycker är svårast att ställa. I en av mina loggböcker som jag skrev efter ett seminarium blir det tydligt:

Jag kände att jag var dålig på att hitta på bra följdfrågor som utvecklade samtalet till en diskussion och dialog mellan flera personer i rummet. Jag vill få dem att reagera och haka på vad folk säger men hur gör man det egentligen? Jag kände mig otillräcklig och funderade, samtidigt som studenterna pratade, mycket på vad jag skulle svara eller fråga (kanske så mycket att jag ibland inte lyssnade så uppmärksamt på vad de sa?!). (Loggbok 090215).

Ett av mina största problem, som lärare men också i andra sammanhang, är just att komma på frågor och kommentarer direkt. Därför blir jag lite låst i tankarna och då går det verkligen inte att komma på följdfrågor. Genom att utgå från Exley och Dennicks diskussion om följdfrågor så skulle jag kunna få lite mer kött på benen hur jag ska ställa mina egna. Att ställa följdfrågor behöver ju inte vara svårt om man inte gör det till det. Jakten på de perfekta följdfrågorna måste brytas i min lärarpraktik eftersom det bara får mig att låsa mina tankar och producera noll frågor istället.

Exley och Dennick för alltså fram frågandet som en enkel teknik att skapa ett aktivt lärande. De pekar också på betydelsen av lärarens frågor för dem som inte svarar eftersom en utkastad fråga kan innebära att en viss tankeaktivitet startar (Exley & Dennick 2004:). Också hos de intervjuade lärarna framhålls lärarens frågor som av stor vikt, det talas om som ett viktigt instrument. Det är i frågandet som man som lärare kan styra seminariet och få alla att testa att säga något och på så vis komma in i seminariediskussionen.

Att vara förberedd

Diskussion är inte någonting som bara sker utan det är viktigt att både studenter och lärare är förberedda. Att få studenterna att känna sig mer förberedda och på så sätt mer trygga i att prata kan vara ett sätt att jobba med att få studenter att våga prata (Delany 1991, Tiberius 1990, Brookfield & Preskill 1999). Att hålla ett seminarium handlar inte bara om vad jag som lärare och studenterna gör under de timmar som är schemalagda utan också väldigt mycket om förarbete där både studenter och lärare förbereder sig, t.ex. genom uppgifter och genom att tänka ut olika sätt att organisera undervisningen.

Vikten av förberedelser inför ett seminarium framförs alltså av många forskare men jag tycker ändå att det kan vara ganska svårt att förbereda både mig själv och studenterna i praktiken. För det handlar om att få igång seminariet kring det som studenterna har förberett men att även lyfta diskussionen så att den ger något mer. Här är det viktigt att det inte bara blir så att studenterna redovisar det som de skrivit inför seminariet om man egentligen vill ha en diskussion som tar avstamp i det som de skrivit men som når längre. Det handlar alltså om att inte ta den enkla vägen och låta seminariet bli en redovisning. Tiberius påpekar att om man planerar ett seminarium där studenterna ska göra små presentationer (som kan vara ett sätt att i alla fall få alla att börja prata) är det viktigt att det planeras noga så att man ändå kan få en diskussion. För att förhindra att bara den som presenterar pratar kan studenterna ges uppgifter som att förbereda frågor eller vara diskutanter till varandra (Tiberius 1990). På mina egna seminarier har jag inte gett sådana uppgifter till studenterna men jag tror att det skulle kunna vara bra. På de seminarier som jag haft har jag förberett alla på att de ska prata lite om det som de skrivit om. Jag tycker just det har fungerat ganska bra vilket kan bero på att jag varit noga med att säga att de inte ska presentera hela den text de skrivit inför seminariet.

Att dela upp för stora grupper i mindre grupper eller i par för att sedan återsamlas till en större diskussion tas upp av de flesta av de intervjuade som ett sätt att handskas med seminarietdiskussioner som verkligen inte fungerar. Detta tas upp som något som man kan göra planerat eller som en spontan strategi när man märker att en diskussion inte kommer igång. Inte så förvånande är det någonting som den pedagogiska forskningen också varit noga med att lyfta upp som ett tips på hur man oftast kan få igång en diskussion. Exempelvis Tiberius menar att problem med interaktion nästan alltid kan lösas genom att mindre gruppens storlek (Tiberius 1990). Som redan tagits upp i inledningen har Exley och Dennick konstaterat att den ultimata storleken på en grupp för att kunna ha en så givande diskussion som möjligt är mellan fem och åtta. Därefter börjar varje enskild students medverkande bidrag avta (Exley & Dennick 2004). I praktiska undervisningssituationer är dock grupperna oftast större än så och därför blir olika typer av gruppindelningar viktiga redskap.

Från min egen studietid minns jag att förberedning av diskussionsfrågor gjorde det enklare att vara delaktig i seminariet. På så vis tilldelades man som student en roll redan från början. Man visste då att man skulle ges tillfälle att verbalisera sina frågor. För ibland tror jag att det är just svårigheten med att hitta sitt utrymme som kan vara svårt, inte att man inte har något att säga eller tror att man ska ha fel. I det fallet kan det som inom forskningslitteraturen kallas *cold calling* vara ett verktyg för att just skapa rum för dem som är sämre på att ta sitt eget utrymme i en diskussion. Om man ska se ett steg längre tror jag dock att det är viktigt att studenterna får träna på att ta plats i en diskussion, men till en början kan det vara bra att ge utrymme lite mer strukturerat och lärarlett.

'Cold calling': ett sätt att öka deltagandet eller olusten?

Dallimore et al (2008, 2006 och 2004) har lyft en intressant fråga angående hur man ökar studenternas aktiva involverande. De har utifrån detta i flera artiklar diskuterat sätt att få

studenten att delta genom bland annat s.k. cold calling (då man frågar studenter utan att de räckt upp handen). Det finns dock en del motstridiga idéer kring huruvida tvång som cold calling verkligen ökar studenternas lärande och om det är ett positivt och konstruktivt sätt att arbeta. Dallimore et al uppmärksammar just forskarvärldens syn på detta och visar att det framförallt ignoreras eller setts som ett negativt sätt att öka deltagandet. Jag tycker dock det är en viktig aspekt av seminarieformen som måste tas upp till diskussion och inte bara automatiskt avfärdas eller omfamnas.

Det finns som sagt lite olika syn på att tvinga fram inlägg från studenterna, där Dallimore et al (2008, 2006 och 2004) menar att det kan vara ett sätt att öka deltagandet och att det inte behöver vara ett dåligt sätt. Tiberius menar däremot att det ska ses som sista halmstrået, dvs. något man ska undvika så länge man kan, för att få studenterna delta. Istället för han fram att man ska försöka få studenterna att se sin egen vinning i att delta i en diskussion. Detta kan ske genom uppmärksammande av att ett seminarium är en möjlighet för studenterna, att det är ett forum där de kan testa idéer och tydliggöra missförstånd och svårigheter (Tiberius 1990). Också Exley och Dennick ser utfrågandet av studenter som inte räckt upp handen som onödigt eftersom det enligt dem skapar dålig stämning och inte ger väl uttänkta svar (Exley & Dennick 2004). Dallimore et al undersökningar visar dock att få studenter verkligen uppfattar cold calling som obehagligt utan de flesta menade att det gjorde att man förberedde sig mer.

Frågan om huruvida cold calling är något positivt eller negativt är egentligen den enda punkt kring seminariediskussioner som jag har hittat riktigt motsatta åsikter och forskningsresultat. Cold calling förekommer hos vissa av lärarna, men ses som någonting negativt av andra. Det verkar dessutom, vad man än tycker om det, vara en fråga som ses som svår. Även jag tycker att frågan om cold calling är svår, för jag står lite delad. Å ena sidan önskar jag som lärare att man inte skulle behöva tvinga studenter att svara på frågor utan att de ska vilja och våga tala av sig själv. Å andra sidan vet jag av egen erfarenhet att det kan vara ett bra sätt att faktiskt få en student att säga något och att det kan bryta en students tystnad. Hur man ställer sig till frågan tycks handla om både en moralisk eller principiell syn på lärande och om vad som i praktiken kan fungera, även om man skulle önska att det inte behövdes. Om studenterna vet att de kan behöva säga något även när de inte räcker upp handen så förbereder de sig förmodligen mer, men helst skulle man ju vilja att studenterna förberedde sig och gav sig in i diskussionen för att kunna öka sitt eget lärande. Kanske kan man se att lärares orealistiska och höga förväntningar på att man ska kunna skapa den perfekta diskussion (Brookfield och Preskill 1999) där man inte behöver använda sig av cold calling kan göra att seminarier inte fungerar. Kanske blir man så blind i sökandet efter det perfekta att man inte vill använda verktyg som man inte tycker passar in i bilden av den perfekta diskussionen eller i bilden av sig själv som pedagog. Tyvärr kan det leda till att det bara blir en monolog och då tror jag studenterna verkligen förlorar på det, även om de kanske till en början själva känner sig nöjda eftersom ett seminarium där läraren håller en monolog inte ställer några krav alls på dem.

Om jag tvingar mig själv att ta ställning så tycker jag att cold calling kan vara en bra metod om frågorna är bra utformade och om studenterna är medvetna om att frågor kan komma på

det visat. Dessutom måste ett tillåtande klimat ha etablerats i klassrummet där det ses som ok att ha fel och att man kan lära sig från sina misstag. Däremot tycker jag att exempelvis betygsättande på en muntlig diskussion är svårare att försvara. En invändning mot betygsättning av deltagande på seminarier är exempelvis att folk bara ställer frågor eller ger svar och utlägg som ska ge bra betyg och att ingen vågar ställa frågor som kan uppfattas som dumma eller enkla (Tiberius 1990). På så vis försvinner ju flera av diskussionens fördelar som att den ska vara en lärandeaktivitet i sig själv och inte bara visa på tidigare kunskaper.

Att kommunicera värdet till studenterna

Diskussionens värde för studenternas lärande lovsjungs på många håll och skälen till att smågruppsundervisning och seminariediskussioner är bra undervisningsformer är många. Många vackra ord alltså men om jag ser tillbaka på mina egna erfarenheter av seminarier är det knappast något av alla dessa syften som varit explicit förmedlat från lärare till student. Studenterna hålls alltså till stora delar utanför kunskapen om alla de fördelar som seminarier kan ge. Hur mycket alla förlorar på det och hur mycket mer seminarier skulle kunna ge om studenterna gjordes uppmärksamma på vinsterna, är frågor som titt som tätt dyker upp när jag reflekterar över detta.

Den här reflektionen har verkligen fått mig att se vikten av att som lärare faktiskt förmedla seminariediskussionens fördelar och syften till studenterna. Det är emellertid inte bara jag som ser det. Exley och Dennick uppmärksammar exempelvis vikten av att som lärare tydliggöra för studenterna det värde som finns i att lära sig kommunicera sina tankar eftersom det är en betydande del i den intellektuella, men också personliga, utvecklingen (Exley & Dennick 2004). Jag tror det är jätteviktigt för att seminarierna ska bli effektiva för alla studenters lärande. För sitter det några studenter som är lite som jag så handlar det inte alltid om att man inte kan hitta på något att säga. Det kan lika gärna vara så att man inte ser vitsen med att säga något eller att man inte tror att det man säger kan vara intressant eftersom det inte är något fantastiskt. Som lärare måste jag alltså försöka förmedla betydelsen av att våga, vilja och orka formulera sig och ge sig in i en dialog. Jag tror jag ska försöka prata lite om det när jag har mitt nästa seminarium. Det är viktigt att förmedla att man kan lära sig mer om man strukturerar och formulerar det man tänker. Det är viktigt att få fram att i en bra diskussion byggs betydelsen upp av fleras involvering och idéer, dvs. att man bygger upp något intressant tillsammans. Det är viktigt att förmedla att varje inlägg inte måste vara otroligt insiktsfullt utan att flera inte så insiktsfulla inlägg tillsammans ändå kan ge något större. Detta kan kopplas till det sociokulturella perspektivet på lärande (t.ex. hos Vygotsky och Säljö) som jag varit inne på tidigare.

Utifrån mina egna erfarenheter som student (och doktorand) så vet jag hur svårt det kan vara att ge sig in i en diskussion och hur många olika skäl som kan ligga bakom en tyst fasad. Det är sällan så enkelt som att man inte vet vad man ska säga. Tiberius tar upp att man som lärare kan berätta om de svårigheter som man själv har haft med att förstå eller uttrycka sig för att få studenterna att känna sig lite mer bekväma med sina egna problem (Tiberius 1990). Jag tror

att jag verkligen kan nå ut till studenterna om jag uppmärksammar de svårigheter som också jag har upplevt tidigare förutom att berätta om all den nytta som deltagande i diskussioner kan ge. Särskilt för de studenter som inte känner att de har något intresse av att prata, t.ex. för att de tycker att de lär sig mer av att lyssna och att det inte ger någonting mer kan det vara en idé att prata med dem och förklara diskussionens konstruktiva vinster på lärandet, att man tillsammans kan konstruera ännu mer kunskap. Jag tror verkligen på att försöka förklara pedagogiken bakom seminarium och inte bara använda sig av den. För en del av studenterna kanske det inte skulle spela så stor roll men för många tror jag att lärandet skulle bli bättre och känslan av undervisningens relevans skulle också kunna öka. För att orka engagera sig behövs en förståelse av syftet.

Förutom att visa alla de kunskaper och färdigheter som finns inbäddade i seminarieformen är det viktigt att förmedla att dessa inte är någonting man som student automatiskt kan. Att kunna och vilja diskutera under ett seminarium är ingenting som behöver komma naturligt, utan en färdighet som kan tränas upp. Därför är det viktigt att man stödjer studenterna så att de kan öva upp sina diskussionsfärdigheter och inte tror att alla ska kunna konsten att diskutera från början. En lösning på detta finner jag hos Tiberius som visar hur man som lärare kan låta studenterna ha korta praktiska övningar i början på varje seminarium där de tilldelas olika roller och får prova på att diskutera på olika sätt (Tiberius 1990). Jag tror det är bra men samtidigt kanske svårt att få tid för.

Någonting som också handlar om kommunikation med studenterna och som tidigare forskning tagit upp men som dock inte framkommit i mina intervjuer är att studenters ojämna deltagande kan hänga ihop med att grundregler, t.ex. hur ordet ska fördelas och hur diskussionen ska se ut, saknas (Tiberius 1990, Brookfield & Preskill 1999). Jag har själv faktiskt aldrig talat med studenterna innan ett seminarium angående några regler för seminariet. Jag tror dock att det skulle kunna vara en bra idé och det går också helt i linje idén om att förmedla nyttan och meningen med ett seminarium.

Sammanfattning av de mest centrala resultaten

För att såhär på slutet sammanfatta den här reflektionen lite kort vill jag föra fram att:

- Det tycks råda en stor enighet kring seminarieformens nytta både inom forskning och hos praktiserande lärare men många uppmärksammar också de stora svårigheterna som kan finnas med seminariediskussionen.
- För en lyckad seminariediskussion behövs både kunskaper i att lyssna och tala, både hos studenter och hos lärare.
- Olika typer av frågor är ett bra verktyg för att bygga upp och styra ett seminarium.
- Planering, både genom uttänkta strategier om hur seminariet ska organiseras och att studenterna är förberedda på dess innehåll, syfte och form, är centralt. Det kan exempelvis handla om att tänka ut olika sätt att dela upp gruppen, att ge studenterna

uppgifter och roller inför seminariet och att innan seminariet börjar, alternativt i början av det, prata om seminarier som undervisningsform.

- Det finns en rad faktorer som samverkar för att ett bra seminarieklimat ska kunna utvecklas och ge möjligheter till en bra diskussion och det finns en rad faktorer som kan minska möjligheterna för utvecklandet av en bra diskussion. Vad som är viktiga faktorer kan variera utifrån exempelvis studentgruppens sammansättning och hur läraren väljer att förbereda studenterna och organisera undervisningstillfället. Man kan som lärare aldrig exakt veta varför en diskussion fungerar eller inte, varför vissa studenter är tysta och andra inte. Man får arbeta utifrån en medvetenhet om kontextens, gruppens och de medverkande individernas olika påverkan och förutsättningar och försöka att vara både stöttande och utmanande.
- Det ligger ett stort värde i att förmedla vilka färdigheter som kan utvecklas genom medverkande i diskussioner och vilka syften och fördelar som finns i seminariet som undervisningsform till studenterna.

Avslutande kommentar

När jag började tänka kring seminariediskussioner som undervisningsform och hur man som lärare kan arbeta med den hade jag en lite annan syn än vad har jag nu. Nu när jag tagit mig igenom sidor av forskningslitteratur, lärandeteorier, hört andra lärare berätta om sina egna erfarenheter samt tänkt igenom mina egna erfarenheter kan jag se att jag missat jättemycket när jag var student eftersom jag inte utnyttjade seminarierna. Men jag ser inte bara att jag missat massa, jag ser också att jag nu lärt mig jättemycket. Jag har lärt mig mycket genom den här reflektionen, både om hur jag som lärare kan förbättra min undervisningspraktik i diskussionssammanhang, men också mig själv som lärare och som student.

Jag har dessutom lärt mig det centrala i förmedlingen av det jag lärt mig. Så här i slutet av arbetet blir frågan om hur resultatet kan och ska användas relevant. Den största vinsten finns i spridning till kollegor, tror jag. Genom spridning av ett reflektionsarbete som det här bland andra undervisande på institutionen finns en möjlighet att få igång en diskussion kring seminarier som undervisningsform men också kring lärares reflektioner på sin egen undervisningspraktik. De kunskaper som reflektionen gett kommer också att på ett eller annat vis förmedlas till studenterna genom mina kommande seminarier.

Referenser

- Bloom (1956): *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay, New York
- Brookfield & Preskill (1999): *Discussion as a way of teaching: tools and techniques for university teachers*. Open University Press, Buckingham
- Carlgren & Marton (2000): *Lärare av imorgon*. Lärarförbundets förlag, Stockholm

- Dallimore, Hertenstein & Platt (2004): Classroom participation and discussion effectiveness: Student-Generated Strategies. *Communication Education* 53 (1): 103–15.
- Dallimore, Hertenstein & Platt (2008): Using discussion pedagogy to enhance oral and written communication skills. *College Teaching*; Summer2008, Vol. 56 Issue 3
- Dallimore, Hertenstein & Platt. (2006): Nonvoluntary class participation in graduate discussion courses: Effects of grading and cold-calling on student comfort. *Journal of Management Education*. 30 (2): 354–77
- Delaney (1991): Applying geography in the classroom through structured discussions. *Journal of Geography* 90 (3): 129–33.
- Dewey (1916): *Democracy and education* The Free Press, New York.
- Dweck (1999): *Self-theories: their role in motivation, personality, and development.* Psychology Press, Philadelphia
- Ewens (2000): Teaching using discussion. In *Classroom communication: Collected readings for effective discussion and questioning*, ed. R. Neff and M. Weimer, 21–26. Atwood Publishing. Madison, WI
- Exley & Dennick (2004): *Small Group Teaching: tutorials, seminars and beyond.* Routledge Falmer, London
- Hertenstein (1991): Patterns of participation. In *Education for judgment: The artistry of discussion leadership*, ed. C. R. Christensen, D. A. Garvin, and A. Sweet, 175–91. Harvard Business School Press. Boston
- Kreber (2006): Developing the scholarship of teaching through transformative learning. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 2006, vol 6, nr 1
- McKinney (2007): *Enhancing learning through the scholarship of teaching and learning : the challenges and joys of juggling.*
- Ne.se. sökord seminarium. 2009-12-07
- Parker & Hess (2001): Teaching with and for discussion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 273–289.
- Pettersen (2008): *Kvalitetslärande i högre utbildning: introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik.* Studentlitteratur, Stockholm
- Remedios et al (2008): The silent participant in small group collaborative learning contexts. *Active learning in higher education* 2008:9
- Säljö (2000): *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv.* Prisma, Stockholm
- Skolöverstyrelsen (1969): *Läroplan för grundskolan, LGR 69.* Svenska Utbildningsförlaget Liber AB Stockholm
- Tiberius (1990): *Small group teaching: trouble-shooting guide.* OISE Press, Toronto, Ontario

Att främja motivation hos studenter

Kristina Trygg, Kulturgeografiska institutionen

Inledning

Mitt projekt handlar om att reflektera över motivation och lärandemiljö. Att jag valde just detta ämne har sin grund i att det lätt blir så att jag som föreläsare står och pratar mesta delen av tiden i undervisningssituationer och ger mycket information under kort tid. Därför vill jag att studenterna ska bli mer delaktiga i själva undervisningen. "Scholarship of teaching and learning" kan förstås som en process av kunskapskonstruktion och där reflektion över sin undervisning är central (Kreber, 2006:88). Jag har därmed valt att fokusera på hur jag kan främja studenters motivation. Det är inte helt lätt att definiera motivation men jag ska göra ett försök utifrån nationalencyklopedin och tidigare forskning. Det jag menar med motivation och engagemang hos studenterna är att jag dels vill väcka studenternas intresse och på så sätt även deras vilja att lära sig.

Motivation definieras av Nationalencyklopedin med att det är ett inre behov som ligger bakom ett visst beteende, i skolsammanhang innebär det en lust att studera (Nationalencyklopedin 2009). Skolordlistan definierar motivation med en viljeinriktning, alltså att det finns ett motiv till att vilja göra något (Skolordlista, 1973). Inom forskningen används motivation på många olika sätt men det överrensstämmande verkar vara att det är kopplat till en handling och att det handlar om något som sker inne i individen (Ahl, 2004:21). Ahl tycker vidare att motivation ska förstås med "det som får människan att göra något" och "hur detta går till" (Ahl 2004:20). Det går självklart att uppehålla sig länge vid själva definitionen av motivation som enligt min mening är något vag när jag läser forskning kring ämnet. Men eftersom det redan är gjort (se Ahl, 2004) kommer jag att behandla motivation kopplat till olika undervisningsformer. Det viktiga för mig är inte att mäta studenternas motivation utan hur jag som lärare tillsammans med studenterna kan uppnå motivation i lärmiljön, det vill säga "det som får studenterna att vilja lära sig" och "hur detta går till". Det är alltså det som blir aktuellt att titta vidare på för mig.

Coe & Yeung (2006) beskriver det skriande behovet av förändring inom undervisning av ekonomisk geografi. De skriver om två olika trender som de kan se händer inom undervisning av ekonomisk geografi som ämne. Den första trenden handlar om att det är en snabb förändring av grunderna av ekonomisk geografi och det leder förstås till svårigheter för undervisning av ämnet. De menar att det idag finns många olika infallsvinklar i och med den "cultural turn" som skett inom ämnet. Här går att förstå att det finns ett äldre garde som gärna håller kvar vid det gamla medan det finns massa nytt som sker i forskningen men inte kommer in i undervisningen. Den andra trenden rör bristen på diskussion och debatt om utvecklingen av pedagogiken kring ekonomisk geografi. De efterlyser en reflektion över ämnet och teoriutvecklingen som har skett (Coe & Yeung 2006:389-90). Jag vill därmed framförallt reflektera över den andra trenden som Coe & Yeung tar upp. Mer specifikt om hur jag kan främja studenters motivation genom olika undervisningsformer.

Att jag valde just motivation och engagemang beror på att det kan stimulera till lärande. Att vad studenter konstruerar (i form av kunskap) från en lärandesituation beror på deras motiv och intentioner, vad de redan vet och hur de ska använda den kunskapen. ”Motivation is a product of good teaching, not is prerequisite” (Biggs 2003:13). Pettersen lyfter frågan om studenters motivation, att det är en återkommande fråga för många lärare. Ofta pratar vi om motiverade eller omotiverade studenter. Men det handlar också om de sociokulturella aspekterna (som jag kommer gå in mer ingående på senare). Att studenten ska var motiverad i förhållande till något bestämt (en uppgift, ett mål, en situation) (Pettersen 2008:118). Något som delas av forskare som Pintrich & Schunk 2002, Schwartz 1997. Pettersen betonar nyfikenhet, utmaning, val, kontroll och samarbete. Det är motiverande lärmiljöer som är viktigt (Pettersen 2008:118) och jag kommer att lyfta dessa aspekter vidare genom arbetets gång. Det här känner jag är extra viktigt inom mitt ämne, ekonomisk geografi.

Syfte

Mitt syfte är att reflektera kring olika undervisningsformer som kan främja studenternas motivation. Det genom att se om det finns undervisningsprinciper ”som får studenterna att vilja lära sig” och ”hur detta går till”. Jag kommer att fokusera på undervisningsformerna föreläsningar och seminarium/grupphandledning. Hur kan jag hjälpa studenterna med att bli motiverade i undervisningssituationer? Jag vill behandla problematiken om hur studenterna genom olika verktyg som jag ger dem kan bli mer delaktiga i undervisningen. Det kan te sig både fysiskt och mentalt. Jag vill få ett klimat där det känns okej att fråga saker, räkna upp handen och kommentera.

Metod och material

De olika metodverktygen, det vill säga mitt material, som jag själv använt är att dels söka olika artiklar i internationella tidskrifter. Eftersom jag är kulturgeograf har jag valt att söka artiklar som är relaterade till mitt eget ämne eller kan kopplas till ämnet (geografi). Jag vill alltså hitta teorier, modeller och verktyg som jag kan ha nytta av i min undervisning. Jag började söka i databasen ”web of science” med sökord som economic geography and teaching alternativt learning. Sen har jag bytt ut ekonomisk geografi mot exempelvis motivation, engagement och fortsatt så. Det finns ett helt nummer tillägnat ekonomisk geografi i ett symposium i ”Journal of Geography in Higher Education”. Här tycker jag att det finns flera forskare som på ett givande sätt diskuterar ekonomisk geografi och reflekterar över det i förhållande till undervisning och lärande. De frågor som jag har ställt mig är följande: Hur kan jag främja ett bra föreläsning- seminarieklimat? Vad säger tidigare teorier och forskning? Hur fungerar min undervisning med föreläsningar och seminarier vad gäller att främja motivation?

Sen har jag i min undervisning testat olika verktyg. Dels har jag prövat olika saker när det blir tyst i klassrummen och jag har skuggat en kollega vid ett handledartillfälle. Sen har jag själv blivit skuggad av samma kollega. Vi valde att fokusera på olika punkter som vi ville att den andra skulle tänka på vid skuggningen. Vi kom överens om samma punkter. De var hur man

ställer frågor och hur man ger respons på studenternas frågor/kommentarer. Alltså tydligheten. Hur dominant man är, är man rädd för tystnaden? Fördelningen av ordet, vem man vänder sig till? Vi skulle ta upp både det som var bra och mindre bra. Att skugga en kollega och bli skuggad är något som tas upp av olika forskare såsom Gunnar Handal (1999) och Cato Björndal (2005). Vilket handlar om att ha en kritisk vän som ger kommentarer på din undervisning. Det som kan vara bra med en kritisk vän är att han/hon kan påpeka svagheter och därför är det viktigt att man litar på varandra (Handal, 1999:63).

Jag har valt att utgå från framförallt Pettersens sammanställda pedagogiska principer som grundar sig på kognitiv och konstruktivistisk forskning om lärande (Pettersen 2008: 115). Jag kommer framförallt att fokusera på det som handlar om motivation och delaktighet. Tiberius (1990) ger olika förslag på hur jag som undervisande lärare kan bli motiverad själv och få motiverade studenter. Exley & Dennick har ett konstruktivistiskt synsätt på lärande och de bidrar med den sociokulturella synen på lärande i smågrupper som de kallar för SGT (Small group teaching) (Exley & Dennick 2004: 5). De har forskat kring att få studenter att prata, tänka och dela information (Exley & Dennick 2004: 3). Det här är något som forskarna Tiberius (1990), Pettersen (2008) och Dweck (1999) tar upp.

Jag utgår från Kreber (2006) i min reflektion. Kreber vill utveckla ”scholarship of teaching” genom att förändra lärandet. Kreber menar att det inte handlar om bästa utförandet utan om att moraliskt och samhällsligt utbilda (Kreber 2006: 89). Reflektion är nyckelbegreppet i ”scholarship of teaching” (Kreber 2006: 91). Eftersom jag vill reflektera över på vilket sätt vi kan främja studenternas motivation är min fokus på undervisningsformer som kan bidra till motivation. Därför har jag ställt mig frågan vilken undervisningsform som är bäst lämpad för att få motiverade studenter. Därmed vilar min reflektionsnivå på vad Kreber kallar för innehållslärande (Kreber 2006:94), eftersom jag vill veta vilka verktyg som jag kan använda för att studenterna ska bli motiverade, alltså att ge en beskrivning av innehållsproblemet som jag vill förstå. Vad är det som är problemet och vad är det som jag behöver göra? Jag använder därmed min nuvarande kunskap för att beskriva problemet. Det är genom det vi redan vet som vi har förmågan att kunna tolka och därmed är det viktigt att jag förstår vad studenterna kan för att kunna motivera dem att vilja lära sig. Innehållsreflektion handlar om att ha en klar bild framför sig av själva innehållet, att ge en beskrivning av problemet som man vill lösa (Kreber 2006: 94). Därmed kommer jag att beskriva problemet med att få studenter att vilja lära sig (vara motiverade) och hur man som lärare kan använda olika former och verktyg för det. Jag kommer reflektera över hur jag genom min undervisning kan få studenterna motiverade.

Hur kan jag främja motivation och delaktighet

Jag har tänkt utgå från pedagogiska teorier, mina egna erfarenheter och den ämnesdidaktiska forskningen som finns inom geografi och pedagogik och framförallt inom ekonomisk geografi och pedagogik. I det här stycket kommer jag blanda lite olika teorier med mina egna erfarenheter kopplat till dem. Eftersom det inte finns en ”bästa ”undervisningsmetod gäller det att hitta den som passar bäst för sin egen undervisning. Det jag vill fokusera på är olika undervisningsverktyg som kan både hjälpa studenterna och mig själv i undervisningen.

Det finns ett flertal forskare som har fokuserat på hur lärare kan främja motivation och delaktighet (exempelvis, Pettersen 2008, Kember et al 2008, Exley & Dennick 2004, Tiberius 1990). Att främja motivation i undervisning har alltså diskuterats på många olika sätt. Flera forskare av de jag tidigare nämnde har också tagit upp konkreta förslag för hur lärare ska få studenterna motiverade. Kember mfl (2008) har hittat åtta faktorer som motiverar studenters lärande. Dessa är att etablera relevans, etablera intresse, ge valmöjligheter så att studenternas intresse kan följas, aktivitetslärande, förståelselära, värderingslärande, nära relation mellan student och lärare och en känsla av tillhörighet hos studiekamraterna. Det var att etablera relevans som var den viktigaste faktorn för att uppnå motivation hos studenterna (Kember et al 2008:253).

Det är alltså viktigt för studenterna att förstå varför de ska lära sig kunskapen för att de ska bli motiverade (Kember et al 2008:254). Det hör ihop med förståelse tycker jag. Att om studenten inte förstår vad läraren pratar om finns det heller inga incitament från dem att lära sig. Här är det stor risk att studenten bli passiv, tycker jag, det vill säga frågar inget och är tysta. Det blir en rädsla att fråga helt enkelt (Kember et al 2008:254). Det är just det här som jag framförallt jag har fokuserat på i min egen undervisning och det är här som jag ser att jag själv har utvecklats. Jag har blivit mer tydlig i mitt sätt att föra fram kunskap och varför det är viktigt och på vilket sätt. Tidigare tryckte jag inte lika mycket på att förklara för studenterna varför de ska lära sig det jag lär ut, vilket jag försöker göra idag för att jag förstår vikten av det för att främja motivation. Kember mfl skriver vidare om vikten av att tillämpa teorin, för att det är först när du gör något i praktiken som du förstår om du kan det (Kember et al 2008:254). Det här kommer jag ta upp ytterligare under rubriken problembaserat lärande.

Jag tänkte börja med att ta upp den didaktiska triangeln och reflektera över den. Den didaktiska triangeln med lärare, student och innehåll grundar sig i "föreställningen att människor kan lära sig genom att lyssna till föreläsningar..." (Laurillard 2002:43 i Pettersen 2008:49) eller lärande genom dialog (Dysthe 1996:126 i Pettersen 2008:50). Det handlar om att jag som lärare förmedlar och framställer fakta om någonting, det vill säga innehållet i undervisningen och att studenterna får en erfarenhetsbildning och lärande genom den dialogen och interaktionen. Jag tycker att alla delar ska väga lika tungt i den didaktiska triangeln. Det har tidigare (exempelvis Hopmann, 1997) varit ett större fokus på innehållet i triangel medan det idag oftast är mer fokus på lärare och studenter. Att det är det ämnesdidaktiska som ska väga tyngst. Det är studenternas lärande som ska ta sin utgångspunkt i innehållet och att det avgör studenternas förutsättningar för att kunna bearbeta ämnet och detta kallas vanligen för materiell bildningsteori. Sen finns det en formell bildningsteori som utgår från studenternas förmåga att behandla det innehåll som de får och här sätts studenternas läroaktivitet i fokus (Pettersen 2008:51). Hur vi sen bäst ska förmedla vår undervisning finns det enligt Pettersen inte så mycket skrivet om. Studenterna har oftast en klar förväntan på vilka aktiviteter som ska ske i undervisningen. I grund och botten handlar det här om mål, innehåll och metod i undervisningen. Här kan en metod vara just problembaserat lärande (Pettersen 2008:55). Jag tycker att det är en bra utgångspunkt att börja med den didaktiska triangeln för att se hur alla delar (med student, lärare och innehåll) hänger ihop och att vi som lärare måste ha en uppfattning om hur vi tycker att det ska hänga ihop. Jag kommer att börja med att ta upp olika

påverkningar på motivation. Där jag börjar med att reflektera över den kontextuella och sociokulturella påverkan och går sen in på djupet med problembaserad undervisning som är en undervisningsmetod som inspirerar mig. Därefter kommer jag att studera två fall med föreläsning och seminarium/grupphandledning som är vanliga förekommande undervisningsformer.

Den kontextuella och sociokulturella påverkan på motivation

Det har visat sig att den sociala kontexten är viktig för studenternas motivation (Pettersen 2008:134). Läraransatsen är nära förknippat med kontexten och därför menar Pettersen att om vi vill påverka studenternas lärandeinriktning måste vi förändra lärmiljön, studieprogrammet och undervisningen. Det vill säga de kontextuella och situationsbestämda faktorerna. Vilka är viktiga förhållanden för motivation (Pettersen 2008:143). Även Biggs påpekar att lärmiljön och klimatet är viktigt för lärande (Biggs 2003:26). Olika studenter har olika lärandeinriktningar såsom exempelvis ytinläring (att mer i detalj lära sig saker, vill lägga ner minsta möjliga tid, oreflekterat lärande, memorerar fakta för tentamina, ser inte sambandet mellan kunskap och vardagslivet) och djupinläring (innehållsfokuserat, vill förstå sambanden, vill etablera ny kunskap genom tidigare erfarenheter, kopplar teori med verklighet) (Pettersen 2008:127; Biggs 2003:14, 16). Vår uppgift som lärare är att motivera studenterna till att vilja engagera sig i undervisningen och få en djupinläring (Biggs 2003:3, 22).

Det finns tidigare studier som visar på att vi som lärare kan påverka studenternas lärandeinriktning, det vill säga genom att förändra den kontextuella situationen. Valet av lärandeinriktning är nära förknippat med motivation. Det ha visat sig att studenter som har en tydlig inre motivation kommer i större utsträckning visa upp en djupinriktning i sitt lärarbete. Inre motivation handlar om att vilja vidga sin förståelse av verkligheten (Pettersen 2008:134) ”lärostoffet speglar och berör tidigare erfarenheter och lärande och väcker studenternas engagemang och intresse för studiearbete och läruppgifter. Och tvärtom kommer studenter som i högre grad drivs av yttre motivation att uppfatta lärarbete som ett medel för att nå ett mål” (Pettersen 2008:134-5). Det här tycker jag tydligt visar på hur motivation påverkar lärlinriktningen (djup- eller ytinläring) och den kontextuella situationen och tvärtom såklart.

Det kommer alltid att finns studenter som har olika uppfattningar om vad lärande och kunskap handlar om, det vill säga en del studenter har en djupinläring och en del har ytinläring (Pettersen 2008:135). Här kommer vi då till frågan hur jag som lärare ska hantera det här, när det finns studenter som motiveras på olika sätt. Alltså hur ska jag som lärare motivera studenterna till djupinläring? Om vi som lärare är ute efter kvalitetslärande, som innebär att studenterna lär sig akademisk kunskap. Det vill säga få in kunskap i huvudet, ut ur huvudet och ut i världen, att studenterna kan överföra läranderesultatet mellan olika situationer (Pettersen 2008:129-130). Biggs menar här att vi ska försöka stäva efter att få studenterna att lära sig vad som vanligen kallas för djupinläring och för att kunna göra det måste vi för det första öka studenternas nivå av engagemang, för det andra öka graden av lärande relaterade aktiviteter och för det tredje öka den akademiska orienteringen (Biggs 2003:4).

Det finns studier som visar på att kurser i studieteknik har liten effekt på studenternas läransats (intentioner och motiv). För motivation och intentioner är överordnade mål för läraryrket (Pettersen 2008:144). Pettersen skriver om den didaktiska kniptångsmanövern där motiverande förhållanden är ett situerat fenomen (Pettersen 2008:145). När det kommer till mer konkreta verktyg för att få motiverande lärmiljöer (undervisnings- och lärsituationer) brukar det vara följande som tas upp. För det första handlar det om att väcka studenternas *nyfikenhet* med undervisnings- och lärsituationer. Det ska vara övningar som inte ger ett svar direkt och problemsituationer (Pettersen 2008:120). När vi kommer till att väcka studenternas nyfikenhet så arbetar jag ofta med instuderingsfrågor som jag ger ut till studenterna som de uppmanas arbeta med under kursens gång (5 veckor) och att vi sedan diskuterar kring dem under föreläsningar och seminarium. De får alltså inte ut ett facit utan måste aktivt arbeta kring dem och lyssna på läraren för att få svaren så att säga. Att studenterna genom eget intresse vill ta reda på saker, skriver Pettersen är en bra motivationsfaktor för att vilja lära sig (Pettersen 2008:120). Jag delar Pettersens uppfattning här och anser att instuderingsfrågorna ska vara frivilliga och hjälpa studenten i deras inläring. Det är anledningen till att jag gör dem och är ett sätt att motivera studenterna.

För det andra handlar det om att studenterna får *utmaningar* i form av olika lärostoff och uppgifter. Det handlar om att ge studenterna en viss valfrihet och möjligheten att följa det egna intresset i läraryrket. Det går att koppla till problembaserad undervisning som jag tar upp senare i arbetet (se nedan). För det tredje att ställa *krav* på studenterna och ge möjligheter till självstyrning och självreglering. För det fjärde att studenterna måste *samarbeta* med varandra (se nedan) (Pettersen 2008:121). Både samarbete och utmaningar kommer jag diskutera senare i arbetet. Att ställa krav på studenterna ser jag som en lika självklarhet som att studenterna ska ställa krav på mig som lärare.

Det här med deltagande och lärande förklaras ofta med ett sociokognitivt och sociokulturellt perspektiv (Pettersen 2008:94). Med det menas att studenten ska lära sig, få insikt och kunskap i samarbete med andra. Här är alltså den sociala kontexten viktig (Pettersen 2008:95). För att studenterna ska bli motiverade att lära sig krävs enligt mig en bra seminarie-föreläsningssal. Med det menar jag att det ska vara ett bra klimat i rummet. Studenterna ska känna sig avslappande och våga ställa frågor exempelvis. För att det ska fungera är det viktigt att klart och tydligt förklara vad som gäller vid exempelvis ett seminarium eller en föreläsningssal. Förklara reglerna, får de ställa frågor, vilken ordning, handuppräknings och så vidare (Tiberius 1990:151). Det jag hittills inte gjort är jag inte tydligt förklarat vad undervisningen går ut på, det är något som jag kommer att försöka förbättra mig på. Men det jag brukar göra är att jag innan varje seminarium förklarar vad min roll är, pratar om hur mycket tid vi har att disponera och vid föreläsningar brukar jag poängtera att de får ställa frågor. Det gör jag för jag tror att det underlättar om studenterna känner till strukturen på undervisningen, så att de känner att de är en del av den. Allt för att få ett så bra seminarie- eller föreläsningssal som möjligt.

Problembaserad undervisning

Jag har valt att reflektera över problembaserat lärande även om jag vet att det finns andra undervisningsformer såsom case-metoden. Problembaserat lärande har en motivations- och lärförämjande effekt enligt flera forskare (Pettersen 2008:118, Tiberius 1990:148, Coe & Yeung 2006, Biggs 2003). Problembaserat lärande handlar om att lösa problem i lärandemiljö precis som vardagslivet handlar om. (Biggs 2003:232). Det är också något som Kember mfl tar upp om vikten av att etablera relevans för att få motiverade studenter. För att göra det ska man koppla till lokala frågor, använda verklighetsbaserade exempel och relatera teori och praktik (Kember et al 2008:255-6). Att jag väljer att ta upp problembaserat lärande är att en av de starkaste effekterna av det är just tillfredsställelse och motivation i studierna. Enligt studier så upplever studenterna en mer stimulerande arbetsmiljö genom problembaserad undervisning (Pettersen 2008:215). Det handlar framförallt om att främja djupinläring och djupinriktat lärande (som jag skrivit om tidigare). Men det finns ett problem och det är att det finns studier som säger att det leder till ringa motivation (Pettersen 2008:216). Det tycker jag är viktigt att diskutera. Att det finns skillnader mellan hur studenter engagerar sig i problemuppgifter, därmed är det ett motivationsproblem. Det kan handla om att uppgifterna inte fungerar som stimulans för lärande för vissa studenter, det kan vara krav på kunskap och förståelse som studenten inte har (jfr Kreber 2006). När problemuppgifter fungerar ger de däremot en effektfull effekt (Pettersen 2008:118). En av anledningarna för att jag har valt att inspireras av problembaserat lärande är just att det finns både för och nackdelar med metoden. Därför tycker jag att det bästa är att välja ut godbitarna så att säga.

Men vad är då ett problembaserat lärande? Jo, det handlar om att gruppen får ett ”problem”, gruppen försöker sen identifiera och formulera lärbehoven för att kunna lösa ”problemet” för att sedan ta till sig kunskap och slutligen testa och utvärdera kunskapen i förhållande till problemsituationen. På det här sättet lär sig studenterna ämnet medan de arbetar med uppgiften (Pettersen 2008:158). Pettersen menar att problem- och praktikbaserade undervisningsmetoder kan leda till att studenterna blir mer motiverade och engagerade i kvalitetslärande (Pettersen 2008:160). Det här är inte något som jag har arbetat fullt ut med, vilket jag har fått en känsla av att de flesta lärare inte heller gör, utan att man som lärare använder delar av den här undervisningsformen och inspireras av den. Undantagsfall är exempelvis läkar- och sjuksköteutbildningen på Linköpings universitet.

I problembaserad undervisning är det en fördel om undervisningsformerna och lärsituationerna är varierande, alltså att det är föreläsningar, praktikstudier, seminarier, bibliotek, handledning i grupp, arbete i grupp, problemlärande och självstudier. Det blir ett större krav på variation på dig som lärare. Det ställer alltså stora krav på förarbete och efterarbete (Pettersen 2008: 213-14). Om studenterna får möjlighet att arbeta i mindre grupper med aktiviteter som innehåller handledning, gruppledda projekt eller uppgifter och delaktigt på olika sätt så ska det hjälpa dem att lära sig och förstå saker utöver vad som sägs och lärs ut till dem. Det ger mer djupinläring och mer bestående kunskap. Ett förslag som ges är att låta studenterna hjälpa varandra, på så sätt vinner både den som blir hjälpt och den som hjälper på

det (Exley & Dennick 2004:9). Det här är vad som ofta händer vid grupparbeten, därför tycker jag att det är oerhört viktigt att en kurs innehåller både grupparbeten och individuella arbeten. Jag har märkt att en del studenter lyfter sig själva och presterar bättre i grupparbeten i min egen undervisning.

Coe och Yeung eftersöker en problem- och projektorienterad framåtanda i undervisningen inom ekonomisk geografi som är baserad på studentcentrerat lärande (smågruppsarbeten, rollspel, debatter) som är hämtat från verkliga livet samt att det ska vara ett större tryck på metodologisk träning som ska förbättra metodologiska och analytiska färdigheter inom ekonomisk geografi (Coe & Yeung 2006:392). Det gäller för ekonomgeografer att ha en problembaserad undervisning, menar de. Att fokusera på några teman för att strukturera upp undervisningen. Det här med studentcentrerat lärande är också något som Pettersen tar upp som en del i problem- och praktikbaserad undervisning (Pettersen 2008:155, 162). Poängen är att studenterna ska ta till sig teorin och se dem som en förutsättning för det praktiska arbetet och problemlösningen (Pettersen 2008:205).

Något som är en viktig del inom ämnet ekonomisk geografi är förankringen till verkligheten, alltså vardagslivet. Det kan också vara bra att be studenterna att ge egna exempel från deras egna vardagsliv, så att de tillämpar de nya idéerna, informationen, problemen på deras egna liv. På så sätt kan det vara lättare att ta till sig dem. Här är det intressant att se vad Coe och Yeung (2006) skriver för praktiska strategier för motivation (engagemang). Det tar upp några konkreta tips som att anamma debatten i nyhetsmedia. Det gäller också att ha bra empiriskt material att visa för att studenterna ska ha något att identifiera ämnet med. Det för att visa hur ekonomisk geografi är en del av vardagslivet (Coe & Yeung 2006:398). Det här hör ihop med att få studenten motiverad till att läsa ämnet, att bli engagerad. Barnes (2006) tar också upp den här problematiken och ger två konkreta förslag (som han själv utövar) på hur det här ska gå till rent praktiskt. Den första övningen han rekommenderar är att fråga om det finns några studenter som vill berätta om sina tidigare jobb, eller deltidsjobb som de har. Dessa berättelser visar på en situerad ekonomisk geografisk kunskap menar Barnes. De studenter som berättar får också möjlighet att göra en insats i kursen, vilket ytterligare förstärker känslan av delaktighet. Det visar att ekonomisk geografi handlar om dem, inte andra människor, och att de är experter (Barnes 2006).

Jag har själv ett seminarium på kursen ekonomisk geografi där studenternas uppgift är att läsa ett kapitel i boken och hitta nyhetsartiklar som relaterar till något i kapitlet. Den övningen går ut på att de ska förstå relevansen och hur man pratar och skriver om fenomenen i nyhetsmedia som är ekonomisk geografi. Det här tror jag är ett bra verktyg för att motivera studenterna, att de förstår att de här komplicerade fenomenen och begreppen som de läser om i läroboken också finns i verkligheten. Att det vi pratar om i klassrummet även har relevans utanför rummet. Det här tror jag är en viktig aspekt för att studenterna ska bli motiverade. Att de känner sig mer hemma i ämnet så att säga och vågar öppna upp och prata. När jag har kursen i ekonomisk geografi är det en blandning av olika undervisningsmodeller. Jag har föreläsningar, seminarier, handledning, ventiler och exkursion. Jag tycker också att det är

oerhört viktigt att kunna arbeta i grupper, vilket kommer att vara viktigt vad de än arbetar med i framtiden. Därför har jag alltid minst en gruppövning med på min kurs.

Föreläsning, kan det motivera?

Föreläsningen är den mest kritiserade undervisningsformen och metoden i högre utbildning, trots det är det den mest vanliga (Pettersen 2008:297). Det är en standardmetod för lärande (Biggs 2003:99). Trots kritiken att det är en gammal metod, studenterna får inte höra det de vill utan vad vi lärare vill lära ut (Pettersen 2008:298) så har föreläsningen tre olika intentioner; att presentera information av ett tema, bidra till att studenterna förstår det innehållet och väcka intresset hos studenterna för det temat (Pettersen 2008:301). Jag håller både med och inte med Pettersen i hans beskrivning av föreläsningar. Jag tycker att föreläsningar fungerar bra inledningsvis på en kurs för att studenterna ska få en inblick i ämnet, det vill säga de intentioner som han tar upp. Biggs menar att det som är bra med föreläsningar är att det är lätt att nå ut till ett stort antal studenter (Biggs 2003:100). Jag började själv reflektera över varför jag själv har två föreläsningstillfällen på min kurs. Det är för att jag vill ge dem en introduktion till ämnet som jag inte tycker det finns en bättre undervisningsmetod för. Det ska vara som en guidning i den 1000 sidor långa boken med svåra engelska ord och begrepp. De ska alltså se det som ett hjälpmedel för att uppnå förståelse, att få höra det med ord och få exempel från verkliga livet. Det ska alltså inspirera dem att vilja läsa mer. Föreläsningar är frivilliga men till mina föreläsningar så kommer många av studenterna. Det är något som Pettersen tar upp som föreläsningens akilleshäla (Pettersen 2008:301) att inte studenterna går på föreläsningar, men här tycker jag att det är av stor betydelse hur man förmedlar vad som sker på föreläsningar. OM det kommuniceras vad föreläsningarna är till för. Jag ser det inte som en envägskommunikation från mig som lärare till studenterna. Jag försöker alltid få till en kommunikation med studenterna även om de är större grupper. Här är det viktigt med förmedlingen och överföringen (Pettersen 2008: 303).

Här har jag själv testat olika verktyg på studenterna, för att få dem mer engagerade och på så sätt motivera dem att vilja lära sig. Jag hade en föreläsning där jag till att börja med inte kände att de var så intresserade, alla satt tysta, så jag slängde ut lite frågor efterhand, i början var det jag själv som fick svara på dem. Fick lite hummande och nickande men sen efter ett tag började de svara och räcka upp handen för att både ställa frågor och kommentarer. Jag började efterhand, vad det kändes som, mer prata till dem än innan. Alltså det kändes mer som tvåvägskommunikation (eller fler?) än som innan envägskommunikation. Det blev mer som samtal mellan oss. Jag kände att jag fick en massa frågor som jag skulle tagit upp senare under föreläsningen men eftersom det kändes så bra och avslappnat så började jag mer berätta fritt och gick ifrån mitt manus lite. Det kändes mycket bättre. När jag väl fått dem med på noterna blev jag mer avslappnad och eftersom jag kan det jag föreläser om behöver jag egentligen inget manus men när jag blir nervös så måste jag ha det. Så jag tror att det här var ett bra sätt för mig att få dem mer engagerade, att slänga ut lite frågor. Att våga fortsätta göra det ett tag även om jag får svara på det själv tills det mjuknar upp. Innan den här föreläsningen hade jag också tagit reda på vad de pratat om på föreläsningen innan och kunde på så sätt knyta an och vidare på det. Det tror jag också gör det lättare för studenterna att hänga med när det är olika föreläsare och föreläsningar under samma kurs. Jag har irriterat mig på att jag varit så feg att



slänga ut frågor och att våga låta det bli tyst men nu gjorde jag det och det gick bra. Pettersen tar upp vikten med att det inte blir en envägskommunikation, att föreläsningen gav dem något och att de kan ta till sig vad som sades (Pettersen 2008:301). Det här handlar om att när budskapen förstärks framstår det som kongruent. Här är det viktigt hur jag som lärare verbalt och paraverbalt (ex röstläge) förmedlar kunskapen (Pettersen 2008:303). Biggs tar upp problematiken med att studenterna inte hinner skriva ner och tänka igenom vad som sägs på föreläsningar (Biggs 2003:109) men det handlar också om de icke verbala signalerna (Pettersen 2008:303).

Icke verbala budskap ska helst stödja det verbala budskapet. Det är alltså viktigt att det jag säger på föreläsningen stöds med visuella hjälpmedel och presentationstekniker (Pettersen 2008:304). Det här är en svår del tycker jag. Att jag tar upp tekniken beror på att den har blivit en del av undervisningen idag. Det har blivit mer och mer vanligt att använda olika tekniska hjälpmedel i form av PowerPoint presentationer. Här är den ständiga frågan, dela ut presentationen eller inte (Tiberius 1990:153, Pettersen 2008:319). Här tycker jag att det helt beror på vilken typ av presentation du har. Om presentationen är full av information (som jag inte alls personligen tycker om) eller om den har stödord och bilder (vilket jag föredrar) har betydelse. Jag vet att jag i början när jag undervisade delade ut min presentation i början och märkte att studenterna tappade fokus och kände att de inte behövde lyssna eftersom de hade presentationen i handen. Jag har på senaste tiden valt att lägga upp min presentation på Mondo så att de som vill skriva ut dem kan göra det. Men eftersom jag bara använder bilder och några få stödord är det inte direkt någon mening att dela ut handouts. De ska mer fungera som en inspiration att diskutera om ämnet på föreläsningen. Jag vill använda mina presentationer som motivation till att ta till sig ämnet. Pettersen tar upp den problematiken och menar att handouts inte ska vara för informativa så att studenterna inte behöver anteckna själva (Pettersen 2008:319).

En annan viktig del i att ha föreläsningar för en större grupp är att förstå på vilken nivå studenterna är och att jag som lärare ska börja där. Det är något som både Pettersen (2008) och Biggs (2003) tar upp. Här ser jag en problematik i att jag oftast kommer in och har ett seminarium eller någon föreläsning för studenterna. Jag har oftast inte kontroll över deras tidigare förkunskaper, vilket jag självklart skulle vilja ha. Men en viktig del i att få studenter motiverade ligger i att det är inom deras räckvidd så att säga. Om man inte gör det tror jag att studenterna tappar intresset. Men här handlar det också om att bygga upp en relation till studenterna, att ha den bakgrundsfakta som du kan ha om dem med dig. Det kommer att hjälpa mig som lärare och det kommer att uppskattas av studenterna (Exley & Dennick 2004:14). De måste förstå vad det är jag säger och ha den kunskapen för att kunna förstå (Pettersen 2008). Här handlar det om att läraren ska hjälpa studenten att tillägna sig, utveckla och organisera kunskap. Studenterna ska tillägna sig kunskap för att på så sätt "se" och förstå verkligheten, skriver Pettersen. Här är läroprocesser och lärarakiviteter avgörande för studenters engagemang (Pettersen 2008:116). Det handlar alltså om inlärnings- och kognitionspsykologisk kunskap (Pettersen 2008:127).

Tiberius ger ett vanligt tips om att ta reda på varför studenterna är där och hur de känner för ämnet. Tipset består i att be studenterna skriva ner deras förväntningar och sen läsa upp dem inför klassen (Tiberius 1990:145). Jag har provat detta men gjorde en frågestund och skrev direkt på tavlan. Det var mycket givande men här skriver Tiberius att det inte är bra för att du kanske inte får ärliga svar face-to-face. Det är möjligt att det är så men jag fick ändå bra respons och kunde reda ut vad kursen egentligen skulle handla om och vad de kunde förvänta sig av den. Det här tycker jag personligen ska ske på varje introduktion till kurser. Det är också viktigt att få studenterna att inse vad ämnet och kursen har för betydelse i verkligheten (Tiberius 1990:146).

Seminarier och grupphandledning som undervisningsform

Diskussionsmetoder förstärker studenternas motivation (Pettersen 2008:324). Därmed bör det överordnade undervisningsmålet vara undervisning som innehåller diskussion och dialog (Pettersen 2008: 325). Det här med att hålla seminarier är inte helt lätt tycker jag. Jag hamnar lätt i fällan som Brown och Atkins skriver om; att seminarieledaren pratar i genomsnitt ca 60 procent av tiden (Brown & Atkins 1988: 53). Det innebär att jag ställer frågor och berättar för att hålla igång diskussionen. Här har jag börjat lära mig att det inte är farligt att vara tyst. Eftersom jag blev skuggad på ett seminarium jag hade med ungefär 20 studenter tänker jag reflektera över det. När jag blev skuggad på seminariet fick jag kommentarerna om att jag var uppmuntrande och verkade närvarande hela tiden och lugn. Att jag ställde utvecklande frågor till dem, och bad dem utveckla. Dock kunde frågorna vara lite otydliga från min sida. Det är något som jag har reflekterat mycket över och numera försöker jag tänka igenom mina frågor väl innan jag ställer dem, dock blir de ofta ställda i diskussioner och det är svårt att hinna vara avvaktande och tänka igenom. Det var aldrig tyst i rummet enligt min kritiska vän. Jag fick också kommentaren att jag besvarade alla frågor på ett bra sätt, inget blev hängande i luften. Det tycker jag själv är viktigt eftersom jag själv som student upplevde att en del lärare var så disträa och inte ville ge svar (det beror självklart på vad det är för svar som kan ges).

I en grupphandledning är det viktigt att förhålla sig till gruppen, den enskilde och målet med uppgiften. Det påverkas framförallt av motivation, beteende och relationerna och hur det blir påverkas i sin tur av effektivitet, gruppens samlade engagemang och koordination (Pettersen 2008:334-5). För att inte råka ut för social maskning är det oerhört viktigt med handledning, för att där genomskådas det (Pettersen 2008:338). Det som är bra med handledning är att det inte går att gömma sig eller vara osedd vid och att studenterna vågar ställa frågor (Exley & Dennick 2004:10). Här tar också Dweck upp problemtiken och menar att det inte är säkert att studenter som har en stor skicklighet kommer att klara sig bäst, de har oftast väldigt höga krav och väldigt rädsla att misslyckas (Dweck 1999:1). Att som student misslyckas kan fungera antingen som en motivation eller hjälplöshet (Dweck 1999:5). Här handlar det mycket om olika strategier för att lösa ett problem (Dweck 1999:6). Det finns de som nästan direkt när de märker att de inte kan lösa ett problem börjar skylla på sig själva: hur dåliga de är. Medan den andra gruppen hade kvar sin självkänsla även om de inte klarade problemet (Dweck 1999:7). De skyller istället på läraren att de misslyckades (Dweck 1999:9). Här ser vi hur olika studenter agerar på problemlösningar som de inte klarar av. Här menar forskning att effektivitetsförlust i gruppssamarbete kan förklaras med samordningsförlust och motivation.

Motivationsförlusten grundar sig i att det kan vara svårt att identifiera den enskildes insats och därmed låter studenten andra arbeta, det vill säga studenten arbetar inte så mycket som de kan (Pettersen 2008:336). Det blir en så kallad social maskning. Därmed blir det en motsats till att grupp- och temaarbete ofta anses vara effektivare än individuellt, både i yrkeslivet och i utbildning (Pettersen 2008:338).

Det kan också uppstå motsatsen till social maskning, social kompensation. Det blir så kallade synergieffekter (Pettersen 2008:338). Det handlar om att studenterna genom att de samarbetar med varandra, tillsammans kan komma fram till målet (Exley & Dennick 2004:9,10) Här tycker jag att det vanligen går att se både dessa två fenomen social maskning och social kompensation när jag har seminariegrupper och handledningsgrupper men jag tycker att den sociala kompensationen som sker vid grupparbeten väger över, alltså det är ett vanligare fenomen. Det som är bra när jag träffar dessa grupper är att det oftast märks. Social kompensation kan få en dubbel påverkan på motivationen. Det vill säga att studenterna blir ännu mer motiverade att i grupp klara av en uppgift (Pettersen 2008:338). Jag har reflekterat över hur många studenter lyfter sig själva vid grupparbeten. Det blir som en extra morot att arbeta tillsammans.

Studenternas samarbete har visat sig vara viktigt för både motivation och lärande (Pettersen 2008, Tiberius 1990, Dweck 1999). Enligt Vygotskijs teorier så kan studenter lära sig genom att utföra uppgifter och lösa problem som de inte har kompetens för om de får stöd och hjälp av andra. Det innebär för läraren att peka på de viktiga aspekterna för studenterna för att klara av uppgiften. Det handlar också om att förenkla och handleda studenterna igenom uppgifter (Vygotskij i Pettersen 2008: 110-11). Här går det att dra en parallell till Exley och Dennick som anser att studenter är mycket motiverade att lära sig från varandra och från sin lärare om de får arbeta i smågrupper (SGT) (2004:8) Det handlar det om att studenterna själv ska kunna ta till sig kunskap och att de ska kunna konstruera kunskap (Pettersen 2008:116). Det här har sin grund i Vygotskijs perspektiv. Där han menar att den sociala praktiken är viktig. Det kallas vanligen för kulturpsykologiska och sociokulturella perspektiv. Han menar att utveckling och lärande handlar om både medfödda kapaciteter och erfarenheter som man får (Vygotskijs i Pettersen 2008:110). Det här har jag arbetat mycket med när jag handleder studenter i uppsatsskrivande. Ofta handlar det om att som handledare peka ut för studenten eller poängtera vad det är som är väsentligt och vad som inte är det. Det kan också vara bra att berätta hur jag som lärare själv arbetar när jag forskar.

Vid seminarium, som är till för att studenterna ska våga prata, finns det några saker som kan underlätta för att få studenterna att prata. Det är först och främst antal studenter i gruppen, här anses 5-8 personer var idealt (Exley & Dennick 2004:17). När jag har seminarium är vi sällan mindre än 10 studenter, men vi är sällan mer än 25. Hur studenterna sitter är också en viktig aspekt och här ges förslaget att arrangera studenterna i en halvcirkel eller cirkel (Exley & Dennick 2004:18) och det är precis vad jag alltid gör innan ett seminarium. Jag arrangerar om bänkar och stolar till en rektangel eller halvmåne så att säga. Det har jag upplevt förbättrar seminarieklimatet avsevärt än om de sitter i vanliga bänkrader. Det blir mer inbjudande att prata på det sättet. Jag försöker ibland att byta plats under seminariet för att ändra om lite.

Ibland har det fått en bra effekt att fokus flyttas till en annan del av rummet så att säga. Jag har också provat med att få studenterna att skriva på tavlan så att hela gruppen lättare kan diskutera kring det när det står klart och tydligt på tavlan. Det har hjälpt att få igång en trög diskussion. Alla vet vad man pratar om på det sättet. Det gäller så klart att det är en specifik uppgift som de ska göra, exempelvis ett syfte, eller en fråga. Det här är också något som anses vara uppmuntrande (Exley & Dennick 2004:18).

Det är viktigt att ha en struktur på sin undervisning, det vill säga att studenterna vet vad det ska gå ut på. Det kan vara något som jag förstått att jag kan vara lite slarvig med, jag tänker att studenterna vet vad det ska gå ut på genom kursbeskrivningen. Men det ska självklart förklaras där och då. Det bör göras en struktur för hela undervisningstillfället där det klart och tydligt framgår vad som gäller för att de ska känna sig trygga i situationen och våga prata (Exley & Dennick 2004: 23). Jag brukar vanligen gå igenom vad som gäller med tider, om alla ska redovisa något. Här tycker jag också att det är viktigt att klargöra det innan de kommer till seminariet så att de vet hur de ska förbereda sig.

Kommunikationen mellan lärare och student är viktig. Det är också bra att ha olika undervisningsformer, eftersom det kan vara olika former som passar mer eller mindre bra för olika uppgifter. Alla de här förslagen eller tipsen handlade om att få studenter mer intresserade i ämnet. Nu ska jag gå vidare och diskutera hur studenters olikheter kan ge möjligheter och brist på möjligheter. Det kan handla om att vissa studenter är väldigt starka och tar mycket plats medan andra är mindre starka och inte alls tar plats (Tiberius 1990:149). Det finns inga homogena grupper utan det finns alltid skillnader mellan individer (jfr med det jag skrev om yt- och djupinläring). Här finns det så klart olika forskning om hur det bäst ska hanteras. Ett förslag är att dela upp studenterna efter deras förmåga, det är inget alternativ i mina kurser. Här tycker jag att det är bättre att försöka uppmuntra studenterna på olika sätt. Att lära av varandra tycker jag är en viktig poäng. Det handlar om att samarbeta i studentgrupper. Även de studenter som lär andra studenter lär sig av det (som jag skriv om tidigare i texten) (Tiberius 1990:150).

Gruppdynamiken är också oerhört viktig vid undervisning men det finns många olika typer av dynamik som kan uppstå (Exley & Dennick 2004: 25). Det kan vara en grupp där studenterna inte känner varandra eller läraren innan. Där är det viktigt att värma upp studenterna så de känner att de vågar fråga och prata. Ge en ordentlig introduktion och sammanhangskontext blir avgörande för att få igång gruppen (Exley & Dennick 2004: 26). Ungefär hälften av det seminarium jag har är en sådan här gruppdynamik. Oftast har jag inte träffat gruppen innan och delar av gruppen har heller inte träffats, här brukar jag presentera mig väl, förklara uppgiften och be dem presentera sig själva för att lätta upp stämningen. När gruppen består av olika kursdeltagare, en så kallad mixad grupp så gäller det samma sak där (Exley & Dennick 2004: 10). Jag brukar tala med gruppen om det, för i vissa fall har det varit att de är på olika nivåer och det tycker jag är viktigt för dem att veta. Ibland kan jag uppleva att de som är på en lägre nivå känner sig obekväma. I vissa fall har vi delat upp gruppen efter nivåer för att de ska känna sig mer bekväma. Det finns också grupper som träffas någon gång ibland, kanske en gång i veckan eller en gång i månaden (Exley & Dennick 2004: 26). Ofta är det så med

programstudenter. Här tycker jag att det blir lättare att få igång pratet och frågorna. Det kan ha uppstått konflikter i gruppen, alltså att det finns personer som pratar väldigt mycket och andra lite (Exley & Dennick 2004: 10).

Sammanfattande reflektion

Motivation är ett mångtydigt begrepp men det centrala i begreppet verkar framförallt innebära är att få studenterna att vilja lära sig, eller få lust att lära sig. Motivationsbegreppet innefattar en handling, med det menas att studenten själv ska vara delaktiga i undervisningen. Motiverade studenter har visat sig i större utsträckning få en djupinläring. Här är både den sociala och kulturella kontexten central för studenterna. Det jag framförallt har tagit fasta på är att reflektera över om undervisningsprinciper ”som får studenterna att vilja lära sig” och ”hur detta går till”.

Att låta sig inspireras av problembaserat lärande är ett bra sätt för att få studenterna motiverade, att de själva får lösa uppgifter leder till att de allra flesta studenterna växer i sin lärandemiljö. Här kommer vi också in på att arbeta i grupper vilket också är en viktig aspekt av undervisningen. Det jag tycker mig se här är att just mångfalden av flera olika undervisningsformer är av vikt. Det är viktigt som lärare att kommunicera varför de används. Det är också bra att använda olika undervisningsformer för att studenter motiveras av olika. Det är viktigt att komma ihåg att olika former passar studenter bra eller mindre bra. Därför är jag för att även föreläsningar, som vanligtvis kritiserats, används som en undervisningsform. Här tycker jag att det beror på syfte och mål. Jag kan tycka att det finns en poäng med att föreläsningar används som i inledande och introducerande syfte. Jag tycker också att det går att använda föreläsningar på olika sätt, det behöver inte vara en envägskommunikation. Något som jag inte hittills har gjort är att förklara just varför jag har valt den undervisningsformen som jag har och varför den är bra för det ändamålet, det är något som jag kommer att göra fortsättningsvis. Seminarium anses vanligen vara stimulerande för studenterna och det är det så länge det är en bra diskussion och alla är delaktiga.

Det finns några centrala saker som jag tycker är en förutsättning för motivation och det är att du som lärare förstår vilka förkunskaper studenterna har. Det kan som jag skriver vara oerhört svårt men för att komma till bukt med det kan man exempelvis fråga några frågor som hör till ämnet för att få reda på ungefär var nivån ligger. Här kan det också vara bra att ha pratat med huvudläraren på kursen för att bilda sig en uppfattning innan man träffar studenterna. Sen tycker jag att en viktig förutsättning är de förväntningar som studenterna har på kursen och dig som lärare. Vad förväntar de sig att de ska få lära sig, vad förväntar de sig att jag ska lära dem. Sen är det viktigt att klargöra vad de kan förvänta sig, alltså vad jag som lärare kommer att ta upp. Här vill jag lägga till en aspekt som jag inte har hittat något skrivet om och det är de förväntningarna som jag som lärare har på studenterna. Jag tror det kan vara bra att lite kort säga det till dem. På så sätt blir det något ömsesidigt.

Tidigare så visste jag inte att jag reflekterade över min undervisning som jag nu vet att jag gör. Nu när jag läser UP3 och vi ska reflektera över vår undervisning förstår jag att det är det jag gjort hela tiden på ett eller annat sätt. Att jag har reflekterat över min undervisning har

gjort att jag numera vill förbättras som lärare. Jag vill engagera, skapa intresse och motivera som jag tycker att en lärare ska framkalla hos studenterna. En slutlig reflektion är att A och O för att studenterna ska bli motiverade att vilja lära sig är just tryggheten. Exempelvis: att de vågar ställa frågor (om de har några) och eftersom det är olika studenter som trivs i olika undervisningsmiljöer är det viktigt att en kurs ska innehålla olika typer av undervisningsmetoder för att ge det bästa för studenterna.

Förteckning över centrala reflektioner

För att kunna sammanfatta reflektionerna tänker jag göra en förteckning över de mest centrala reflektionerna som jag har gjort (kortfattat).

- Att aktivera studenterna genom olika undervisningsmetoder.
- Aktualisera ämnet, det vill säga verklighetsförankringen är viktig.
- Att studenterna själva får lösa problem och uppgifter.
- Använda olika undervisningsformer och metoder.
- Ta reda på studenternas förkunskaper.
- Struktur i undervisningsformerna.
- Förklara syftet med undervisningen och undervisningsformen, alltså kommunicera med studenterna.

Referenser

- Ahl, H (2004). Motivation och lärande - en kunskapsöversikt och problematisering. Myndigheten för skolutveckling. Liber: Stockholm
- Barnes, T J. (2006). Situating economic geographical teaching. *Journal of Geography in Higher Education* 30: 3, 405-409.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at university (Second edition)*. Berkshire: Open University Press.
- Björndal, C (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Brown G., and Atkins, M (1988). *Effective Teaching in Higher Education*. London: Methuen.
- Coe, N. M.& Yeung H. (2006). Revitalizing Economic Geography through Teaching Excellence: Some Pedagogic reflections. *Journal of Geography in Higher Education* 30:3, 389-404

- Dweck, C S (1999). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Exley, K & Dennick, R (2004). *Small Group Teaching: Tutorials, seminars and beyond*. London: RoutledgeFalmer.
- Fuller I, Edmondson S, France D, Higgitt D, Ratinen I. (2006). International Perspectives on the effectiveness of geography fieldwork for learning. *Journal of Geography in Higher Education* 30:1, 89-101.
- Handal, G (1999). *Consulting Using Critical Friends. New Directions for Teaching and Learning*. 79 Jossey Bass Publisher.
- Hopmann, S (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I Uljens, M (red). *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Kember, D, Ho, A, Hong, C (2008). The importance of establishing relevance in motivating student learning. *Active learning in higher education* 9:3, 249-263
- Kreber, C. (2006). Developing the Scholarship of Teaching Through Transformative Learning. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning* 6:1 88-109.
- Nationalencyklopedin (2009). www.NE.se. Sökord: motivation. 2009-12-13.
- Pettersen, R C. (2008) *Kvalitetslärande i högre utbildning – Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*. Översättning Sven-Erik Torhell. Studentlitteratur.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. (2nd edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill, Prentice Hall.
- Skolordlista (1973). andra upplagan. Svenska Akademin, Svenska språknämnden. Esselte Studium AB: Nacka
- Schwartz, B. (1997). Psychology, idea technology, and ideology. *Psychological Science*, 8, 21-27.
- Tiberius, R G (1990). *Small group teaching: a trouble-shooting guide*. Toronto, Ont. : OISE Press

Dags för lärande i akademiska lärarlag? Ett SoTL-projekt i två steg.

Ulla-Brita Ekqvist, Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete

Introduktion

I en tid då universitetets kunskapsuppdrag förstås och uttolkas utifrån de förväntade studieresultat som formulerats i kursplaner, infinner sig ständigt nödvändigheten att relatera den universitetspedagogiska praktiken till de styrdokument som finns att tillgå. Eftersom varje enskild universitetskurs strävar efter att utveckla specifika förmågor hos studenterna, kräver kursplanerna uttolkning och viss pedagogisk frihet vid konkretisering av lärandemålen. Men hur konkretiserar vi universitetslärare dessa mål? Hur ser det ut inom min egen pedagogiska praktik? Fungerar min handledningsstrategi på ett effektivt sätt för att uppnå lärandemålen? Som en examinationsuppgift inom kursen Universitetspedagogik 3 och i samverkan med mina kollegor har jag därför genomfört ett kursutvecklingsprojekt under våren och hösten 2009. I denna text redovisas utvecklingsarbetet i två steg. Steg 1 utgör en studie av min egen universitetspedagogiska praktik. Avsnittet innehåller även en SoTL-reflektion kring min handledningsstrategi. Steg 2 består av en SoTL-reflektion kring universitetslärares lärande vid arbete i akademiska lärarlag. Redovisningen avslutas med en diskussion om reflektionens betydelse för lärande.

Den generella utgångspunkten för projektet har varit att utveckla lärarnas handledarkompetens i syfte att främja studenternas lärande. De begrepp som stått i fokus under arbetets gång är reflektion, universitetspedagogisk praktik, handledning, lärande, verksamhetsutveckling och arbetsplatslärande.

Projektets syfte

Projektets huvudsakliga syfte är att utifrån ett utbildningsvetenskapligt perspektiv studera min egen och mina kollegors universitetspedagogiska praktik när det gäller handledning i grupp. Min ambition är att synliggöra, reflektera över och utveckla denna praktik för att i förlängningen främja studenters lärande. Ett annat syfte är att formulera mitt vetenskapliga förhållningssätt till undervisning och lärande.

Steg 1: studie av egen praktik

Presentation av kursen Valfri professionsfördjupning

Det första steget av mitt SoTL-projekt är kopplat till kursen Valfri professionsfördjupning, 15 hp/avancerad nivå, som utgör en del av min pedagogiska praktik under detta läsår. Enligt kursplanen syftar denna kurs till att lärarstudenten fördjupar sitt kunnande inom något eller några av följande innehållsliga områden genom ett utvecklingsarbete:

- att organisera kunskap
- betyg och bedömning
- kvalitetsarbete, utvecklingsarbete och utvärdering
- grundläggande värden och yrkesetik
- professionella samtal och föräldrasamverkan

Arbetet kan med fördel genomföras i par och kopplas till tidigare genomförda profilstudier, inriktningar och/eller specialiseringar. Studenterna förbereder sina utvecklingsarbeten i början av terminen genom att skriva en projektplan kring arbetets uppläggning och innehåll.

Arbetet kan ges olika karaktär beroende på studentens egna behov och önskemål om professionsfördjupning men också beroende på de utvecklingsinsatser som bedrivs, eller skulle kunna bedrivs, i skolverksamheten och möjligheterna för studenten att gå in i dessa. Utvecklingsarbetet genomförs i samverkan med skolpersonal och måste förankras hos skolledningen.

Den valfria professionsfördjupningen innebär att studenten - antingen individuellt eller tillsammans med en studiekamrat - planerar, genomför och rapporterar ett VFU-anknutet¹ utvecklingsarbete eller en del av ett större sådant. Kursen genomförs i partnerområdet² med besök på campus. Det krävs en kontinuerlig dokumentation av arbetet genom någon form av arbetsdagbok eller portfolio. Under arbetets gång handleds studenten av en SU-lärare samt av skolpersonal i partnerområdet. Som stöd för arbetet finns ett webbaserat diskussionsforum, Moodle, som används av deltagande studenter och SU-handledare. Kursen examineras muntligt i partnerområdet och skriftligt i form av en vetenskaplig artikel. De förväntade studieresultaten framgår av kursens bedömningsmatrix som här presenteras i form av bilaga 1.

Att utveckla institutionens handledningsformer

Ett starkt motiv bakom min anmälan till kursen Universitetspedagogik 3 var en ambition att studera och utveckla min egen pedagogiska praktik i syfte att stödja studenternas lärande. Nu kunde jag göra det i liten skala inom kursens ramar. Men jag ville inte göra det ensam. Inspirerad av McKinneys tankegångar ville jag samverka med mina kollegor. Hon pångterar betydelsen av samverkan i akademiska lärarlag:

¹ Verksamhetsförlagd utbildning, i denna text förkortad VFU.

² Under den verksamhetsförlagda utbildningen knyts studenterna till s.k. partnerområden. Ett partnerområde kan utgöras av t ex förskolor, fritidshem, grundskolor eller gymnasieskolor inom en kommun eller inom en stadsdel.

Just as teaching should be community property (Shulman, 1993), so should the processes, products, and applications of SoTL. Collaborating with colleagues and sharing expertise is critical to your SoTL work. (McKinney, 2007:41)

Nu ville jag skapa ett utvecklingsprojekt kring någon av de kurser där jag arbetade som lärare och handledare. Men frågan var huruvida mina kolleger var intresserade av kursutvecklingsarbete. Dessutom, *vad* skulle behöva utvecklas på min institution och *varför*?

Jag beslutade mig för att studera min egen universitetspedagogiska praktik när det gäller handledning, eftersom jag ofta upplevt problematik kring denna arbetsform. Enligt Candy (2000) har det skett en förändring i universitetsvärlden genom att studenterna världen över utgör en allt mer heterogen grupp än någonsin tidigare. Studentgruppernas olikartade sammansättning kan kopplas till exempelvis etnisk mångfald, begreppet klass, olika utbildningsbakgrund etcetera. Dock menar Candy att denna utveckling inte fört med sig någon förändrad universitetspedagogisk praktik och att de flesta universitetslärare fortfarande använder sig av samma traditionella arbetsformer som tidigare. Jag instämmer med Candy och menar att detta är problematiskt och ej främjande för studenternas lärande. Därför initierade jag vårterminen 2009 ett utvecklingsprojekt på min institution, Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete. Det är detta projekt som används som empiriskt material i mitt SoTL-projekt.

Institutionen beviljade 30 h per lärare för utvecklingsarbetet och målet var att vi skulle utveckla institutionens handledningsformer. Tillsammans med sex andra handledare inom kursen Valfri professionsfördjupning planerade, genomförde och utvärderade jag ett projekt i syfte att utveckla handledningsformen på denna specifika kurs. Arbetslagets utvecklingsidé byggde på att utveckla handledning dels utifrån en organisationsaspekt, dels utifrån en innehållsaspekt. Arbetet genomfördes utifrån s.k. critical incidents, som vi under vårterminen mötte inom kursens ramar. Följaktligen kunde varje handledare välja ett eget perspektiv utifrån vilket de skulle betrakta den handledningspraktik som vi alla var en del av. Vi enades om att ett perspektivval är relevant i detta sammanhang, om det på ett eller annat sätt kan bidra till att öka deltagarnas handledarkompetens.

Handledarna enades om att utvecklingsarbetet skulle dokumenteras i form av s.k. reflekterande texter. Konkret innebar detta att vi reflekterade kring vår handledning som fenomen.³

³ Begreppet reflektion definierades som en mental process vars syfte är att distansera sig från ett fenomen samt betrakta det ur olika perspektiv och på ett mera objektivt sätt. (Jmf. Brookfield 1995, Van Manen 1991).

Jag betraktar reflektion som ett av lärarens arbetssätt. Med hjälp av reflektion anser jag att läraren kan utveckla sitt eget kunnande och att en reflekterande praktiker⁴ har potential att utvecklas som yrkesverksam lärare. Genom att reflektera över sin egen praktik kan läraren också få nya insikter om studenternas lärande och därmed effektivisera sin egen pedagogiska verksamhet (Carlgren 2000). Reflektion kan också resultera i att läraren kommer fram till vad hon/han lärt sig för att på så sätt sedan kunna utvärdera sin egen verksamhet. Det är av stor betydelse att dokumentera sina reflektioner skriftligt. Detta kan ske i form av exempelvis dagböcker eller loggböcker. Det finns lärare, som i syfte att synliggöra och reflektera över sitt eget lärande, skapar portfolios som de använder i både formativt och summativt utvärderingssyfte (Lindström & Lindberg, 2005). Detta innebär bland annat att de kan använda sina portfolios för att bedöma sin effektivitet som lärare (Kreber 2006). Portfolios kan vara digitala och innehålla exempelvis kursplan, kursbeskrivning, studentutvärderingar, loggböcker, exempel på studentarbeten, bildokumentation etcetera. Mitt arbetslag ansåg att det inom projektets ramar inte var möjligt att skapa en portfolio i sin egentliga mening. Istället beslutade vi att dokumentera våra reflektioner på ett sådant sätt att de senare skulle kunna användas som en del av en digital portfolio.

Exempel på arbetslagets projektdokumentation

Handledarna valde att reflektera kring följande innehåll: ”Vad är det för skillnad mellan att utveckla och att undersöka?”, ”Handledning om handledning”, ”Handledningens många ansikten”, ”Team inom arbetslaget”, ”Att dokumentera kunskap i form av en artikel” och ”Om studenternas lärande och modellen Kritisk vän”. Några handledare erbjöd sig att ta ansvar för bildokumentation, andra för tillverkning av en PP-presentation och Mondo. Vi tog även kontakt med en extern person som ”handledde oss om handledning”. Samtliga handledare dokumenterade även en del av sina tankegångar i form av en reflekterande text. En sammanställning av arbetslagets reflektioner skrevs i juni 2009.

Vad är en SoTL-reflektion?

Kreber (2006) definierar begreppet SoTL⁵ och menar att det framförallt handlar om ett vetenskapligt förhållningssätt till undervisning, lärande, professionalism och ’citizenship’. En SoTL-reflektion kan således beskrivas som en kritisk reflektion som syftar till att skapa ny kunskap. Genom att kritiskt ifrågasätta exempelvis en pedagogisk praktik, syftar den således till att inte enbart redogöra för en praktik utan även skapa någonting nytt. Efter läsning av McKinney’s bok *Scholarship of Teaching and Learning. The challenges and joys of juggling* har min syn på ett vetenskapligt förhållningssätt till undervisning och handledning nyanserats ytterligare. McKinney diskuterar nämligen kring begreppet SoTL i termer av att designa projekt, lansera en speciell strategi och dokumentera arbetet. När hon resonerar kring

⁴ ”Reflekterande praktiker” är ett begrepp som lanserades av forskaren Donald Schön på 1980-talet.

⁵ SoTL, förkortning av begreppet “Scholarship of Teaching and Learning.”

studenternas lärande, kopplar hon den till vikten av att universitetslärarna arbetar i arbetslag. Detta kan sägas vara nytänkande, eftersom lärarna inom akademien har en lång tradition av att arbeta mycket självständigt med sina studenter. Vidare menar McKinney att undervisningsstrategier utgör en väsentlig del av ett SoTL arbete. Dock förespråkar hon att tyngdpunkten bör förskjutas från undervisning till studenternas lärande. Hon förtydligar:

First, there is the challenge to increase the emphasis of the scholarship of teaching and learning on the learning part! (McKinney, 2007:128).

Även Carlgren & Marton (2000) diskuterar kring läraryrket och menar att det idag håller på att ändra sin karaktär. I likhet med McKinney framhåller de att betoningen växlat från undervisning till *lärande*. Vidare anser de att lärarens professionella objekt numera kan sägas vara lärande, och att lärarens kunskapsuppdrag kan sägas vara utvecklandet av sina elevers/studenters förmågor och förhållningssätt. Detta skulle betyda att det som är kännetecknande även för den professionella universitetsläraren är att han/hon är expert på just lärande.

Min SoTL-reflektion handlar om studenternas lärande i handledningssammanhang och kopplas här till den ovan nämnda sammanställningen av arbetslagets texter. Men vad är det egentligen man gör när man reflekterar kring lärande? Enligt mitt sätt att se, fordrar en kritisk reflektion över lärande ett analytiskt förhållningssätt. Vidare, att läraren ska betrakta sitt professionella objekt med en viss skepticism utifrån olika perspektiv. Det lärande som jag fokuserar på, är studenternas lärande i handledningssammanhang. Genom att kritiskt ifrågasätta den praktik som jag själv är en del av, är mitt syfte att skapa ny kunskap kring studenternas lärande. Kreber (2006) presenterar flera former av reflektion. Jag är särskilt intresserad av den typen av reflektion som hon kallar för processreflektion. Denna karakteriseras av att man reflekterar kring effektiviteten i den valda strategin i relation till problemlösning. Inom ramen för mitt SoTL-arbete avser jag därför att reflektera kring huruvida min valda handledningsstrategi är effektiv i syfte att främja studenternas lärande på kursen Valfri professionsför djupning.

Min handledningsstrategi och studenternas lärande

Syftet med detta avsnitt är att synliggöra min egen handledningspraktik och reflektera kring studenternas lärande. Enligt mitt sätt att se, borde *studenternas lärande* vara det som genomsyrar allt som vi universitetslärare arbetar med vid handledningstillfällen.

Det främsta målet med min handledning är att ge mina studenter förutsättningar att utveckla de förmågor som beskrivs i form av förväntade studieresultat i kursens kursplan. I detta avsnitt utgår jag från Selander & Selanders (2008) syn på handledning. De anser att handledaren inte har någon traditionell lärarroll. Däremot menar de att det ingår flera olika roller i handledarskapet. Handledaren kan exempelvis betraktas som en teoretiskt kunnig och erfaren ledare, lärare, bedömare, inspiratör eller kollega.

Lärandemål och generiska kompetenser

För att kunna organisera för, bedöma och värdera mina studenters lärande, är det centralt för mig att basera min handledning på en uttalad definition av handledarens roll och de fyra förväntade studieresultat som anges i kursplanen. Det som enligt kursplanen för kursen Valfri professionsfördjupning ska styra handledningen är följande förväntade studieresultat:

Efter genomgången kurs förväntas studenten kunna:

- i samverkan med yrkesverksamma lärare och med stöd i forskning sätta upp mål, planera, genomföra, dokumentera och utvärdera ett utvecklingsarbete
- analysera och tolka hur erfarenheter från utvecklingsarbete kan komma till användning i pedagogisk verksamhet
- med kommunikativ klarhet, muntligt och skriftligt, presentera metod och resultat från utvecklingsarbetet
- granska systematik och relevans i ett annat utvecklingsarbete och ge konstruktiva kommentarer (Kursplan för kursen Valfri professionsfördjupning, HT 2008)

Vid planering av min pedagogiska verksamhet har jag även särskilt betraktat de s.k. generiska kompetenserna. Generiska kompetenser är kunskapsformer som kan användas utanför den specifika kontext i vilken de utvecklas. Dessa kompetenser är knutna till examensbeskrivningarna i högskoleförordningen och beskrivs som kunskapsformer enligt följande: Kunskap och förståelse, färdighet och förmåga, värderingsförmåga och förhållningssätt (Schwieler, 2007). Nedanstående tabell visar ett antal verb som har anknytning till generiska kompetenser. De verb som är skrivna med fet stil förekommer såväl i denna tabell som i den nyssnämnda kursens kursplan och/eller bedömningsmatrix.

Tabell 1. Generiska kompetenser/Kunskapsformer och exempel på styrande verb

<p>Kunskap och förståelse:</p> <p>förklara, sammanfatta, sammanställa, exemplifiera, definiera, identifiera, nämna, urskilja, ange, beskriva, kategorisera, klassificera, kombinera, indela, analysera, använda, välja, integrera, utveckla, tillämpa, bearbeta, reflektera, förutse, skapa, illustrera, skissera, jämföra, pröva, tolka, utveckla, se samband mellan, formulera sig.</p>
<p>Färdighet och förmåga:</p> <p>beräkna, bevisa, producera, visa, lösa, använda, verkställa, relatera, förbereda, planera, generera, konstruera, framställa, organisera, utarbeta, sammanfatta, argumentera, observera, intervjua, läsa, skriva, presentera, demonstrera, rapportera, uttrycka, debattera, besvara, föreslå, illustrera, redogöra, kommentera, diskutera, samarbeta, undersöka, handha, gestalta, skapa, dramatisera, visualisera, iscensätta.</p>

Värderingsförmåga och förhållningssätt:

bedöma, förklara, jämföra, relatera, **argumentera**, ifrågasätta, motivera, **utvärdera**, värdera, urskilja, kritisera, ta ställning, granska, göra urval, **välja**.

Källa: Schwieler (2007:5).

Vad betyder det egentligen att de fetstilta verben förekommer i kursdokumenten? Kan det tolkas som en slags garanti för att en del generiska kompetenser faktiskt utvecklas på denna kurs. Är det så per definition? Frågan kan besvaras endast om man är klar över hur detta möjligen kan bedömas. Att bedöma om studenten faktiskt *utvecklar* dessa generiska kompetenser, såväl individuellt som tillsammans med andra, är inte något som enkelt låter sig göras. Däremot är det möjligt att bedöma i vilken grad studenten *visar* en specifik generisk kompetens.

Hur ska då generiska kompetenser tydliggöras för studenterna? Naturligtvis finns det inget entydigt svar på denna fråga heller. Dock anser jag att innebörden av det kunnande som uttrycks i form av generiska kompetenser måste lyftas fram, diskuteras och konkretiseras i handledningssammanhang. Ståhle (2006) menar att människan bygger in sina kunskaper och erfarenheter i språket. Språket kan därmed betraktas som någonting som innehåller s.k. intellektuella artefakter, ett exempel på dessa är språkliga begrepp. De verb som presenteras fetstilt här ovan kan således förstås som begrepp/språkliga symboler som i sig inte har någon tydlig mening. Verbens mening kan dock framträda som ett resultat av en handledande kommunikation eftersom det är kontexten som avgör deras betydelse och innebörd. För att tydliggöra detta ytterligare för mina studenter använder jag mig även av ett antal arbetsredskap, s.k. fysiska artefakter (Ståhle, 2006). Exempel på dessa presenteras i nästa avsnitt.

Mina arbetsredskap i relation till min pedagogiska grundsyn

I syfte att konkretisera de ovan nämnda lärandemålen och de generiska kompetenserna för studenterna har jag valt att förankra min handledningspraktik i tre specifika arbetsredskap. Dessa är kursens bedömningsmatris, en tillämpning av modellen "Kritisk vän" (Handal, 1999) och kursens lärplattform Moodle.

Då utvecklingsarbetet i sig var av konkret natur innefattade det ett antal moment som kunde testas/omsättas i praktiken. I början av arbetet kunde jag konstatera att de heterogena studentgrupperna utgjorde en stor utmaning vid handledning. Min tidigare erfarenhet var nämligen att studentgrupperna är heterogena och att en del studenter inte har förmågan att ta eget ansvar för sina studier från och med kursstarten. Detta faktum har vid flera tidigare kursomgångar blivit smärtsamt tydligt i slutet av kurstiden när arbetsperioden tagit slut, och studentens text ej varit färdig att skickas till examinatorn. För att kunna minimera antalet sådana situationer, ansåg jag att det fanns organisatoriska aspekter som kunde utvecklas.

Enligt mitt sätt att se bygger studenterna in sina kunskaper med hjälp av språket. Dock anser jag att kursutveckling inte kan åstadkommas endast med hjälp av en intellektuell artefakt såsom språket. Därför beslutade jag att mycket konkret bygga min handledningsstrategi på de tre fysiska artefakterna som presenterats i avsnitten här ovan: bedömningsmatrisen, en tillämpning av modellen ”Kritisk vän” och lärplattformen Moodle. Min tanke var att dessa skulle vara användbara verktyg i syfte att effektivisera studenternas arbetsprocess och främja deras lärande. Den största organisatoriska utmaningen *för mig* var att hitta en effektiv kombination av arbetsredskap. Innehållsligt bestod denna utmaning av att konkretisera de intentionella lärandeobjekten och att synliggöra variationer av de fem kunskapskvaliteter som specificerats i bedömningsmatrisen.

Användning av dessa redskap kan kopplas till och förstås utifrån den sociokulturella synen på kunskap och lärande. Det sociokulturella perspektivet bygger på tanken att lärande alltid sker i specifika sammanhang och tillsammans med andra. Karakteristiskt för denna typ av lärandeteorier är även att lärande sker med hjälp av olika redskap samt att språket betraktas som ett betydelsefullt redskap för kommunikation (Säljö, 2000). När jag använder mig av bedömningsmatrisen, den tillämpade modellen av ”Kritisk vän” och kursens lärplattform Moodle, kan dessa utifrån ett sociokulturellt perspektiv ses som artefakter som används för att främja studenternas lärande i det specifika sammanhang som de befinner sig i under handledningsprocessen. Vidare kan det arbete som genomförs face-to-face i par och i studentarbetslag förstås som situationer där studenter kan visa sitt kunnande och lärande.

Utifrån en sociokulturell utgångspunkt får också bedömningsrelaterade frågor en särskild karaktär. I min verksamhet har det betydtt att kursens bedömningsmatris blivit ett redskap som integrerats i varje handledningstillfälle.

Som handledare strävar jag efter att fokusera på mina studenters interaktion och på den lärandesituation som handledning face-to-face är. Sådana situationer kan observeras och tolkas exempelvis med hjälp av Vygotsky´s (1978) begrepp *den proximala zonen* dvs. den närmaste utvecklingszonen. Exempel på detta kan bli synliga vid handledningstillfällen där studenterna granskar varandras texter muntligt med hjälp av bedömningsmatrisen (Jmf. lärandemål 4, s. 5). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande kan man uppfatta sådan interaktion/dialog som en lärandesituation. Exempelvis kan man lägga märke till att en student ännu inte självständigt kan förankra sin text i relevant vetenskaplig forskning. Men tillsammans med andra, dvs. i dialog med handledaren eller tillsammans med mer kompetenta studiekamrater, kan samma student upptäcka att hon skulle kunna koppla en del av sina resonemang till någon specifik terminologi som förekommit inom ramen för en tidigare universitetskurs (Jmf. lärandemål 1, s. 5) Om studenten, med bara lite hjälp av andra, klarar av att gå vidare, kan det indikera *den proximala zonen*. När så är fallet, betyder det att studenten snart kommer att klara av att på egen hand lösa motsvarande uppgifter.

Bedömningsmatrisen

Jag betraktar kursens bedömningsmatris som ett exempel på sådana redskap som visuellt och strukturerat kan belysa kursplanens förväntade studieresultat. I matrisens övre rad presenteras en konkretisering av kursens lärandemål (Bilaga 1). Dessa innehåller flera aspekter av det kunnande som ska utvecklas och bedömas under kursens gång. I de vertikala kolumnerna beskrivs kunskapskvaliteterna i en femgradig skala. Kunskapskvaliteterna är konkreta nivåbeskrivningar som har tagits fram genom principen ”mera av samma”.

Eftersom jag eftersträvar största möjliga konkretisering av lärandemålen vid varje handledningstillfälle, använder både jag och mina studenter oss av bedömningsmatrisen högfrekvent. Min utgångspunkt är att studenterna behöver *förstå* vad som egentligen menas med de förväntade studieresultaten samt hur de tolkas vid bedömning av de texter/artiklar som studenterna producerar under kursens gång.

Genom användandet av bedömningsmatrisen kan studenternas förståelse och lärande synliggöras och bli en explicit och integrerad del av handledningen. Användning av matrisen genererar också att handledaren och de kritiska vännerna använder sig av samma språkbruk när man ger varandra feedback och feedforward (Lindström & Lindberg, 2005). Denna typ av förståelse kan ses som s.k. generativt lärande (Holmqvist 2006). Enligt denna syn på lärande kan man säga att högfrekvent användning av bedömningsmatrisen kan generera en utvecklad förståelse av lärandeobjekten, dvs. de förväntade studieresultaten. Förmågan att kunna se de kvalitativa skillnaderna kan ge studenterna en möjlighet att se lärandeobjektet på ett nytt sätt i nya situationer. Enligt mitt sätt att se, är matrisens femgradiga bedömningsskala till stor hjälp när studenterna strävar efter att förstå vad det är som kännetecknar de kvalitativa skillnaderna som utmärker lärandeobjekten.

En tillämpning av modellen Kritisk vän

Som stöd för handledning i grupp använde jag och mina studenter oss av en tillämpning av Handals (1999) modell för ”Kritisk vän”. Enligt Handal har kritiken en given ställning inom den akademiska kulturen, och den kan sägas utgöra ett nödvändigt redskap för vetenskaplig utveckling. Dock menar Handal att motsvarande tradition saknas gällande undervisning. ”Kritisk vän” handlar om en typ av kollegial handledning där vänskap och kritik kan förenas i undervisningssammanhang. I den kritiska vänskapen inryms enligt Handal (1999:7) följande:

Ett personligt tillitsförhållande, en tilltro till vännens ämnesmässiga kunskap, en förväntan om personlig integritet samt en grundläggande trygghet i att den kritiska vännen vill väl.

Modellen tjänstgjorde som ett redskap vid studenternas artikelskrivande. Det pedagogiska syftet var att skapa möjligheter för den enskilda studenten att tillsammans med sina kurskamrater kunna arbeta mot kursens lärandemål och utveckla sina generiska kompetenser.

Vid de handledningstillfällena som studenterna arbetade som ”Kritiska vänner” med varandra, genomförde jag observationer. Observationerna var av andra ordningen, dvs. kontinuerliga

observationer av den pedagogiska handledningssituation som jag själv varit en del av. För observation och reflektion använde jag mig av en prognosloggbook (Bjørndal 2005: 67). Jag använde mig även av utvärderingar som genomförts i både formativt och summativt syfte för att ta reda på hur studenterna uppfattar den tillämpade modellen av "Kritisk vän" (Bilaga 3). Studenterna kommenterade också handledningstillfällenas innehåll skriftligt på WIKI på kursens lärplattform, Moodle. Detta gjordes i formativt syfte för att jag som handledare skulle kunna planera inför nästa handledningstillfälle.

Digital lärplattform

Vid varje tillfälle som studenterna arbetade med sina kritiska vänner och kommenterade varandras texter, utgjorde bedömningsmatrisen grunden för kommentarer. Noteras bör att studenterna inte bara vid handledningstillfällena agerat kritisk vän utan även under mellanliggande tid. Detta skedde via den digitala lärplattformen Moodle. Flertalet studenter schemalagde själva denna kontakt medan andra endast vid behov kontaktade den kritiska vännen. En illustration av min tillämpning av modellen "Kritisk vän" presenteras som bilaga till denna text (Bilaga 2).

Studenterna är olika och det behövs olika typer av redskap vid handledning. Det är även väsentligt att vi handledare följer upp studenternas lärande genom formativ bedömning. Det betyder att bedömningen sker ofta, fortlöpande och har som huvudsakligt syfte att stötta studenterna i deras lärandeprocess. Black (1998) menar att vid formativ bedömning ligger fokus på att klarlägga om det finns hinder som studenten behöver hjälp med att ta sig över. Vid handledningstillfällena kan den formativa bedömningen betraktas som en del av handledning. Det betyder att handledaren ger sådan feedback och feedforward att studenten dels kan få syn på sitt aktuella kunnande, dels bli medveten om vad hon/han ska fokusera på i sitt fortsatta lärande. Enligt Black (1998) är det väsentligt att bedömningen ges mening genom att jämföra resultat med de förväntade kunskaperna. Enligt mitt sätt att se kan studentens arbetsprocess och handledning effektiviseras genom att såväl handledaren som studenterna ger feedback och feedforward. Denna typ av aktiviteter kan även öka den enskilda studentens förmåga till självbedömning dvs. att själv kunna värdera sitt arbete och sin text.

Steg 2: Dags för lärande i akademiska lärarlag?

Ny kunskap genom arbete i ett akademiskt lärarlag

När jag initierade utvecklingsprojektet var mitt huvudsakliga syfte att utifrån ett utbildningsvetenskapligt perspektiv studera, reflektera över och utveckla min egen handledarkompetens vad gäller handledning i grupp. Min ambition var att genom en s.k. processreflektion (Kreber, 2006) söka svar på huruvida den handledningsstrategi som jag designat varit effektiv i relation till studenternas lärande. Under arbetets gång ingick jag i ett lärarlag som bestod av sju handledare som hade samma uppdrag som jag. Det visade sig vara mycket betydelsefullt för mig att samtala och samarbeta med mina kolleger. Lärarlagsarbetet

gav mig mycket ny kunskap och har därför hjälpt mig i min egen utveckling som universitetslärare.

Genom kommunikation med andra handledare har det blivit möjligt för mig att nu kritiskt ifrågasätta min egen pedagogiska praktik som enligt mitt sätt att se i alltför stor utsträckning tenderat att vara "ensamarbete" dvs. jag har arbetat onödigt självständigt med "mina" studenter. Idag hävdar jag att även om det finns en lång tradition av att lärarna inom akademien arbetar självständigt, är det inte den mest effektiva strategin vare sig när det gäller studenternas lärande eller lärares lärande/kompetensutveckling. I detta avsnitt reflekterar jag över några av de nya insikter som arbete i ett akademiskt lärarlag gett mig.

Det visade sig att *arbetslagets* mest brådskande utmaning bestod av att revidera kursens kursplan. Vid läsning av "Sammanställning av arbetslagets reflektioner" (Bilaga 4) blev det nämligen synligt att flera handledare valt att reflektera kring upplevd problematik i kursplanen. Ett tecken på detta var att flera handledare ställt frågan "Vad är det egentligen som vi handleder"? Under arbetets gång upptäckte arbetslaget också att det uppstått motsättningar mellan intentionerna i kursens kursplan och den praktiska pedagogiska verksamheten. Det framkom tydligt att handledarna på denna kurs tolkat sitt uppdrag och kursens förväntade studieresultat på kvalitativt olika sätt. Följaktligen hade olika handledares handledning haft helt olika fokus.

Läroslagets reflektioner och övrig arbetsdokumentation tyder på att det finns flera områden inom kursens ramar som bör utvecklas. Samtliga har en stark koppling till handledarnas uppdrag. Några sådana områden har identifierats och diskuterats i den enkla sammanställning som arbetslaget tagit fram. Kursutvecklingsarbetet resulterade i att följande kunde synliggöras:

- Kursens kursplan måste revideras.
- Det behövs en fördjupande diskussion kring särskiljandet mellan ett utvecklingsarbete och ett forskningsarbete.
- Ett utvecklingsarbete ska *inte* bedömas på samma grunder som ett forskningsarbete. Förhållandet mellan handledning och examination/bedömning bör därför problematiseras och vidareutvecklas.
- Det är en stor fördel om handledarna har handledarutbildning.
- "Handledning i grupp" är någonting annat än den traditionella handledning som många universitetslärare tidigare arbetat med.
- "Handledning i grupp" förutsätter andra arbetssätt än den traditionella handledning universitetslärarna tidigare arbetat med.
- Att arbeta i lärarlag är ett effektivt sätt att främja studenternas och handledarnas lärande. Ett lärarlag kan delas i ytterligare mindre enheter. Flera handledare har prövat på att även arbeta i par och som kritiska vänner till varandra.

Genom att arbeta i ett akademiskt lärarlag kom jag fram till insikter som är värdefulla för mig och som framledes även kommer att främja mina studenters lärande. Arbetet i lärarlaget inspirerade mig mycket och det var mycket intressant att få veta mera om kollegernas arbetsformer och deras sätt att tänka kring handledning i grupp. Närmare om detta i nästa avsnitt.

I samband med samtal kring de ovannämnda utvecklingsområdena kunde jag även upptäcka att det fanns flera aspekter som blev synliga genom högfrekvent kommunikation inom lärarlaget. En sådan aspekt var att handledarna verkade ge uttryck för *olika* pedagogiska grundsyner som kan kopplas till olika teorier om lärande.

Teorier om lärande

I detta avsnitt avser jag att reflektera kring de ovan identifierade utvecklingsområdena i relation till begreppet pedagogisk grundsyn genom att koppla mina tankegångar till teorier om lärande. Jag kommer att lyfta fram tre olika teoretiska perspektiv på kunskap och lärande: det undervisningsteknologiska (behavioristiska), det konstruktivistiska och det sociokulturella perspektivet.

Nya insikter utifrån ett undervisningsteknologiskt perspektiv på lärande

Den undervisningsteknologiska synen på lärande har sina rötter i Skinners tankegångar, som i sin tur bygger på John B Watsons klassiska behaviorism (Skinner, 2006). Skinners teorier handlar om en s.k. instrumentell betingning. Kortfattat kan begreppet tolkas som att ett beteende alltid förstärks om det belönas av omgivningen.

Jag ställer mig frågan om min syn på lärande är präglad av undervisningsteknologi? Kan det tolkas så på grund av att jag under arbetets gång skapat en handledningsform som faktiskt går ut på att varje student ska få kontinuerlig feedback och feedforward av sina studiekamrater med hjälp av datorer, en tillämpad modell av Kritisk vän och bedömningsmatris? Varför skapa en sådan handledningsform? Använder jag datorer, bedömningsmatrisen och modellen Kritisk vän på samma sätt och av samma anledningar som Skinner förespråkade undervisningsmaskiner? Faktum är att när exempelvis en student får tillbaka sin text, bedömd av sin Kritiska vän, får hon på sätt och vis förstärkning och belöning. Eftersom jag helst inte vill profilera mig som undervisningsteknolog eller behaviorist, börjar jag studera Skinners tankegångar lite närmare.

Skinner menar att det är av vikt att *inläring* sker i små steg och med kontinuerlig förstärkning. Inläring? Ja, behaviorismens grundsyn på kunskap brukar förknippas med begreppet inläring. Enligt mitt sätt att se finns det en distinkt skillnad mellan betydelser bakom begreppen inläring respektive lärande. Inläring är något som kan styras utifrån och av "andra" och kunskap uppfattas som ett innehåll som en individ kan fyllas med. Begreppet lärande har för mig en annorlunda innebörd; det lägger tonvikten på att individen är aktiv och

själv konstruerar eller processar fram sitt kunnande. Här ser jag en tydlig distinktion mellan Skinners tankegångar och min egen pedagogiska grundsyn.

Enligt Skinner (2006) handlar undervisning om att lära ut ett sätt att tänka. Hans syn kan således förknippas med förmedlingspedagogik, reproduktion och produkttänkande. Dock kritiserar han "aversiv styrning" som varit mycket vanligt förekommande vid skolor och lärosäten under flera decennier på 1900-talet. Aversiv styrning betyder att en individ agerar för att slippa skämmas inför andra för att inte kunna eller för rädsla av straff. Till min stora förvåning kan jag hitta tydliga tecken på "aversiv styrning" i mina egna pedagogiska tankegångar. Ett exempel på detta är att jag faktiskt skapat en handledningsform som bland annat bygger på att studenterna är varandras "Kritiska vänner". Dessutom lanserade jag och mina kolleger arbetsformen som ett kurskrav dvs. samtliga studenter förutsattes arbeta enligt denna modell. I praktiken betyder det att den enskilda studenten på sätt och vis hamnar under ett slags "social kontroll" om/när man inte regelbundet levererar kommentarer till studiekamraten. Eftersom kommentarerna och samtalen studenterna emellan blir fullt synliga på kursens lärplattform, blir det snabbt synligt för hela handledningsgruppen (här: tolv studenter) om någon inte gett feedback till sin "Kritiska vän". Med andra ord: lämnar man inte feedback blir man "straffad" och får "skämmas" eftersom alla andra gjort det. Frågan lyder om detta varit min mening. Svaret är: ja, på sätt och vis...

Enligt Skinner lever det aversiva mönstret kvar på universiteten (Skinner, 2006:87). Han hävdar att universitetslärarna inte undervisar utan håller endast sina studenter ansvariga för deras lärande. Studenterna ska självständigt läsa litteratur, utföra uppgifter, vara närvarande enligt schemat och tentera. Om studenten inte utför dessa uppgifter korrekt, innebär det aversiva följder för denne. Skinner menar vidare att när en universitetslärare läser en students uppsats kallas det fortfarande oftast att "rätta" den. Vidare, examina konstrueras ofta så att de inte visar vad studenten kan, utan framhäver vad studenten *inte* kan. Vidare:

En lärare bedöms av sina arbetsgivare och kolleger efter strängheten i det hot han pålägger eleverna; han är en god lärare om han får sina elever att arbeta hårt, oavsett hur han gör det och hur mycket han lär dem genom att göra det. Till slut värderar han sig själv på samma sätt; om han försöker gå över till icke aversiva metoder kanske han upptäcker att han har motvilja mot att göra det lättare för eleverna, om detta nödvändigtvis skulle betyda att de lär sig mindre. (Skinner, 2006:87)

Enligt mitt sätt att se, är Skinners syn på lärande och människans beteende störande mekanisk och jag vill hävda att förmedlingspedagogik och undervisningsmaskiner inte är det som karaktäriserar min pedagogiska repertoar. Dock anser jag att det är ytterst intressant att problematisera min egen handledningsstrategi med hjälp av Skinners terminologi. Det hjälper mig nämligen med att få en mera nyanserad bild av den universitetspedagogiska verksamhet som jag bedriver tillsammans med mina kolleger.

Nya insikter utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv på lärande

Vad mera lärde jag mig genom arbete i detta lärarlag? För att besvara frågan vänder jag mig till Kreber (2006). Hon lyfter fram den konstruktivistiska förståelsen för lärande genom att hänvisa till Mezirows teori om transformativt lärande. Denna är besläktad med den piagetanska kognitiva traditionen. Både Piaget och Mezirow har en konstruktivistisk orientering. Mezirow framhäver dock särskilt reflektionens betydelse för individens intellektuella utveckling och lärande. Han menar att när en individ utsätts för händelser, främmande inom hennes existerande referensram, utvecklas hon. Vidare, att det är erfarenheterna som gör att individen lär sig nytt och således transformerar sina tidigare antaganden till en ny referensram.

Mezirows tankegångar kan relateras till min egen handledningspraktik. Enligt Mezirow är det av central betydelse att vi reflekterar över de händelser som vi upplevt som främmande. Ett exempel på detta är då jag diskuterade handledning med mina kolleger. Jag hade antagit att alla delade min uppfattning om vad handledning på denna kurs *är* och *vad* det är som vi handleder. Under diskussionens gång upptäckte jag dock att detta ej var fallet. Enligt Mezirow skulle detta vara det som var främmande för mig. Men om/när jag upptäcker att mitt antagande inte stämmer, kan jag transformera mina tidigare antaganden och forma en ny referensram. Inom kursen Valfri professionsfördjupning visade det sig att några handledare hade tolkat det som sin primära uppgift att handleda det *projekt* som studenterna skulle genomföra på sin VFU-skola och att den vetenskapliga artikeln skulle skrivas helt självständigt med hjälp av en artikelmall. Samtidigt hade någon annan uppfattat *artikelskrivandet* som den primära uppgiften. Vidare hade några handledare uppfattningen att deras uppdrag bestod av att handleda *både* projektet på VFU-skolan *och* artikelskrivandet. Med andra ord, det förekom tre kvalitativt olika uppfattningar om vad handledarens uppdrag egentligen bestod av. Vilken uppfattning var mest korrekt? Vad stod det egentligen i kursplanen?

Efter att ha studerat kursplanen var handledarna eniga om att direktiven i styrdokumentet var otydliga. Detta hade öppnat för olika tolkningar. Arbetslaget beslutade att kursplanen skulle revideras så snart som möjligt. Relaterar man denna händelse till Mezirows tankegångar, skulle man kunna dra slutsatsen att handledarna transformerat sina tidigare antaganden till en ny referensram. Följaktligen, samtliga hade lärt sig någonting nytt och de var beredda att omdesigna sin handledning baserad på denna händelse.

Piaget är en annan konstruktivistisk lärandeteoretiker. Om man analyserar den ovan nämnda händelsen med piagetanska begrepp kan den beskrivas som en adaptationsprocess dvs. individens/handledarens anpassning till omgivningen. För Piaget (2006) är anpassning inget passivt förhållningssätt utan innebär i detta fall att handledaren tar sin omgivning i besittning, tar in den och gör den till sin egen. Vidare, handledaren assimilerar omgivningen genom sina mentala strukturer. Piaget betonar att individen konstruerar strukturer i tänkandet, men understryker att sådana aktiva kognitiva konstruktioner alltid sker i relation till omgivningen.

Utifrån det konstruktivistiska perspektivet står individens tankeprocesser i fokus. Lärarens roll i lärandesammanhang anses bestå av att ge ”de lärande” olika strategier att tänka och lösa problem. Ofta skapar läraren möjligheter till ett socialt samspel eftersom ”två tänker bättre än en”. Denna syn på lärande verkar lyftas fram av några handledare i mitt arbetslag genom att de starkt poängterar vikten av ”en gemensam handledarutbildning” och ”en minsta gemensamma nämnare” vid handledning av våra respektive studentgrupper.

Nya insikter utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande

De ovan nämnda händelserna/situationerna kan givetvis studeras även utifrån andra teorier om lärande. Ett exempel är det sociokulturella perspektivet, som bygger på vissa andra centrala antaganden kring begreppet lärande. Enligt detta synsätt är ny kunskap något som kan erhållas när människor samspelar med varandra (Vygotskij, 2001). Det är först senare som kunskap blir en del av den enskilda individen. Innebörden av detta tankesätt är att kunskap är kollektiv. Säljö (2000) uttrycker dessa tankegångar tydligt när han understryker att människor är kulturvaror som samspelar med varandra och tänker och lär tillsammans med andra människor.

Verksamhetsteorin bygger på den sociokulturella och kulturhistoriska förståelsen som har sina rötter i Vygotskijs, Lurias och Leontievs tankegångar. Enligt min bedömning är även den ett verktyg som kan användas till analys av det arbete som handledarna genomförde tillsammans. Det är framför allt den finske professorn i utbildningspsykologi Yrjö Engeström (2003) som har utvecklat de verksamhetsteoretiska tankegångarna att omfatta arbetsplatslärande på ett nytt och innovativt sätt. I detta fall är arbete i ett lärarlag den verksamhet som jag fokuserar på. Om man ska kunna skilja olika verksamheter från varandra måste man kunna identifiera dess motiv (Knutagård 2003). I verksamhetsteoretisk terminologi är motivet det som uttrycker varför just denna specifika verksamhet existerar. Här skulle det kunna tolkas som att motivet varit att utveckla institutionens handledningsformer i syfte att främja studenternas lärande vid handledning i grupp. Enligt verksamhetsteorin uppstår verksamheter inte i ett vakuum; de är alltid kopplade till den fysiska, kognitiva eller kommunikativa kontexten. Lärarlagets arbete hade en stark koppling till en specifik kurs, en speciell termin samt ett aktuellt behov av att utveckla handledarkompetens vid just denna kurs. Verksamhetens motiv var alltså att utveckla institutionens handledningsformer. Under arbetets gång handlade de enskilda handledarna och lärarlaget målinriktat inom ramen för detta kollektivt skapade motiv för deras verksamhet. Men *vad* var det egentligen handledarna gjorde? Hur *handlade* de vid specifika handledningstillfällen?

Begreppet handling är ett nyckelbegrepp inom verksamhetsteorin. Det är just genom granskning av de centrala handlingarna och dess mål, som man kan synliggöra de mål som exempelvis handledarna verkar uppfatta som sin uppgift. Leontiev (1986:160) menar att handlingarna som utför verksamheten sätts igång av dess motiv men riktas mot målet. Den verksamhetsteoretiska synen är att man aldrig talar om individuellt arbete men att handlingar ändå uppfattas som individuella (Engeström et. al, 2003). Genom denna syn byggs en verksamhet av en rad handlingar som styrs och samordnas av individen, oftast mot målet för

verksamheten. Som jag tidigare konstaterat, uppfattade handledarna sitt uppdrag på kvalitativt olika sätt. Detta *kan tänkas* ha en koppling till att de har olika pedagogiska grundsyner. Därmed hade deras handlingar även olika mål: några hade som mål att handleda studentens utvecklingsarbete på fältet, andra handledde endast skrivandet av den vetenskapliga artikeln medan någon annan handledde både utvecklingsarbetet och artikelskrivandet. Dessutom visade det sig att de externa examinatorerna bedömde studenternas utvecklingsarbeten som om de vore forskningsarbeten, detta trots en bedömningsmatris som av handledarna uppfattades som skraddarsydd för just utvecklingsarbeten.

Den verksamhetsteoretiska människosynen förutsätter att människan uppfattas som subjekt och aldrig som objekt. Därför kan man söka analysera de centrala handlingarna även genom att söka identifiera de redskap som används av handledarna och examinatorerna. De avsedda redskapen kan vara antingen fysiska eller intellektuella. Redskapen, tillsammans med traditioner, skapar betingelser för handlingarna. På så sätt skapas betydelse för verksamheten.

Det var mycket tydligt att flera handledare använde sig av fysiska artefakter såsom bedömningsmatris, digital lärplattform och en tillämpning av modellen "Kritisk vän". Dessutom använde sig samtliga av en mall för skrivande av en vetenskaplig artikel. Ändå uppstod det situationer där examinatorerna efterlyste exempelvis metod- och resultatavsnitt i studentens text. Flera handledare hade handlett sina studenter till att i stället för metod och resultat tänka i termer som strategi och utvärdering, eftersom de ansåg att det var mera adekvat i samband med utvecklingsarbeten. En examinator efterlyste även en ordentlig presentation av forskningsetiska principer i utvecklingsarbetet. Enligt mitt sätt att se, öppnar denna typ av händelser för en diskussion om samverkan kring bedömnings- och kompetensfrågor. Vem är egentligen kompetent att handleda respektive bedöma utvecklingsarbeten och vad består en sådan kompetens av? Skulle det vara utvecklande för den universitetspedagogiska verksamheten om även examinatorerna tydligare inkluderades i akademiska lärarlag?

Lärande i arbetslivet diskuteras av många forskare. I detta sammanhang vill jag presentera en av dem, Per-Erik Ellström. Tanken är att koppla hans tankegångar till universitetslärares lärande i akademiska arbetslag.

Ellström (2005) lyfter fram arbetsplatslärandets dubbelhet genom att metaforiskt tala om dess Janusansikte. Han menar att Janusansiktet å ena sidan består av en tanke om lärande som en reproduktion av kunskaper och värderingar inom ramen av en viss arbetsplats. Å andra sidan finns det en stark tanke om ett slags utvecklingsinriktat lärande som skulle kunna effektivisera och utveckla arbetet på sikt.

Denna dubbelhet i synen på arbetsplatslärande blir mycket tydlig för mig när jag analyserar den verksamhet som jag bedrivit tillsammans med mina kolleger. Arbetslaget var motiverat till arbete för att utvecklingsinriktat lära sig mera om handledning i syfte att effektivisera och utveckla arbetet. När det blev dags för examination, uppfattades det som att de externa

examinatorerna stod för ett reproducerande förhållningssätt. Det tolkades av handledarna som att examinatorerna stod för en slags aktiv konservatism genom att försvara de gamla akademiska traditionerna. Vad kunde handledarlaget lära sig av det? Lärde de sig att vi befinner oss inom akademien och att de gamla pedagogiska traditionerna lever vidare, oavsett den specifika kursens särart? Om lärarlaget har lärt sig att gamla etablerade rutiner är befästa och inte kan ändras, då har de enligt Ellström (2005) anpassat sig till rådande praxis och resultatet av utvecklingsarbetet kan beskrivas i termer av reproduktivt lärande. Det kan då sägas handla om en adaptiv kompetens. Om resultatet däremot utmärks av att handledarlaget fortfarande har ett ifrågasättande och kritiskt förhållningssätt till sitt uppdrag, kan man tala i termer av utvecklingsinriktat lärande på arbetsplatsen.

Frågan lyder om det är relevant inom akademien med den typen av innovativ handledarkompetens som består av medverkan i SoTL-projekt och utvecklingsarbeten? Om ”ja”, kan det betyda att man inom akademien är beredd på att bryta existerande, etablerade rutiner kring exempelvis handledning i grupp?

Om reflektionens betydelse för lärande

När jag för nästan ett år sedan började designa mitt SoTL-projekt, var det huvudsakliga syftet att utifrån ett utbildningsvetenskapligt perspektiv studera min egen och mina kollegors universitetspedagogiska praktik när det gäller handledning i grupp. Framför allt var jag intresserad av att utveckla denna praktik för att i förlängningen främja studenters lärande. Arbetsprocessen har varit både intressant och pedagogiskt givande, eftersom den har innehållit många inslag av granskning, värdering och bedömning av den verksamhet som jag är en del av.

Relativt tidigt märkte jag att SoTL har stor potential. Framförallt om/när man kan skapa möjligheter att processa tillsammans med kollegerna. Enligt mitt sätt att se handlar SoTL främst om att utveckla sin egen universitetspedagogiska praktik genom att involvera studenterna, samarbeta med kollegerna samt att genom dokumentation synliggöra det vardagliga arbetet. På så sätt blir det grundläggande att kommunicera mera och i flera sammanhang än tidigare.

Jag har lärt mig mycket genom att reflektera tillsammans studenter, kolleger och kurskamrater på UP3-kursen. Under arbetets gång har jag särskilt upptäckt hur betydelsefull reflektionen tillsammans med kolleger kan vara. Det är därför detta PM bär titeln ”Dags för lärande i akademiska lärarlag?”

Enligt McKinney (2007) är SoTL-arbete oftast disciplinbaserat; samtidigt finns många likheter discipliner emellan när det gäller lärarens uppdrag och studenternas lärande. Min tanke är att oavsett disciplin så behöver vi universitetspedagoger ständigt vidareutveckla vår kompetens och lära oss nytt. En gyllene möjlighet i relation till detta är att aktivt arbeta i akademiska lärarlag.

Det är en utmaning att ta sig an SoTL-arbete för här krävs en viss portion kreativitet av oss universitetspedagoger. Min förhoppning är att vi tillsammans ska kunna utmana gamla pedagogiska ordningar inom vår universitetspedagogiska praktik.

Referenser

- Bjørndal, Cato R. P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Black, P.J. (1998) *Testing: Friend or Foe? Theory and practice of assessment and testing*. London: Falmer.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (2005). "Lessons from around the world: how policies, politics and cultures constrain and afford assessment practices." *The Curriculum Journal* (Vol. 16, No.2, June 2005)
- Brookfield, Stephen D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Candy, Philip C. (2000). "Knowledge Navigators and Lifelong Learners: producing graduates for the information society." *Higher Education Research & Development* (Vol. 19, No.3 2000).
- Carlgrén, I. & Marton, F. (2001). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Ellström, Per-Erik (2005). "Arbetsplatslärandets janusansikte." *Pedagogisk forskning i Sverige* (Årg. 10 NR ¾, s. 182-194.)
- Engeström, Yrjö et.al (2003). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press.
- Granberg, Otto & Ohlsson, Jon (2009). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Handal, Gunnar (1999). "Consultation Using Critical Friends." *New Directions for Teaching and Learning* (No. 79, Fall 1999)
- Holmqvist, Mona (Red.) (2006). *Lärande i skolan. Learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur.
- Knutagård, Hans (2003). *Introduktion till verksamhetsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Kreber, Carolin (2006). "Developing the Scholarship of Teaching Through Transformative Learning." *Journal of Scholarship o Teaching and learning* (Vol. 6, No.1, August 2006, pp.88-109.)
- Kursplan för kursen Valfri professionsfördjupning, AN, 15 högskolepoäng, HT 2008, Stockholms universitet, Kurskod: UDA03L.
- Leontiev, Aleksej (1986). *Verksamhet, Medvetande, Personlighet*. Moskva: Progress.
- Lindström, Lars & Lindberg, Viveca (Red.) (2005). *Pedagogisk bedömning – Att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS förlag.
- McKinney, Kathleen (2007). *Enhancing Learning Through the Scholarship of Teaching and Learning. The Challenges and Joys of Juggling*. Bolton: Anker Publishing Company, Inc.
- Piaget, Jean (2006). *Barnets själsliga utveckling*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

- Schwieler, Elias (2007). Anställningsbarhet – Begrepp, principer och premisser, UPC-rapport 2 007:2. Stockholms universitet, Universitetspedagogiskt centrum.
- Selander, Ulla-Britt & Selander, Staffan (2008). Professionell handledning. Malmö: Studentlitteratur.
- Skinner, B. F. (2006). Undervisningsteknologi. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Ståhle, Ylva (2006). Pedagogiken i tiden. Om framväxten av nya undervisningsformer under tidigt 2000-tal – exemplet Kunskapsskolan. Stockholm: HLS förlag.
- Säljö, Roger (2000). Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Van Manen, Max (1991). The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness. London, Ont: Althouse Press.
- Vygotskij, Lev S (2001). Tänkande och språk. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, Lev S (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bilagor

Bilaga 1: Valfri professionsfördjupning/Bedömningsmatris

Bilaga 2: Exempel på utveckling av modellen Kritisk vän

Bilaga 3: Studentuppfattningar om modellen Kritisk vän, V09

Bilaga 1: Valfri professionsfördjupning/Bedömningsmatris

För bedömning av examinationen används bedömningsmatrisen nedan. Den är utformad utifrån de lärandemål som anges i kursplanen. I bedömningsmatrisen anges de kriterier (indikatorer och kunskapskvaliteter) som ditt kunnande kommer att bedömas utifrån. Innebörder av det kunnande som beskrivs i matrisen kommer att diskuteras och konkretiseras vid kursens handledningstillfällen.

Mål och indikatorer för att målen har nåtts	Studenten argumenterar för val och planering av utvecklingsarbetet med hjälp av utbildningsvetenskaplig forskning.	Planeringen, genomförandet och utvärderingen av utvecklingsarbetet är genomförd med beaktande av lokala förutsättningar och tidigare kunskaper (t ex liknande projekt).	Den skriftliga rapporten presenterar och analyserar utvecklingsarbetet från planering till utvärdering med kommunikativ klarhet.	Presentationerna (muntliga och skriftliga) innehåller en tolkning av hur erfarenheter från utvecklingsarbetet kan bidra till bestående verksamhetsutveckling
F	Argumentationen för val och planering av utvecklingsarbetet saknar förankring i relevant utbildningsvetenskaplig forskning.	Planering, genomförande och utvärdering har ingen lokal anpassning och tidigare erfarenheter används ej.	Rapporten är ofullständig och svår att ta del av. Analys saknas eller är ogrundad.	Argumenten för hur utvecklingsarbetet kan bidra till bestående verksamhetsutveckling saknas eller är ogrundad.
Fx	Argumentationen för val och planering av utvecklingsarbetet är bristfälligt och/eller svagt förankrad i utbildningsvetenskaplig forskning.	Planering, genomförande och utvärdering är bristfälligt anpassad till lokala förutsättningar och kopplingen till tidigare erfarenheter är svag.	Redogörelsen över genomförandet har brister i struktur och logik men går att följa. Analysen är osammanhängande/osaklig.	Argumenten för hur utvecklingsarbetet kan bidra till bestående verksamhetsutveckling är bristfälliga och svagt underbyggda.
E-D	Argumentationen för val och planering av	Planering, genomförande och utvärdering är	Redogörelsen över genomförandet är möjlig att följa trots	Argumenten för hur utvecklingsarbetet

	utvecklingsarbetet är tillräckligt förankrad i utbildningsvetenskaplig forskning.	genomförd med elementär anpassning till lokala förutsättningar. Det finns en enkel koppling till tidigare erfarenheter.	brister i tydlighet och logik. Analysen är enkelt genomförd men sammanhängande och saklig.	kan bidra till bestående verksamhetsutveckling är enkla men relevanta.
C-B	Argumentationen för val och planering av utvecklingsarbetet är väl förankrad i relevant utbildningsvetenskaplig forskning.	Planering, genomförande och utvärdering har en väsentlig anpassning till lokala förutsättningar. Tidigare erfarenheter av vikt har använts.	Redogörelsen över genomförandet är tydlig och logiskt uppbyggd. Analysen är väl sammanhållen och karakteriseras av tydlig struktur och systematik.	Argumenten för hur utvecklingsarbetet kan bidra till bestående verksamhetsutveckling är sakliga och väl underbyggda.
A	Argumentationen för val och planering av utvecklingsarbetet är nyanserat och utvecklat förankrad i relevant utbildningsvetenskaplig forskning.	Planering, genomförande och utvärdering är systematiskt och genomtänkt anpassat till lokala förutsättningar. Tidigare erfarenheter har använts på ett nyskapande sätt.	Redogörelsen över genomförandet är problematiserande och skriven med stringens. Analysen är långt driven och visar på kreativa tolkningar/slutsatser.	Argumenten för hur utvecklingsarbetet kan bidra till bestående verksamhetsutveckling är nyanserade och välmotiverade.

Bilaga 2: Exempel på utveckling av modellen "Kritisk vän"

Arbetsprocessen bygger på att handledaren skapar en handledningspraktik som genererar goda möjligheter till relevant formativ bedömning (Black & Wiliam, 2005).

Arbetsprocessen för tillämpning av modellen "Kritisk vän"

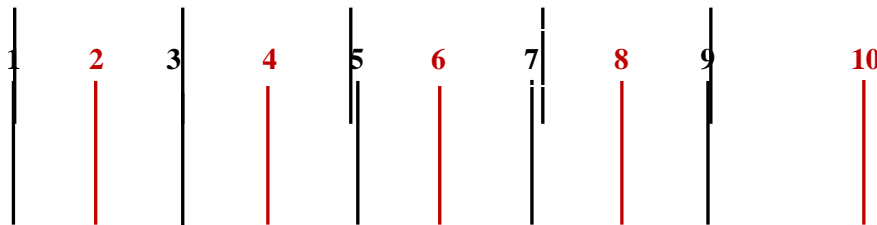


How can we effectively incorporate active learning techniques into our courses?

Classroom Using Critical Friends
(Gunnar Höglund)

Classrooms always seemed a boring place to me as a student until, both in lecture and practice, a course leader introduced a critical approach to teaching and learning. This approach is based on the idea of creating a safe space for students to share their work and receive constructive feedback from their peers. This approach is based on the idea of creating a safe space for students to share their work and receive constructive feedback from their peers. This approach is based on the idea of creating a safe space for students to share their work and receive constructive feedback from their peers.

NEWBORN, THOMAS BOOKS, THING AND LEARNING, 10 75
FALL 1999 © Random House Publishers



**Udda veckor: Face-to-face "Kritisk vän".
Handledning i grupp samt kommentarer och feedforward från kurskamrater på SU.**

Bilaga 3: Studentuppfattningar om modellen "Kritisk vän", V09

Om kopplingen till bedömningsmatrisen

Nedanstående citat är hämtade från den första formativa utvärderingen.

Det bör finnas en mall eller tydliga riktlinjer för vad man skall ge respons på .

Matrisen är ett bra hjälpmedel. Andra verktyg är den info vi fått under handlednings-ramar. Matriser är tidskrävande.

Matrisen fungerar bäst som diskussionsunderlag tycker jag eftersom arbetena är halvklara. Matrisen är användbar. Mycket text att ta hänsyn till men bra.

Vi har gått igenom bedömningsmatrisen och använt den som ett verktyg till texten. Bedömningsmatrisen är konkret att utgå ifrån = BRA.

Jag har fått mycket hjälp av mina kritiska vänner, mycket konstruktiva och konkreta idéer och tips.

Förvirringen och prestationskraven bara ökar. Jag finner att det räcker med handledningen.

Bra upplägg! Känns vettigt!

Jag upplever dessa tillfällen som givande eftersom jag får klarhet o hjälp, vilket ger mig lugn o arbetsro.

Studentröster kring vad en "Kritisk vän" är och gör

Nedanstående citat är hämtade från de summativa kursvärderingar studenterna gjorde efter sista handledningstillfället.

Att arbeta med kritisk vän ger en bra möjlighet att få fler tankar, idéer och infallsvinklar kring det man skriver. Det får mig att komma vidare i arbetet och det är även en trygghet att veta att någon annan tar del av min text och ger feedback.

K.v. ser det som du själv inte ser, man blir ofta blind inför sin egen text och det som jag själv anser självklart kanske inte alls är det i andras ögon, något som k.v. kan påpeka genom att ställa frågor utifrån ett annat perspektiv.

En k.v. hjälper till att "bygga pusslet". När kreativiteten tryter, när skrivandet flyter dåligt, kan den kritiska vännen komma med inputs och ge mig som skribent vidgade vyer.

Genom att vara k.v. börjar jag även reflektera över det jag själv skriver, inte bara över min väns text. Vi är varandras diskussionspartners, stöttare, frågare, läsare och tolkare - allt i en positiv anda.

Viktigt är att man har en överenskommelse, ett avtal, där man bestämmer när vi ska ses, hur ofta, vad vi ska göra etc. och att båda följer detta för att det skall fungera. Kontakten måste vara kontinuerlig.

En k.v. är med under hela processen och kan se utvecklingen. Speciellt värdefullt att ha som stöd vid den muntliga presentationen, något som gav mer ”tyngd” åt oss som studenter.

Att vara k.v. tar mycket tid, men är väl investerad tid om den utnyttjas rätt. Då kan man få många nya perspektiv.

Gör k.v. till en obligatorisk verksamhet. Ställ högre krav som t.ex. att skriva ett kort meddelande till handledaren om vad man gjort, vad man tycker om texten, vilka kommentarer och ändringar som skett osv.”

Det är oerhört lärorikt att vara k.v. Å ena sidan får man möjlighet till en inblick i professionsfördjupningen man själv inte valt, men, än viktigare, å andra sidan får man av erfarenhet lära sig hur man ger konstruktiv kritik. Det är inte lätt att ge kritik och inte är det lättare att ta kritik. Här får man uppleva båda och från båda håll se hur viktigt det är att veta vad man talar om, har en förmåga att klart uttrycka sig och därtill på ett sätt som förhoppningsvis inspirerar mer än det deprimerar. Alla dessa egenskaper är oundgängliga vid utövandet av läraryrket.

Jag vill än en gång uttrycka min positiva inställning till att arbeta med k.v. Om det inte ingått i kursen hade jag skaffat mig en på egen hand.

Om vidareutveckling av modellen

Citat hämtade ur en formativ kursvärdering.

Arbetet med kritiska vänner bör schemaläggas.

Jag är mycket nöjd. Speciellt idag skulle jag vilja säga när fler tittade på mitt arbete och gav feedback. Kritisk vän är något ni bör fortsätta med inför kommande kurser!

Jag tycker att ni ska ha k.v., men att ni tar bort tillfällena vid handledningen då studenterna får läsa ytterligare fler texter.

Låt de kritiska vännerna få en stund på varje handledningsträff, antingen i början eller slutet. På så sätt kan man inte ”komma undan”.

Alla grupper arbetar på olika sätt. Kurslärarna borde vara mera samspelta.

Upprätta ett forum på Moodle där man kan lägga in forumtrådar om vad man behöver hjälp med.

Kritisk vän är till hjälp när man skriver en artikel. Behåll den modifierade formen!

Pedagogiska redskap för livslångt lärande. Teori och praktik i konstvetenskaplig undervisning.

Magdalena Holdar, Konstvetenskapliga institutionen

Inledning

Bakgrund

Sedan jag började arbeta som lärare på universitetet har jag blivit alltmer intresserad av det livslånga lärandet. I mitt arbete funderar jag ofta över min egen studietid. Vissa perioder på universitetet påverkade mig mer i form av självutveckling än andra och jag har grubblat en hel del på vad det beror på. Vilken typ av undervisning triggade detta? Och vad utmärker egentligen livslångt lärande?

Universitetsstudier ska initiera livslångt lärande säger Philip C. Candy.⁶ Livslångt lärande har olika innebörd i olika sammanhang konstaterar Candy, men trots detta är andemeningen likartad oavsett kontext: en högskoleexamen betyder inte att studenten ”lärt färdigt” – tvärtom innebär avslutade högskolestudier bara början på ett yrkesliv som förutsätter kontinuerligt utvecklande av kunskap, analysförmåga och informationshantering. Detta, menar Candy och många med honom, är mer påtagligt nu än tidigare. Vi lever i ett informationsamhälle i ständig förändring, med en arbetsmarknad som kräver förnyelse och vidareutveckling av kunskap. En stor andel av de studenter vi utbildar idag kommer att arbeta med informations- och kunskapshantering i olika former. De kommer byta arbete och kanske även bransch ett antal gånger under sitt yrkesverksamma liv. Det är med andra ord detta vi behöver utbilda dem för; detta de behöver redskap för att hantera. Som jag tolkar forskningen kring livslångt lärande handlar det inte enbart om att träna generiska kunskaper. Frågan är dock vad mer som behöver komma till?

Själv minns jag hur vissa universitetskurser gick mer eller mindre spårlöst förbi, trots tillsynes goda förutsättningar och ett intressant innehåll, medan andra fortfarande har en aktiv betydelse i det jag gör, både inom akademien och utanför. Vad som utmärkte de senare var att de lyckades förmedla ett teoretiskt förhållningssätt på ett praktiskt sätt – teori i kombination med kritisk reflektion framstod som självklart och det liksom internaliserades genom undervisningen. Kanske är det en aktiv ingrediens i livslångt lärande? För att stilla min nyfikenhet kring vilka aspekter kan lägga en grund för det livslånga lärandet vill jag arbeta med ett reflektionsprojekt som tar fasta på just detta. För att ringa in ämnet väljer jag att lägga fokus på *examinationen*, som får stort utrymme i forskningen kring det livslånga lärandet.

⁶ Candy 2000, s 261

Syfte

Detta reflektionsprojekt syftar således till att undersöka i vilken mån examinationer kan stimulera studenters livslånga lärande. Min pedagogiska grundsyn utgår från att görandet av något ger längre och djupare effekter än läsandet och talandet om något. Eftersom jag haft förmånen att arbeta självständigt och utvecklat flera egna kurser, har jag kunnat pröva olika undervisnings- och examinationsformer. Detta PM tar sin utgångspunkt i tre av mina kurser och fokus ligger på de olika examinationsformer jag planerade. Avsikten med examinationerna var att de skulle träna studenternas generiska kunskaper genom att vara en praktisering av det teoretiska innehållet i respektive kurs. Baserat på min egen erfarenhet har jag antagit att detta är en god förutsättning för livslångt lärande. De tre examinationsexemplen handlade alla om att omsätta idéer till någon form av gestaltning, antingen rumslig gestaltning, en undersökning eller en form av "experiment". Vad fungerade i dessa examinationer och varför? Hur skulle uppgifterna kunna spetsas ytterligare för att uppnå syftet med dem, det vill säga att lägga en grund för livslångt lärande? Vilka aspekter är centrala för att uppnå livslångt lärande? Hur står sig min egen idé om teori-praktiseringens betydelse i förhållande till forskningen inom fältet?

Källor

De tre kurser som mitt utvecklingsprojekt utgår från vände sig till olika slags studenter: yrkesverksamma senare lärare i fortbildning; studenter i en yrkesförberedande magisterutbildning; samt studenter som deltog i en mer traditionell, teoretisk magisterutbildning i konstvetenskap. De första kurserna riktar alltså in sig mot en yrkespraktisering, medan den sista sällan leder omedelbart till ett arbete – knappast yrkesförberedande alltså, hur mycket man nu än skulle önska det. Alla grupper har varit små, kring 10 personer, vilket naturligtvis påverkat examinationsformerna.

Metod och upplägg

Denna text kommer att ta stöd både i mina egna erfarenheter samt i forskning som behandlar livslångt lärande och examinationer. Mina reflektioner är processinriktade, vilket innebär att jag försöker undersöka effektiviteten i de kurser som utgör textens tre cases.⁷ När kurserna planerades var den underliggande ambitionen att formulera examinationsuppgifter som kunde stimulera livslångt lärande, även om jag inte var förmögen att formulera denna avsikt så explicit just då. Jag ville genom uppgifterna utmana studenternas syn på och förståelse för de frågor som utgjorde kursernas kärna. Avsikten är således att pröva vad resultat och reflektioner från dessa studier kan säga om effektiviteten hos mina cases. Utöver mina egna beskrivningar av examinationernas syfte och utformning blir det också aktuellt att diskutera deras resultat, mina reflektioner kring dessa och i viss mån studenternas kursutvärderingar.

⁷ Kreber 2006, s 94

Med utgångspunkt i fallstudierna vill jag undersöka om formerna av teori-praktisering kan stimulera tänkandet i vidare bemärkelse, genom att bli en integrerad del i studenternas förhållningssätt också utanför den akademiska miljön. En inledande "thick description" av de olika kursernas syfte och avslutande examinationer, inklusive resultaten av dessa, följs av ett reflektionsavsnitt där aktuell forskning kring livslångt lärande och examinationer utgör en viktig del. Detta avsnitt är tematiskt upplagt utifrån aspekter kring livslångt lärande som framkommit i den litteratur jag tagit del av och som jag finner särskilt intressanta när de ställs i relation till min egen pedagogiska grundsyn. Resultatet av denna korsläsning mellan mina egna erfarenheter och den valda litteraturen tematiseras i ett avslutande diskuterande kapitel. Texten avslutas med en sammanfattning.

Cases

Exempel 1: Bilden som kunskapskälla

Bilden som kunskapskälla (15 hp) ingick i Lärarlyftet och vände sig till senarelärare som huvudsakligen undervisade på högstadiet och gymnasiet. Det övergripande syftet med kursen var att stimulera lärare att använda bilder i sin undervisning på ett nytt sätt. Vi ville att de skulle se möjligheterna. Kursen genomfördes både på campus och på distans över två terminer, HT 09 – VT 10. Gruppen träffades en heldag per månad och mellan träffarna genomförde studenterna uppgifter (i grupp och individuellt) på lärplattformen Mondo. För denna kurs var jag initialt kursansvarig men delade undervisningsansvaret med tre andra lärare. Kursen var indelad i fyra block och vi ansvarade för ett block var. Beskrivningen nedan gäller examinationen av kursens inledande moment, Bildens narrativ, vilket jag var ansvarig för.

Studenterna (10 personer) hade olika bakgrund och undervisningsområden. Gruppens sammansättning gjorde att jag tyckte att det skulle vara intressant att se om och hur deltagarna tog till sig kursens teoretiska grund och gjorde den till sin, inom ramen för deras individuella specialområden.

Examinationen följde på ett undervisningspass om bildtolkning, i vilket studenterna dels hade läst grundläggande litteratur om olika metoder för bildanalys, dels gjort praktiska bildanalysövningar i samband med momentets föreläsning på campus. I en chatt som föregick examinationen diskuterades bilder som de själva valt utifrån möjligheten att använda dem i en undervisningssituation. Eftersom kursen var en del av studenternas fortbildning och de fortfarande undervisade parallellt med denna kurs, utformade jag en examinationsuppgift som de – om de ville – kunde genomföra under en lektion. Uppgiften var att samla 8 bilder och dela in dessa i två grupper. En bild skulle förekomma i bägge bildgrupperna. Bilderna skulle därefter presenteras för ett antal personer, som fick beskriva hur de uppfattade bilderna. Förändrades deras syn på den dubblade bilden av de bilder som omgav den? Studenterna skrev därefter samman resultatet i en kort rapport, där de dels beskrev hur de löst uppgiften och vilket underliggande syfte som låg till grund för deras val. Resultaten skulle vidare diskuteras i relation till kursens bildtolkningsteoretiska litteratur. Flertalet genomförde uppgiften tillsammans med sina studenter, som en del av undervisningen. Lösningarna var

mycket olikartade och visade på stort engagemang för uppgiften. Samtidigt framstod det klart att de alla tagit till sig den teoretiska grunden och kunde applicera denna också i undervisningssituationen. Det ska framhållas att de lärare som gick kursen var mycket motiverade och pedagogiskt drivna.

Exempel 2: Institutions, narratives, interpretation

Inom ramen för magisterprogrammet International Curating Management Education höll jag 2008 i kursen Institutions, narratives, interpretation (7,5 hp). Programmet vände sig till en internationell studentgrupp (8 personer) som utbildade sig till curatorer. Vissa hade praktisk erfarenhet genom att tidigare ha arbetat som konstnärer eller gjort utställningar, andra hade en akademisk bakgrund inom humaniora eller företagsekonomi. Gruppen hade med andra ord en mycket olikartad erfarenhet av både konst, utställande och vetenskaplig forskning.

Stor vikt lades vid själva examinationen, som studenterna fick mycket tid på sig för att genomföra. Efter gemensamt besök på Moderna museet fick varje student ansvar för en del av museets samlingar. Uppgiften bestod i att föreslå en alternativ hängning av den tilldelade konsten, presentera förslaget på plats i museet, samt argumentera för sina val i relation till den befintliga hängningen. För detta krävdes dels en analys av den befintliga hängningen, dels research av vilka andra verk som finns i museets samling och som skulle kunna ha en plats i en omhängning.

Avsikten med denna uppgift var att så långt det var möjligt integrera teori med praktik. Med tanke på studenternas olika bakgrund ville jag hitta en examinationsform som lyfte fram vikten av att skaffa sig kunskap kring ett konstvetenskapligt material. Uppgiften krävde att de utnyttjade olika forskningsrelaterade metoder, vilket blev en stor utmaning för många av gruppens mer praktiskt orienterade studenter. Samtidigt blev examinationen en utmaning för de studenter som var mer akademiskt inriktade genom att de tvingades vässa sin förmåga att analysera en rumslig gestaltning (den befintliga hängningen) och omsätta teoretiska kunskaper i en kreativ form, samt hitta tekniska lösningar som kunde stödja deras idéer. Det sistnämnda är generellt konstskoleutbildade studenter mycket kunniga i. Examinationen på plats i Moderna museet visade att hela gruppen inspirerats till mycket kreativa och omdanade lösningar, som de överlag kunde diskutera på en avancerad nivå med den övriga gruppen. I kursutvärderingar visade de också att de funnit denna form av examination spännande och utmanande, samt att den föreföll sammanfalla väl med deras förväntningar på utbildningens inriktning och mål.

Exempel 3: Exponeringens effekter

Exponeringens effekter (7,5 hp) var en enstaka kurs på ett nystartat magisterprogram i konstvetenskap på Södertörns högskola. Jag skapade kursen och ansvarade för den vid två tillfällen, 2008 och 2009. I upplägget strävande jag efter att finna en balans mellan den ganska komplicerade teoretiska litteraturen och de studiebesök och praktiska övningar som utgjorde en central del av lärmomenten. Kursens bärande tema kretsade kring konstobjekt och hur de

existerar i olika slags miljöer. Hur ser vi på ett objekt när det befinner sig i ett arkiv och hur förändras samma objekt när det sedan exponeras i en utställning? Vilka teorier stödjer dessa förvandlingar och hur tillämpbara är de på ett verkligt material, som vi kan se och undersöka själva?

I lärmomenten separerades således teori, i form av textseminarier, från praktik, i form av studiebesök. Examinationen avsåg däremot att föra dessa båda komponenter samman. Studenterna (en grupp på 11 personer) fick i uppgift att göra en fiktiv exponering av ett konstobjekt. Valet av verk respektive plats var helt fritt men skulle visualiseras i en modell, powerpoint eller skiss. De kunde lösa uppgiften ensamma eller i grupper om två. En viktig aspekt var att de i den muntliga och skriftliga redovisningen av denna mycket praktiska övning skulle relatera sina val till kursens teoretiserande litteratur. Inga krav ställdes på att exponeringen skulle vara realistisk eller ens praktiskt genomförbar. Tvärtom betonades det teoretiska fundamentet för uppgiften på så vis att det skulle vara klart hur kursens litteratur integrerades och låg till grund för valet av exponering. Alltså: exponeringen kunde vara fullständigt konceptuell och snarare en form av visualisering av kursens teori. Här fanns en valmöjlighet: utöver den listade, obligatoriska litteraturen fanns ytterligare en lista med referenslitteratur, från vilken de skulle välja ytterligare ett visst antal sidor. Denna referenslista påverkade ofta starkt hur studenterna valde att utforma uppgiften.

Kursen Exponeringens effekter låg inbäddad i ett teoretiskt kursblock, där fokus låg på texter om konst snarare än på konst som sådan. Jag ville därmed stimulera studenternas kreativitet, dels genom att de skulle formulera ett utställningskoncept som beskrivits ovan, dels genom att de fick möjlighet att göra en fysisk modell eller skiss. Den pedagogiska poäng jag försökte åstadkomma med detta val handlade om förståelse: jag ville undersöka – tillsammans med studenterna – hur teoretisk förståelse av ett ämne kan fördjupas och kanske förändras av att kombineras med praktiska övningar. Studenterna löste uppgiften på radikalt olika sätt. Under examinationen, som pågick under en heldag, samt i kursutvärderingarna framkom att de funnit uppgiften stimulerande och utmanande. De hade också lyckats mycket väl med att integrera kursens olika lärmoment i lösandet av uppgiften.

Komparation av kursernas examinationsuppgifter

När dessa tre kurser ställs sida vid sida kan jag se flera gemensamma drag i både upplägg och syfte. Jag har inte varit fullt medveten om dem tidigare men inser nu att det på ett intuitivt plan handlar om lösningar som jag antagit bäddar för möjligheten till livslångt lärande. De mest centrala, gemensamma aspekterna är:

- En teoretisk grund som etableras i kursbeskrivning och huvudsakligen bearbetas i kurslitteraturen;
- En strävan efter en praktisk implementering av teori i examinationen;
- En större examinationsuppgift som kräver olika former av individuellt förarbete, men som inte integreras med övrig undervisning;

- Relativt stor frihet för studenten att utforma examinationen fritt, men inom vissa givna ramar;
- Viss inriktning mot yrkespraktik.

Det är alltså tydligt att jag betraktat teori som en grundsten som huvudsakligen kan läggas genom inläsning och textdiskussioner. Alla kurserna har dock haft en ganska liten andel samtal om texterna, varför studenterna lämnats något åt sitt öde där. Behovet av fler möjligheter att diskutera texterna har också framförts i kursutvärderingarna. I både Institutions, narratives, interpretation och Exponeringens effekter lades tonvikten på studiebesök, på bekostnad av textseminarier. De seminarier som hölls kändes inte heller alltid särskilt lyckade. Här kan jag med andra ord också se ett mönster, som möjligen bottnar i en osäkerhet kring både materialet och undervisningsformen – jag uppfattar seminarier som en mycket svårbemästrad undervisningsform och känner mig ofta otillräckligt förberedd, oavsett hur mycket tid jag lagt ned på förberedelserna. Ju mer komplicerat textmaterial, desto större osäkerhet från min egen sida. För att återkoppla till den första punkten så känner jag mig mer trygg i att formulera förutsättningar (kursutveckling, formulerandet av kursplaner, valet av litteratur och utformandet av examinationsuppgifter eller instuderingsfrågor), än i det faktiska genomförandet.

Det andra, tydliga gemensamma draget är den relativa friheten och en möjlighet för studenterna att bygga sin examinationsuppgift på egna kunskaper, erfarenheter och intressen. I exemplet Institutions, narratives, interpretation kunde studenterna däremot inte välja vilket material de skulle arbeta med. Detta hämmade dock inte deras kreativitet utan utmanade dem, vilket resulterade i mycket individuella lösningar av god kvalitet. Hur kommer det sig? Har jag överskattat betydelsen av frihet att välja? Eller skapade tilldelandet av ett material bara en något snävare yttre gräns som inte verkade negativt på deras kreativitet? Ur ett yrkesförberedande perspektiv var denna gräns högst realistisk. En curator arbetar ofta med ett material (till exempel en befintlig samling) som hon eller han tilldelats av någon annan.

Genom beskrivningen av kursernas syfte, deras examinationsformer och resultaten av dessa har jag alltså kunnat ringa in ett antal gemensamma drag. Dessa är en effekt av min pedagogiska grundsyn, utvecklad under mina många år som student och doktorand och mina något färre år som högskolelektor. Men hur ställer sig dessa i relation till forskningen på området? En korsläsning mot ett antal artiklar kring examinationer och livslångt lärande kan kanske förklara om kurserna faktiskt stimulerar ett livslångt lärande och i så fall på vilket sätt. Jag är här lika intresserad av att förstå varför något fungerade, som att se vad i min pedagogik som skulle kunna utvecklas för att befästa en grund för livslångt lärande hos mina studenter.

Reflektion

...kring examinationsformat

När jag började läsa vid universitetet 1991 befann sig den högre utbildningen på tröskeln till flera stora förändringar, med kontinuerligt allt större studentkullar under 1990-talet parat med

en alltmer urholkad ekonomi. Både som student och senare doktorand och lärare har jag kunnat se hur skiftet påverkat förutsättningarna för undervisning och examination, men också hur det skapat klyftor i lärarkåren mellan dem som ser möjligheter med ett bredare studentunderlag och dem som beklagar de nya studenternas bristande kunskapsgrund. Inte sällan sammanfaller de två lägren med en yngre respektive äldre generation lärare. Här uppstår så en olycklig clash mellan olika bildnings- och utbildningsideal som ibland är svår att överbrygga och – i mina ögon – skapar en improduktiv pedagogisk utgångspunkt. Den ena gruppen lärare vill reformera undervisningen utifrån de nya förutsättningarna, medan den andra vill värna universitetets traditioner och ideal. Resultatet (åtminstone i de exempel jag själv sett på nära håll) har ofta blivit halvhjärtade förändringar, där alla inte varit med på tåget, och kortsiktiga lösningar som inte tagit tillvara hela lärarkårens ackumulerade erfarenhet.

The age of supercomplexity

1990-talet verkar alltså ha varit en vattendelare för den pedagogiska inriktningen på universitet och högskolor, också internationellt. Mycket av den forskning som jag själv finner intressant med tanke på mina egna erfarenheter lyfter fram just högskolornas och universitetens förändrade funktion. Barnett (2000) skriver:

*We [...] have to re-understand higher education; we [...] have to reach out and embrace a new conception of it. That conception calls for higher education in its pedagogies to be understood as a threefold pedagogical process. Firstly, it has to create epistemological and ontological disturbance in the minds and in the being of students: it has to pose cognitively and experientially the radical uncertainty presented by supercomplexity. Students have to come to feel in every sense the utter insecurity of the postmodern world. Secondly, higher education has to enable students to live at ease with this perplexing and unsettling environment. Thirdly, it has to enable them to make their own positive contributions to this supercomplex world, while being sensitive to the unpredictability and uncontrollability of the consequence of what they say and do.*⁸

Såväl villkoren för högre utbildning som förväntningarna på den (från studenter, stat och omvärld) kännetecknas av rörlighet och komplexitet (eller ”superkomplexitet”) och i det sammanhanget är det kanske inte så konstigt att samma egenskaper återfinns i förslagen på hur högskolepedagogiken bör förändras.

Studentmedverkan

Rörligheten syns särskilt tydligt i utvecklandet av olika examinationsformer, ett område som genomgått enorma förändringar under senare år. Examinationen är det moment i undervisningen som tydligast pekar ut vad som är viktigt i en kurs menar Boud & Falchikov: ”It acts

⁸ Barnett 2000, s 154

as an incentive for study. And it has a powerful effect on what students do and how they do it.”⁹ I allt högre utsträckning lyfts också betydelsen av studentens egna val fram i forskningen, exempelvis genom hennes möjlighet att påverka hur examinationen ser ut.

Den rörlighet som syns i utformandet av olika examinationsformer återkommer på olika nivåer i undervisningen. Å ena sidan handlar den om ett mer komplext och heterogent utbud av examinationsformer, men enligt min mening är dess viktigaste aspekt att den bryter ned det hierarkiska system som traditionellt varit den högre utbildningens viktigaste form. Det kan röra sig om muntliga examinationer, debatter, examinationsportföljer, loggböcker – överhuvudtaget aktiviteter som inte summerar en genererad kunskap utan kan belysa den process som studenten gått igenom under en kurs. Återigen bryts alltså den hierarkiska relationen mellan lärare och student ned, i och med den genomskinlighet som detta system tillåter. Lärare *likväl* som student har möjlighet att ta del av och analysera denna process, som kan granskas och diskuteras kontinuerligt under kursens gång.

Proppar i maskineriet och möjliga propplösare

Alldeles tydligt är att de examinationsformer som litteraturen ger exempel på och som utan tvekan skulle vara mycket värdefulla att pröva i praktiken, inte kan introduceras över en dag. Universitetets svårförändrade struktur och lärarnas tunga arbetsbörda är två uppenbara problem. Det dagliga arbetet med undervisning och kursplanering handlar ofta om att släcka bränder och hitta snabba lösningar på akuta problem. Tiden för undervisningsförberedelser verkar alltid vara för liten och i det scenariot framstår långsiktigt, högskolepedagogiskt utvecklingsarbete som en utopi, även om det skulle finnas både vilja och stöd på institutionen för detta. En annan aspekt är studenternas förväntningar på undervisningen. Många studenter känner osäkerhet och lite obehag inför främmande examinationsformer och otrygghet genererar som redan konstaterats sällan goda resultat. Det är med andra ord viktigt att examinationerna förankrats så väl i studentgruppen att de kan prestera på topp, utan att hindras av osäkerhet kring formen för examinationen eller oklarheter kring förväntningarna på vad som ska presteras. Men, som sagt, även det förutsätter tid.

Kanske kan något av detta åtgärdas om fokus flyttas från den för läraren mycket tidskrävande rättningen och betygssättningen vid slutet av en kurs och istället läggs på förarbetet, själva grundförutsättningarna för en kurs? – Det är handlingen, inte resultatet, som ska stå i fokus menar Gammon & Lawrence,¹⁰ och öppnar dörren för examinationer som bygger på studenternas egen värdering av sitt arbete (givetvis utifrån överrenskomna kriterier).¹¹ För att uppnå målet om livslångt lärande i en superkomplex värld förefaller sådana förändringar av

⁹ Boud & Falchikov 2007, s 3

¹⁰ Gammon & Lawrence 2006, s 137-38

¹¹ Clegg & Bryan 2006, s 218-19

synen på examination nödvändig. Om en student inte lär sig värdera sitt eget arbete i förhållande till andras, utan inblandning av en auktoritet som "rättar" det, hur ska hon då kunna utvecklas och anpassa sina arbeten efter arbetsmarknadens förändrade krav när hon väl lämnat universitetet eller högskolan? Som Clegg & Bryan konstaterar:

*Assessing creativity or creative products requires that we view assessment differently and think of the process almost as an artform which seeks to make sense of, and make judgments about, the unknown. What is required here is the development of high-level professional judgment.*¹²

Kompetensen att själv granska och värdera sitt arbete – i förhållande till andras, till förväntningar, eller till olika situationer – förefaller essentiellt för det livslånga lärandet. Ett kvitto på att detta lyckats torde vara ömsesidig förståelse (mellan lärare och student) för betygssättningen av olika uppgifter. Sambell, McDowell & Sambell betonar vikten av att skapa lärandeautonomi via examinationer, till exempel genom att formulera uppgifter där själva lösandet av uppgiften blir ett lärmoment i sig.¹³ Sådana formativa examinationsformer kan dels få studenten att förstå hur ett högkvalitativt arbete ser ut, dels lära henne hantera redskap som gör att hon själv kan värdera sitt arbete i förhållande till andras, och slutligen att utveckla olika taktiker för att själv förändra sitt arbete.

Mina tre exempelkurser hade alla examinationer som avsåg att stödja det egna lärandet. Mitt mål med dem var att de också skulle vara innovativa och autentiska, vilket även det betecknas som viktiga egenskaper för livslångt lärande.¹⁴ Däremot hade jag inte lyckats förmedla en djupare förankring av de krav och förväntningar som ställdes, utöver de rudimentärt redovisade betygskriterierna, samt en genomgång av slutuppgiften inför klass. Studenterna saknade alltså möjlighet att själva värdera sina arbeten i förhållande till andra och vi diskuterade inte heller taktiker för hur de själva skulle kunna förändra sina arbeten i en verklig situation i yrkeslivet. Märkligt nog upplevde jag inte att denna brist påverkade deras inlämnade uppgifter negativt. Hur kommer det sig? En möjlig förklaring skulle kunna vara att två av mina exempel är hämtade från avancerad nivå, där studenterna i fråga redan genomgått en längre utbildning och därmed har en viss medvetenhet om de krav och förväntningar som ställs. Det enda exemplet som inte låg på avancerad nivå, kursen Bilden som kunskapskälla, vände sig å andra sidan till mycket trimmade pedagoger, nämligen lärare som alla hade flera år i yrket. Min bedömning är därför att tydligheten rörande krav och förväntningar får en mer påtaglig effekt i kurser för studieovana, men det skulle vara mycket spännande att se hur en mer medveten strategi från min sida skulle påverka resultaten för studenterna på avancerad

¹² Clegg & Bryan 2006, s 220

¹³ Sambell, McDowell & Sambell 2006, s 159

¹⁴ Clegg & Bryan 2006, s 218-19

nivå. För att återkoppla till inledningen av min reflektion: eftersom jag själv varit en av de studenter som många av mina tidigare lärare sannolikt skulle avfärda som okunnig, i bemärkelsen att jag inte levde upp till ett äldre bildningsideal, har jag själv strävat efter att som lärare bejaka de erfarenheter som mina studenter har, även om dessa kanske rör sig utanför akademisk skolning i traditionell bemärkelse. Superkomplexiteten som Barnett beskriver hänger inte minst samman med att kunskapsområdena som studenterna för med sig rör sig långt utanför de som universitetet är van att behandla. Som lärare behöver jag kunna bejaka och arbeta med studenter som för in nya ämnen, tematiker och parametrar i akademien – ämnen som överskrider discipliner och kräver ett omförhandlande av den teori och metod som jag vanligtvis arbetar med inom mitt eget ämne.

En stor brist var också avsaknaden av snabb och kvalitativ feedback, vilket både Clegg & Bryan och Gammon & Lawrence lyfter fram som mycket betydelsefullt för studentens möjlighet att värdera sitt arbete och (inte minst) internalisera ett kvalitetsbegrepp.¹⁵ Med det upplägg jag haft i dessa kurser (separeringen av teori och praktik; en större avslutande examinationsuppgift) har studenternas feedback bestått i en längre individuell, skriftlig kommentar på den avslutande uppgiften, i anslutning till redovisningen av betyget. Alltså: för lite feedback för sent, i en fas då studenternas inte längre kan jobba på att internalisera kunskapen så att den kan ligga till grund för livslångt lärande. Jag skulle behöva ”[reframe] assessment as if learning were important” för att citera David Boud.¹⁶ Här behövs med andra ord en mycket mer medveten och planerad form av kontinuerlig feedback, inbäddad i kursens struktur, vilket motiverar ett avsnitt enbart kring detta. På många vis hänger detta samman med punkten ovan, eftersom feedback stimulerar förståelsen för just krav och jämförbarhet med andra. Skulle jag med ett annat upplägg kunna integrera feedback så att den blev ett tydligt lärmoment? Kan feedback fungera som ett sätt att lyfta fokus från känslan av att det är studenten som bedöms snarare än uppgiften? Litteraturen jag tagit del av har inte tagit upp saken riktigt från den vinkeln, men efter att ha reflekterat över feedback som en lärsituation i samband med detta SoTL-projekt har jag blivit alltmer övertygad om att olika former av kontinuerlig feedback kan ha en avdramatiserande effekt på examinationer och uppgifter. Det kan möjligen fungera mer som samtalen i uppsatshandledning, där handledaren och studenten gemensamt diskuterar vad som fungerar och inte fungerar i en text. Jag menar med andra ord att tvåvägskommunikationen måste vara central i feedbacken så att den inte enbart framstår som ytterligare ett bedömningstillfälle, utan verkligen präglas av ömsesidig strävan efter att förbättra inläring och förståelse.

¹⁵ Ibid, samt Gammon & Lawrence 2006, s 138

¹⁶ Boud 2007, s 14

...kring feedback och självutvärdering

Jag har inte tidigare reflekterat så mycket kring betydelsen av feedback eller de redskap som gör det möjligt för studenterna att själv värdera det egna arbetet. Sannolikt har jag varit färgad av min egen studietid och traditionella metoder för examination, som understrukit en form av tratt-pedagogik: information flödar in i ena ändan, processas, och kondenseras slutligen i en examinationsuppgift. Resultatet kommenteras och betygssätts och därefter bär det av till nästa kunskapsområde. Som lärare kontrollerar jag tillflödet, men det är studentens uppgift att hantera vad som händer med innehållet på resan mot mynningen. Hon får själv ansvara för kunskapsprocessandet, utan formaliserad interaktion med läraren. Jag vet av erfarenhet hur svårt det kan vara att få tid att ge konstruktiv feedback löpande, hur angelägen denna än skulle vara. Men jag ser också detta som ett delvis teknisk problem: naturligtvis går utrymmet att ordna, särskilt om mindre uppgifter med riktad, rask feedback skrivs in i kursplan och schema.

När?

Mina kurser hade med andra ord kunnat ge en bättre grund för livslångt lärande om olika feedback-moment haft en mer framträdande plats i undervisningen och blivit integrerade i planeringen. Men hur mycket feedback är rimlig och hur ska den se ut? Forskningen verkar mycket enig i betydelsen av feedback och relativt enig i hur denna ska se ut för att vara effektiv. Robinson & Udall betonar vikten av att feedback kommer i anslutning till själva läromomentet för att ge bäst resultat, vilket kanske säger sig självt.¹⁷ Men de konstaterar samtidigt att feedback får bäst resultat när initiativet ligger hos studenterna själva. Konsekvensen av detta är alltså att läraren konstruerar bedömningsgrunder som studenterna individuellt kan testa sitt arbete mot.¹⁸ Mindre kursmoment kan då kontinuerligt kontrolleras, mot överrenskomna kriterier och när studenten själv vill. Jag tror att detta också kan ha en propplösande effekt, för att återkoppla till avsnittet ovan: studenten synliggör sin egen läroprocess, blir mer oberoende i förhållande till läraren och lär sig att själv formulera relevanta frågor som både blir till stöd i utvärderingen av det egna arbetet och värderingen av andras.¹⁹ Här handlar det återigen om förarbetet: att formulera förutsättningar och kriterier; att skapa en kreativ och dynamisk struktur för varje kurs.

För att ”self-assessment”-moment ska fungera tillfredsställande krävs att överrenskommelsen mellan student och lärare rörande syften, mål, kriterier och så vidare är fri från oklarheter. Men Gammon & Lawrence menar att det också är viktigt att ha timing: att inte lämna ut uppgifter för sent, men inte heller för tidigt. Dålig timing åt bägge håll har en tendens att väcka oro och osäkerhet, två effektiva kreativitetsdödare.²⁰ Här är jag dock inte säker på att

¹⁷ Robinson & Udall 2006, s 93

¹⁸ Ibid, s 94

¹⁹ Ibid

²⁰ Gammon & Lawrence 2006, s 138

jag håller med, för att det inte presenterandet av uppgifter en fråga om pedagogik? Jag har många gånger delat ut den avslutande examinationsuppgiften vid kursstart och därefter försökt hålla den aktuell i de kommande lärmomenten. Detta ser jag som en möjlighet att förankra uppgiften och befästa dess relevans för kursmomentet i sin helhet. Här tror jag snarare att tidpunkten för utdelandet av uppgiften (vare sig detta sker tidigt eller sent) ska betraktas som ett pedagogiskt redskap, ett moment som integreras i kursen övergripande mål. Naturligtvis kan det vara en lika stor pedagogisk poäng att dela ut uppgiften sent. För inträder inte en känsla av oro när man inte förstår det pedagogiska syftet?

I de fall då feedback är ett direkt utbyte mellan lärare och student bör även detta ske vid strategiska moment i kursen, tillfällen som ger studenten möjlighet att bearbeta feedbacken i sitt arbete. Gammon & Lawrence framhåller betydelsen av en kombination av feedback – skriftlig och muntlig – samt att den måste vara tydlig, informativ och direkt för att ge bäst effekt.²¹ Feedback ska vara ett utbyte av kunskap som omedelbart kan omsättas i praktiken och förbättra studentens förståelse för uppgiften eller ämnet och hennes insikt i hur detta kan utvecklas vidare. Fokus flyttas då från kortsiktig inläring till långsiktigt lärande; från resultat till process. Deras betoning av timing, menar jag, bör snarare kopplas till betonandet av process framför resultat än till studenternas oro, vilket alltså gäller såväl feedback som tidpunkten då uppgifter delas ut.

Hur?

Mer konkret bör feedback-momentet handla om ”vad som ska åstadkommas” snarare än ”vad som ska göras”.²² Här känner jag igen mitt eget tänkande rörande Bilden som kunskapskälla, som vände sig till senarelärare, och Institutions, narratives, interpretation, som ingick i en yrkesförberedande magisterutbildning för blivande curatorer. Avsikten med de båda examinationerna var att de skulle kunna integreras i en verksamhet utanför den pågående kursen. Uppgifterna lämnade utrymme för egna kreativa val och lösningar – de kunde helt enkelt genomföras på väldigt många olika sätt och hade ingen given mall. Studenterna skulle med andra ord ”åstadkomma” något (en experimentell undersökning respektive en möjlig hängning på ett museum), snarare än ”göra” något (som att sammanställa och reflektera över befintlig forskning inom ett specifikt fält). Tänket fanns alltså där, om än inte integrerat i undervisningens alla delar. Om samma tänkesätt fått mer utrymme tidigare i kurserna, hade jag sannolikt kunnat ge studenterna bättre stöd i sitt arbete med slutuppgiften och ökat deras möjligheter att kritiskt granska sitt eget arbete.

²¹ Ibid

²² Robinson & Udall 2006, s 95

Robinson & Udall föreslår att varje läraktivitet också omfattar deluppgifter, utformade så att studenterna måste producera något allteftersom de närmar sig slutuppgiften.²³ Detta skapar med tiden en personlig läranderesurs (en portfolio eller en logg till exempel). Denna ”process record” visualiserar studentens individuella läroprocess, såsom den skett enskilt samt med bistånd av feedback från läraren. Min egen erfarenhet av detta från ett studentperspektiv gör att jag tror på denna lärandeform, under förutsättning att formen är tydlig och välstrukturerad. Jag har däremot inte arbetat med det i någon större utsträckning. Robinson & Udall hänvisar till en befintlig kurs som på ett konsekvent och metodiskt sätt utvecklat olika formativa uppgifter. Resultatet var mycket gott, inte minst från ett lärarperspektiv sett:

*From the tutor perspective, there was a clear evidence of a higher-quality, learner-driven dialogue about learning. The conversations were more readily instigated by the learners and comprised of richer and deeper questioning.*²⁴

Jag tvivlar inte en sekund på att kontinuerlig muntlig och skriftlig feedback, formaliserad självreflektion utifrån gemensamt överrenskommen mall, och snabb återkoppling på genomförda uppgifter, är ypperliga metoder för att synliggöra studenternas läroprocess och förankra desamma så att den blir en del av individens livslånga lärande. Detta kräver dock (som jag ser det) mycket specifika förutsättningar och ett strikt schema. Gruppen får inte vara för stor; läraren får inte ha för många parallella kurser; både lärare och student måste hålla hårt på givna deadlines. Förarbetet med uppgifternas utformning och etableringen av upplägg, lärandemål och matriser för ”self-assessment”-uppgifter måste vara mycket väl genomtänkt innan kursen startar. Frågan är hur praktiskt genomförbart detta är på institutioner där lärarna arbetar under högt undervisningstryck. I mina exempelkurser faller alla dessa premisser utom en, nämligen det faktum att grupperna har varit relativt små. I övrigt jobbade jag under de aktuella perioderna med flera kurser parallellt, även som kursansvarig, och både studenterna och jag hade svårt att hålla deadlines i den utsträckning som skulle vara en förutsättning här.

Å andra sidan, genom att vara uppmärksam på syftet med feedback och studenters självvärdering kan säkert delar av detta genomföras och kanske därefter kontinuerligt byggas ut. Och faktum är att den grundläggande avsikten, nämligen att studenterna ska kunna kommunicera sitt eget lärande i syfte att få nya tankar kring det, återfinns i mina exempeluppgifter.²⁵ Alla tre examinationer innehöll ett moment där studenterna skulle förklara och motivera sina val. Hur resonerade de när de valde fokus och genomförande för uppgiften? Vilken forskning, litteratur, situation eller tradition förhöll de sig till? Resultaten av dessa självreflektioner var mycket intressanta och givande och ställde krav på att var och en kunde

²³ Robinson & Udall 2006, s 95

²⁴ Ibid

²⁵ Sambell, McDowell & Sambell 2006, s 163

redovisa den research som föregick arbetet. Detta skulle lätt kunna utvecklas till en logg eller en mer kreativ arbetsbok som med text, bild och andra medier kunde visualisera arbetsprocessen. Som en student formulerade saken i Sambell, McDowell & Sambell: "I have to think about how I feel about things,"²⁶ vilket i mina ögon är en alldeles utmärkt grund för livslångt lärande.

...kring betyg och betygsättning

I forskningen som behandlar examinationsformer eller livslångt lärande tvingas nästan utan undantag att också hantera frågan om betyg. Betygsättning är för mig ett nödvändigt ont och inte en del av lärarrollen som jag uppskattar. Jag tycker att det är besvärande att betygssätta personer som jag arbetat tillsammans med i en kurs. Även om det är viktigt att skilja mellan person och prestation är det fortfarande svårt att sätta betyg på studenter som jag tycker om och som ofta arbetar hårt med de uppgifter de ska lösa. Jag förefaller inte vara ensam om dessa känslor. Studenter behöver lära sig att skilja på kritik av *dem* och kritik på *uppgift*, skriver Clegg & Bryan: en väl genomförd examination borde hjälpa studenter att uppskatta utmaningen och skaka av sig rädslan för misslyckande.²⁷ Lättare sagt än gjort naturligtvis, särskilt som den väntande arbetsmarknaden i många fall ser studentens betyg som avgörande i tillsättningen av exempelvis praktikplatser. Här finns med andra ord ett glapp mellan universitetets logik och omvärldens. Den forskning som jag refererar till, och som dessutom representerar den högskolepedagogik som universiteten alltmer kommer att arbeta med, betonar processens betydelse och visualiseringen av studentens lärprocess. Denna process förefaller i det närmaste totalt ointressant utanför universitetsmiljön där istället en spetsad examen värdesätts mer än en fantastisk och insiktsfull lärprocess, som även om den skulle finnas dokumenterad sannolikt är alltför svår att sätta sig in i för en arbetsgivare utanför detta utbildningssystem. Faktum är att det ju även inom delar av universitets egen sfär finns tillfällen där prestation premieras högre än insiktsfull process, såsom exempelvis sker vid antagningen till kurser eller forskarutbildningar.

Studenter måste se misslyckandet som ett sätt att lära, inte som en värdering av dem som personer, betonar Clegg & Bryan.²⁸ Återigen lyfts kombinationen av olika examinationsformer fram som ett sätt att visualisera detta och som tar fasta på en holistisk, processbaserad examination, exempelvis i form av en examinationsportfölj, en personlig utvecklingsplan eller onlinesystem där studenten själv kan rätta summativa examinationer. De menar att sådana stödjande, autentiska lärmiljöer reducerar rädslan för misslyckande. Jag tror också att dessa blandformer kan minska risken för plagiat.

²⁶ Sambell, McDowell & Sambell 2006, s 164

²⁷ Clegg & Bryan 2006, s 218

²⁸ Ibid

Det framstår som alltmer uppenbart att mina exempelkurser skulle må bra av fler och mer varierade examinationer, som tillsammans kunde utgöra grunden för betygssättningen på kursen. I nuvarande form läggs mycket stor vikt vid prestationen i den avslutande uppgiften och studenternas lärprocess synliggörs bara i mycket liten utsträckning. De får ganska liten uppbackning i sin egen utveckling under kursens gång och inga uttalade redskap att kontrollera sin egen process, vilket forskningen visat är två avgörande aspekter när man ska lägga grunden för livslångt lärande och studenternas anpassning till en komplex och föränderlig arbetsmarknad efter examen. Den utförliga, skriftliga feedback de fått, med beskrivning av styrkor och utvecklingsområden, är att slänga in jästen efter brödet och kan – högst – komma studenten tillgodo i efterföljande kurs.

Med flera uppgifter skulle möjligen också betygssättandet underlättas och jag skulle i större utsträckning kunna diskutera denna med varje student under kursens gång. Osmond et al 2002 (refererad i Clegg & Bryan 2006) menar dessutom att studenter som medverkat i formulerandet av betygskriterier har större förståelse för betygssättningen och får bättre känsla för vad som utmärker god kvalitet i ämnet de studerar.²⁹ Detta känns som en radikal om än tidskrävande förändring av synen på examination och det skulle vara högst möjligt att tillämpa detta i mina egna exempelexaminationer. Större studentdeltagande kring utformningen och bedömningen av en examination stödjer också idén om att den att goda examinationer lägger fokus på lärprocessen; på att förbättra studenternas skicklighet och förståelse för ämnet.³⁰ Ett möjligt hinder för denna struktur, eller i alla hänseenden en försvårande omständighet, är det alltmer strömlinjeformade universitetssystemet med huvudsakligen korta kurser som avlöser varandra. Detta kommer att diskuteras närmare i den avslutande diskussionen som lägger fokus på olika aspekter av livslångt lärande.

Avslutande diskussion

I sin bok *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate* (1990) formulerade Ernest L. Boyer fyra områden inom högre utbildning som utmärker dess specificitet, kanske till och med är den del av dess ontologi.³¹ Dessa är:

- The scholarship of discovery;
- The scholarship of application;
- The scholarship of integration;
- The scholarship of teaching.

²⁹ Clegg & Bryan 2006, s 220

³⁰ Ibid, s 218-19

³¹ Candy 2000, s 261

Philip C. Candy, som varit av stor betydelse för min ingång i detta ämne, menar att dessa Boyers fyra grenar inom det akademiska arbetet har motsvarigheter också utanför akademien. Detta innebär i sin tur att de är relevanta aspekter för såväl lärare inom den högre utbildningen som studenter vars avsikt är att lämna denna miljö efter avslutad utbildning. Är vi medvetna om denna symmetri mellan å ena sidan undervisning ("teaching") och andra akademiska aktiviteter, säger Candy, och å andra sidan motsvarande kompetenser utanför akademien, är vi bättre rustade att ge kvalificerad utbildning åt studenter som inte avser att ägna sig åt akademiskt arbete eller ens tycker sig passa in i denna miljö.³²

I mina exempel stöder examinationsformerna ett sådant tänkande. Avsikten var inte att rikta in lärandet på ett primärt akademiskt kunnande. Tvärtom ville jag utmana studenternas akademiska fokus i magisterkursen Exponeringens effekter genom att lyfta in praktiska moment, medan jag i de två andra kurserna som hade blandade studentgrupper (både personer med akademisk bakgrund och andra som huvudsakligen identifierade sig som "praktiker") försökte integrera akademiska handlingar med praktiska och yrkesrelaterade. I den bemärkelsen var kursinnehåll och examinationsformer synkroniserade: de var innovativa och autentiska och därmed också goda utgångspunkter för livslångt lärande, enligt den forskning jag gått igenom.

Om jag skulle ta fasta på Boyers fyra områden ovan, kan jag arbeta vidare med kurserna och bättre förstå varför examinationerna fungerade så pass bra som de gjorde. Jag skulle också skapa en tydligare bild av utvecklingsområden för andra delar av kurserna, utöver examinationsmomentet. Vad kan studenterna upptäcka genom kursinnehållet eller kanske i sitt eget lärande? Hur tillåts de integrera kunskap? Med vilka medel kan de applicera olika former av kunskap på ett material eller en verksamhet? Den verktygslåda som öppnas genom detta kanske till och med förändrar min syn på vad livslångt lärande är. Hur står sig min initiala idé om teoriimplementering i förhållande till den forskning jag gått igenom?

Vad är livslångt lärande?

Som redan framgått innebär livslångt lärande i sin vidaste definition en förmåga att hela tiden lära vidare och lära nytt – att vidareutveckla sina kompetenser utifrån olika situationer, med hjälp av kritisk granskning och analys av det egna arbetet, av andras arbete och av de krav och förväntningar som ställs på dessa. Högre utbildning borde alltså innebära att studenterna förbereds på ett yrkesliv som hela tiden förändras. De behöver förankra kunskap om och känsla för vad som utmärker god kvalitet, och inte minst lära sig att förmedla sådana bedömningar. Forskningen betonar alltså *hanteringen* av kunskap i högre utsträckning än *inlärandet av fakta* som viktiga aspekter i studenternas framtida yrkesliv. Av detta följer att större fokus läggs på formativa examinationsformer snarare än summativa. Faktum är att bara

³² Ibid

en forskare av dem jag läst inför detta PM, Ronald Barnett, slår ett slag för summativa examinaioner och menar att de är av stor betydelse för det han benämner som ”det utbildade jaget” (”the educational being”).³³

Barnett intar överhuvudtaget en lite annan position gentemot konceptet livslångt lärande och hämtar i artikeln ”Assessment in higher education” (2007) snarare inspiration från filosofin (Jean Paul Sartre och Martin Heidegger). Han är vag in sin definition av livslångt lärande och hur detta ska uppnås, men lyfter samtidigt fram mer generella kompetenser såsom mod, målmedvetenhet, uthållighet, integritet och uppriktighet som avgörande i formandet av ett utbildat jag.³⁴ Originalitet och hängivenhet kännetecknar tänkandet hos det utbildade jaget och sammantaget bygger alla dessa egenskaper upp den reflekterande, analyserande och kritiskt granskande människa som kan kliva ut från universitetet, rustad för komplext och föränderligt yrkesliv. Den tvärvetenskapliga och humanistiska hållningen hos Barnett gör att jag känner igen mig i hans tänkande. Är det kanske också så att min yrkesidentitet som humanist påverkat mig i min initiala fråga inför detta SoTL-projekt, nämligen den om teorins betydelse för det livslånga lärandet? Min förståelse av teori synkroniserar väl med Barnetts idé om det utbildade jaget. Kunskap i teori och kompetens att bruka teoretiska redskap skapar som jag ser det förmåga att förstå, hantera och argumentera kring komplexa företeelser med mod, målmedvetenhet, integritet och så vidare som Barnett nämner. Teori hjälper oss att organisera komplexa tankestrukturer och utifrån detta sluter jag mig till att mitt initiala antagande rörande teorins betydelse för det livslånga lärandet fortfarande är relevant. Det strider inte mot forskningens resultat utan kompletterar denna på ett högst fungerande sätt.

Betydelsebärande faktorer

I detta sammanhang är det intressant att just Barnett slår ett slag för summativa examinationsformer. Här finns anledning att fundera över distinktionen mellan ”assessment” och ”examination”, som på engelska framstår som relativt tydlig men som samtidigt är svår att översätta till svenska. Det är uppenbart att jag skulle behöva utarbeta tydligare ”assessments” som kan verka löpande under en kurs. Forskningen visar att det är den löpande verksamheten – det kontinuerliga arbetet – som får effekt för studenternas livslånga lärande. Min separering av teori och praktik, som visade sig vara en genomgående tendens i exempelkurserna, strider således både mot forskningens betonande av betydelsen av alla lärmoment och min egen övertygelse om vikten av teoriimplementering. Barnett argumenterar väl för summativa examinationsformer och deras betydelse för studenternas självförtroende. Jag inser att ingen av mina kurser tagit hand om detta viktiga moment, utan lagt all fokus på etablerandet av generiska kunskaper. Det vore med andra ord mycket intressant att undersöka effekterna av

³³ Barnett 2007, s 38

³⁴ Ibid, s 31-32

olika löpande ”assessments” som kombinerade summativa och formativa examinationer, som också integrerade en visualisering av varje students lärprocess.

Några betydelsebärande aspekter återkommer alltså i forskningen kring livslångt lärande, såsom betydelsen av **feedback**, vikten av att omsorgsfullt utveckla **olika examinationsformer**, samt låta studenterna ha större **inflytande** över examinationsuppgifterna. I syfte att reducera oro, som hämmar studentens självförtroende och inverkar negativt på hennes prestation, är det avgörande att skapa möjligheter för studentens egna val. ”We propose that from the learners’ viewpoint ‘doing without perceived purpose’ combined with the teacher-centric balance of power discourages modern students from fully engaging in learning,” skriver Robinson & Udall.³⁵ Universitetets hierarkiska struktur speglar ofta i traditionella undervisnings- och examinationsformer, men dessa motverkar effektivt studenternas livslånga lärande. Den auktoritära formen måste ersättas av en mer horisontal, som ger utrymme åt studenten att själv agera och fatta egna beslut kring sitt lärande. Detta medför att:

*[...] learners are enabled to work independently by [being equipped] with the skills to monitor, make judgments, and critically reflect on their performance in relation to intended outcomes. Through this focus, students are encouraged to take responsibility for what and how they learn.*³⁶

Rörligheten som följer på denna förskjutning från lärarstyrd, auktoritärt inriktad undervisning till studentanpassade och flexibla lärmoment ställer nya krav. Feedback, olika examinationsformer och större studentinflytande är alltså tre betydelsebärande faktorer i detta arbete. Men till detta kommer också andra önskvärda premisser, såsom **tid** och **utrymme** för studenterna att pröva sig fram; att rumstera runt i ämnet och därmed hitta sitt eget förhållande till det.³⁷ Den pedagogiska grundstrukturen skulle behöva ge utrymme för detta, menar Barnett. Tid och utrymme krävs för att studenterna genom studierna ska kunna utveckla sina egna, autentiska jag. Examinationen blir då ett sätt att stimulera det autentiska jaget och göra detta ännu mer autentiskt genom att stimulera förmågan till risktagning, till känslor – kort sagt, genom att stimulera en ontologisk resa.³⁸ Med Barnett förs förståelsen för det livslånga lärandet in på min egen ideala bakgård; på de aspekter av högskolestudier som handlar om individens personliga utveckling och förmåga att växa mentalt. Drömmen vore naturligtvis att de studenter som gick igenom någon av mina tre exempelkurser kom att se annorlunda på sin verksamhet som lärare, curator eller konstvetare efteråt. Att kurserna satte ett lika stort

³⁵ Robinson & Udall 2006, s 93

³⁶ Ibid

³⁷ Barnett 2007, s 38

³⁸ Barnett 2007, s 36-37

mentalt avtryck som kunskapsavtryck. För mig är detta en mycket stark aspekt av det livslånga lärandet. Men återigen ställer jag mig frågan hur detta utrymme för personlig utveckling som Barnett framhåller ska kunna skapas. Jag tar nedan upp olika problemområden som försvårar lärarens och studentens möjligheter att till fullo utnyttja alla dessa goda exempel som kan stimulera livslångt lärande. Men problemen till trots upplever jag att forskningsunderlaget ger ett stimulerande och starkt underlag att utgå ifrån i vidareutvecklandet av dessa tre kurser och andra med.

Problemområden

Det är lätt beskriva ideala situationer som kan stimulera livslångt lärande men desto svårare att få möjlighet att genomföra dem. Forskningen tar upp många av de problem som universitetsläraren står inför och som ser ut att vara i stort sett gemensamma för nästan all högre utbildning i västvärlden. Inte minst visar författarna på skeva strukturer, där den pedagogiska forskningen går på kollisionkurs med ekonomiska och strukturella förändringar inom universiteten och den politiska administrationen för högre utbildning. Några sådana punkter har redan tagits upp i detta PM, exempelvis:

- Lärarens begränsade tid för förberedelse, studentkontakt och feedback
- Bolognastrukturen (och dess motsvarigheter utanför EU-samarbetet)
- Relationen mellan process och resultat

Universitetens ökade bruk av kursupplägg i modulsystem (exempelvis Bologna) ger ofta många, kortare kurser som ger mindre tid för studenterna att greppa ämnet och dessutom förutsätter fler examinationer (men inte nödvändigtvis bättre).³⁹ Graham Gibbs identifierar med anledning av detta en destruktiv samverkan mellan de traditionella examinationsformerna inom högre utbildning och de premisser vi lever med idag, som gör det möjligt att visserligen upprätthålla systemet men samtidigt urholka dess relevans. Några problem som lärare och studenter inom den högre utbildningen står inför och som är effekter av en rad förändringar som universitet och högskolor genomgått under senare år är exempelvis: a) större klasser, b) lägre personaltäthet och c) deltidsarbetande studenter på heltidskurser. ”Assessment arrangements allow them to do this” konstaterar Gibbs,⁴⁰ vilket är ett gott argument för att revidera synen på de traditionella examinationsformer som vi (inte sällan slentrianmässigt) använder idag. Kortare kurser och snabba växlingar mer eller mindre utesluter studenternas möjlighet att smälta kunskap och skapa länkar mellan olika kursers innehåll: ”The opportunity for students to use extended revision periods to pull material together into a meaningful whole is lost.”⁴¹ Två av mina exempelkurser, Exponeringens effekter och Institutions, narrative,

³⁹ Gibbs 2006, s 16

⁴⁰ Ibid, s 15

⁴¹ Ibid, s 17, med hänvisning till Entwistle & Entwistle 2003

interpretation, utgör delar av ett kursutbud som helt anpassats efter Bolognamodellens femveckorsmall per 7,5 högskolepoäng. Jag upplevde egentligen inte detta som problematiskt i planeringsstadiet, men väl under kursernas gång. Att fylla kurserna med relevant innehåll, hinna fördjupa detta och slutligen examinera kursen inom fem veckor blev en tight manöver. Till detta kom en strikt kursbudget som satte gränser för hur mycket undervisning som varje kurs kunde omfattas av. I en termins serie av kurser blir känslan av ständiga upptakter och avslutningar på bekostnad av fördjupning mycket påtaglig. Barnetts vision om studenternas möjlighet att rumstera runt i ett ämne (not 32), Gammon & Lawrence tankar om att handlingen snarare än resultatet ska stå i fokus (not 4) och Clegg & Bryans förhoppning om att studenterna ska uppskatta utmaningen och skaka av sig rädslan för misslyckande (not 21) förutsätter alla en radikal förändring av förutsättningar, förväntningar och krav – från studenter, lärare och universitetet, men i förlängningen också från arbetsmarknadens aktörer och den politiska administrationen, vilket jag berört tidigare. Förutsättningarna för att lägga grunden för livslångt lärande har visat sig vara både oförutsägbara och utmanande men också inspirerande. En sista gång vill jag återkoppla till min egen studietid, för var det inte just en känsla av inspiration, input och att allt var möjligt som utmärkte de kurser och lärmoment som fortfarande är betydelsefulla för mig?

Flow

När jag sökte litteratur inför arbetet med detta PM fick jag upp ögonen för flow som en möjlig aspekt inom högre utbildning och jag insåg då att en liknande känsla präglade många av de projekt och lärmoment som betytt mest under min utbildning. Begreppet formulerades ursprungligen av psykologen och kreativitetsforskaren Mihaly Csikszentmihaly som en förklaringsmodell till hur människor vars arbeten brukar definieras som kreativa närmar sig och bearbetar uppgifter eller material. Flow är således benämningen på den känsla av tidlöshet och total inlevelse som dessa personer erfar när de tar sig an en uppgift.⁴²

Till skillnad från Csikszentmihalys ursprungliga definition, som framförallt kopplas samman med en kategori människor som besitter vissa specifika egenskaper, menar Gammon & Lawrence att flow som tankekonstruktion är högst applicerbar på studier på universitet och högskola. De lyfter begreppet från att omfatta en speciell kategori personer till att vara applicerbar på i stort sett vem som helst. Den primära grunden för att kunna arbeta med flow är att lärare och studenter etablerar en känsla av tillit och trygghet.⁴³ Oroskänslor motverkar flow och därför måste presentationer och examinationer ske i en tillåtande och inkluderande atmosfär. På ett organisatoriskt plan krävs också att byråkrati och olika begränsningar bryts ned så att läraren tillåts arbeta flexibelt och med stort svängrum, utan att hindras av

⁴² Encyclopædia Britannica Online, <http://www04.sub.su.se:2244/eb/article-261736#940922.hook>, sökord Creativity, hämtad 2010-04-10

⁴³ Gammon & Lawrence 2006, s 133-34

strukturella traditioner.⁴⁴ Gammon & Lawrence tankar runt flow som pedagogiskt koncept är mycket tilltalande, även om även dessa skulle kunna stöta på patrull i ett Bologna-system där kurslitteratur måste bestämmas månader innan en kurs startar och där även mindre förändringar i kursplaner behöver gå igenom institutionens beslutande organ.

I detta PM har jag belyst ett antal förslag som forskningen lyfter fram för att stödja studenters livslånga lärande. Flow ser jag som ännu en aspekt av detta, en övergripande vision om hur studier på högre nivå skulle kunna bedrivas och som dessutom lyfter fram en form av gränsöverskridande kreativitet som jag tycker känns mycket tilltalande. Kanske är det detta jag sökt fånga i examinationerna i de tre exemplen – kreativa, tillåtande uppgifter som avser att stimulera något mer än faktakunskaper genom att röra sig i ett gränsland mellan teori och praktik.

Sammanfattning

Detta reflektionsprojekt tar sin utgångspunkt i idén om livslångt lärande. Fokus läggs på en enskild aspekt av lärandet för att göra ämnet mer hanterligt. Syftet är således att undersöka i vilken mån *examinationer* kan stimulera studenters livslånga lärande. Projektets källor består av de avslutande examinationerna i tre kurser jag utvecklat och haft läraransvar för. Det första exemplet, Bilden som kunskapskälla (30 hp), vände sig till senarelärare i fortbildning. Examinationen bestod i en experimentell undersökning som utformats så att den kunde genomföras i en undervisningssituation. Det andra exemplet, Institutions, narratives, interpretation (7,5 hp), var del av en internationell magisterutbildning för curatorer. Uppgiften bestod i att utforma ett förslag på omhängning av en utvald del av Moderna museets permanenta utställning. Det tredje exemplet, Exponeringens effekter (7,5 hp), ingick i ett magisterprogram i konstvetenskap. Kursen examinerades genom att studenterna fick göra en konceptuell exponering av ett konstobjekt på valfri plats. De skulle argumentera för sina val av objekt och plats men exponeringen behövde inte vara praktiskt genomförbar. Gemensamt för de tre kurserna var min avsikt att implementera teori med praktik, utifrån idén att teori kan brukas som en aktiv ingrediens i vårt dagliga liv och därigenom stärka vårt livslånga lärande.

Forskningen beskriver det livslånga lärandet som en förmåga att vidareutveckla kompetenser utifrån olika situationer, med hjälp av kritisk granskning och analys av det egna arbetet, av andras arbete och av de krav och förväntningar som ställs på dessa. Generellt lyfts formativa examinationsformer och träning av generiska kunskaper fram som betydelsebärande faktorer i undervisningen. Studenterna ska även kunna följa sin egen läroprocess för att därigenom träna sin kritiska blick. Summativa examinationsformer nämns också som centrala för studentens möjlighet att hitta en ämnesidentitet. Gemensamt är en stark tilltro till

⁴⁴ Ibid, s 135

studentinflytande, till exempel genom viss valfrihet i genomförandet av examinationsuppgifter och utformandet av betygskriterier. En kombination av *feedback*, *olika examinationsformer* samt *studentinflytande* ger således en god grund för livslångt lärande. Därutöver betonas vikten av *tid* och *utrymme* för studenten att rumstera runt i ämnet.

Vissa aspekter av exempelkurserna stämde väl med forskningens resultat av vad som stimulerar livslångt lärande, såsom möjligheten att själv påverka examinationsuppgiften. Kursernas uppgifter hade också utvecklats från ett idékoncept som överensstämmer med forskningen. Däremot skulle de behöva utvecklas mer mot det kontinuerliga lärandet (feedbackmoment och dylikt), visualiseringen av detta, samt summativa examinationer. Sammantaget visar projektarbetet att min ursprungliga tanke om teorins betydelse för det livslånga lärandet, samt min tilltro till praktisk implementering av teori i examinationerna, är relevant och välmotiverad. Om kursernas övriga lärmoment bättre visualiserade studenternas läroprocess skulle de alla tre kunna utgöra goda grunder för livslångt lärande.

Källor och litteratur

- Barnett, Ronald, Realizing the university in an age of supercomplexity, Buckingham & Philadelphia, The Society for Research into Higher Education / Open University Press 2000
- Barnett, Ronald, Assessment in higher education, Rethinking assessment in higher education. Learning for the longer term, red David Boud & Nancy Falchikov, London & New York, Routledge 2007 s 29-40
- Boud, David, Reframing assessment as if learning were important, Rethinking assessment in higher education. Learning for the longer term, red David Boud & Nancy Falchikov, London & New York, Routledge 2007, s 14-25
- Boud, David & Nancy Falchikov, Introduction: Assessment for the longer term, Rethinking assessment in higher education. Learning for the longer term, red David Boud & Nancy Falchikov, London & New York, Routledge 2007, s 3-13
- Candy, Philip C, Knowledge Navigators and Lifelong Learners: producing graduates for the information society, Higher Education Research & Development, Vol. 19, No. 3, 2000, s 261-277
- Clegg, Karen & Cordelia Bryan, Reflections, rationales and realities, Innovative assessment in higher education, red Cordelia Bryan & Karen Clegg, London & New York, Routledge 2006, s 216-227
- Encyclopedia Britannica Online, sökord Creativity, <http://www04.sub.su.se:2244/eb/article-261736#940922.hook> 2010-04-10
- Gammon, Sean & Lesley Lawrence, Improving student experience through making assessment 'flow', Innovative assessment in higher education, red Cordelia Bryan & Karen Clegg, London & New York, Routledge 2006, s 132-140

- Gibbs, Graham, Why assessment is changing, Innovative assessment in higher education, red Cordelia Bryan & Karen Clegg, London & New York, Routledge 2006, s 11-22
- Kreber, Caroline, Developing the scholarship of teaching through transformative learning, Journal of scholarship of teaching and learning, Vol. 6, No 1, augusti 2006, s 88-109
- Robinson, Alan & Mark Udall, "Using formative assessment to improve student learning through critical reflection", Innovative assessment in higher education, red Cordelia Bryan & Karen Clegg, London & New York, Routledge 2006, s 92-97
- Sambell, Kay, Liz McDowell & Alistair Sambell, Supporting diverse students: developing learner autonomy via assessment, Innovative assessment in higher education, red Cordelia Bryan & Karen Clegg, London & New York, Routledge 2006, s 158-168

Vad är en bra universitetslärare? En kritisk reflektion

Saeid Abbasian, EIDI Handelshögskolan i Jönköping

Inledning

Under min skolgång i Iran på 1960- och 1970-talen hade jag många bra lärare, en del medelmåttiga och en del ganska dåliga. På den tiden rådde fortfarande hård disciplin i skolorna och viss grad av aga förekom från några av lärarna. Detta var till stor del en metod för lärarna för att skapa ordning i klassen och kontrollera eleverna, särskilt de bråkiga/olydiga. Också var detta en straffmetod både mot de svaga eleverna och mot de elever som slarvade med att göra sina hemläxor/straffläxor⁴⁵. Andra lärare förolämpade eleverna med fula ord medan de övriga lärarna varken använde det ena eller det andra⁴⁶. Aga och otrevligt beteende förekom både från manliga och kvinnliga lärare och var riktade mot både flickor och pojkar. Jag kommer ihåg att det viktigaste kriteriet för en bra lärare för oss skolbarn framtill högstadiet var i alla fall definierat i termer av beteende: att läraren bedömdes ha gott humör, var trevlig och snäll, och inte använde fysiskt straff.

Också i Sverige har jag haft många bra lärare på olika nivåer: på flyktingförläggningen, på Komvux, och som student och doktorand på universitet. Först på senare tid har jag frågat mig mer och mer varför man gillar vissa lärare, läser deras ämnen och gör deras läxor med stor entusiasm och får höga betyg, medan man för andra lärare inte visar lika stort intresse och engagemang. Är det läraren det handlar om eller det är ämnets/kursens natur som lockar/inte lockar eleven/studenten?

När det gäller min skolgång i Iran har jag nu i vuxen ålder upptäckt att det sannolikt var lärarnas karisma kombinerat med val av rätt undervisningsmetod samt deras någorlunda goda pedagogiska kunskaper om hur man bemöter sina elever som gjorde att jag personligen tyckte om mina favoritlärare och drogs till deras ämnen. De lärare som var hårda; jag läste deras läxor bara för att få betyg och inte för intressets skull, även om de råkade vara bäst på sitt ämne. Hade de gått på en bra kompletterande utbildning (exempelvis beteendevetenskap eller

⁴⁵ Lärarens oduglighet diskuterades sällan på den tiden utan det var eleven som fick bära hela ansvaret för sitt bristande lärande. De svaga eleverna kallades av läraren för dum, idiot, korkad och liknande. Även skötsamma elever drabbades ibland av förolämpning och aga.

⁴⁶ Troligen orsakades detta av passiv lagstiftning samt att skolans rektor och vice rektor (tillsynsläraren) själva i många fall var med i denna destruktiva tradition. Aga och förolämpning av elever förekommer än idag i iranska skolor.

psykologi) hade de säkert kunnat hantera värstingarna på bästa möjliga sätt utan att använda fula ord eller aga⁴⁷.

Och när det gäller mina favoritlärare i Sverige hade jag då hunnit skaffa mig en ganska klar uppfattning om vad det är som gör att en lärare bedöms vara bra eller tvärtom. En del gemensamma nämnare mellan dem har varit deras breda ämneskunskaper, deras förmåga att etablera professionella kontakter med sina studenter, generositet och tålmod med att ägna tid åt studenterna, sättet att undervisa och förmedla kunskap. Ytterligare gemensam nämnare har varit att de var bra på att uppmana och uppmuntra sina studenter och att de alltid har varit tydliga i sina roller och i sin undervisning. Särskilt på högre akademisk nivå har de olika yrkesrollerna (lärare, handledare, studievägledare, kursamordnare) varit påtagliga. Det får poängteras att några av mina favoritlärare på universitet hade licentiatexamen men inte disputerat då.

När jag disputerade 2003 i kulturgeografi var en av mina ambitioner att på sikt söka en lärartjänst och själv bli universitetslärare. Men för att själv bli lärare krävs högskolepedagogisk utbildning. Jag gick på kursen ”pedagogik för universitetslärare” moment 1 och vi kursdeltagare fick av vår lärare bl.a. frågan vad som kännetecknar en bra lärare. Jag gav beskrivningar som rymmer både professionella och personliga egenskaper. Samtliga deltagares svar på frågan redovisas längre fram i detta PM.

Varför är det då viktigt med att ha en bra lärare och inte bara en lärare? Lärarförbundet svarar på frågan i en reklamansons publicerad den 10 december 2009. Annonsen handlar egentligen om lärare på lägre nivåer men svaret kan även gälla lärare på universitet då förbundet betonar lärares roll i individers ackumulerade kunskap från barndom till vuxen ålder. ”*Allt börjar med en bra lärare*”, står det högst upp i annonsen och de fortsätter med bl.a. följande:

”...*Lärare skapar blivande fysiker, kemister, ekonomer, medicinare och författare. Stora och små genier. Som så småningom tar sig an världen och bidrar till lösningar på allt från ekonomiska kriser till miljöhot*”⁴⁸.

Nu när jag är ett steg närmare lärarrollen vill jag skaffa mig ännu djupare uppfattning om vad egentligen en bra lärare är. Jag har flera motiv till det. Jag har ambitionen att bli universitetslärare. Dessutom vill jag bli en bra lärare och ha nöjda studenter, på samma sätt som jag själv varit nöjd med mina goda lärare i Iran och Sverige. Jag har dessutom fått mycket kunskap av de här lärarna och det är delvis tack vare dem jag är den jag är idag.

⁴⁷ Jag har sett filmer baserade på verklighet där läraren med god metodik och pedagogik förvandlar värstingar till duktiga och fina elever.

⁴⁸ DN 20091210, s 3.

Därför vill jag i gengäld ge något tillbaka och ägna mig åt den yngre generationen. Slutligen är det intressant att veta mer om detta. Jag vill inte bara utgå ifrån mina goda åsikter om mina favoritlärare utan vill skaffa mig ännu mer kunskap om detta. Finns det egentligen något konkret och enhetligt svar på denna fråga? Vem avgör vad en bra lärare är, utifrån vilkens perspektiv ska detta avgöras: studenterna, lärarna själva eller rektorer och institutionsföreståndarna?

Syfte och frågeställning

En universitetslärare har olika funktioner och roller i sitt yrke: hon/han är kursplanerare, kursadministratör, examinator, föreläsare, handledare. Med lärare i föreliggande uppsats menas de här olika parallella rollerna.

Syftet med denna uppsats är att företa en reflektion om karaktäristiska drag för en bra universitetslärare där källorna är min egen erfarenhet av lärare på olika nivåer, teorier och principer om undervisning och lärande, nationella regleringar inom svensk högskola samt en egen empirisk studie. Utifrån det presenterade materialet är uppsatsens huvudfråga : Vad är en bra universitetslärare? Svaren kan förhoppningsvis ge lärare kunskap om hur de i sitt yrkesutövande bättre kan hjälpa studenterna i sitt lärande och därmed öka kvaliteten på undervisningen.

Metod

Fokus i detta PM ligger främst på universitetslärarens professionella egenskaper men också på hennes/hans personliga egenskaper. PMet blir en reflektion över "vad en bra universitetslärare är". Jag försöker söka svar på frågan dels genom mina egna erfarenheter från svenska universitet och högskolor och andras nedskrivna erfarenheter, dels genom att samla in relevant pedagogisk litteratur i sammanhanget bl.a. kring lärandeteori, pedagogisk skicklighet och undervisningsskicklighet. Sammantaget ska jag i ett analyserande/eller problematiserande resonemang reflektera över beskrivningar som har gjorts kring en bra lärare samt diskutera uppnådda resultat och olika svar som har givits. Jag sökte litteratur som berörde frågan på universitetsnivå men fann inte mycket på nätet och i databaser som LIBRIS. Däremot fanns det en hel del akademiska uppsatser som berörde frågan inom skolan. Därför har jag valt att i PMet använda dem som referens för de ändå kan stärka min kunskap om vad en bra lärare är. Jag har huvudsakligen använt svenska källor.

Jag har därutöver gjort en egen empirisk studie genom att sammanställa essayer skrivna av ett 30-tal deltagare på den högskolepedagogiska kursen "Pedagogik för universitetslärare".

Lärarpriser på universitetsnivå

Flera universitet och högskolor i landet delar numera ut s.k. lärarpriser. Stockholms universitet exempelvis utser sedan 1992 några s.k. Årets lärare. Dessa pristagare får ett diplom och ett pris på 50,000 kr vardera. Syftet är att belöna bra lärare och via priset möjliggöra för

dem att förbättra sig ännu mer inom sitt område. Universitets anställda och studenter nominerar till årets lärare och endast en lärare från varje fakultet kan varje år tilldelas detta pris. Pristagarna utses av rektor på förslag av Rådet för universitetspedagogisk utveckling (RUT)⁴⁹. På Universitetspedagogiskt centrum's webbplats där det finns detaljerade uppgifter om beslutsprocessen står följande om kriteriet för årets lärare:

”Priset går till lärare som uppfyller kriteriet att han/hon främjar studenternas lärande genom framstående pedagogiska insatser, erkänt intresse och engagemang för utveckling av undervisning liksom erkänd undervisningsskicklighet. Det är till detta kriterium du ska förhålla dig när du nominerar en lärare. Försök att med egna ord beskriva varför du tycker din lärare uppfyller kriteriet och förtjänar priset. Tänk på att alltför kortfattade motiveringar och svar kommer vi inte att kunna beakta. Önskat omfång är ca 100 - 500 ord. Det finns gott om plats för din text i rutorna i nomineringsformuläret, vilka har "scrollfunktion". En lärare kan få det pedagogiska priset mer än en gång”. (www.upc.su.se/pedpris)

Normalt är de anställdas andel av studenterna ca 1/10 vilket visar att studenternas åsikter här har betydligt större vikt än de anställdas. Samtidigt finns det risk att många av deras nomineringar stryks bort om motiveringarna är kortare än 100 ord. I citatet ovan nämns flera kriterier för valet men de är grova kategorier som möjligen täcker andra kriterier och egenskaper under sig. Orden definieras inte, så de kan vara vad som helst. Därför anser jag att det finns fler förklaringar än kriterierna ovan till varför vissa lärare är mer omtyckta av studenterna än andra lärare och varför de av studenterna bedöms vara bra lärare. Detta kommer mer utförligt diskuteras framöver i detta PM.

Studier om lärare i skolan

Kännetecknen för en bra lärare i skolan (gymnasiet och på lägre nivåer) har studerats från olika perspektiv och utifrån olika ämnen och discipliner. Det är oftast lärarstudenter som studerat frågan i sina examensarbeten. Exempelvis har de gjort det utifrån ett elevperspektiv, ett lärareperspektiv, ett föräldraperspektiv eller en kombination av dem alla.

Av en stor undersökning som genomfördes 2004 av Skolforum i Stockholm och Lärakademin i Trollhättan framgår att mycket som tillskrivs en bra lärare egentligen handlar om lärarens förhållningsätt och personliga egenskaper och sociala kompetens och inte nödvändigtvis hennes/hans pedagogik. I undersökningen ingick ca 800 personer, elever såväl som lärare och föräldrar. Det intressanta är att förhållningsätt tillsammans med personliga egenskaper väger

⁴⁹ <http://www.upc.su.se/pub/jsp/polopoly.jsp?d=5449&a=22245>
<http://www.upc.su.se/pub/jsp/polopoly.jsp?d=5449&a=35742>

tyngre i undersökningen än professionella egenskaper och pedagogisk förmåga. Detta gäller till viss del hos lärarna själva men till större delen hos elever och föräldrar⁵⁰.

Ann Jansson (2005) har i sin c-uppsats studerat dessa kännetecken utifrån elevers perspektiv men också i ett perspektiv av ålder och utbildningsstadier. Hon använder sig av både kvalitativa och kvantitativa metoder. Bland annat genomför hon 85 enkäter med elever på högstadiet och Komvux, och åtta intervjuer med elever på grundskola, gymnasiet och universitet. Könsfördelning av intervjupersonerna har också varit ganska jämn. Sammantaget anser eleverna att en bra lärare ska vara rättvis, strukturerad, ämneskunnig, ha god ordning och mycket stor social kompetens. Hennes studie visar också att det finns tendenser till att elever ställer, med stigande ålder, allt högre och nya krav på lärare. De äldre eleverna förväntar sig att en lärare ska vara intresserad av sitt arbete medan detta känns mindre viktigt för yngre elever. Däremot är det viktigt för yngre elever att läraren är bra på att förklara. Skillnaden anser Jansson beror på att de yngre eleverna inte uppfattat frågan på samma sätt som de äldre.

Hellfon och Skoog (2007) har också studerat frågan ur ett elevperspektiv. Deras studie bygger också på kvalitativa intervjuer. De har genomfört tre gruppintervjuer med 16 elever på låg-, mellan- och högstadiet på två olika skolor. Eleverna menar att en bra lärare är den som är snäll, omtänksam och bryr sig och lyssnar. Hon/han ska också vara lite sträng och ha ordning i klassen, vara duktig i det som undervisas och kunna förklara för eleverna. En bra lärare ska också kunna vara flexibel och variera sin undervisning samt ska tycka om sitt yrke och ämne. Det är också viktigt att läraren lyckas engagera eleverna.

Holm m.fl. (2005) har behandlat dessa kännetecken utifrån ett lärar- och elevperspektiv. Deras undersökning bygger metodiskt på kvalitativa intervjuer med åtta elever på gymnasium och åtta lärare från blandade skolor. Både elever och lärare är könsblandade och lärarna varierar i ålder, ämne och arbetslivserfarenhet. Studiens resultat visar att både lärare och elever är i stort sett överens om egenskaper som en bra lärare ska ha. De anser huvudsakligen att läraren ska ha humor, engagemang, rättvisa, pedagogisk förmåga och att hon/han brinner för sitt yrke. En dålig lärare däremot anses vara den som är ostrukturerad, oengagerad, har svårt för samarbete, har svårt för kritik och saknar pedagogisk förmåga.

Också Kruse och Öquist (2007) söker svar på frågan utifrån ett lärar- och elevperspektiv på högstadiet och gymnasienivå. De använder sig av textanalys som metod vilket innebär att de 50 intervjuade (elever och lärare) fick uttala sina åsikter genom att skriva uppsatser om "Vad kännetecknar en bra lärare?". I sin analys använder de sig av fyra huvudkategorier som är 1)

⁵⁰ Se Vad är en bra lärare? På:

www.larakademier.nu/web/larakademier.nsf/Documents/0042251A?OpenDocument

Personliga och fysiska kännetecken, 2) Professionella kännetecken, 3) Kontakt mellan elev-lärare, 4) Disciplin. Särskilt använder de ledarskap som ett centralt begrepp i sin studie. I den första kategorin ger författarna några karaktärsdrag och inställningar av lärare utan att definiera dem (s 17-19). Dessa är kynne, sinne, linne, läggning, attityd, normer, värderingar, pedagogisk grundsyn och yttre utseende. Författarna använder också ordet fysiska egenskaper utan att tydligt definiera det. Detta särskilt mot bakgrund av att de refererar i uppsatsen till en tidigare forskning (Kutnick & Jules 1993). En läsare kan missuppfatta att eleverna är kroppsfixerade eller utseendefixerade. Ytterligare ord som inte definieras är läggning. Samtliga grupper och speciellt gymnasieeleverna betonar den professionella kompetensen som den viktigaste egenskapen hos en lärare. Därefter nämns (särskilt av högstadielever) personliga och fysiska egenskaper såsom att läraren är omtänksam och respekterar eleverna, har tålmod och förståelse. Särskilt de äldre eleverna nämner lyhördhet och öppenhet och önskar också att få en personlig kontakt med sin lärare. På fjärde punkten nämns disciplin som en viktig egenskap hos läraren vilket värdesätts mer av högstadielever än av de två övriga grupperna. Med disciplin menar eleverna gränssättning, konfliktlösning och klassrumskontroll. I övrigt är en bra lärare den som har bra ledaregenskaper.

I sin intervjustudie med sex lärare tar Andersson och Runesson (2007) också upp ledarskap och auktoritet. Deras undersökning tar upp det ideala ledarskapet i klassrummet som är en blandning av det demokratiska ledarskapet och det auktoritära ledarskapet. Medan det demokratiska ledarskapet bygger på ömsesidig respekt mellan lärare och elever, bygger det auktoritära ledarskapet på elevernas respekt för läraren och vad hon/han vill. Resultatet visar att för att läraren inte ska bli helt auktoritär behöver hon/han vinna elevernas förtroende genom lyhördhet genom att bry sig om dem. För att samtidigt ha auktoritet och bra ledarskap behöver läraren sätta ramar och regler som följs i klassrummet, och på detta sätt skapar hon/han lugn och trygghet i gruppen. Det är också viktigt att eleverna kan lita på att läraren är kompetent. Ett gott ledarskap i klassrummet bedömdes sammantaget omfatta kännetecken såsom att vara flexibel, trygg, stabil och välplanerad.

I ett annat examensarbete i lärarutbildning utgår Nordström (2005) från hur lärare uppfattar det pedagogiska ledarskapet och vad som är ett bra pedagogiskt ledarskap. Han gjorde personliga intervjuer med åtta lärare mellan 22 och 63 år gamla som var verksamma i Skåne. Lärarna som hade elever mellan 11 och 13 år, hade genom skillnaden i ålder olika mycket arbetslivserfarenhet. Han delade in lärarnas svar i kategorierna Pedagogik, Ledarskap och Social kompetens. Hans resultat tydde bl.a. på att det är av stor betydelse att läraren i sin roll har stor social kompetens och ett socialt ledarskap. Han menar att detta leder till att alla elever mår bra och lyckas uppnå sina målsättningar.

För att söka svar på frågan ur ett elevperspektiv har Dahlén (2008) använt sig av kvalitativa intervjuer med fyra gymnasieelever. Hon finner bl.a. att engagemang är en gemensam nämnare för att vara en bra lärare men att lärare kan vara bra även om de undervisar på olika sätt. Författaren anser, utifrån materialet, att en bra lärare är den som är en självständig, inkännande människa med god ämneskunskap och engagemang.

Pedagogisk skicklighet enligt nationella och lokala regler

I avsnittet om lärarpriser läste vi i citatet orden ”framstående pedagogiska insatser” som kan vara synonymt med pedagogisk skicklighet och allt som ryms inom det. Vi stöter ibland på begreppet pedagogisk skicklighet när vi läser om en utannonserad tjänst som universitetslärare. Begreppet brukar sällan eller aldrig definieras i annonsen eller i anslutna länkar som är kopplade till högskoleförordningen. Pedagogisk skicklighet är ändå en grundsten för bedömning av en persons samlade kunskap och kompetens för att få en lärartjänst på universitet och därmed huvudkod för att en person ska få rollen som lärare. Men vad innebär egentligen detta begrepp?

För några år sedan kritiserades universitet och högskolor i en statlig utredning (SOU 2001:31) för att de inte tydligt hade definierat ordet pedagogisk skicklighet. Problemet verkar bestå än idag. I samma utredning (2001:13, kap 11) ställs pedagogisk skicklighet som synonymt med pedagogisk meritering vilket innebär förmåga till självständig forskning och goda pedagogiska egenskaper. Med andra ord är en skicklig pedagog (dvs. en skicklig lärare) enligt detta synsätt den som både har undervisningskompetens och vetenskaplig kompetens. Detta understryks också av både Högskolelagen och Högskoleförordningen. I samma utredning (s 218 och 228) ges följande exempel och förslag på kriterier för pedagogisk skicklighet:

- breda, gedigna och aktuella kunskaper i det egna undervisningsämnet
- förmåga att strukturera och organisera kunskapsmassan i kurser och i den egna undervisningen
- förmåga att förmedla engagemang och intresse för ämnet
- förmåga att aktivera studenterna till eget lärande
- förmåga till kommunikation med studenterna
- förmåga till helhetssyn och förnyelse
- medverkan i utveckling av verksamheten vid det egna lärosätet
- och dokumentation av sådana insatser
- bidrag till hur kunskapsutvecklingen bedrivs och utvecklas vid det egna lärosätet

Därefter tillkommer ett tredje begrepp, pedagogisk portfölj. Detta innebär att en blivande lärare dokumenterar sin pedagogiska skicklighet och sina pedagogiska meriter på ett bra sätt som möjliggör en kvalitativ bedömning av dennes pedagogiska kvalifikationer (s 219). Detta gäller även dokumentation av vetenskapliga meriter.

Av Högskolelag (1992:1434, kap 3) om professorer och andra lärare framgår att i en lärares arbetsuppgifter ingår att ha hand om utbildning, forskning eller konstnärligt utvecklingsarbete samt administrativt arbete. Till detta hör också att följa utvecklingen inom det egna ämnesområdet och den samhällsutveckling i övrigt som har betydelse för lärarens arbete vid högskolan. Anställning som en professor (som den främsta anställningen som lärare) innebär dock utbildning och forskning i arbetsuppgifterna. Lärarskickligheten omfattar både vetenskaplig kompetens och pedagogisk kompetens (se även SOU 2001:13, kap 11).

Också i Högskoleförordningen (1993:100, kapitel 4) som avser anställning av lärare på olika nivåer (professorer, lektorer, adjunkter, forskarasistenter, timlärare och gästlärare) diskuteras lärarskickligheten. Vid tillsättning av professur (5§) föreskriver förordningen att ” Lika stor omsorg skall ägnas prövningen av den pedagogiska skickligheten som prövningen av den vetenskapliga skickligheten”. Och för tillsättning av lektorat (§ 8) gäller att ” Lika stor omsorg skall ägnas prövningen av den pedagogiska skickligheten som prövningen av andra behörighetsgrundande förhållanden”. För lektorat finns det utöver kravet på pedagogisk skicklighet också behörighetskravet att läraren ska ha genomgått högskolepedagogisk utbildning.

Pedagogisk skicklighet är ett svårdefinierat begrepp

Av lagparagraferna i föregående avsnitt fick vi inte någon detaljerad definition av begreppet pedagogisk skicklighet. En av de få rapporter som utförligt har diskuterat och definierat detta komplexa begrepp är rapporten ”Att bedöma pedagogisk skicklighet – går det?” från Uppsala universitet. I rapporten diskuterar författaren och pedagogen Birgitta Giertz (2003, s 92-93) hur pedagogisk skicklighet kan definieras, beskrivas, bedömas, och vilka indikatorer finns i begreppet. Hon gör det hela i flera steg för att i slutändan ge konkreta detaljerade förslag. Pedagogisk skicklighet i hennes argumentation likställs, som utgångspunkt, ungefär med bästa sättet en lärare utför sina pedagogiska uppgifter på. I nästa steg nämner hon fem grova aspekter av lärarens pedagogiska uppgifter. Dessa är:

- Att stödja och underlätta studenternas lärande (viktigaste aspekt)
- Att arbeta enligt uppsatta ramar och mål
- Att verka för utveckling av undervisning och utbildning
- Att administrera och leda utbildning
- Att föra en dialog med det omgivande samhället kring ämnesinnehåll och utbildning i stort.

Vidare definierar hon pedagogisk skicklighet mer utförligt och med ett akademiskt språkbruk:

”förmåga och vilja att regelmässigt tillämpa det förhållningssätt, de kunskaper och de färdigheter som på bästa sätt främjar lärandet hos de studenter läraren har. Detta skall ske i enligt med de mål som gäller, och inom de ramar som står till buds och förutsätter kontinuerlig utveckling av egen kompetens och undervisningens utformning”. (s 94)

Efter den här definitionen beskriver hon närmare sex aspekter som enligt henne ingår i pedagogisk skicklighet. Dessa är Förhållningssätt, Kunskap, Förmåga, Situationsanpassning, Uthållighet och Ständig utveckling. I slutskedet ger hon förslag på 11 allmänna kriterier med över 60 indikatorer kopplade till kriterierna som enligt henne kan vara kännetecknen för den som visar pedagogisk skicklighet.

Vid Mälardalens högskola har rektor beslutat att införa en pedagogisk karriärväg. Åsa Ryegård (2008) som beskriver detta system talar om den pedagogiska kompetensstegen och föreslår att den pedagogiska kompetensen har tre nivåer: Behörig, Meriterad och Excellent. Den första nivån motsvarar de formella anställningskrav på pedagogisk skicklighet och högskolepedagogisk utbildning som beskrivs i högskoleförordningen. Läraren kan söka inplacering på någon av nivåerna vilket prövas av sakkunniga som utses av lärarförslagsnämnden. Pedagogisk skicklighet definieras som att läraren utifrån givna mål och ramar- genom kontinuerlig utveckling av undervisning och egen kompetens- på bästa sätt stödjer och underlättar studenternas lärande. Den pedagogiska skickligheten speglar samtidigt lärarens kompetens avseende samverkan, helhetssyn och bidrag till utveckling inom det högskolepedagogiska området. Hon föreslår att det behövs en gemensam nationell definition av begreppet pedagogisk skicklighet som enligt henne kan ge upphov till olika tolkningar.

På Tekniska högskolan vid Lunds universitet har ledningen beslutat att införa en pedagogisk akademi, som lärare kan söka till. Alla antagna lärare erhåller den pedagogiska kompetensgraden Excellent Teaching Practitioner (ETP) och en omedelbar löneökning. Dessutom erhåller de institutioner där dessa lärare verkar en ökad tilldelning. Vidare sägs:

”Den sökande läraren skall i sin ansökan redovisa hur han eller hon över tid, medvetet och systematiskt, strävat efter att utveckla studenternas lärande i det egna ämnet samt hur han eller hon verkat för att göra de egna erfarenheterna av detta pedagogiska arbete tillgängliga för andra. Den sökande läraren skall även kunna problematisera och reflektera kring sina pedagogiska handlingar med hjälp av litteratur och andra källor och redovisa hur han eller hon med hjälp av dessa utvecklat sitt tänkande kring lärande och undervisning”⁵¹.

I ett annat dokument beskriver de också kriterier som gäller för Pedagogiska akademiens bedömning av Excellenta lärare. Den sökande ska i sin pedagogiska portfölj beskriva, analysera diskutera och lämna underlag i relation till följande kriterieområden:

- Fokus på studenternas lärande
- En klar utveckling över tid
- Ett forskande förhållningssätt.

Under varje av de ovanstående rubrikerna finns det fler underrubriker som den sökande ska skriva om. Vidare sägs följande i samma dokument:

”Det som belönas är således inte användning av någon särskild pedagogisk metod, inte heller någon särskild form av pedagogisk utbildning. Belönas gör den som på ett systematiskt och

⁵¹ http://www.lth.se/genombrottet/pedagogisk_meritvaerdering_bl_a_lths_pedagogiska_akademi/

reflekterande sätt över tid arbetat med att förbättra det som undervisningen syftar till, nämligen studenters lärande. Av detta följer att sökande lärare bör ha varit verksam inom högre utbildning några år, samt ha erfarenhet med viss bredd. Kvalitativa brister kan dock inte uppvägas av erfarenhetsmässig kvantitet”⁵².

Undervisningsskicklighet

Det finns ett annat begrepp när det gäller bedömning av en skicklig universitetslärare och det är undervisningsskicklighet. Fokus i detta begrepp ligger mer i lärarens skicklighet att undervisa och hjälpa studenterna i att utvecklas i sitt lärande. Här kommer begreppet ”ämnesdidaktik” in i bilden vilket innebär ämnesbaserad undervisning och lärande. Den vanligaste undervisningsformen är att framträda i klassen som ”face to face föreläsare”. Den campusbaserade föreläsningen här är som en show då läraren förmedlar sin kunskap på ett intressant och lärorikt sätt och förhoppningsvis fångar studenternas uppmärksamhet i en timme utan att trötta ut dem. Detta liknar ett skådespel med gestikulering och kroppsspråk och användning av olika undervisningstekniker och förstås ett verbalt språkbruk. Det är således inte en monolog och en ensidig talare som erövrar scenen. I den lärorika föreläsningen ingår också lärarens skicklighet att ha interaktion med studenterna och göra dem aktiva och delaktiga i lärprocessen. Risken är annars att studenterna är passiva mottagare av lärarens förmedlade kunskap. I undervisningen ingår förstås i många fall även handledning av studenter med deras uppsatsskrivningar och att ordna lämpliga studiepraktikplatser. Till undervisningsskicklighet hör också att på ett professionellt sätt pröva andra examinations- och undervisningsformer (t.ex. exkursion, hemuppgift, grupparbete, projektarbete, klassuppgifter) som utvecklar studenterna i deras lärande. Lärarens kommunikations- och relationsförmåga är viktig både i och utanför klassrummet för att ha ständig interaktion med studenterna, utanför klassrummet för att kunna etablera professionella kontakter med studenterna när de behöver hjälp med handledning av sina uppsatser eller mer förklaring kring en fråga.

Distinktion mellan pedagogisk skicklighet och undervisningsskicklighet

Av avsnitten ovan framgår att det finns en viss åtskillnad mellan pedagogisk skicklighet och undervisningsskicklighet. Medan det första är mer övergripande och i sig döljer många kriterier och indikatorer inklusive själva undervisningsskickligheten (se Ryegård 2008, kap 4), är det andra ett smalare begrepp som ungefär betyder sättet, metoden eller tekniken att genomföra undervisningen. På Tekniska högskolan vid Lunds universitet tas distinktionen mellan pedagogisk- och undervisningsskicklighet upp på följande sätt:

⁵² <http://www.lth.se/fileadmin/lth/genombrottet/LTHsPedAkademi050518.pdf>

“Pedagogisk skicklighet förutsätter goda och djupa ämneskunskaper. En pedagogiskt skicklig lärare ska i olika sammanhang kunna visa god förmåga att använda sina ämneskunskaper i ett praktiskt pedagogiskt handlande, med studenternas lärande i fokus.

*Undervisningsskicklighet visar sig i förmågan att undervisa på ett sätt som aktivt stödjer studenternas lärande. I en föränderlig verksamhet förutsätter detta att läraren kontinuerligt observerar sin egen undervisning och dess effekter, för att med grund i den egna pedagogiska förståelsen analysera och dra slutsatser för vidare utveckling, dvs. läraren visar pedagogisk skicklighet. Pedagogisk skicklighet är således ett vidare begrepp än undervisningsskicklighet*⁵³.

Termen pedagogisk skicklighet används som grundsten i både valet av årets lärare och i de statliga pedagogiska instansernas föreskrifter och lagar om vilka som tillsätts på de vanligaste lärartjänsterna inom högskolan. Däremot verkar det som om undervisningsskicklighet väger tyngre hos studenter och delvis hos lärare, som diskuteras längre fram i detta PM. Studenterna utgår helt enkelt inte från de formella meriteringskraven, eller känner kanske inte till dem. De utgår snarare från sina vardagliga upplevelser av läraren när de gör sin bedömning. Detta är säkert avgörande när det gäller deras val av årets lärare. I så fall kontrasteras innehållet i begreppet pedagogisk skicklighet (statens och universitetens uppfattning) med studenternas uppfattning om en bra lärares egenskaper (huvudsakligen undervisningsskicklighet). Är det studenterna som är den viktigaste målgruppen i en sådan undersökning är det därför viktigt att fråga sig: Är det den pedagogiska pristagaren eller den enligt förordningen pedagogiskt skickliga som är den bästa läraren?

Fox undervisningsmodell

Det finns pedagoger som teoretiserat undervisningsskickligheten på akademisk nivå. En av dem är Dennis Fox (1983) som i sin numera klassiska forskning presenterar fyra olika undervisningsmodeller (undervisningsteorier) som baseras på lärarnas egna erfarenheter av lärande och undervisningsprocesser. Den första modellen (Transfer theory) ser kunskapen som en handelsvara som överförs från ett skepp (lärare) till ett annat (student). Den andra teorin (Shaping theory) behandlar undervisningen som en utformningsprocess i vilken studenter moduleras (tilldelas olika enheter) för att få ett förutbestämt mönster. Den tredje, Travelling theory liknar lärarens roll vid en turistguide som hjälper turister klättra upp i berget för att med en bättre sikt undersöka terrängen (ämnet). Slutligen Growing theory fokuserar mer på den intellektuella och känslomässiga utvecklingen av studenten. Modellerna i sig täcker också många olika varianter.

⁵³ http://www.lth.se/omlth/ledigatjanster/pedagogiska_behoerighetskrav. Se även: <http://www.lth.se/omlth/ledigatjanster/vardering/>

Skeltons undervisningsmodell

Alan Skelton (2005) diskuterar i sin bok "Understanding Teaching Excellence in Higher Education" hur man kan höja undervisningskvaliteten på akademisk nivå. Orden excellence (utmärkhet) och excellent (utmärkt) är centrala i hans studie. Boken tar en kritisk ansats i att undersöka vad som av de högre akademiska instanserna och hos politiska makthavare bedöms vara utmärkt undervisning. Utgångspunkten är det årliga brittiska lärarpriset, ungefär som det på svenska universitet, som tilldelas några s.k. excellenta universitetslärare. Han menar att ordet är ett omtvistat begrepp och varje individ därför behöver utveckla ett medvetet personligt perspektiv på vad det innebär i praktiken. Han menar exempelvis att mycket i begreppet handlar om en standardiserad undervisning och dess anpassning till marknaden och dess villkor (kap 1). Han tar upp fyra idealtyper av förståelse kring begreppet under historiens gång som är "Traditional, Performative, Psychologized, Critical". Samtidigt menar han att det är den fjärde idealtypen (kritisk förståelse) som gäller nu och närmast framöver (kap 2). I kapitel 6 som är hans empiriska kapitel undersöker Skelton den ordinarie lärarens och den ordinarie studentens uppfattning av begreppet; alltså lärare utan utmärkelser och deras studenter som de dagligen har interaktion med. Han menar att det är svårt att få en klar känsla av dessa två grupper uppfattning därför att de är väldigt upptagna med sina vardagssysslor och de saknar maktpositioner och inflytande som behövs för att vara direkt inblandade i den kultur som annars bestäms av politik eller bok- och artikelskrivande. Han undersöker fyra fokusgrupper (två studentgrupper, två lärargrupper) från olika ämnesdiscipliner och på två olika universitet. Sammantaget uppmärksammar samtliga fokusgrupper följande viktiga aspekter avseende en bra undervisning och en bra lärare:

- Man ska kunna skilja mellan utmärkt undervisning (Teaching excellence) och didaktisk undervisning (Didactic teaching). Medan den första bygger mycket på förklaring för, och interaktion med studenterna samt ansvar för deras lärande, har den andra typen av "performance", och "tala till studenterna" och behandla dem som passiva åhörare⁵⁴.
- Teaching excellence kräver samverkan mellan lärare och studenter vilket bygger på en relationsförmåga. Läraren ska iaktta studenternas respons på undervisningen och ta deras feedback avseende olika undervisningsmetoder.
- Läraren behöver välja lämpliga metoder och rätt teknik för att dels göra studenten mer engagerad, dels förbättra lärandet.
- Det som utmärker en riktigt bra lärare är lärarens långsiktiga process av professionell utveckling genom en kontinuerlig kritisk reflektion.
- En excellent lärare är också den som besitter andra viktiga egenskaper såsom att vara entusiastmerande och engagerad, visa energi liksom intresse för sina studenter som

⁵⁴ De två modellerna kan lättast liknas vid en dialog respektive en monolog.

människor och deras utveckling, samt visar kommunikationsförmåga och empati med studenter.

- En excellent lärare tar mer hand om de svagare studenterna än de starkare och ser till att de svagare blir hjälpta och utvecklade i sina studier⁵⁵.

I övrigt ger fokusgrupperna tre dominerande idealbilder av en excellent lärare: 1) excellenta lärare är som obesjungna hjältar som ödmjukt hjälper sina studenter under olika omständigheter, 2) excellenta lärare är som turistguider som guidar sina studenter att hitta den efterlysta platsen och destinationen, 3) excellenta lärare är de som skänker liv, ljus, och utveckling (kap 6).

Några nya studier på svenska universitet

I sin doktorsavhandling "Högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik" går Solbritt Schyberg (2007) igenom universitetslärares egna teorier om god undervisning. I avhandlingen betraktas lärare på högskolans grundutbildning i första hand som praktiker i sin verksamhet som lärare. 19 lärare från universitet i Växjö och Lund kommer till tals. Vikten av gediget ämneskunnande och personligt engagemang såväl i ämnet som i studenterna som grund för god undervisning är gemensamma teman i samtliga lärares personliga teorier. En personlig teori som är gemensam för samtliga lärare beskrivs metaforiskt som "predikantens" lärarstil. Enligt denna lärarstil är lärarens främsta roll att förmedla ett viktigt budskap utifrån ett gediget och engagerat ämneskunnande. Faktakunskaper är det centrala. Men, dessa fakta är i sig engagerande och innefattar därför också affektiva aspekter enligt lärarna. Studentens roll är att ta del av detta, att bli "upplyst" samt visa upp sina kunskaper på skriftliga prov. Att undervisa på högskolans grundutbildning är självklart och oproblemiskt enligt de flesta lärarna, som inte menar sig ha några behov av egen pedagogisk kompetensutveckling. Andra varianter av "predikantens" lärarstil beskrivs metaforiskt som "presentatörens", "esträdörens", "regissörens" och "illuminatörens" lärarstilar. Samtliga dessa lärarstilar är klart innehållscentrerade med viss variation i hur man ser på genomförandet av undervisningen.

En ganska liknande studie görs av El Gaidi (2007) på Kungliga Tekniska Högskolan, KTH. I sin doktorsavhandling *Lärarens yrkeskunnande – Bildning och reflekterade erfarenheter* studerar han lärarens praktiska yrkeskunnande i vilket den ansvariga handlingen står i centrum. Huvudsyftet med studien som bygger på intervjuer med 10 universitetslärare är att beskriva lärarskickligheten, hur den kan utvecklas och vilka villkoren är för att kunna bedöma den. Ett antagande i avhandlingen är att lärare genom gemensam reflektion över egna och andras erfarenheter kan bredda sitt yrkeskunnande. Han talar om en handling som informeras

⁵⁵ Min tolkning av Skelton här är att en excellent lärare bryr sig också lika mycket om de starka studenterna men att hon/han mer hjälper de svaga studenterna så att de närmar sig de starkas kunskapsnivå.

av vetenskap men inte helt kan bestämmas av den, då omständigheter kring interaktionen mellan lärare och studenter inte alltid helt i förväg kan förutses. Genom bildning, reflektion över erfarenheter och den skolade intuitionen överbryggas läraren gapet mellan vetenskapen och situationens oförutsedda och omedelbara krav. Det är i den reflekterande dialogen i mötet med andra människor, som man kan få syn på sig själv, sina kunskaper och sina fördomar. Att tolka och omtolka våra erfarenheter i ljuset av andras erfarenheter är den bro som bryter vår fångenskap ur bekvämlighetens ö. Då läraren har utvecklat konsistens i handlingen, kan man tala om skicklighet. När denna konsistens höjs upp till en stil blir den konst.

Även på lägre akademisk nivå har gjorts studier om vad en skicklig lärare är i studenternas ögon. Ett exempel är Jonas Nordquist (1998) som bl.a. i ett könsperspektiv studerat vad studenter i statsvetenskap anser om en bra lärare. Att läraren är kunnig och engagerad följt av pedagogik, tydlighet och lyhördhet är de allra viktigaste egenskaperna som tillskrivs en bra lärare i denna studie. När det gäller könsvisa skillnader i svaren ger fler tjejer än killar högre värde till egenskaperna lyhördhet, tydlighet och pedagogik.

Av en utvärdering av lärarstudenter och lärarutbildare på idrottshögskolan i Göteborg (Larsson 2008) framgår att en bra idrottslärare ska ha engagemang (inklusive social kompetens), idrottsintresse och idrottskunskaper. Vidare beskrivs följande av Larsson:

“En engagerad idrottslärare har en god social förmåga och är en lärare som eleverna kan lita på och som också kan ”ställa lagom stora krav på eleverna”. Hon/han har en plan för både de duktiga och de som inte är duktiga, han/hon kan se alla och utveckla dem efter var de befinner sig. När det gäller idrottsintresse och idrottskunskaper framkommer att kunnande och intresse hänger ihop med engagemanget. Tydligt är också att en idrottslärare måste vara något av en mångsysslare: ”kunna lite om allt”, eller inte ”behöva va bra på allting, men ändå ha ett hum om allting”. (s 28)

”.....och även bland lärarutbildarna är engagemanget kopplat till ansvar och social kompetens. Lärarutbildarna lyfter i detta sammanhang fram kunskaper om barn och ungdom och deras utveckling, om socialisation, kunskaper som är knutna till insikten om att barn kan vara mycket olika. Knutet till engagemanget är också att vara en god förebild. När det gäller idrottskunskaperna märks åter mångsysslaren.” (s 29)

Studier om studenters syn på en bra lärare rymmer även laborationssidan. Ramström (2003) har frågat ett antal studenter i kemi vad de anser kännetecknar en bra labbledare. De tillfrågade svarade i första hand ”Vill lära ut och förklara, svara på frågor”, och ”kunnig och väl förberedd” följda av ”Hjälpsam”, ”Positiv, glad, trevlig, ha humor”. De svar som kom i mindre utsträckning var att vara tydlig, ha tålmod, lugn och hela tiden finnas i labbet.

Egen empirisk studie

I detta avsnitt redovisar jag resultatet av egen empirisk studie. Som nämndes tidigare i uppsatsen bygger den på korta essayer som ett 30-tal kursdeltagare, däribland jag själv, skrev som ett svar på frågan ”Vad är karaktäristiska drag för en bra lärare?”. Uppgiften var ett delmoment av kursen ”Grundläggande Högskolepedagogik” på forskarnivå. Kursen anordnades på en pedagogisk högskola någonstans i Sverige. Deltagarna kom från många olika ämnesbakgrunder. De tillhörde också olika ålderskategorier liksom olika akademiska nivåer och olika utbildningsnivåer. Adjunkter, doktorander, lektorer, disputerade forskare, docenter och professorer fanns bland deltagarna. Majoriteten av deltagarna var kvinnor.

Under skrivandet av denna uppsats kontaktade jag huvudansvarige läraren och bad honom att få råmaterialet som empiriskt underlag. Han välkomnade idén men skickade i stället sin grova sammanställning av resultat som han då redovisade för alla oss kursdeltagare vid kursens avslutningsmoment. Jag har bearbetat resultatet lite grann, tematiserat det bättre och anpassat det till uppsatsens nivå. Av temana nedan framgår vilka karaktäristiska drag som bedömts vara viktigast av kursdeltagarna och motiveringarna som angivits.

- **En bra lärare har goda ämneskunskaper**
Detta behövs för att kunna föra över kunskap från lärare till student. Detta innebär kunskapsöverföring vs. lärande; för att med erforderlig sakkunskap stödja studenternas lärande. För detta krävs framför allt att han/hon är en god representant för sitt ämne.
- **En bra lärare är bra på att etablera relation**
Det handlar om en ömsesidig relation, ett möte mellan lärare och studenter där båda parter lyfter till en högre nivå. Detta förhållningssätt kommer att bidra till en demokratisk och dynamisk relation. Studenter känner att de på det här viset har inflytande över undervisningen och examinationen. Det gäller att inte arbeta med färdigpaketerad förmedlingspedagogik och kan tolkas som interaktion mellan lärare och studenter.
- **En bra lärare är bra på den praktiska kopplingen mellan teori och praktik**
Det gäller att läraren i sitt yrkesutövande hittar balans och koppling mellan teori och praktik. En direkt tolkning av denna egenskap kan vara att läraren tillämpar teorin genom att ge konkreta praktiska exempel. På det här viset blir teorin mer begriplig för studenten.
- **En bra lärare utgår i sin undervisning från studenternas förförståelse**
Undervisningen ska vara relevant för studenterna. Varje student i sig är en människa med en unik bakgrund. Läraren ska ha förmågan att kunna improvisera och anpassa innehållet till nya och förändrade situationer, kanske till studenternas kunskapsnivå och relevanta livserfarenheter.

- **En bra lärare är ödmjuk**
Hon/han ska ha en inbjudande attityd och en öppen och positiv inställning till sina studenter, visa dem tillit och se dem som kompetenta människor som kan lyckas. Läraren ska behandla studenter som hon/han själv vill bli behandlad. Poängen är att lyckas knyta an till lyssnaren/studenten.
- **En bra lärare är god informatör och organisatör**
Läraryrket är ett serviceyrke som går ut på att göra studenterna och ämnet en tjänst. Det krävs också att man ger studenterna feedback. Ska denna egenskap tolkas på bättre sätt kan man väl säga att en bra lärare har förmågan att planera (kursplaneringsarbete) samt informera.
- **En bra lärare har god koll på de senaste forskningsrönen**
En bra lärare är både lärare och forskare. Undervisningen måste helt enkelt instinktivt uppfattas av läraren som en integrerad del av forskningsuppgiften för att läraren ska kunna uppfattas som en bra lärare. Undervisningen ska med andra ord ske på vetenskaplig grund.
- **En bra lärare visar personligt engagemang**
Hon/han brinner för sitt ämne – detta smittar av sig! Hon/han visar viljan och förmågan att dela med sig av sitt intresse för ämnet. Engagemang handlar mycket om att tycka att lärarrollen är stimulerande.
- **En bra lärare har lång pedagogisk erfarenhet**
Under sin långa karriär har läraren vågat experimentera med olika undervisningsformer. Lärarskicklighet är kopplat till det kunnande man som lärare har fått genom pedagogiskt arbete, en insikt i vad som fungerar och inte fungerar i olika kurser och för olika studentkategorier.
- **En bra lärare väcker kritiskt tänkande hos sina studenter**
Det gäller att skapa insikt och förståelse för det vetenskapliga förhållningssättet. Det handlar om lärare som lyckas få studenter att på egen hand gå vidare. Denna egenskap kan tolkas som om en bra lärare är den som utbildar/uppfostrar sina studenter till att bli kritiska/reflexiva/analytiska i sin framtid.

Slutsatser

Resultatanalys

Pedagogisk skicklighet, Vetenskaplig skicklighet och Undervisningsskicklighet är tre centrala termer i bedömningen av en universitetslärares skicklighet som genomgången hittills har visat. Sammanfattningsvis finns det viss skillnad mellan de högre instansernas tolkning och

definition av en bra lärare, och studenters och lärares i detta avseende. De högre pedagogiska instanserna inklusive rektorer och prefekter utgår främst från formella meriter och kriterier skrivna i lagar och föreskrifter. Detta gäller både lärares tillträde till lärartjänster och utdelning av lärarpriset. Användning av grova oftast vagt definierade termer som pedagogisk skicklighet, pedagogiska insatser och liknande samt användning av ett mer teoriinriktat språkbruk är påtagligt i den första gruppens tolkning och formuleringar. Mellan raderna kan man exempelvis läsa att en bra lärare är den som också publicerar en mängd artiklar och böcker. Svårigheten här är att hitta en balansgång mellan forskning och undervisning för de lärare som formellt har forskningstimmar till sitt förfogande när de anställs som lärare. I mina möten med många lärare har jag fått veta att undervisning tar så pass mycket tid i anspråk att de knappt hinner ägna tid åt forskning. Risken är annars att de får sämre kvalitet på undervisningen.

Studenter och lärare däremot utgår oftare från sina praktiska erfarenheter under vardagen dvs. det de upplever vara en bra lärare på sin studieplats/arbetsplats. Det är tveksamt om studenter går och rotar i rådande lagar och föreskrifter för att bilda sig en uppfattning om en bra lärare. Det är inte heller säkert att de har detaljerad kunskap om dessa. Det finns inte heller belägg i den relativt begränsade litteraturgenomgången som visar på att studenter har god kännedom om sina lärares pedagogiska och vetenskapliga erfarenheter, och om hur många böcker/läromedel och artiklar de har producerat. Det är tveksamt om de ens bryr sig om det. De använder oftare ett icke teoretiskt/mer vardagligt språkbruk och beskriver en bra lärare kort och konsist och med enkla ord. Det är också tveksamt om lärarens akademiska position är viktig för studenternas bedömning. Både en professor med lång arbetslivserfarenhet och en något yngre icke disputerad lärare kan uppskattas högt som bra lärare av sina studenter och tvärtom. Detta har jag och mina klasskompisar på grundutbildningen gjort. Mest sannolikt tar studenter hänsyn till den upplevelse de får i sitt direkta vardagsmöte med läraren i hennes/hans yrkesutövande som universitetslärare.

De viktigaste egenskaperna som av studenter och lärare tillskrivs en bra universitetslärare och som kommit fram i denna genomgång är sammanfattningsvis följande:

- ✓ Att läraren besitter breda ämneskunskaper.
- ✓ Hon/han är bra på att undervisa och förklara.
- ✓ Hon/han är bra på att etablera professionell kommunikation, relation och interaktion med studenterna.
- ✓ Hon/han är engagerad i sitt ämne och i sina studenter.
- ✓ Hon/han reflekterar ständigt över sin lärarroll.

Studenter värdesätter med andra ord mest det som ryms inom undervisningsskicklighet. Skillnaden mellan dessa två tolkningssätt skapar en paradox och en kontrast vilket i sig kan skapa förvirring hos en utomstående. Därefter gäller det att skilja mellan pedagogisk skicklighet och undervisningsskicklighet. Den som vid en tjänstetillsättning bedöms uppfylla

behörighetskravet på pedagogisk skicklighet behöver inte alltid vara en särskilt duktig eller uppskattad lärare i seminarierummet.

Resultatet visar också att mycket av de goda egenskaper som tillskrivs en bra lärare har med hennes/hans personliga egenskaper att göra. Kommunikationsförmåga, relationsförmåga, interaktionsförmåga, öppenhet, personligt engagemang i studenters frågor, lyhördhet, ödmjukhet som behövs för att utveckla studenterna i sitt lärande definieras sällan i termer av personliga egenskaper. Jag samlar därför de här egenskaperna under begreppet "Social kompetens". Det är nämligen denna kompetens som underlättar våra kontakter med andra människor och drar dem till oss. Som stöd för mitt resonemang hämtar jag följande citat från Nationalencyklopedin:

*"social kompetens, förmåga att umgås och kommunicera med människor i ens omgivning på ett sätt som befrämjar den sociala samvaron. Hög social kompetens anses värdefull i t.ex. skola och arbetsliv"*⁵⁶.

Egna reflektioner

Kreber (2006) utvecklar i sin artikel en modell som behandlar professionalism i undervisningen på akademisk nivå. Hon menar att undervisning och lärande berör både lärare och studenter och att de tillsammans bidrar till en kunskapsbyggandeprocess. Genom att läraren reflekterar över den pedagogiska erfarenheten och dokumenterar teorin om lärande kan denna process utvecklas. I dokumentationen behöver man ta hänsyn till: Syfte och mål med högre utbildning; studenternas lärande och utveckling; och slutligen undervisningens design som frambringar lärande och utveckling. Professionalism gäller inte enbart att praktisera på bästa sätt med bästa resultat utan inkluderar även moraliska och medborgerliga frågor inom akademien. Modellen föreslår också en ständig kritisk reflektion kring undervisningens innehåll (content), process och premisser (förutsättningar). Detta görs antingen genom praktisk erfarenhet eller med hjälp av forskning/undersökning (inquiry). Den tredje reflektionsmodellen i Kreber (2006, s 94 ff) ligger närmast mina reflektioner och analyser i detta PM, även om jag själv inte haft den aktiva lärarrollen hittills. För det första möjliggör modellen att man testar validiteten av sina egna antaganden och uppfattningar. För det andra bygger modellen på bevis (evidence) som gör kunskapsbyggandeprocessen mer effektiv dvs. mer meningsfull och samvetsgrann. Bevisen kan komma från publicerade forskningsrapporter, forskning som vi själva genomför, eller genom erfarenheter från andra människor som vi samtalar med.

⁵⁶ www.ne.se

I denna uppsats har jag sökt svar på vad en bra universitetslärare är och vilka egenskaper som tillskrivs en bra lärare. Sökandet bygger dels på mina egna erfarenheter särskilt som student och doktorand på svenska universitet, genomgång av statliga föreskrifter liksom universitetens bedömningsgrunder, relevant forskning bl.a. kring lärandeteori, pedagogisk skicklighet och undervisningsskicklighet. En del av mina reflektioner ligger i linje med Skeltons (2005) som kom fram i denna uppsats men jag vill gå ännu längre och inkludera flera andra aspekter. I likhet med honom anser jag att definitionen snarare gäller från individ till individ, dvs. att varje individ ger sin egen idealbild av en bra lärare.

Jag ställer mig på flera punkter delvis tveksam till de högre instansernas kriterier om en bra universitetslärare exempelvis när det gäller pedagogiska pristagare. De är endast goda formella kriterier för att klättra upp i hierarkin eller få en lektorstjänst. Därför anser jag att det som ska ligga till grund för bedömningen ska komma från lägre nivå dvs. från studenter och lärare själva som under sin vardag upplever frågan och handskas med den. Det är studenterna som får kunskapen förmedlad av sina lärare och det är de som utvecklas i sitt lärande mycket tack vare skickliga lärare. Den som av prefekten eller rektorn bedöms vara en skicklig lärare behöver nödvändigtvis inte vara favorit hos studenterna och tvärtom. För en prefekt eller rektor är en bra lärare kanske den som utöver sin pedagogiska förmåga också drar mycket forskningsanslag till institutionen/högskolan. Anslagen kommer dels genom forskningsansökningar som beviljas medel från finansärer, dels genom artikelpublicering i internationella tidskrifter. Artikelpubliceringar och till följd av det antal nedladdningar och citeringar av artiklarna blir alltmer betydelsefull för en högskola att få statliga medel. På det här sättet kan man tänka sig att undervisningsskickligheten kanske är av sekundär vikt för en prefekt eller rektor.

Personligen anser jag att lång arbetslivserfarenhet, högre akademisk meritering (akademisk position) och vetenskapliga publikationer är goda grunder för att vara en bra universitetslärare men de är inte tillräckliga mått. Det innebär inte per automatik att en person som ligger lägre i skalan i detta avseende är mindre bra eller tvärtom. En yngre disputerad/icke disputerad lärare med färre publikationer kan ändå bedömas vara en skicklig lärare av sina studenter och detta har jag upplevt själv under mina studentår. Hon/han kan i gengäld ha varit mycket engagerad i studenternas lärande och lyckats engagera dem i sin kunskapsutveckling samt varit en talangfull föreläsare. En professor kan vara en oerhört skicklig forskare men mindre skicklig i att undervisa, medan en adjunkt på samma institution besitter stor undervisningsskicklighet och därmed har fler nöjda studenter.

Jag är inte heller säker på om pedagogiska priser enbart kan ges till disputerade lärare. Mot bakgrund av det som diskuterades stycket ovan anser jag att detta också bör ges till skickliga icke disputerade lärare. Det är också begripligt att lärare röstar fram årets lärare men att övriga universitetsanställda gör det är obegripligt för mig. Universitetets administratörer och handläggare upplever nämligen lärarna endast som arbetskamrater i sitt vardagsmöte med dem.

Sammantaget är följande mina egna kriterier för en bra universitetslärare:

- En bra lärare är den som har breda ämneskunskaper som direkt främjar studenternas lärande, samt har lätt att koppla teorin till praktiken.
- En bra lärare är den som har stark social kompetens.
- En bra lärare är den som engagerar sig mycket i sitt ämne och i sina studenter.
- En bra lärare är den som använder bra undervisningsteknik. Hon/han är bra på att föreläsa och förklara. Det är inget fel på en lärare ”performance”, kombinerat med mycket interaktivitet med studenterna. En bra föreläsning är en konst.
- En bra lärare ser till att hon/han själv också utvecklas över tiden och ständigt reflekterar över sin lärarroll. I mån av tid uppdaterar hon/han också sina kunskaper med jämna mellanrum.
- En bra lärare är också den som har kunskap om integrationsproblematiken och genusfrågor⁵⁷.
- En bra lärare är duktig på att motivera och intressera studenter som på tidigt stadium misstänks vara förvirrade och omotiverade över sitt val av utbildning. Hon/han är en folkkännare.
- En bra lärare är uppmanande, uppmuntrande och utbildar sina studenter till att bli kritiskt reflekterande individer.
- En bra lärare är den som har nöjda studenter⁵⁸.

Avslutande reflektion

Det är svårt att direkt ge ett enhetligt svar på frågan vad en bra lärare är. Att komma med ett färdigt koncept är därför komplicerat, mycket på grund av var svaret kommer ifrån. På samma sätt som svar kan variera från olika nivåer (staten, universitetet, rektorn, lärarna, studenterna) kan det också variera från individ till individ. Den som av mig bedöms vara en skicklig lärare kanske bedöms av min klasskamrat eller terminskamrat som en vanlig lärare. Den styrka som jag ser hos en viss lärare behöver inte märkas och värderas på samma sätt av min kurskompis. På universitet och högskolor kommer i alla fall studenternas bedömning i mångt och mycket i kontrast med statliga föreskrifter samt universitetsledningens intressen. De olika parterna utgår helt enkelt från sina egna idealbilder. Hur som helst anser jag att det är först och främst

⁵⁷ I Högskolelagen nämns också andra centrala aspekter, såsom hållbar utveckling. Se HL 1 kap. 5 §§: <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19921434.HTM>.

⁵⁸ Här talar vi om genomsnittstudenten dvs. den som någorlunda sköter sina studentsysslor. Det är inte den som kastar bort sina studielån och är totalt ointresserad/omotiverad att slutföra sina studier. Det är inte heller den som ser på läraren som betygsmaskin.

studenternas åsikter som ska väga här. Det är studenterna som är mottagare av den kunskap som förmedlas och överförs av lärarna och inte staten, rektorn eller övriga universitetsanställda. Det är studenterna som i och med lärares yrkesutövande blir utbildade av henne/honom i sina framtida yrkesroller. På samma sätt som studenter i vuxen ålder har mognare åsikter om sina föräldrar och deras uppfostransmodeller, kan de också på bättre sätt formulera åsikter om lärares undervisningsmodeller. Slutligen som en liknelse till Konsumentverkets motto: Studenten har rätt!

Referenser

- Andersson S, Runesson M (2007), Auktoritet och ledarskap i klassrummet. Examensarbete inom lärarutbildningen. Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning, Göteborgs universitet.
- Dahlén, A (2008), Vad anser gymnasieelever att en ”bra” lärare kännetecknas av? Examensarbete i lärarprogrammet, Etnisk och filosofiska fakulteten på Karlstads universitet.
- DN 2009-12-10, s 3.
- El Gaidi, K (2007), Lärarens yrkeskunnande: Bildning och reflekterade erfarenheter. Institutionen för industriell ekonomi och organisation/Avdelningen för yrkeskunnande och teknologi: KTH.
- Fox, D (1983), Personal Theories of Teaching. I *Studies in Higher Education*, v8 n2 P 151-63.
- Giertz, B (2003), Att bedöma pedagogisk skicklighet- går det? En diskussion av bedömningskriterier med utgångspunkt från svensk och internationell forskning och praxis. Rapportserie från Enheten för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande, rapport nr 2: Uppsala universitet.
- Hellfon L, Skoog A (2007), Hur är en bra lärare? – Ur ett elevperspektiv. Examensarbete från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för samhälle, kultur, och lärande.
- Holm K, Demén R, Hansson M (2005), Vad kännetecknar en bra lärare? I ett lärar- och elevperspektiv. Examensarbete i lärarprogrammet, Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs Universitet.
- Jansson, A (2005:065), Vad kännetecknar en ”bra” lärare? - i ett lärarperspektiv. C-uppsats i pedagogik, Institutionen för Utbildningsvetenskap vid Luleå tekniska universitet.
- Kreber, C (2006), Developing the Scholarship of Teaching Through Transformative learning. I *Journal of Scholarship of Teaching and learning*, Vol. 6, No. 1, August, 2006, pp-88-109.
- Kruse M, Öquist D (2007:021), Vad kännetecknar en bra lärare? En komparativ studie av elevers och lärares uppfattningar om hur en bra lärare bör vara. Examensarbete i lärarutbildning, Luleå tekniska universitet.
- Larsson, H (2008), Inriktningen Idrott och hälsa vid lärarutbildningen, Göteborgs universitet ”En bra utbildning som står och stampar”. Extern utvärdering av inriktningen idrott och hälsa vid lärarutbildningen, Göteborgs universitet.

- Nordquist, J (1998), Är studenter pedagogiska rådgivare? En uppsats om hur studenternas attityder och förväntningar kan användas som resurs i pedagogisk strategi. Stockholms universitet, Statsvetenskapliga institutionen.
- Nordström, R (2005), "En bra lärare" Handlar det om ledarskap och social kompetens? Examensarbete från Malmö högskola Lärarutbildning, Individ och samhället.
- Ryegård, Å (2008), En ny karriärväg för högskolans lärare. Slutrapport från projektet "Pedagogisk karriärstege". Mälardalens högskola i Eskilstuna och Västerås.
- Schyberg, S (2007), Högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik. Malmö studies in educational sciences, 1651-4513 ; 37. Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Skelton, A (2005), *Understanding Teaching Excellence in Higher Education- towards a critical approach*. Routledge Taylor & Francis Group: London and New York,

Internet

- Högskoleförordning 1993:100, på följande adress:
www.notisum.se/rnp/SLS/LAG/19930100/htm
- Högskolelag 1992:1434, på följande adress:
<http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19921434.HTM>
- Lunds tekniska högskola (2009):
Pedagogisk meritvärdering (bl a LTHs Pedagogiska Akademi)
http://www.lth.se/genombrottet/pedagogisk_meritvaerding_bl_a_lths_pedagogiska_akademi/.
- LTHs Pedagogiska Akademi 2005-05-18
<http://www.lth.se/fileadmin/lth/genombrottet/LTHsPedAkademi050518.pdf>.
- Pedagogiska behörighetskrav – riktlinjer vid befordran till professor vid LTH
http://www.lth.se/omlth/ledigatjanster/pedagogiska_behoerighetskrav/
- Värdering av meriter vid anställning och befordran av lärare vid LTH
<http://www.lth.se/omlth/ledigatjanster/vardering/>
- Nationalencyklopedin (december 2009), www.ne.se
- Ramström, M (2003), Hur ser studenterna på laborationer. Miniprojekt, pedagogisk kurs för universitetslärare I, VT 2003. Kemiska institutionen på Uppsala universitet:
www.uadm.uu.se/upi/arkiv/miniprojekt/.../Studenter.pdf
- Statens offentliga utredningar (SOU 2001:13), Till statsrådet och chefen för utbildningsdepartementet. På följande adress:
www.regeringen.se/content/1/c4/09/24/01e28131.pdf
- Universitets pedagogiska centrum UPC på Stockholms universitet (2009) www.upc.su.se
- Pedagogisk priset. <http://www.upc.su.se/pedpris>
- Vad är pedagogiska priset? <http://www.upc.su.se/pub/jsp/polopoly.jsp?d=5449&a=22245>
- Kriterium för Årets lärare. <http://www.upc.su.se/pub/jsp/polopoly.jsp?d=5449&a=35742>
- Vad är en bra lärare? Skolforum. På följande adress:
www.larakademier.nu/web/larakademier.nsf/Documents/0042251A?OpenDocument

Från magkänsla till professionell kunskap inom distansutbildning. Rapport från ett SoTL-projekt; en kritisk reflektion över didaktik i praktiken

Eva Wittbom, Företagsekonomiska institutionen

Inledning

När jag började arbeta som adjunkt i företagsekonomi på en ung högskola kom ett påbud från högskoleledningen att vi skulle starta distansundervisning. Året var 1996 och jag var den i kollegiet som antog utmaningen. Sedan dess har jag kontinuerligt arbetat med att både utveckla och genomföra högskoleutbildning på distans. Nätbaserad utbildning har kommit för att stanna, och idag är det vanligt att kombinera campusbaserad utbildning med nätbaserade lärplattformar (jfr Hrastinski, 2009).

Tidigare utgick jag enbart från min egen magkänsla, en högst informell kunskap om distansundervisning. Mitt angreppssätt var att fundera på hur jag själv skulle vilja bli bemött om jag satt ensam vid min dator, blickandes på högskolans nätbaserade lärplattform, någonstans långt utanför ett campusområde. Nu har jag själv studerat grundläggande universitetspedagogik och berättar i denna rapport om ett eget projekt inom Scholarship of Teaching and Learning, ett s.k. SoTL-projekt (McKinney, 2007), som behandlar distansundervisning ur ett didaktiskt perspektiv.

Didaktikens uppgift är att analysera principerna för lärande i syfte att skapa lämpliga lärmiljöer (Bowden & Marton, 1998, i Pettersen, 2008). Med en ökad didaktisk kunskapsmassa får jag tillgång till professionell kunskap att förstå hur jag som lärare kan lägga upp en kurs för att ge studenterna bästa tänkbara möjligheter till lärande (Ramsden, 2003, i Pettersen, 2008).

Syfte

Syftet med detta papper är att finna faktorer som bidrar till att det i praktiken kan bli bra distansutbildning, ett slags "best practice" när det gäller didaktik på nätet. Arbetet är ett exempel på en småskalig, kritiskt reflekterande studie, vilket är vad Kreber (2007) betraktar som viktiga för SoTL-forskningen.

Metod

För att uppnå syftet gör jag en kritisk SoTL-reflektion över min praktik som universitetslärare i företagsekonomi på distans med fokus på didaktiken. Jag använder mig av introspektion och litteraturstudier. Metodvalet bygger på Mezirows (1991, i Kreber, 2006) diskussion om transformerande lärande som ett resultat av reflektion. Frågor om hur man som lärare inom

akademien kan få till stånd ett transformerande lärande, när det gäller distansutbildning, får också vägleda valet av litteratur som kan hjälpa mig med analys- och reflektionsprocessen.

Introspektion innebär att med självobservationer undersöka sin egen praktik och sitt eget känslomässiga liv (Frostling-Henningsson, 2004). Det betyder att jag utgår från min magkänsla i didaktiska situationer för att med hjälp av kritiska reflektioner utveckla den känslan till professionell kunskap. Introspektionen sker genom att göra täta beskrivningar av situationer och processer i min egen praktik. Jag tar även del av resultaten från en kollegas intervjuundersökning med distansstudenter. Rapporten kan hjälpa mig att kritiskt granska min egen praktik då den jämför distansstudenter som genomför sin utbildning med dem som hoppar av utbildningen. För den kritiska reflektionen tar jag också hjälp av annan litteratur om nätbaserad utbildning.

Metodologi

En grundmodell som Pettersen (2008) menar tillhör didaktikens arvegods, härledd från Comenius Didactica Magna från 1657, är den didaktiska triangeln. Läraren, studenten och ”något”, dvs. innehållet eller ämnet som ska studeras, är tre faktorer som relaterar till varandra. Den didaktiska relationen handlar om hur läraren kan påverka axeln mellan studenten och ämnet: metodiken för erfarenhetsbildning och lärande. Den axeln ska utgöra fokus i min studie, men jag tänker att relationen bara kan förstås med kännedom om triangelns samtliga tre hörn, ytterligare två axlar och, inte minst triangelns yta: utbildning. Den didaktiska triangeln lever inte i ett vakuum, utanför ytan finns omgivningen, själva kontexten. Jag låter inledningen ovan och mina kommande täta beskrivningar få berätta om kontexten för min studie. För att förstå mer om den didaktiska triangelns yta väljer jag att relatera till Carolin Krebers (2006) diskussion om utbildning ur tre perspektiv:

- Vad som anses vara meningsfulla mål och syften med högre utbildning
- Vad vi vet om studenters lärande och utveckling i relation till målen för högre utbildning
- Vad vi vet om undervisning och didaktik som processer för lärande och utveckling på akademisk nivå

Att lyfta fram dessa tre perspektiv öppnar för att diskutera ”best practices” och effektivitet i lärarens profession. Men perspektivvalen öppnar också för att diskutera vad högre utbildning betyder för samhället och hur studenter blir goda medborgare. I syfte att integrera dessa två diskussioner till en sammanhållen, strukturerar Kreber diskussionen i tre olika aspekter på lärande: instrumentellt, kommunikativt och frigörande lärande. Det instrumentella lärandet kan liknas vid hypotestestning, en empirisk-analystisk metod där insamlad data jämförs med teorier. Det kommunikativa lärandet handlar om att skaffa sig en gemensam uppfattning om vad som är giltigt. Det frigörande lärandet bygger på Mezirows (1991 i Kreber, 2006) idé om transformering, ett lärande som flyttar på gränser. För att reflektera över lärandet presenterar författaren *innehåll*, *process* och *premiss* som ett teoretiskt koncept.

Att reflektera utifrån *inhåll* innebär att ställa sig frågor om vad problemet är och vad som behöver göras. Premisserna lämnas utanför och man frågar sig bara vad vi idag vet om hur ett problem kan lösas. Att reflektera utifrån *process* innebär att ställa sig frågor om effektiviteten i antagen strategi för problemlösning. Att slutligen reflektera utifrån *premiss* innebär istället att fokusera på hur problemen formuleras, istället för att koncentrera sig på problemlösningen.

Jag tolkar Mezirows teoretiska koncept på så sätt att om vi vill uppnå ett transformerande lärande måste vi medvetandegöra vilka premisser innehåll och process utgår från. Eftersom innehåll och process utgår från gemensamma grundantaganden hanteras frågor och lösningar med vad jag skulle kalla ett evolutionärt förhållningssätt. Att kritiskt reflektera över premisserna utgör ett mer radikalt förhållningssätt. Evolutionärt sker förändringar långsamt och genom mindre förskjutningar, medan en radikal attityd öppnar för en revolution, vilket innebär en snabb och omstörtande förändring (jfr Seo & Creed, 2002).

För att få till stånd reflektioner över innehåll och process fungerar det med att göra täta beskrivningar (Lincoln & Guba, 1985 i Kreber, 2006:96) av praktiken. Med tillgång till sådana beskrivningar kan man övergå till att reflektera över premisserna för sin praktik och att ställa frågor om den bidrar till ett transformerande lärande. Mot denna bakgrund går jag nu vidare med introspektionen. Det sker med tolkningar av mina egna erfarenheter från distansundervisning, presenterade som täta beskrivningar. Men innan jag kommer fram till att beskriva och reflektera över min egen praktik presenteras först en kort diskussion om distansutbildning och därefter den redan nämnda intervjuundersökningen med distansstudenter. Avslutningsvis kommer jag att fördjupa reflektionerna med hjälp av litteratur om nätbaserad utbildning och sortera mina tankar med hjälp av den didaktiska triangeln och idén om ett transformerande lärande.

Distansundervisning via nätbaserad lärplattform

Stefan Hrastinski (2009) diskuterar relationen mellan campusutbildning, distansutbildning och nätbaserad utbildning. Med utvecklingen av nätbaserade lärplattformar och den tillgänglighet som Internet skapar börjar dessa tre former av utbildning överlappa varandra. Hrastinski (2009) vill upprätthålla distinktionen mellan distansutbildning och nätbaserad utbildning genom att definiera distansutbildning som en kursform där deltagarna möts vid vissa tillfällen och däremellan bedriver självstudier, utan kommunikation sinsemellan. Mina erfarenheter från att bedriva högre utbildning i företagsekonomi pekar på en annan distinktion: den mellan campus och distans. Det avgörande för studentens val av kurs kan ibland vara att den bedrivs helt på distans, utan krav på närvaro vid campus. Campus respektive distans är även en klassificering som lärosäten gör i sina kurs- och programutbud. Dessutom ser jag en utveckling mot att kurser, oavsett om de är klassificerade som campus eller distans, bedrivs via nätbaserade lärplattformar. Denna utveckling av tekniken beskriver Hrastinski (2009) i tre generationer under rubriken "Från överföring till kommunikation" (Ibid., s 32).

Den första generationens distansutbildning byggde på inlämningsuppgifter som sändes med post, en helt textbaserad teknik som ger långa ledtider och en kommunikation som begränsas till relationen mellan lärare och student. Den andra generationen tog hjälp av radio och TV, tekniker som kompletterar textbaserad media med bild och ljud. Men det är först tredje generationens distansutbildning som möjliggör en kommunikation många-till-många, och som ger stöd för kommunikationen kursdeltagarna emellan. Hrastinski (2009) hävdar att dessa tre generationer idag lever parallellt med varandra. Posten med frankerade brev har visserligen ersatts av e-post, men envägskommunikation pågår fortfarande. Ett tydligt exempel är användningen av skriftliga studiehandledningar.

Resultat från en intervjuundersökning med distansstudenter

Filosofie magister Lena Sjödahl har gjort en undersökning av distansstudenters syn på nätbaserade kurser. Jag har tagit del av hennes skriftliga rapporter där hon redogör för resultaten från telefonintervjuer med totalt 35 studenter. 15 studenter (5 kvinnor och 10 män) slutförde sina studier och 20 studenter (8 kvinnor och 12 män) hade avbrutit sina studier. Samtliga studerade tekniska ämnen vid en av Sveriges yngre högskolor. Undersökningen skedde under perioden november 2007 till februari 2008.

De intervjuade studenter som avbröt sina studier var alla erfarna högskolestudenter. I gruppen som genomförde sina studier var det en majoritet som hade tidigare erfarenheter av högskolestudier och endast några få som studerade på högskola för första gången. Det betyder att vanan vid högskolestudier inte verkar spela någon roll för genomströmningen på distanskurser.

Resultaten visar att studenterna söker efter ett flexibelt lärande. De vill ha möjlighet att själva bestämma när de ska studera, och de vill kunna kombinera studier med yrkesarbete eller lägga till extra kurser med pågående campusutbildning. Studenterna uppger att de har hittat sin distanskurs genom att sätta in sökord för de ämnen de var intresserade av i sökmotorer på internet. På frågor om hur det har fungerat att komma in i kursen är disciplin ett återkommande begrepp; de menar att man som distansstudent måste ha disciplin i sitt arbete med kursen.

Begreppet disciplin är också riktat som en uppmaning till läraren: snabba svar på frågor är enligt studenterna A och O i nätbaserade kurser. Men samtidigt som studenterna säger detta så visar det sig att de inte alltid utnyttjar möjligheten att ställa frågor under kursens gång. Studenterna väljer istället att arbeta på egen hand utifrån det material som läraren lagt upp på kursens lärplattform. Det gäller även de öppna forum som finns upplagda för studenterna att mötas i. Få studenter väljer att kommunicera med varandra via digitala forum som är textbaserade med hänvisning till att de inte känns välkomnande. Ett virtuellt klassrum där man möts med läraren online i realtid med både ljud och rörlig bild (exempelvis Marratech) är mycket uppskattat, och Sjödahl skriver att ”Hyllningarna till Marratech går som en röd tråd genom undersökningen” (s 6).

Resultaten ovan speglar svaren både från de studenter som genomfört sina studier och från dem som avbrutit sina studier. Vad är det då som skiljer sig åt mellan dessa två kategorier av studenter? Varför fullföljer vissa studenter sina distansstudier medan andra väljer att avbryta studierna? Jag ska nu fokusera på dessa frågor.

Resultaten från Lena Sjädhals undersökning visar att det är kvaliteten i kommunikationen som skiljer sig åt. Dels kvaliteten i kontakten mellan läraren och studenten samt kvaliteten i kommunikationen kursdeltagarna emellan. Båda kategorierna ansåg att det är viktigt med kommunikation, och när kommunikationen har fungerat ur studentens synvinkel så är det en väsentlig faktor för att man fullföljer kursen. Man vill ha en dialog om ämnet med både lärare och kurskamrater.

Oavsett skillnaden i kommunikation var det ändå helt andra faktorer som ledde till avhopp. Det som var den springande punkten för avhopparna hade inte alls med kursens innehåll, upplägg eller genomförande att göra. Det handlade i högsta grad om yttre faktorer såsom sjukdom, flytt till ny bostadsort, nytt arbete och problem med teknisk utrustning. Men framför allt angav avhopparna tidsbrist som anledningen till att de valde att avbryta studierna. Somliga gjorde inte ett aktivt val att avbryta, de kom bara efter med sina inlämningsuppgifter. Det finns också studenter som berättar att de gör uppgifterna, men lämnar aldrig in dem för lärarens bedömning. Några studenter ifrågasätter varför de aldrig fick någon fråga från läraren om varför de inte följer schemat.

Sjädhall har analyserat den upplevda tidsbristen ytterligare. Det framkommer att variationerna är stora. Några har uppgett att de använt den från kursledningen rekommenderade tiden, medan andra har lagt ner minst den dubbla rekommenderade tiden. Flera uttrycker att de borde lagt ner mer tid än vad de gjorde. Det intressanta är att alla studenter hade en god uppfattning om vilken tid som behövdes för att genomföra kursen, de hade således en god bild av hur mycket tid de behövde avsätta för studier. Ändå är det tidsbristen som anges som den viktigaste anledningen till avhopp.

Jag tolkar resultaten från Sjädhalls studie som att det finns vissa framgångsfaktorer för distanskurser när man ser på det ur en didaktisk synvinkel, d.v.s. hur kursens upplägg ser ut och hur läraren genomför kursen. Sammanfattningsvis handlar det om att läraren ska ha gjort ett tydligt och välplanerat upplägg för kursen. Tidplanen ska vara realistisk och examinationsuppgifterna ska vara relevanta och väldefinierade. Under kursens gång ska läraren vara snabb i kommunikationen och göra uppföljning av studenternas inlämningar, vare sig de kommer in eller uteblir. Läraren förväntas kommunicera med varje enskild kursdeltagare och dessutom bjuda på webbaserade livemöten med hela gruppen.

Mina personliga erfarenheter av distansundervisning

Jag har erfarenheter från olika typer av upplägg av distansutbildning, framför allt när det gäller kursupplägg. Här vill jag ge tre täta beskrivningar av mina erfarenheter. Uppläggen i de

två första exemplen bygger på en tillämpning av de 4R som professor Lars Torsten Eriksson vid Högskolan i Gävle har lärt mig för att underlätta studenternas lärande: Referera, Relatera, Reflektera och Rekommendera. Idén bakom konceptet 4R är att man börjar med att referera för att få en översikt av den kunskap som finns. Olika refererat kan sedan relateras till varandra. I reflektioner integreras värderingar om vad som är väsentligt i de relationer man funnit. I ämnet företagsekonomi förväntas en student även kunna reflektera över en situation för att kunna ge rekommendationer om lämpligt handlande.

Det tredje exemplet handlar om handledning av uppsatsarbeten. Det är egentligen två olika exempel: först några erfarenheter från handledningssituationen i en redan etablerad kurs och sedan hur jag själv väljer att göra upplägget för en uppsatskurs på distans.

Exempel ett.

I en distanskurs i affärsutveckling har jag utgått från en s.k. SWOT-modell (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats). Med modellens hjälp kan man analysera en organisations situation. Kursen börjar med att studera ett omvärldsperspektiv för ett företag. Den externa kontexten belyses genom att definiera vilka hot och möjligheter som finns i omvärlden i förhållande till organisationens verksamhetsidé. Därefter vänds blicken in mot fallföretaget i ett internt affärsmodellsperspektiv. Genom att också formulera vilka styrkor och svagheter som finns inom organisationen kan man ta fram relevanta underlag för strategiska beslut. Som avslutning på kursen skall studenten koppla samman omvärldsanalysen med affärsmodellanalysen i en analys av fallföretagets strategival.

Kursupplägget bygger på eget arbete med individuella, skriftliga inlämningsuppgifter. Uppgifterna följer en viss ordning där idén är att man först läser en viss del av kurslitteraturen som sedan tillämpas på ett fallföretag. För att bearbeta inläsningen av litteraturen görs inlämningsuppgifter i form av recensioner. Recensionen ska innehålla ett refererat och tankar om hur olika begrepp relaterar till varandra. Efter respektive recension följer en tillämpningsuppgift. Då får kursdeltagaren fritt välja ett företag som studieobjekt, på vilket de teorier som kurslitteraturen har bidragit med ska tillämpas. I tillämpningsuppgiften får studenten göra teoridrivna reflektioner och ta fram rekommendationer. Hela kursen består av och examineras genom sex individuella inlämningsuppgifter: tre recensioner och tre tillämpningsuppgifter.

Samtliga inlämningsuppgifter skickas in till direkt till mig. I ett schema finns tydliga tidpunkter för inlämning, och angivna deadlines gäller för att kunna få högsta betyg. Jag ger individuella kommentarer och ber att få publicera några av texterna som goda exempel på lärplattformen där jag också ger några generella kommentarer på studenternas prestationer. I praktiken får varje student själv välja när under terminen uppgiften lämnas in (kursen har alltid gått på kvartfart över en hel termin). Eftersom högsta betyg bara kan ges om den av mig satta tidplanen hålls, är det oproblematiskt att publicera ett gott exempel även när det finns studenter som fortfarande arbetar med uppgiften.

Kursutvärderingar och spontana kommentarer från studenterna visar att de som blir klara med kursen är mycket nöjda både med upplägg och genomförande. De har redan från början fått kännedom om vad som förväntas och de uppskattar den flexibilitet som råder och den snabba respons de får. De studenter som bearbetar en egen affärsidé är glada över att ha fått möjlighet att göra en teoridriven analys. De studenter som använder sin arbetsplats som fallstudie uppger att de tack vare kursen har fått upp ögonen för viktiga frågor som påverkar deras arbete.

De som inte avslutar kursen har jag inte gjort någon uppföljning av, så jag har ingen uppfattning om deras synpunkter. Jag har bara hanterat dem som följer kursens upplägg.

Exempel två.

En distanskurs behandlar organisationsteori med fokus på organisatoriskt förändringsarbete. Kursen ger en introduktion till ämnesområdet organisationsteori och en fördjupad diskussion om teman som strategier för förändring, planeringsprocesser i syfte att skapa förändring samt förändringsagenter och förändringsmotstånd. På denna kurs gör studenterna enbart litteraturstudier med hjälp av en bok som behandlar organisationsteoretiska frågor och en akademisk avhandling. Studenterna får själva välja att fördjupa sig i en av tre föreslagna organisationsteoretiska böcker på individuell basis. Varje student får sedan välja en av tre fallbeskrivningar att analysera med hjälp av teorier från den valda boken.

Kursen har fyra individuella inlämningsuppgifter: (1) Läs och reflektera över tre fallbeskrivningar, (2) skapa ett analysverktyg, (3) skriva en egen analyserande uppsats och till sist (4) opponera på en kurskamrats uppsats. Allt sker för öppen ridå gentemot de övriga kurskamraterna eftersom samtliga uppgifter ska publiceras på kursens lärplattform.

Den första uppgiften går ut på att läsa tre fallbeskrivningar om förändringsarbete i organisationer vilka finns i en akademisk avhandling i ämnet företagsekonomi. Studenten ska skriva fria reflektioner över de tre fallbeskrivningarna. Reflektionerna behöver inte vara teoridrivna och studenterna uppmanas att göra jämförelser med egna erfarenheter. Det kan vara kommentarer om sådant som känns främmande eller bekant, paralleller från den egna arbetsplatsen eller fenomen som kommer igen i andra delar av livet när det gäller förändringar. Dessa reflektioner är inget som betygsätts eller kommenteras, de är till för att studenten ska komma in i kursen och förbereda sig för det fortsatta arbetet. Då samtliga kursdeltagare får möjlighet att läsa varandras inlägg får var och en tillgång till många olika kommentarer på och tolkningar av samma text.

Den andra uppgiften är att läsa och bearbeta den valda teoriboken. Med hjälp av bokens teorier ska studenten utarbeta ett verktyg vilket sedan ska användas för att analysera en av de tre fallbeskrivningarna. Analysverktyget skall bestå av minst tre aspekter. Studenten uppmanas att beskriva de tre aspekterna samt att motivera valet av dessa, var för sig men även just den valda kombinationen. De ska också göra en inledande problematisering och berätta

vilka frågor de vill ha svar på med hjälp av sitt analysverktyg. Analysverktyget skall laddas upp på lärplattformen, synligt för alla som ingår i kursen. Som lärare handleder jag i arbetet och ger kommentarer, men det sker ingen betygsättning.

Kursens huvuduppgift är att analysera en fallstudie. Nu ska studenterna använda sina egenhändigt formade analysverktyg. Studenterna får veta att den mest väsentliga delen av uppsatsen är analysen med reflektioner och eventuella slutsatser. De får ett särskilt metodstöd i form av en kortare skriftlig handledning om hur man kan strukturera en uppsats och hur formalia om referenser och källor ska hanteras. En komplett uppsats skall laddas upp på lärplattformen.

Den fjärde och avslutande uppgiften är ett peer review-förfarande. Varje student ska granska en kurskamrats uppsats och skriva kommentarer till denna. När oppositionsrapporten finns på plats ger jag som lärare öppna kommentarer på såväl uppsats som opposition och sätter betyg.

På denna kurs får jag ofta spontana reaktioner från studenter som säger att de kan hantera förändringssituationer på sin egen arbetsplats med större säkerhet efter att ha genomgått kursen. Jag får ofta meddelanden från dem som hoppar av om att de är ledsna över att inte kunna genomföra kursen. De som hör av sig anför tidsbrist, ofta beroende på förändringar i arbetssituationen, som anledning till avhoppet.

Exempel tre.

Jag handleder uppsatser på grundläggande och avancerad nivå på distans. Jag har studenter i så varierande länder som Indien, Ghana, Nigeria, Namibia, Armenien, Grekland, Danmark och Sverige. Jag tillämpar samma attityd oavsett kursens nivå eller vilken geografisk hemvist studenten har. Det som skiljer sig åt är vilka krav jag ställer på studentens prestation. Men den skillnaden är endast beroende på nivå, inte språkgrupp eller hemland. Det gör skillnad om det är studentens första uppsats på B-nivå, ett kandidatarbete eller ett magisterarbete.

När det gäller uppsatser har jag tidigare bara varit utsedd handledare. Det har då alltid varit någon annan som är kursansvarig och som står för upplägget på kursen som helhet. Men det är några aspekter som är värda att reflektera över i den konkreta handledningssituationen. En gäller den principiella skillnaden mellan handledning på campus och på distans. På campus är det relativt enkelt att begränsa handledningstiden. Genom att arbeta med uppsatsgrupper kan man vid första mötet stämma av ett schema för olika seminarier mellan vilka studenternas arbete ska fortskrida. Det betyder att jag som lärare inledningsvis har korta texter att läsa inför och diskutera på ett seminarium. I takt med att uppsatserna växer i omfång är det lämpligt att ha ett peer review-förfarande, en oppositionsordning, varför mitt arbete som handledare får god hjälp av medläsande studenter. Studenterna är visserligen fria att kontakta mig under arbetets gång, men då ska det vara med specifika frågor.

Med distansstudenterna är det svårt att få till stånd den typen av process. De har en tendens att skicka sina utkast vid flera tillfällen, och de förväntar sig feedback på hela texten, varje gång. För att kunna hantera detta har jag utvecklat en taktik som innebär att jag snabbt skickar ett mejl tillbaka där jag ber studenten återkomma med en kort beskrivning av vad de har gjort sedan sist, i vilket skede de anser att uppsatsen befinner sig och vilka frågetecken de tampas med. På det sättet lägger jag över ansvaret på studenten, och tvingar fram ytterligare reflektion.

Nu har jag själv fått ansvar för en uppsatskurs på distans. Upplägget är presenterat i en kursguide som alla studenter uppmanas att ta del av vid kursstart. Inför kursstarten skickade jag dessutom ut ett välkommbrev till alla studenter där de fick reda på att de inom någon vecka skulle ladda upp sina ämnesval för uppsatsarbetet på lärplattformen. Med detta underlag grupperar jag studenterna i handledningsgrupper. De får tillgång till ett eget rum på lärplattformen, där en utsedd handledare arbetar vidare med diskussionsforum och inlämningsmappar där alla i gruppen kan ta del av varandras texter. Jag hoppas att tydliga deadlines och kommunikationen mellan gruppens deltagare ska underlätta genomförandet av uppsatsarbetet.

Reflektioner

Nu ska jag reflektera över mina täta beskrivningar av tre olika upplägg av nätbaserade kurser. Jag jämför mina egna erfarenheter dels med dem som Lena Sjödahl delger i rapporten från intervjustudien av distansstudenters upplevelser, dels med andra forskningsresultat som jag tagit del av genom att studera litteratur om nätbaserat lärande. Utgångspunkten är den didaktiska triangeln och frågan om möjligheterna att skapa ett transformerande lärande. Underrubrikerna i detta kapitel speglar faktorer som påverkar nätbaserat lärande. Jag kommer att relatera till frågan om ett transformerande lärande. Kort kommenteras också aktuell forskning om nätbaserat lärande i mitt eget ämne: företagsekonomi. För att tydliggöra resultaten i förhållande till det angivna syftet kommer jag att avslutningsvis att lyfta fram de faktorer som bidrar till en didaktik som har anspråk på att vara ”bäst i klassen”.

Didaktiska triangeln i praktiken

Det framgår av intervjustudien att det är noga med hur utbildningens innehåll och process presenteras. I Sjödahls rapport har begreppen en något annan betydelse än vad Kreber diskuterar, men ligger väl i linje med det som Gundhem (1990, i Pettersen, 2008) menar är självklart för kursupplägg: syfte mål, innehåll och metod. Resultaten från intervjustudien pekar på pragmatiska frågor om vad studenten förväntas göra, när det ska ske och med vilket stoff de ska arbeta. Bailey & Card (2009) anger organisering som en framgångsfaktor för nätbaserad utbildning. Det ska både vara lätt att navigera på nätet och vara klart och tydligt angivet vad som förväntas av studenterna ”They don’t want any big surprises” (Ibid, s 154).

Jag vill även koppla samman resonemanget ovan med Palmers (1998, i Kreber, 2006) uttalande om att framgångsrik pedagogik handlar om att fokusera mer på ämnet än på

studenten. Ämnet är en nyckel till att fånga studenternas nyfikenhet och engagemang. Av egen erfarenhet har jag märkt att det är lättare att uppnå goda resultat i sin pedagogiska verksamhet när man själv har och visar ett starkt intresse för ämnet, och kan diskutera relevanta frågor i ett växelspel mellan teori och empiri. Det handlar om generositet och att kunna dela med sig av egna erfarenheter på ett personligt sätt. Jag ska med en lärares professionalitet och på vetenskaplig grund sätta ämnet i en aktuell samhällskontext i syfte att studenten ska kunna utveckla sina kunskaper och sätt att tänka.

Samhällsrelevans i utbildningen

Sådana pragmatiska frågor som diskuterades ovan hänger också samman med Taylor's koncept om vad som är väsentligt: Horizon of significance (i Kreber, 2006). Det handlar om relationer mellan ämne, lärare och studenter, dvs. den didaktiska triangeln som i Taylor's koncept sätts i en aktuell samhällskontext. Och SoTL handlar om att få dessa relationer att fungera i lärande processer. Det bör betyda att läraren har en väsentlig uppgift att utforma kärnfull information om och upplägg av utbildningen, där samhällsrelevansen ska framgå av utbildningens syfte.

Att som i exempel två låta studenterna reflektera fritt över en fallbeskrivning i litteraturen är ett sätt att lyfta in samhällsrelevans. De flesta kursdeltagare är yrkesaktiva och bidrar med aktuella paralleller från sina egna erfarenheter. Deras engagemang och "flyt" i sina personliga reflektioner måste kunna ses som en indikation på att kursinnehållet är samhällsrelevant. Om litteraturvalet inte hade lett till meningsfulla reflektioner så hade det betytt att kurslitteraturen var felvald och ett exempel på bristande didaktik.

Mobilisering

Min grundprincip för utbildning är att sätta studenterna i arbete. Jag brukar formulera det som att jag ska arbeta så lite som möjligt medan studenterna ska arbeta så mycket som möjligt. Det handlar om att tillämpa en didaktik som skapar goda möjligheter för studenternas lärande. Det sker med relevant litteratur och iscensättning av flera varianter på lärtillfällen som tillsammans kan fungera för olika lärstilar.

Jag noterar att intervjuundersökningens resultat om studenternas preferenser stödjer Hrastinskis (2009) tes om att alla tre generationer distansutbildning idag lever samtidigt. Det var inte så att studenten väljer bort att arbeta ensam bara för att utbildningen är nätbaserad. Tvärtom, många använder nätet endast till att hämta hem det material som finns upplagt för att kunna bearbeta det på sin egen kammare, utan att kommunicera med kurskamraterna. Samtidigt hyllas den teknik som möjliggör kommunikation med bild och ljud.

Lena Sjädhals rapporter visar att det inte är utbildningens upplägg som skapar avhopp, det beror på externa faktorer. Samtidigt fanns det flera framgångsfaktorer att ta lärdom av. Det är uppenbart att det finns potential att få högre genomströmning på kurserna genom att uppmärksamma och kontakta de tysta studenterna, de som glider ur kursen genom att hamna

på efterkälken. Men att ta sig tid med de studenter som försvinner ur kursen är ett problem som handlar om prioriteringar inom tillgängliga resurser. Jag lämnar dessa frågor utanför denna kritiska granskning, eftersom de går utanför det fokus jag vill ha på didaktiken.

Asynkron och synkron kommunikation

Eftersom resultaten av Lena Sjödahls studie visar att studenterna hyllade synkrona virtuella möten, dvs. möten vid en viss tidpunkt i media som möjliggör samtidig ljud- och bildkommunikation, är det av intresse att ta del av Rydberg Fåhræs (2008) diskussion om skillnaden mellan att mötas i en lärosal på campus och att mötas på nätet utifrån tidsaspekten. Fördelen med det synkrona mötet är möjligheten till omedelbara reaktioner. Om studenten, och nu är vi inne på ett av hörnen i den didaktiska triangeln, har lagt ner en massa arbete på att göra en presentation av sitt arbete eller ställer initierade frågor efter att ha lagt ner mycken möda på att förstå ett lärostoff, så är otåligheten stor för att få återkoppling. Om det tar flera timmar eller dagar innan någon reagerar så grov misströstan. Detta är något som även framkommer i en studie om studenternas tillfredsställelse med nätbaserad utbildning (Thurmond et al, 2002). Författarna poängterar att det som händer på nätet är avgörande för studenternas tillfredsställelse och att de principer som gäller i ett klassrum på campus är lika viktiga för ett virtuellt klassrum. En av dessa huvudprinciper är att bli sedd och få reaktioner på sina prestationer (Thurmond et al, 2002).

Men det är inte bara fördelar med det synkrona mötet. Det blir tydligt när man tar del av fördelarna med asynkron kommunikation som framför allt handlar om att det går att i lugn och ro formulera sina inlägg. I klassrummet kan studenten både bli avbruten och påskyndad, det slipper man om det istället handlar om att skriva och publicera en text på nätet. Det är också möjligt att gå tillbaka till tidigare inlägg eller söka kompletterande information via webben innan en fråga besvaras. Rydberg Fåhræs (2008) uttrycker det som att "den dialog som förs asynkront ofta blir mer eftertänksam och sansad än den som förs ansikte mot ansikte" (s 97). I Baileys & Cards (2009) undersökning var det flera lärare som intygade att det asynkrona mötet är att föredra då det betyder att läraren slipper besvara utmanande frågor från studenterna med "Det vet jag inte". Läraren ges möjlighet att göra egna efterforskningar och att ge mer initierade svar.

En annan aspekt gäller studenternas olika personliga läggning. De som är mer tillbakadragna och blyga, och som därför har svårare att göra sig hörda i en realtidsdiskussion, ges större möjligheter att få framträda på lika villkor i asynkrona möten (Rydberg Fåhræs, 2008).

Av mina tre exempel framgår att jag själv har valt att tillämpa asynkrona möten. Mina argument för detta är att ge studenterna så stor flexibilitet som möjligt samtidigt som jag vill locka fram eftertänksamhet. Jag försöker samtidigt kompensera bristen på den omedelbara reaktion som det asynkrona mötet leder till med snabb återkoppling, en aspekt som jag utvecklar vidare i nästa stycke.

Snabb återkoppling

Begreppet ”timely” återkommer i den internationella forskningslitteraturen när det gäller återkoppling. Timely kan både betyda att återkopplingen ska vara tidig och att den ska komma i rätt tid (Webster’s New Encyclopedic Dictionary). Det behöver inte vara samma sak. Ur lärarens synvinkel kan det handla om att ge feedback i rätt tid, medan studenternas önskemål är att få snabb respons. Det jag finner i litteraturen är studentperspektivet. Snabb återkoppling önskas. Det stämmer även med mina egna erfarenheter av studenternas attityder och med Lena Sjödahls intervjuundersökning. För läraren finns många fördelar med att vara närvarande på nätet och snabb med reaktionerna. Snabba reaktioner hindrar att studenterna bygger upp onödig irritation och många frågor av ordningskaraktär som leder bort koncentrationen från ämnet kan förebyggas. Att vara snabb i reaktionerna betyder att arbetet kan bedrivas på ett mer effektivt sätt. Men som lärare vill man bearbeta sina svar ordentligt innan de publiceras, man vill använda det handlingsutrymme som Rydberg Fåhræs (2008) tar upp när det gäller asynkron kommunikation, kanske i syfte att få till stånd en eftertänksam dialog. Men Bailey & Card (2009) anger att studenterna behöver “appropriate and timely feedback” på sina prestationer som en väsentlig faktor för effektivt lärande.

Jag tänker att det går att arbeta sekventiellt för att studenterna ska vara tillfredsställda. Den snabba responsen behöver inte vara fylld med meningsfull information. Det kan räcka med att omedelbart – i praktiken inom ramen för en normal arbetsdag – bekräfta mottagandet av studentens meddelande, fråga eller inlämningsuppgift. Då skapar läraren sig ett tidspann inom vilket studenten är nöjd och inte ställer krav på kontakt. Tidspannet är inte oändligt. Det gäller att återkomma med den meningsfyllda återkopplingen i rimlig tid. Men tidsfristen kan göra att läraren hinner reflektera över vilken återkoppling som är lämpligast. Det kan också hinna komma fler frågor från andra studenter som gör att det är lättare att förstå studenternas situation och då kan återkopplingen till den som var snabbast bli bättre än den hade varit om svaret kom spontant och direkt.

Kommunikation i olika led

I forskningslitteraturen som behandlar nätbaserad utbildning är utvecklingen av kommunikationen studenter emellan en väsentlig faktor för deras inläring. Det betyder att den didaktiska triangeln kan tolkas i plural: det handlar inte bara om en typstudent utan om flera studenter. Mångfalden av studenter är en potential för bättre lärande. Inte bara att de är flera, utan för att de har olika förkunskaper och perspektiv på ämnet. Axeln mellan studenten och ämnet består av många olika relationer: olika studenter med sina personliga relationer till och syn på det studerade ämnet.

Innehåll, process och premisser

De 4R (Referera, Relatera, Reflektera och Rekommendera) jag tillämpar hanteras olika beroende på vilken nivå studenten befinner sig. Det kritiska är Reflektionen. På grundläggande nivå ställer jag bara krav på att studenten reflekterar över refererat och

relateranden samt över tänkbara konsekvenser av ett rekommenderat handlande. Detta kan tolkas som den reflektion Kreber (2006) betecknar som innehåll och process. På avancerad nivå ingår att reflektera över grundläggande antaganden och där kommer premisserna i fokus.

”När vi observerar något har vi en tendens att blanda ihop det vi observerar i nuet med den information som redan finns i långtidslagret” (Bjørndal, 2005 s 34). Citatet är ett välformulerat sätt att uttrycka vad fördomar är. Att diskutera premisser är ett sätt att ifrågasätta sina egna fördomar, eller att gå utanför sin egen referensram. Men detta är det svåraste med reflektioner. Hur kan man ifrågasätta sin egen övertygelse? Det är lika svårt som för den normaliserade att utmana normen. Den som lever mitt i en norm och som aldrig känner dess negativa effekter har inga incitament att ifrågasätta. Och jag tänker att det är en öppenhet för ifrågasättanden som behövs för att transformerande kunskap ska komma till stånd. Att utgå från att kunskap är både kontextuell, tillfällig och instabil (jfr Harding, 1991).

Mål eller syfte?

Kreber skriver att *”Certainly goals are important and no one would dispute this”* (2006, s. 89). Men jag vill ifrågasätta vår tids extrema målfixering. Ett mål är per definition mätbart. Man måste veta när man gått i mål, eller inte uppnått målet. Det är därför vi använder oss av målformuleringar i kursplaner och betygsriterier. Lärandemål beskriver vad studenten ska kunna medan betygsriterierna beskriver hur väl de kan detta. Det räcker inte att studenten har gått åt ett visst håll för att få högsta betyg, varje betygssteg har sina kriterier vilka är en form av målbilder.

Men mål är fällor som individen ska styras mot. Om man jämför ett mål med ett syfte framkommer att syftesformuleringar medger en öppenhet för det okända. Syften tvingar inte in i en fälla, det puffar på individen att ta sina egna initiativ. Mål kan därför betecknas som instrumentella och möjligen kommunikativa, men de klarar inte att skapa emancipation/frigörelse. Ett transformativt lärande som bygger på frigörelse bör betyda ett lärande som leder in i det hittills okända. Att göra sig fri från något som begränsar, utan att gå in i ett annat redan väl definierat regelverk.

Lloyd & Duncan-Howell (2010) ger stöd åt mitt sätt att tänka. Deras studie fokuserar på lärares egen utveckling, dvs. ett av den didaktiska triangelns hörn. De har studerat fyra webbaserade professionella nätverk. Resultaten ifrågasätter den, som de menar, vedertagna modellen av professionell utveckling som en linjär och sekventiell process, ofta beskriven i metaforer av *”att växa”* och *”att resa”*. Det sekventiella i att växa från att vara ett litet barn till att bli vuxen och det linjära i att företa en resa från en viss geografisk punkt till en annan motsägs av deras resultat. Författarna visar istället hur professionell kunskap om lärande utvecklas i cirklar på svärfångade och ostyrbara sätt. De poängterar hur aktiviteter, innehållande både teori och praktik, i webbaserade nätverk underlättar för en oförutsägbar utveckling. Lloyd & Duncan-Howell (2010) skriver att det är just interaktiviteten mellan nätverkets deltagare som innebär lärande.

Att cirkla mellan olika teorier och praktiker kollegor emellan ger bättre lärande effekter än vad de på nätet aktiva lärarna kan uppnå enbart med hjälp av en extern expert. Författarna hävdar att vara lärare på 2000-talet handlar lika mycket om att kunna hantera förändring såväl när det gäller sociala och tekniska aspekter som att behärska sitt ämne. Deras slutsats är att de gamla metaforerna kan begränsa möjligheterna för professionell utveckling. Man växer vare sig man vill eller inte. Det är inte säkert att man går från att vara ett okunnigt barn till att bli en insiktsfull vuxen bara för att man växer. Att resa till en förutbestämd plats kan innebära att du hamnar utanför ett modernt centrum för lärande. Lloyd & Duncan-Howell (2010) pläderar istället för en ny metafor: den iterativa cirkeln som ger makten till individen att på ett självständigt och effektivt sätt ägna sig åt ett livslångt lärande.

Att möta en mångfald av studenter

I exempel tre framgick att jag bemöter studenterna med samma attityd oavsett deras geografiska hemvist. Mötet med utländska studenter har fått mig att fundera mer över vissa aspekter i min handledning. Exempelvis är det svårt att från namnet utläsa om studenten är en man eller kvinna. Åldern vet jag heller sällan något om. Det gäller generellt för distansstudenter, om jag inte går in och specifikt tittar på personnummer. Men min reflektion är att ovissheten om dessa aspekter har bekräftat att jag inte skiljer på förhållningssätt beroende på kön eller ålder. Jag använder samma språk och attityd gentemot den jag handleder, oavsett om det är en kvinna eller man, yngre eller äldre.

En annan aspekt som lyfts fram till ytan i internationella utbildningssammanhang är religion. Många av de utomeuropeiska studenterna tar öppet stöd från Gud. Vissa sänder mig välsignelser. Den religiösa omsorgen har skapat en viss förvirring och osäkerhet hos mig, och jag söker efter lämpliga sätt att hantera religiösa uttryck. Hittills har jag valt att bemöta dem med tystnad. Jag besvarar aldrig den typen av uttalanden explicit. Implicit tar jag ställning genom att aldrig beröra deras Gudsfruktan/tro. Jag adresserar enbart studentens egen visade och potentiella kompetens.

Mitt förhållningssätt kan vara ett exempel på det som diskuteras i forskningen om lärarrollen: hur utvecklingen går från att vara läraren som ska förmedla kunskap till en katalysator för studenternas lärande (Bailey & Card, 2009). Det betyder att fokusera på axeln mellan studenten och ämnet i den didaktiska triangeln; att lyfta fram studentens lärande process. Det är något helt annat än att låta lärarens hörn dominera.

Utbildning som transformerande process

Bailey & Card (2009) skriver att principen om transformerande lärande kan inspirera lärare till att strukturera den nätbaserade utbildningen så att relationerna mellan studenter underlättas och att studenterna engageras i läroprocesser. Jag har svårt att se att mina kursupplägg verkligen bidrar till ett transformerande lärande. Det är något jag behöver undersöka vidare. Jag är däremot övertygad om att det ligger frigörelse inneboende i distansutbildningsformen. Flexibiliteten i genomförandet gör att många som inte skulle kunna gå en högre utbildning om

den är knuten till campus får möjlighet att göra det när det räcker med litteratur och en internetuppkopplad dator. Det är en fantastisk känsla att läsa distansstudenters inlämningsuppgifter eller följa deras utveckling genom ett uppsatsarbete när jag vet att studenten sitter fast i en stuga på landet, eller finns ute i svårtillgänglig terräng, med ansvar för familj och arbete, eller en situation av arbetslöshet. Det är uppenbart att distansutbildning har väsentliga demokratiska dimensioner som kan ge samhällsutveckling. På det sättet handlar distansutbildning i högsta grad om frigörelse och kan därmed även ses som en transformerande process.

Slutsatser

Jag har ovan studerat nätbaserat lärande i allmänhet. När det gäller mitt eget ämnesområde gör Arbaugh et al (2009) en omfattande genomgång av litteratur som redovisar forskning om nätbaserad utbildning i företagsekonomi. De refererar till forskning som daterar tillbaka till samma tidpunkt då jag själv började arbeta med distansutbildning. I en vision från 1996 om hur Internet skulle förändra handelshögskolorna pläderade Ives & Jarvenpaas för att nätbaserad utbildning skulle lägga större vikt vid studenternas eget ansvar för sitt lärande och att lärarrollen därmed skulle förändras. Forskningen om nätbaserat lärande i företagsekonomi har blivit mer och mer frekvent under 2000-talet och det verkar inte vara någon som har motsatt sig idén om förändrad ansvarsfördelning mellan studenter och lärare. Däremot framfördes ifrågasättande om takten i en sådan utveckling (Gilbert, 1996).

Hur går det för studenterna att med större kommunikationsmöjligheter och med mer lättillgänglig information också överta mer av ansvaret för sin egen kunskapsutveckling? Och hur går det för lärarkåren att anamma nya förhållningssätt i nätbaserad utbildning? Det är frågor som Arbaugh et al (2009) menar fortsätter att vara heta i forskningen om nätbaserat lärande i företagsekonomi.

Lika väl som det har visat sig att effektiva pedagogiska principer för universitetsutbildning är tillämpliga oavsett om det gäller campus- eller nätbaserad utbildningsformer (se exempelvis Bailey & Card, 2009; Thurmond et al, 2002) så lär de frågor som Arbaugh et al (2009) ställer inte heller vara begränsade till det företagsekonomiska ämnesområdet utan gälla för nätbaserat lärande generellt sett. Och den didaktiska triangeln finns i varje utbildningssituation, oavsett ämne.

Syftet med detta papper var att finna faktorer som bidrar till att det i praktiken kan bli bra distansutbildning, ett slags ”best practice” när det gäller didaktik på nätet. Med hjälp av introspektion och litteraturstudier har jag gjort en kritiskt reflekterande SoTL-studie. Resultaten visar att det som är goda didaktiska principer i campusutbildning också gäller för nätbaserad utbildning.

Den didaktiska triangeln har läraren, studenten och ämnet som sina tre hörn och axlarna som binder dem samman är det som är utmaningen i lärande processer. Lärare som älskar sitt ämne

och som gör upplägg som underlättar för studenten att ha en direkt relation till ämnet, utan att ha läraren som mellanhand, har alla möjligheter att skapa bra lärande processer. Pragmatiska frågor om att ha tydlighet i vad som förväntas att studenten ska göra är en tydlig framgångsfaktor. Det är även tillgänglighet: läraren behöver uppträda som en ledare i betydelsen att underlätta för studentens lärande genom att närvara och se studenten. Till sist visar det sig att nätet förmåga att understödja många-till-många kommunikation är en väsentlig faktor för att kunna uppnå ett transformerande lärande. Detta är den faktor som jag själv behöver utveckla vidare. Det gäller både för studenternas del och för det lärarkollegium jag ingår i.

Referenser

Litteratur

- Arbaugh J.B; Godfrey, M. R.; Johnson, M.; Pollack, B. L.; Niendorf, B. & Wrescha, W. (2009) Research in online and blended learning in the business disciplines: Key findings and possible future directions. *The Internet and Higher Education*. Vol. 12, No. 2, 71-87
- Bailey, C. J. & Card, K. A. (2009) Effective pedagogical practices for online teaching: Perception of experienced instructors. *Internet and Higher Education*. Vol. 12, 152-155
- Bjørndal, C. R.P. (2005) *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber
- Frostling-Henningsson, M. (2004) Introspektion. Kapitel i Gustavsson, B. (red.) *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur
- Gilbert, S. W. (1996). Making the most of a slow revolution. *Change*. Vol. 28, No.2, 245–258
- Harding, S. (1991) *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*. Cornell University Press
- Hrastinski, S. (2009) *Nätbaserad utbildning – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur
- Ives, B. & Jarvenpaa, S. L. (1996) Will the Internet revolutionize business education and research? *Sloan Management Review*. Vol. 37, No.3, 33–41
- Kreber, C. (2006) Developing the Scholarship of Teaching Through Transformative Learning, *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 6, No. 1, 88-109
- Kreber, C. (2007) What's it really all about? The Scholarship of Teaching and Learning as an Authentic Practice, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 1, No. 1
- Lloyd, M. M. & Duncan-Howell, J. A. (2010) Changing the Metaphor. The Potential of Online Communities in Teacher Professional Development. Kapitel 4 i Lindberg, J. O. & Olofsson, A. D. (Eds) (2010) *Online Learning Communities and Teacher Professional Development: Methods for Improved Education Delivery*. Hershey, New York: Information Science Reference
- McKinney, K. (2007) *Enhancing learning through the Scholarship of Teaching and Learning*. Bolton, MA: Anker Publishing Company Inc.
- Pettersen, R. C. (2008) *Kvalitetslärande i högre utbildning – Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*. Lund: Studentlitteratur

- Rydberg Fåhræus, E. (2008) *Lär där du är: Handbok och webbplats för distansstuderande och andra som lär på nätet*. Studentlitteratur
- Seo, M. -G. & Creed, D. W. E. (2002) Institutional contradictions, praxis and institutional change: a dialectical perspective. *Academy of Management Review*. Vol. 27, 222–247
- Thurmond, V. A.; Wambach, K.; Connors, H. R. & Frey, B. B. (2002) Evaluation of Student Satisfaction: Determining the Impact of a Web-Based Environment by Controlling for Student Characteristics. *The American Journal of Distance Education*, Vol. 16, No. 3, 169-189

Opublicerade referenser

- Sjödahl, L. (2009) Sammanställning, analys och slutsats av intervjuer med distansstudenter vid BTH. Del 1 och 2. Sektionen för teknik, Blekinge Tekniska Högskola

Hur bedömer man praktisk kunskap i ett akademiskt sammanhang?

Morena Azbel Schmidt, Tolk- och översättarinstitutet

Introduktion

Jag har i många år undervisat på några delar av översättarutbildningen som framförallt är färdighetsinriktade. Det handlar delvis om rena övningskurser där teoretisk kunskap ska omsättas i praktisk yrkesrelaterad verksamhet av studenten. Med detta ska de visa och bekräfta ett resultat av sina studier som har sitt kunskapsmässiga ursprung i andra, mer teoretiska kurser.

Å andra sidan handlar det om yrkesrelaterade färdighetsmoment, som har till uppgift att bygga upp en praktisk kunskap, som inte nödvändigtvis har något ursprung i teoretiska kunskaper men där man tar dessa till hjälp för att göra färdigheterna begripliga och nåbara för studenten. Studenter ska förberedas för ett yrke som kräver massiv färdighetsträning och teoretiska kunskaper som direkt påverkar färdigheten, dvs. deras prestationer är direkt beroende av båda dessa i förening.

Praktisk, yrkesrelaterad kunskap är enligt Carlsson, Gerrevall och Pettersson (2007) kunskap som kan användas i handling. Den kan förutsätta faktakunskap eller åtminstone få sin näring från denna och den förutsätter förståelse för de värderingar som finns inbäddad i yrkesutövningen och för de villkor som ska vara uppfyllda för att kunskapen ska kunna komma till användning. Det är en levande och därmed föränderlig kunskap som sätter igång en process av frågor och svar, som avspeglar sig i aktiviteter utan att skapa en avbild.

Sammantaget så utgör de olika kunskaperna individens kompetens, som består av teori, färdighet och förtrogenhet i relation till visst yrke. Det är studentens kompetens eller snarare en delmängd av den, nämligen förmågan att kunna utföra en specifik arbetsuppgift som är väsentlig för yrket, som jag siktar på i denna undersökning av min praktik som lärare. Kompetens i ett yrkessammanhang måste kunna bedömas för att säkerställa att studenten kan leva upp till de förväntningar och normer, som arbetslivet ställer på henne/honom.

Mitt syfte med studien och den föreliggande texten är att reflektera över metoder och verktyg att bedöma praktisk kunskap med och i synnerhet praktisk kunskap i ett akademiskt sammanhang.

Vad är Praktisk kunskap?

För att belysa bakgrunden till min studie ska jag här ge en kort introduktion i kunskapsbegreppet Praktisk kunskap, så som jag förstår det. Framställningen bygger på Bornemark och Svenæus (2009), Holmgren (2009) samt två föreläsningar av Svenæus i februari 2008 (se Holmgren 2009) och oktober 2009 (finns på www.tolk.su.se /temadagen 2 oktober).

Jag börjar med att beskriva de olika kunskapsbegreppen så som jag förstår och använder dem. Beskrivning och definition bygger på Aristoteles (Den Nikomachiska etiken bok VI):

Teoretisk kunskap, påståendekunskap, faktakunskap, vad- eller att-kunskap handlar om vetande, om att något är sant och om att kunna göra trovärdiga påståenden om detta sanna. Aristoteles begrepp för denna kunskapsform är episteme.

Praktisk kunskap, färdighetskunskap, erfarenhetskunskap eller hur-kunskap handlar om förmåga eller färdighet att utföra praktiska uppgifter. Aristoteles begrepp för den andra av sina tre kunskapsformer är techne.

Förtrogenhetskunskap eller när-kunskap handlar om förmågan att känna igen saker, en förmåga byggd på intuition och erfarenhet, och om förmågan att handla i överensstämmelse med dessa två. Aristoteles begrepp för denna tredje kunskapsform är fronesis.

Praktisk kunskap och förtrogenhetskunskap enligt Aristoteles framställning i den Nikomachiska Etiken sammanfattas också under överbegreppet *Praktisk kunskap* och det är den kunskap, som jag far efter i min undervisning och i detta projekt. Det måste också sägas att de tre kunskapsformerna inte existerar oberoende av varandra och ofta kompletterar varandra i lärandeprocessen och som förutsättning för de aktiviteter som processen ska leda till.

I undervisningssammanhang brukar man tala om fyra olika kunskaper: faktakunskap och förståelse, som hör till den teoretiska eller vad-kunskapen, förtrogenhet och färdighet, dvs. kunskapen om hur och när något ska göras. De två sista utgör Praktisk kunskap (Carlsson, Gerrevall och Pettersson 2007, sid 14) och faller i Aristoteles begreppsvärld under begreppen techne och fronesis. Tillsammans utgör de underlag för kompetensen hos en individ (ibid. sid 15), något som spelar en avgörande roll i yrkessammanhang.

Färdighetskunskap uttrycks i handling och är enklast att förstå om man gör den synlig och exemplifierar med motoriska färdigheter, som till exempel cykling eller simning. Faktakunskap om cykling, om hur cykeln ser ut och vad de olika delarna i en cykel har för funktion, till och med en beskrivning av hur man utför rörelserna när man cyklar, leder inte till att en person verkligen kan cykla. Först när man har provat eller möjligen simulerat att utföra aktiviteten att cykla, kommer man åt hur-kunskapen, dvs. den kunskap som bekräftar för människan hur man gör. Och om man vet *hur* så har man kunskap om själva färdigheten. Färdighetskunskap är alltså nära knuten till erfarenhet av en viss aktivitet. Alla färdighetsmoment i en utbildning innehåller stora inslag av denna kunskap, som till och med kan vara överordnad faktakunskapen eller vad-kunskap.

Skillnaden mellan teoribetonade utbildningar och färdighetsbetonade har att göra med vilken av dessa två kunskapsformer fokuset ligger på. För att förstå detta måste man ställa sig frågan

vad är viktigare: teori och fakta eller praxis och erfarenhet av att göra? Prioriteringen gäller då för både undervisning och bedömning av prestationerna i utbildningen.

Metod

Jag har valt att utgå från min samlade kunskap om studenters lärande och min undervisningspraktik, en metod som också kallas för introspektion. I reflektionen bryts denna introspektion mot pedagogisk teori om lärande som interaktivt social aktivitet med en praktisk och en teoretisk sida (Strandberg 2006) och kunskapsteori (Gustavsson 2000). Reflektionen bottnar i min praktik och i teoretiska resonemang om bedömning (Carlsson, Gerrevall och Pettersson 2007) samt pedagogisk forskning (Tsagalidis 2008). Genom att relatera denna teoretiska kunskap till min erfarenhetskunskap kan jag belysa olika aspekter av den och på så sätt förhoppningsvis validera min praktik som lärare.

Jag vill i reflektionen utforska problemet med att bedöma studenternas prestationer på ett område, som inte har en vetenskaplig ram. Jag ägnar mig alltså åt en processreflektion över min undervisningspraktik (Kreber 2006, ref. Mezirow 1991). I en processreflektion undersöker man om antaganden om hur man löser ett konkret problem är hållbara och försöker hitta bevis för detta. Antaganden kan underbyggas och styrkas med hjälp av relevant litteratur eller genom en diskurs med andra som är involverade eller åtminstone insatta i problemet. Själva reflektionen syftar därför till att bidra till lärarens eget lärande och kunskapskonstruktion.

Hela studien fokuserar därmed på mitt eget lärande i relation till min undervisning i en icke-akademisk kontext. Jag eftersträvar genom mitt eget lärande att förändra och transformera min praktik och därmed den kunskap jag har om min undervisning och bedömning av studenternas prestationer. Studenternas prestationer hänger i sin tur nära ihop med deras lärandeprocesser och är därmed beroende på hur jag utformar min undervisning. Jag strävar också efter att validera och formalisera min praktik när det gäller bedömning av praktisk kunskap, så att även andra bedömare kan använda metoden.

Min reflektion fokuserar på min egen undervisning i en viss given kontext och de slutsatser jag drar från den. Jag vill vidare i reflektionen undersöka möjligheterna för att skapa en bedömningsmodell för en yrkesutbildning inom folkbildningen. Mitt uppdrag i denna utbildning är att ge en akademisk färdighetskurs, där studenterna ska erövra hur-kunskap och där den teoretiska kunskap, som också ingår i kursen är ett stöd i inlärningsprocessen och därmed ett medel för att uppnå ett prestationsmål.

Bedömning av praktisk kunskap i ett akademiskt sammanhang

Principiellt sett så värderas teoretisk kunskap i akademiska sammanhang högre än praktisk kunskap. Det har alltid varit svårt att bedöma andra sorters kunskap i dessa sammanhang, eftersom utbildningssystemet inte riktigt är rustat att göra det – i alla fall inte inom humaniora. Trots detta har man i alla år både undervisat och bedömt färdighetskurser, framförallt i språk.

Men varken undervisningen eller bedömningen i dessa har haft ett samband med en framtida yrkesverksamhet som man explicit utbildar till, så som det är fallet i de översättarutbildningar jag undervisar på. I det akademiska sammanhanget ska all kunskap mätas och värderas och det gör man genom att bedöma studenternas prestationer, helst med hjälp av en bedömningskala och kvantitativa bedömningskriterier. Det är svårt att göra det med praktisk kunskap som är uttryckt i aktivitet, dvs. kunskap omsatt i handling och dessutom knuten till en utvecklingsprocess under utbildningens gång.

Lärarens uppgift är både att vara med såsom det levande exemplet och som den kontrollerande övervakaren. Bedömningen görs av läraren i egenskap av den kontrollerande instansen och genom en utvärdering av relevant praktik.

I vissa yrkesutbildningar som är förlagda till universitet (t ex lärarutbildningen eller vårdutbildningar) har man sedan länge bedömt yrkesskickligheten som en del av den övergripande bedömningen en student utsätts för innan hon eller han får tillstånd att praktisera sitt yrke. Bedömning av praktisk kunskap i det akademiska sammanhanget bör vara en helhetsbedömning av studentens kompetens relaterat till de förväntningar och krav fältet har på en utövare av yrket. Det tillkommer här därför ytterligare en dimension och det är vad bedömningen kan säga om en students framtida yrkesmässiga kapacitet.

Hur mäter man den yrkesmässiga kompetensen som är baserad på färdighet och förtrogenhet, t ex i yrkesutbildningar på gymnasiet (jmf Carlsson, Gerrevall & Pettersson 2007 och Tsagalidis 2008)? Man ställer upp kriterier, som kan uppfyllas mer eller mindre, dvs. man antar att man kan gradera prestationen i relation till kriteriet och sätter en undre gräns eller ett tröskelvärde för den minsta godtagbara prestationsnivån. Kriterierna kan omfatta kvantitativa mått, exempelvis produktion av ett visst antal enheter under en viss tid, men oftast är de kvalitetsbaserade. Man bedömer alltså hur väl en lärling fullgör en uppgift och jämför detta med en standard som bestäms av yrkesverksamma inom det yrket som lärlingen utbildas till.

Det har dock visat sig vara oerhört svårt att göra rättvisa bedömningar av studenters praktiska kunskap, alltså den kunskapen som är baserad på färdighet och förtrogenhet, och jag har i alla år som jag har undervisat på yrkesutbildningar på universitet, försökt komma runt det här problemet genom att bara ha två betyg i färdighetsmomenten, godkänt och underkänt. Dessutom har jag enbart gett underkända betyg till dem som inte uppfyllde kurskraven rent kvantitativt. Krasst sagt så har jag inte bedömt studenternas prestationer eller kvaliteten i deras prestationer utan bara huruvida de har varit närvarande i tillräckligt hög grad och redovisat sina uppgifter i tillräckligt hög grad (mer än 70 % av tiden respektive antalet uppgifter).

Man kan väl säga att jag har abdikerat som lärare när det gäller att rättvist bedöma mina studenters prestationer i färdighetsmoment. Helena Tsagalidis (2008) har i den empiriska undersökningen för sin avhandling, som handlar om bedömning av karaktärsämnen på gymnasieskolans hotell- och restaurangprogram, observerat att lärare i dessa färdighetsinriktade ämnen lätt ger låga betyg, därför att de jämför elevernas prestationer med

en rutinerad yrkespersons prestationer när de ska bedöma. Lärarna gör inte denna jämförelse medvetet för att nedvärdera eleverna utan för att de inte vet hur de annars ska göra sin bedömning. Det är också en sorts kapitulation precis som jag har gjort.

Praktiken

Jag undervisade under hösten 2009 (augusti – oktober) 10 studenter, som gick en 1-årig skrivtolkutbildning på Södertörns Folkhögskola, i kursen *Undertextning och textredigering*. Skrivtolkning som verksamhet ligger mittemellan tolkning och översättning. Den kan betraktas som en sorts översättning, fast inom ett och samma språk (i vårt fall svenska) som förutsätter en tolkning i hermeneutisk bemärkelse. Skrivtolkning kräver mycket goda kunskaper och färdigheter i svenska samt avancerade maskinskrivningsfärdigheter och datorkunskaper. En skrivtolk måste också ha goda kunskaper om de teoretiska och praktiska principerna för textproduktion och textbearbetning och kunna tillämpa dem. Alla dessa kunskaper och färdigheter ska hon/han dessutom direkt och simultant kunna omsätta till en läsbar text i sin yrkesutövning. Skrivtolkar tolkar direkt och simultant talade yttranden (texter) till skrivet språk så att en döv deltagare i en kommunikationssituation av något slag kan vara delaktig i kommunikationen under nästan samma förutsättningar som en hörande deltagare. Den kognitiva processen som gör detta möjligt är komplex och koncentrationskrävande och kräver intensiv träning av alla de färdigheter och kognitiva processer som gör skrivtolkningen möjlig.

Undertextning för TV och film har stora likheter med skrivtolkning men är hårdare styrt av yttre, tekniska faktorer så som utrymmet som texten får ta på bildskärmen eller filmduken, tiden den får vara synlig och vissa kognitiva faktorer som perceptionen och kapaciteten att ta emot information via olika kanaler såsom hörsel och syn, informationsbearbetning och -lagring i minnet samt människors genomsnittliga läshastighet.

Kursen är på 7,5 poäng, dvs. 5 veckors heltidsstudier och den är tänkt att bilda ett slags bro mellan en kurs i svenska som studenterna hade under våren 2009 och färdighetsträningen med ett speciellt tangentbord, det s.k. Veyboard som studenterna huvudsakligen tränade med. Detta tangentbord, som fungerar tillsammans med ett specifikt dataprogram för stavelseskrivning, används för både skrivtolkning och för så kallad direkttextning i TV. Tangentbordet gör det möjligt att skriva texter med upp till tre gånger den hastigheten, som kan uppnås av en driven maskinskrivare på ett vanligt, så kallat QWERTY-tangentbord. I färdighetsträningen med Veyboard ingår också att studenterna måste lära sig att segmentera ord i stavelser för att välja den rätta fingersättningen för att skriva ordet och överföra, redigera och komprimera text från ett talat till ett skrivet format.

Undertexter är i princip talade texter som redigeras hårt för att passa in ett skrivet format med starka begränsningar vad gäller läsbarhet och visuell presentation. Att kunna skriva och redigera text är en färdighet, som i stor utsträckning bygger på teoretiska kunskaper om språket och dess olika funktioner, och i synnerhet om konstruktion av texter och om diskurs.

Min kurs är därför upplagd så att den både innehåller en del teoretiska baskunskaper om texter och deras konstruktion och praktiska övningar i textredigering samt övningar i att producera svenska undertexter till rörliga bilder. Att använda Veyboard för att göra det i någon sorts simulerat skarpt läge försvårar uppgiften ytterligare för studenterna men det är ytterst detta som presumtiva arbetsgivare, både för skrivtolkar och för direkttextare, förväntar sig att studenterna ska kunna när de har avslutat sin utbildning.

Det ställs alltså väldigt höga krav på studenterna och därmed också på lärarna och deras förmåga att bedöma lärandeprocessen och prestationerna. Därför, och för att det var första gången kursen gavs och vi behöver utveckla modeller för undervisning och bedömning var jag också väldigt mån om att använda en hållbar och rättvis procedur.

Kunskapstaxonomier

För att skapa en referensram har jag tittat på olika taxonomier för betygskriterier, som kommer till användning vid bedömningen av studenter på universitetet.

Jag utgår ifrån att det jag har att bedöma är hur- och när-kunskapen (se ovan avsnittet om Praktiskt kunskap), den kunskap kallas också procedural knowledge eller kunskap om hur och när aktiviteter ska utföras för att vara lyckade. Det är alltså en resultatnriktad aktivitet som ska bedömas. Begreppet procedural knowledge har sitt ursprung och sin förankring i kognitiv psykologi. Underliggande denna sortens kunskap finns oftast också en att- eller vad-kunskap och faktakunskap, också kallat epistemological knowledge. Men i min bedömning tar jag denna sortens kunskap som en given förutsättning och jag bedömer den inte explicit. Den måste dock finnas och gör den inte det, påverkar det möjligheterna att bedöma resultaten och prestationerna också för hur – och när-kunskap.

Vad kan de olika kunskapstaxonomierna som finns i den pedagogiska litteraturen ge mig för hjälp att bedöma mina studenter? De flesta utgår från att kognitiva processer som involverar analys och reflektion leder till något nytt (syntes) och att detta nya är en önskvärd kunskap, som man kan bedöma. Det är något som också kan appliceras på praktisk kunskap. Men i själva taxonomierna saknar jag den dimensionen. Kognitiva processer relaterar i dessa kunskapstaxonomier uteslutande till epistemological knowledge.

Här följer nu en genomgång och en utvärdering i relation till mitt syfte att skapa bedömningsmodeller för praktisk kunskap:

Bloom (1956) använder i framställningen av sin taxonomi begreppet *Tillämpning* med definitionen ”*Personligen använda principer på procedurer i verkliga situationer*” som uttrycks i s.k. aktiva verb. Detta relaterar till de kognitiva delarna av lärandet. Man kan också tolka definitionen som ett kriterium för hur-kunskap men de verb och begrepp det relaterar till återfinns närmare den nedre ändan av skalan, som beskriver lägre och högre nivåer av lärande. Skalan bildar kärnan i Blooms taxonomi och ger uttryck för ett hierarkiskt tankebygge när det

gäller kognitiva processer, till förmån för teoretiskt tänkande och abstraktion byggt på faktakunskap. Praktisk kunskap är per definition komplex och har lämnat den lägsta kognitiva nivån som Bloom talar om. När vi ska definiera och bedöma praktisk kunskap har vi inte att göra med en sådan lägre nivå av lärande, i betydelsen av mindre komplex, utan med den högsta kognitiva nivån, eftersom alla kunskapsformer kommer till användning i ett komplext samspel för att skapa något nytt. Jag har alltså att göra med en holistisk och inkluderande lärandeprocess. En sådan hade inte Bloom nog i tankarna när han skapade sin taxonomi, vilket blir tydlig i hans indelning i områden och den hierarkin i lärandeskalan som han utgår ifrån.

I Kratwohls revision av Blooms klassiska taxonomi skiljer han mellan faktakunskap, konceptuell kunskap, procedurell kunskap och metakognitiv kunskap (Kratwohl 2002 i Stefan Ekecrantz, opublicerat material). Men procedurell kunskap i denna taxonomi relaterar direkt och enbart till vad-kunskap, dvs. den är tänkt som en tillämpning av faktakunskap och konceptuell kunskap. Det innebär att praktisk kunskap alltid är underordnad faktakunskap i denna taxonomi.

Biggs SOLO-taxonomi (se Biggs 2003, s 35 ff)) har med kriterier för hur-kunskap i sin taxonomi men relaterar inte annan kunskap än faktakunskapen till lärandeskalan mellan kvantitativt och kvalitativt lärande. Man kan tänka sig att komplettera den med en lärandeskala för hur- och närkunskap för att använda det i bedömning av yrkesrelaterat kunnande. Men det stannar nog också vid en instrumentalisering eller tillämpning av den praktiska kunskapen för att göra bedömning av faktakunskap möjlig.

Så även om vissa taxonomier tar upp en annan sorts kunskap än faktakunskap som underlag för bedömningskriterier, så är den alltid underordnad denna vad-, att- eller faktakunskap. Andra kunskapsformer än faktakunskap förblir instrumentella i dessa taxonomier och görs i bästa fall till underordnade verktyg för att komma åt det väsentliga i ett akademiskt sammanhang, nämligen teoretisk kunskap, som kan tillämpas. Taxonomierna utgår ifrån att detta bara fungerar om teorin ordentligt sitter, den kan och ska kontrolleras med hjälp av bl. a tillämpningen. Tillämpningen blir här ett bedömningsinstrument och bedöms inte enligt sina egna premisser och för sitt egenvärde.

Jag anser dock att det förhåller sig precis tvärtom med den kunskap och färdighet som ska kontrolleras och bedömas i min undervisning. Utgångspunkten är färdigheten, hur- och närkunskap, det är den som ska bedömas och den eventuellt underliggande teorin hjälper till att klargöra om praktiken är förankrat i ett vetande men den ska inte bedömas i första hand. Hierarkin mellan kunskapsformerna inför bedömningen är omvänd jämfört med de citerade taxonomierna. Jag menar också att det är helt nödvändigt att sätta vända på steken för att jag vill bedöma praktisk kunskap som sådan och inte som tillämpning av ett underliggande teoretiskt vetande. Det hör yrkesutbildningar till att praktiken är det avgörande och att det är där resultaten av utbildningen visar sig och inte i den teoretiska kunskapen. Detta är viktigt att hålla fast vid annars kommer jag att missa poängen med hela utbildningen.

I mycket av den övriga litteraturen om bedömning av praktisk kunskap inom högskolan (t ex Pickford & Brown: *Assessing Skills and Practice*, 2006 och Yorke: *Issues in the assessment of practice-based professional learning*, 2005), som jag har läst, är utgångspunkten också den teoretiska kunskapen även om man relaterar den till praktiska tillämpningar. Här finns det en mängd intressanta förslag om hur man ska utforma prov och betygskriterier för s.k. general skills, dvs. allmänna färdigheter som främjar studentens anställningsbarhet. Men praktiken kommer även i dessa rapporter och förslag alltid efter teorin eller så är den sorts utväxt ur teorin utan vilken praktiken inte kan existera.

I de normrelaterade och mål- eller kunskapsrelaterade bedömningsmodeller som Carlsson, Gerrevall och Pettersson (2007, s 32) resonerar över har kriterier en central roll. De normrelaterade, kvantitativa modellerna grundar sig på antagandet att vissa egenskaper, som även kan användas som bedömningskriterier är normalfördelade (Gauss klockkurva) i en viss given population. En sådan bedömningsmodell mäter eller kontrollerar och betygsätter inte kunskapen eller färdigheten hos en individ i jämförelse med en graderbar standard utan i jämförelse med den gruppen, individen råkar befinna sig i. När man använder sig av mål- eller kunskapsrelaterade bedömningsmodeller så mäts individens kunskaper och färdigheter mot en vedertagen standard vars beståndsdelar fungerar som bedömningskriterier. Det kan vara en standard som bygger på faktakunskap och därmed fungerar i ett rent akademiskt sammanhang eller en standard som tar hänsyn till färdighet och förtrogenhet. Den sistnämnda modellen är då även användbar för bedömning av praktiskt yrkesrelaterat kunnande eller kompetens.

Carlsson, Gerrevall och Pettersson (2007, s 70 ff.) beskriver också hur bedömning av kompetens och yrkesskicklighet kan gå till och relaterar bedömning och mätning av kompetensen framförallt till själva lärandeprocessen. Med referens till Molander (1996/2000) menar de att en förståelse för vad man gör måste ligga under allt lärande, också när det gäller praktisk kunskap. Det förutsätter deltagande student, dvs. en aktivt handlade part i processen. Därav följer också att studenten är eller ska bli del av en praxisgemenskap, som även läraren tillhör och att lärandet sker som en social interaktion mellan alla deltagare.

Att tillägna sig ett kunnande är en process som man kan beskriva i 5 steg från novis till expert, enligt en modell som Dreyfus & Dreyfus (1986) har presenterat. Novis eller lärling är den som precis har tagit steget in i en utbildning och expert eller mästare är den som av sin praxisgemenskap anses ha bemästrat alla delar av det kunnande som utgår yrket eller professionen. Stegen däremellan karakteriseras av en tilltagande grad av mästerskap enligt de kriterier som praxisgemenskapen har satt upp. Detta kan bedömas med just dessa kriterier och det är det man gör vid bedömning av praktisk kunskap.

För min egen bedömningsmodell och reflektionen över den bedömningsprocess, som jag har ägnat mig åt i min studie kommer egentligen bara en mål- och kunskapsrelaterad bedömning i fråga. Den bör dessutom ta hänsyn till den komplexa och holistiska lärandeprocess som gör det möjligt för studenterna att lämna novisstadiet som skrivtolkar och undertextare.

Kursupplägget

Kursen bestod av 13 undervisningspass, varav två var föreläsningar och två bestod av introduktionen i undertextningsprogrammet så att studenterna själva så småningom skulle kunna texta och tidkoda filmsnuttar i olika genrer samt 8 parallella övningspass utan lärare för att just öva textning och tidkodning och ett avslutande utvärderingspass. Studenterna fick uppgifter för textredigering att göra hemma eller på skolans undertextningsdatorer, som de sedan redovisade för mig och för varandra. I redovisningen diskuterade vi tillvägagångssätt och lösningar för att på så sätt kunna utveckla ett pålitligt sinne för effektiv och användarvänlig redigering av olika sorters texter. Här måste man också ta hänsyn till att undertexter står i ett speciellt förhållande till de rörliga bilderna, de hör ihop med. Det är därför också en del av träningen att lära sig att skapa texter för en multimedia-kontext, som består av både bild och text.

Parallellt med den praktiska träningen fick studenterna läsuppgifter (undertextens och dubbningens historia samt forskning om undertextning) som de skulle redovisa i slutet av utbildningen i form av ett referat med reflektion om det de hade läst. Studenterna valde själva vilka delar av litteraturen de skulle referera och reflektera över. Läsdelen bildade ett slags teoretisk ryggrad för kursen.

De fick också arbeta med en lärobok i svensk brukstextanalys (Hellspong och Ledin, 2007) för att fördjupa de kunskaper om svenska språket, som kursen i svenska hade gett dem, och som de i min kurs nu skulle omsätta till produktion av texter.

Bedömningsprocessen

Bedömningen efter avslutad kurs gick ut på att bedöma studenternas färdigheter att producera undertexter till rörliga bilder i autentisk miljö och med en professionell standard, med hjälp av Veyboard och med QWERTY-tangentbordet. Färdigheterna är ett resultat av lärandeprocessen under kursen. I bedömningen av dessa skulle jag dessutom ta hänsyn till tillämpningen av den teoretiska kunskapen, de hade skaffat sig parallellt. För färdighetsbedömningen använde jag en betygskala med två steg: godkänt (G) och underkänt (U). En annan del av bedömningen var inlämningsuppgiften, som bedömdes enligt explicit uttalade betygskriterier i kursplanen och med den 7-gradiga betygsskalan (A-F). Den andra delen av bedömningen gav sedan kursbetyget under förutsättning att studenten hade fått G på färdighetsdelen. Det är den första bedömningen och betygssättningen, dvs. den där färdigheter och resultat ska vägas ihop och relateras till en del teori, som vållar mig problem. Jag har delvis löst detta genom att enbart ha två betyg men det är bara en skenbar lösning.

Reflektion

Teori

Syfte med detta SoTL-projekt är att undersöka hur jag bar mig åt för att bedöma denna praktiska kunskap och motivera min bedömning. Jag använder mig av två olika angreppssätt

för att kunna närma mig lärandeprocessen hos studenterna och min egen bedömning av resultaten av denna process. Dels utgår jag från mina kunskaper om bedömning som jag har skaffat mig genom min pedagogiska utbildning. Utifrån denna kunskap har jag konstruerat en teoretisk referensram om vad det är jag bör bedöma och delvis också hur jag bör göra detta. Här är min övertygelse om att lärande har en praktisk och en teoretisk sida och att lärandeprocesser bäst sker i interaktion mellan deltagarna i processen (se t ex Vygotskij i Strandberg 2006) av särskilt betydelse.

Praktisk kunskap är interaktiv, den uppstår och manifesterar sig i interaktion mellan aktörer i en lärandesituation (Carlsson, Gerrevall och Pettersson 2007, s 41 f). Praktik i ska synnerhet bedömas genom att observera och utvärdera praxis, eftersom studenten där kan visa vad han/hon kan åstadkomma (Carlsson, Gerrevall och Pettersson 2007, s 70). Att befästa och bekräfta praktisk kunskap betyder att utöva de färdigheter som är knutna till den, och det i sin tur görs enklast och bäst i en autentisk situation eller om det inte är möjligt, i en simulerad situation som t. ex i ett prov, som återskapar eller avbildar samtliga villkor och förutsättningar för en verklig situation.

Tsagalidis bjuder på en mycket tilltalande teoretisk ram för en sådan bedömningsprocess. Hon beskriver i sin avhandling en taxonomi som bygger på nyckelkvalifikationer, vilka sätts i relation till kunskapsformer och de personliga, kognitiva och sociala/interaktiva dimensionerna i elevens/studentens prestationer (Tsagalidis 2008, s 93 f.).

Nyckelkvalifikationerna kan vid bedömning dessutom relateras till tre olika fokusområden: uppgiftsfokus, situationsfokus och verksamhetsfokus. Nyckelkvalifikationen *självständighet* relateras exempelvis i den personliga dimensionen, där omdömesförmåga kan bedömas till alla tre fokus. Samma nyckelkvalifikation relateras till den kognitiva dimensionen och uttrycks i individens planeringsförmåga och kan bedömas som relevant framförallt för verksamheten, dvs. med verksamhetsfokus. I den tredje dimensionen, dvs. den sociala och interaktiva dimensionen, relateras samma nyckelkvalifikation till samarbetsförmåga och social kompetens. Alla dessa kvalifikationer kan bedömas och i viss mån också mätas, dvs. man kan ställa upp graderade skalor och jämföra elevernas/studenternas prestationer med skalan. Denna bedömningsprocess är mål- och kunskapsrelaterad och individen bedöms enligt kriterierna utan att snegla på resten av gruppen.

Pickford och Brown (2006) beskriver hur man kan involvera utomstående yrkesutövare i prov och bedömningar som evaluerar praktisk kunskap. De menar dock att bedömningsproceduren då måste delas upp på olika områden (teoretisk kunskap, praktisk yrkeskunskap och general skills) och att de utomstående bedömarna från yrkesområdet inte kan bedöma de teoretiska delarna. Här använder man studentrapporter som bedömningsunderlag och bedömningsscheman där de tre områden bedöms separat och av olika bedömare. De utomstående bedömarna ska heller inte ensam få bedöma den praktiska kunskapen utan de bedömer framförallt s.k. general skills.

I min kontext skulle detta framförallt kunna handla om bedömning av användbarhet eller anställningsbarhet. Dessa två begrepp är i hög grad relaterade till studentens personliga egenskaper. Det går möjligen att bedöma förhållningssätt och attityder som visar sig i direkt relation till arbetsuppgifterna, så som Tsagalidis har beskrivit det i sin avhandling men det är avgjort svårare att bedöma anställningsbarhet eller användbarhet. Pickford och Brown har poängterat med de upplägg för bedömning som de beskriver men de verkar alldeles för kostsamma och komplicerade för mig att ens tänka på att vilja tillämpa.

Praxis

Både i kursen jag undervisade på och i själva skrivtolkutbildningen står den praktiska kunskapen högst upp på dagordningen. Av det följer för mig också att bedömningsprocessen måste ha en praktisk sida. Kort sagt så vill jag inte bedöma en praktik genom att använda en teoretisk metanivå i proceduren för att bedöma eller som en ren tillämpning av en teoretisk kunskap. Min bedömning ska fokusera på kompetens och hjälpa individen framåt i sin utveckling snarare än att fördöma bristerna.

För att relatera processen och resultatet av den till en teoretisk bakgrund som kunde ge mig en ram för att reflektera kring bedömning, försökte jag att använda kunskapstaxonomier i relation till kunskapsteorierna och kunskapsbegreppen enligt Aristoteles och observerade mig själv denna i process. Metoden går under beteckningen introspektion – jag funderar och undersöker förutsättningar och ramarna för de aktiviteterna, som jag själv har utformat och vilkas resultat jag ska bedöma. Introspektion som metod förutsätter att man har egen erfarenhet av den verksamhet man reflekterar över - i mitt fall har jag både en utbildning som översättare och en mångårig erfarenhet av att producera undertexter.

Jag följde min undervisning med en dagbok för att dokumentera processen, som ägde rum under tiden i klassrummet. Det gav mig ett underlag för reflektion om min kurs som sådan, de mål vi hade satt upp och de resultat vi (kanske) kunde nå.⁵⁹

När jag nu en tid efter att jag har examinerat studenterna, tänker tillbaka på både kursen och hur jag värderade och bedömde deras insatser, går det upp för mig att kursen som sådan men också upplägget och innehållet i den och min bedömning framförallt bottnar i mina personliga erfarenheter och inte så mycket i den teoretiska ramen som jag har byggt runt den. Jag har min yrkeserfarenhet som översättare och undertextare, vilket dessutom är själva grunden varför jag har utvecklat och hållit i kursen och inte någon av mina kollegor. Jag var redan tidigare klar över att denna yrkeserfarenhet låg till grund för det ursprungliga uppdraget att utveckla

⁵⁹ Undervisningsdagboken återfinns i sin helhet i slutet av denna reflektion.

kursen, när vi skulle ge den på universitetet år 2001. Och det påverkade naturligtvis också utformningen av den.

Men jag var inte klar över att även mitt sätt att bedöma studenterna just bottnade i min yrkeserfarenhet. Det fick jag fick ögonen upp för när jag läste Helena Tsagalidis (2008) avhandling om bedömning av karaktärsämnen på gymnasieskolans hotell- och restaurangprogram, i vilken hon beskriver och analyserar hur lärarna i karaktärsämnen, dvs. just de ämnen som är yrkesinriktade, bedömer sina elever.

Måttstocken för både formativ och summativ bedömning av kärnämnen på HR-programmet är läraren fast i en annan roll, dvs. som yrkesverksam expert. Tsagalidis beskriver bedömningsprocessen i gymnasieskolan, men jag har varit med om en liknande process, fast ännu tydligare, när vi tidigare har utbildat konferenstolkar på universitet.

Konferenstolkutbildningen är en färdighetsutbildning, som förutsätter en akademisk examen och mycket goda kunskaper och färdigheter i tre språk. Konferenstolkar examineras efter avslutad utbildning i ett muntligt slutprov av ett censorskollegium, som inte bara består av lärare utan också av verksamma konferenstolkar med många års erfarenhet av yrket. De är dock inte med nödvändighet lärare eller pedagoger. Censorens måttstock för ett godkänt betyg i detta slutprov är ett positivt svar på frågan (som de ställer sig själva): ”kan jag i morgon sitta och jobba i samma tolkabin som aspiranten jag ska bedöma?”.

Det betyder att man här bedömer personer med mycket lite erfarenhet och ingen som helst rutin utifrån en standard, som förutsätter erfarenhet och rutin. Och det gör man för ett yrke, där just erfarenhet och rutin, som det ju tar tid att förvärva, spelar en stor roll för hur man presterar. Förväntningen i konferenstolkarnas slutprov är alltså att en novis ska prestera som en expert och bli bedömt enligt expertens egen standard. Det är inte bara omöjligt utan också djupt orättvist och gagnar egentligen inte någon – förutom eventuellt de yrkesverksamma tolkar som slipper framtida hotande konkurrens om jobben när de underkänner studenterna.

På det sättet kan man inte göra en rättvis bedömning menar jag – men gjorde jag annorlunda och på ett mera rättvist sätt i min bedömning av skrivtolkarna?

För att kunna svara på den fråga måste jag undersöka hur jag samlade in mitt underlag för bedömningen.

Ett sätt att utvärdera studenters prestationer är som sagt att pröva dem i det verkliga livet eller i simulerat situation och under kollegiala former som exempelvis i slutprovet för konferenstolkar. Jag tycker dock att detta ställer för höga krav på studenter – de är inte experter utan noviser i sitt yrke och kan och ska inte mätas och bedömas med experter som måttstock. Det skapar alltså en paradox om en yrkesverksam lärare, som ju måste anses vara expert ska bedöma noviser i samma yrke. En annan komplikation som kan uppträda i detta sammanhang är att den yrkesverksamma läraren börjar se sina elever/studenterna som möjliga konkurrenter när de närmar sig utbildningens slut. Det kan i ett avslutande prov för en

summativ bedömning leda till skeva omdömen, för att lärarens olika roller kommer i konflikt med varandra och läraren blir kollegan som fruktar blivande konkurrenter. Jag har inte helt lyckats komma runt dessa två problem men min bedömning av mina studenter påverkas åtminstone inte av att de kan utgöra en framtida konkurrens. Jag är inte skrivtolk helt enkelt. I utbildningen förövrigt har detta varit ett problem – yrkesverksamma skrivtolkar ville inte medverka som lärare för att de bl. a fruktade den framtida konkurrensen. Och studenterna saknade deras expertkunnande, vilket tydligt framgick i utvärderingen av utbildningen.

Ett annat problem är att den yrkespraktik, som jag konfronteras med kan existera utan teori – det går utmärkt att bli en framstående skrivtolk och undertextare utan kunskap om all den språkvetenskapliga teorin och dess analysverktyg, som jag undervisar om i kursen. Mitt syfte med att göra det var att skapa ett slags metanivå för reflektion över en praxis, som man annars erövrar genom att arbeta en tid i yrket, som skrivtolk, tolk, översättare, lärare eller inom olika vårdyrken och genom att skaffa sig erfarenhet och rutiner inom sitt yrke, och därmed medvetandegöra och förhoppningsvis förkorta utvecklingsprocessen från novis till expert. Den dimensionen går i de allra flesta framställningar om bedömning av yrkesrelaterat kunnande jag har läst helt förlorat.

Klart är också att jag inte kan ha en bedömningsmatris eller ett liknande yttre schema eller raster som underlag eller referensram för min bedömning utan bedömningen måste utgå från mina iakttagelser av både gruppen och individerna i den. Det betyder att min bedömning i grunden är subjektiv, jämför Björndahl (2005, s 27). Det är viktigt att komma ihåg att all bedömning bottnar i en mer eller mindre subjektiv tolkning av en prestation och att bedömaren måste vara väldigt klar över sin roll och sina bedömningsgrunder och varje gång reflektera över och argumentera för sitt beslut.

I min bedömningsprocess tittar och lyssnar jag framförallt på studenternas olika processer, på den aktiva och synliga lärandeprocessen hos gruppen men också på själva arbetsprocessen hos individen och mindre på produkterna. Produkterna, dvs. textbearbetningsuppgifterna och då framförallt de individuella textningsuppgifterna, som studenterna gjorde i slutfasen av kursen, fungerar framförallt som indikatorer för processen och som bekräftelse för att jag har styrt rätt under kursens gång. Jag utgår från praktik och process, så som dessa två aktiviteter utspelar sig fram för mina ögon och öron. Jag letar också efter nyckelkvalifikationer – kan studenten självständigt lösa de problem jag har gett dem att lösa. Vilka kunskaper och färdigheter visar de under processen och i resultaten och till vilken grad kan de omsätta mina instruktioner till en hållbar produkt och en kvalitetssäkrad arbetsprocess. Vad är det jag vill att de kan, när de går ut från utbildningen och in i ett yrke, som kräver kompetens och stor problemlösningsförmåga under hög kognitiv belastning. Kan de kritiskt utvärdera sig själva och sina prestationer? Räcker deras förtrogenhet med de tekniska aspekterna av sin yrkesutövning och håller färdigheterna när de ställs på prov i det verkliga yrkeslivet där de står ensamma inför utmaningen att klara av tekniskt svåra uppgifter?

Grundförutsättningen för att bedöma individen är att hon/han har gjort alla uppgifter under kursens gång och visat genom att göra dessa, och att hon/han har följt med och förstått avsikten, syftet och målet. Tonvikten ligger alltså på handlingen och förståelsen kommer därefter. Men utan förståelse sker inget lärande. Därför kan man inte heller låta bli att ta hänsyn till faktakunskap eller vad-kunskap och hur den manifesterar sig i prestationerna. Men tonvikten vid bedömningen ligger på färdigheterna och därmed på hur- och närkunskap, dvs. den praktiska kunskapen.

Är det ett rättvist sätt att bedöma? Ja, om man accepterar att all bedömning i grunden är subjektiv och om man inte lämnar sin lärarroll vid bedömningen. Samtidigt måste man försöka kvalitetssäkra bedömningsprocessen genom att sätta upp adekvata referensramar. Det innebär t. ex att standarden för bedömning av praktisk kunskap inte kan ha en expert som referensram utan måste orientera sig vid en för novisen adekvat referensram. Och det i sin tur innebär att bedömaren måste ha en klar föreställning om hur en utvecklingsprocess från novis till expert går till (se Dreyfus & Dreyfus 1986). Bedömaren måste också ha en uppfattning vad som är kännetecknade för varje utvecklingsstadium samt vad man kan förvänta sig av en aspirant som per definition är novis och vad inte.

Här är jag inte säker på hur min referensram som bedömare egentligen ser ut. Jag är ju i viss bemärkelse expert på det jag ska bedöma, inte bara lärare med en teoretisk horisont. Men jag har ansträngt mig att sätta mina studenters kunskaper och färdigheter i relation till en referensram, som visserligen återspeglar en professionell standard men som inte är *min* personliga expertstandard utan en på yrkesfältet mer allmänt vedertagen norm, som då kanske kan kallas för intersubjektiv inom yrkesområdet.

I bedömningen ingår naturligtvis också utvecklingspotentialen, dvs. en bedömning om studenten någonsin kan bli expert inom ramen för den normen och eventuellt vad som krävs för honom/henne att komma dit, förutom tid och övning. Denna sista del av bedömningen, dvs. att göra en slags prognos över en students kommande utveckling, tycker jag är allra svårast och jag har inte tagit in den i min bedömning ser jag så här i efterskott.

Studentperspektivet

Studenterna uttryckte att de var överlag nöjda med kursen, de ansåg att de hade lärt sig det de behövde kunna och de var allmänt ödmjuka inför sina kunskaper och färdigheter. Viktigt att notera här är också att de inte undervärderade sig själva. De tyckte att det var bra att den praktiska färdighetsträningen stod på första platsen i undervisningen och hade gärna haft mera av den varan. De tyckte också att jag borde ha gett dem mera feedback så att de själva bättre skulle kunna uppskatta var de låg med sina färdigheter och kunskaper innan jag gjorde en slutgiltig bedömning av dem. Det tolkar jag som ett mycket positivt tecken, studenterna vill kunna analysera sina kunskaper och färdigheter och reflektera över dem. Det är ett stort steg i en lärandeprocess att vilja och sedan kunna göra en sådan reflektion och självuppskattning.

Denna observation som studenterna gjorde tål definitivt att tänka på men jag vet i dag inte riktigt hur jag skulle kunna lära dem mera självanalys. Studenternas önskan innehöll nämligen också ett stort mått av "tala om för mig om jag gör rätt" i ganska absoluta termer. Just det är svårt eller nästan omöjligt att göra och dessutom vill jag inte lära de att tänka i termer av rätt och fel utan i termer av problemlösning och olika möjligheter, som alla kan vara rätt eller fel beroende på kontext. Och peka på att man kan och eventuell även måste göra en analys av varför det inte finns rätt och fel här samt hur man gör för att fatta beslut i dessa osäkra lägen. Men detta är onekligen något som jag måste utveckla inför undervisningen av nästa kull på utbildningen, precis som bedömning av utvecklingspotentialen hos studenterna. Frågan är bara hur...

Jag är trots allt rätt nöjd med min bedömning och mitt tillvägagångssätt. Alla mina studenter fick godkänt, dvs. de uppfyllde alla kriterier som jag hade ställt upp för dem och mig själv. Men jag inser också att jag inte hade kunnat bedöma dem enligt en 7-gradig betygsskala. Hur det ska gå till kan jag inte ens föreställa mig, bedömningsprocessen är redan så pass komplex att uppgiften att gradera processen och prestationerna kan bli för mycket för läraren.

Diskussion

Jag har utvecklat ett sätt att bedöma praktisk kunskap och jag kan tillämpa det i en verklig situation. I bedömningen står lärandeprocessen i fokus och inte produkten av den. Taxonomierna placerar framförallt faktakunskap och produkten i fokus för bedömning och inte processen såvida man inte explicit vill bedöma tillämpningen av faktakunskap. Det är dock inte mitt syfte och jag har därför lite hjälp av både de olika taxonomierna som jag har undersökt i mitt projekt. Det finns en del andra förslag för bedömningsprocedurer som gäller framförallt bedömning av kunskapsstillämpningar och general skills som först såg ut att kunna ge mig några ledtrådar. Jag konstaterade dock rätt snart att de inte var användbara heller eftersom de inte såg på praktisk kunskap i ett holistiskt perspektiv utan betraktade alla färdigheter som en tillämpning av faktakunskap och därmed som mindre komplext än de högre kognitiva processerna som associeras till faktakunskap och dess bedömning. Bara hos Tsagalidis hittade jag en rätt komplicerad modell för bedömning som bygger på nyckelkvalifikationer. Den tycker jag är verkligen användbar i mitt sammanhang. Men – jag använde mig inte medvetet av dessa kvalifikationer eller de andra dimensionerna i modellen för min bedömningsprocess. Däremot kan jag tycka att tillvägagångssättet liknar beskrivningen som Tsagalidis gör när hon beskriver modellen.

Mitt projekt hade som syfte att hitta/utveckla en procedur som tar hänsyn till den holistiska naturen hos den praktiska kunskapen samt pröva om de högre kognitiva processerna domänerna är berörda i lärandeprocessen.

Jag är nöjd med mitt sätt att bedöma mina studenters färdigheter och kunskap, det fyller sitt syfte. Jag kan dock inte avgöra om metoden går att tillämpa i en kurs, som någon annan har utvecklat. Jag misstänker att de två saker hänger ihop, dvs. den som utvecklar kursen och

undervisar på den måste också examinera studenterna. Om metoden inte går att använda på någon annans kurs är det i så fall en allvarlig brist i den. Jag har spekulerat över en generalisering med tanke på den typen av examination med censorskollegier som jag har beskrivit och som vi använder för att examinera en annan sorts praktisk kunskap, knuten till ett yrke. Här vore det på sin plats att göra ett experiment för att testa om den går att överföra och jag kommer att göra det nästa gång vi ska ha ett slutprov i dessa utbildningar. Jag kan tänka mig att det går att göra en detaljerad beskrivning och formalisera de olika stegen i bedömningsmetoden. Därmed skulle man också kunna utveckla och lära ut den till exempel till de censorer vid konferenstolkproven eller också in andra sammanhang där framförallt tolkar är föremål för färdighetsprov.

Jag skulle behöva förfina metoden till att även kunna bedöma utvecklingspotentialen, dvs. göra en prognos om aspirantens framtida yrkesverksamhet och utveckling till att bli expert i yrket. För det behöver jag undersöka teorierna kring expertis och erfarenhet samt utveckling av den mera.

Att använda en graderad betygsskala med detaljerade betygskriterier för att bedöma praktisk kunskap bedömer jag dock generellt som omöjligt.

Det var ett spännande projekt att studera min egen undervisning och mitt sätt att betygssätta mina studenter. Jag har lärt mig oerhört mycket genom att observera mig själv, genom det ständiga ifrågasättande varför jag gör det jag gör och framförallt problematiseringen av hur jag gör. Jag har på sätt och vis bedömt min egen praktiska kunskap som lärare och examinator. De slutsatser jag kan dra av studien kan jag använda till att förbättra både undervisningen och examinationsmetoden inte bara i framtida kurser av samma slag utan också för andra yrkesinriktade utbildningar som jag undervisar eller utvecklar. Det ska också bli spännande att vara med att utvärdera hela skrivtolkutbildningen. Utvärderingen ska göras av en pedagogisk konsult med utvärdering av lärarutbildning och liknande som specialitet. Jag hoppas att jag där kan få ytterligare impulser att förbättra och förfina metoden.

Litteratur

- Aristoteles: Den Nikomachiska etiken bok VI, översättning Mårten Ringbom (1988).
Göteborg
- Biggs, John (2003): *Teaching for Quality Learning at University*, second ed. London
- Björndal, Cato R. P. (2005): *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*, översättning Björn Nilsson. Stockholm
- Bloom, Benjamin (1956): *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. David McKay, New York
- Bornemark, Jonna & Fredrik Svenæus eds (2009): *Vad är praktisk kunskap? Södertörn Studies in Practical Knowledge 1*. Stockholm

- Carlsson, Carl-Gustaf, Per Gerrevall och Astrid Pettersson (2007): Bedömning av yrkesrelaterat kunnande. Stockholm
- Dreyfus, Hubert L. & Stuart E. Dreyfus (1986): Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. New York.
- Gustavsson, Bernt (2000): Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning, Stockholm
- Holmgren, Kristian (2009): Tolkens tysta kunskap. Härnösands folkhögskola. Härnösand
- Kreber, Carolin (2006): Developing the Scholarship of Teaching Through Transformative Teaching. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*. Vol. 6, No 1. August 2006, pp 88-109.
- Molander, Bengt (1996/2000): Kunskap i handling. Göteborg.
- Pickford, Ruth & Sally Brown (2006): Assessing skills and Practice, London and New York
- Strandberg, Leif (2006): Vygotskij i praktiken. Stockholm
- Tsagalidis, Helena (2008): Därför fick jag bara Godkänt... Bedömning i karaktärsämnen på HR-programmet. Diss. Pedagogik. Stockholms universitet, Stockholm
- Yorke, Mantz (2005): Issues in the Assessment of practice-based Professional Learning. Report prepared for the Practice-based Professional Learning CETL at the Open University. London

Bilaga

Undervisningsdagbok

18 augusti: Idag börjar experimentet – jag ska träffa skrivtolkarna för första gången. Jag är väldigt spänd hur de ska förhålla sig till min ingång till det här med undertextning och textbearbetning. Jag vet inte var de står – dvs. vilka kunskaper/färdigheter i svenska och skrivande de har och hur medvetna de är om vad de kan och inte kan och vilken betydelse det har för deras framtida yrke. Men först börjar jag med en föreläsning om undertextning, historia och lite forskning om undertextning och dubbing. Andra delen av passet blir en övning. Studenterna har sina egen laptoppar och ska mekaniskt reducera en text, som jag har tagit från högskoleprovets läsförståelseprov från ca 1000 ord till hälften och använda Word och QWERTY-tangentbordet för det. I uppgiften ingår också att de ska behålla den röda tråden så att den reducerade texten i princip har samma innehåll som den fullständiga. De tittar lite förvånat på mig och jag skyndar mig att peka på läroboken i textanalys, som de ska ha läst och arbetat med under kursen i svenska och som vi nu ska fortsätta att arbeta med under denna kurs också. Där finns det verktyg för att dela upp och segmentera texter och dessa ska de nu använda för reduceringsuppgiften. De ger sig i kast med uppgiften och efter ett tag tycker jag mig förmimma att de har fattat vad det hela går ut på. De provar olika vägar och det blir lite livligt i klassen för det ger komiska resultat ibland. Passet känns lyckat och vi är på banan.

20 augusti: Jag fortsätter med samma upplägg som förra lektionen. Föreläsning första halvan och reduceringsövning den andra. Denna gång lägger jag dock till att de ska lägga märke till textbindningen i sin reducering och variera sig i den syntaktiska byggnaden av sin text. Det är förresten samma text en gång till – en facktext med en hel del terminologi som inte får försvinna och det får de ögonen upp för nu. Avslutningsvis läser och analyserar de varandras texter två och två för att bli uppmärksamma på att man kan göra samma uppgift på många olika sätt, dvs. att det inte finns rätt och fel här så länge man håller sig till de givna ramarna. Jag är lite osäker om du verkligen förstår detta.

25 augusti: Vi fortsätter reduceringsövningarna med en annan texttyp och striktare ramar – de ska skriva om till parataktisk text dvs. bara använda huvudsatser, som man staplar på varandra och inga bisatser alls. Det är jobbigt men öppnar ögonen för det självklara – bra text är varierad och kräver en distinkt struktur för att man ska kunna ta till sig informationen i den. De granskar och analyserar sina texter i grupper om tre denna gång och jag tycker mig märka att de ser vart vi är på väg och varför.

Jag har nu lyckats installera undertextningsprogrammet på datorerna och fixat så att man också kan arbeta med det. Det var en mödosam process, eftersom tillverkaren av programmet inte riktigt levde upp till våra specifikationer. Med andra ord fungerade programmet inte riktigt så som vi ville och det tog många timmar att rätta till buggar och anpassa det ytterligare så att vi kunde använda det i den datormiljö, som vi förfogar över. Nu måste jag också öva

upp mina färdigheter i själva programmet med hjälp av Veyboardläraren och undertextaren Per, annars kan jag inte visa studenterna sen.

27 augusti: Idag har jag tänkt ut en ny uppgift till dem. De ska både reducera och skriva om tisdagens text från en informativ text om ca 900 ord till en dialogisk text med frågor och svar om ca 500. Det är knepigare och studenterna undrar varför jag vill ha frågor och svar. Mitt svar är att de flesta undertexter är dialogiska texter och att det kräver ett speciellt tänk för att producera sådana. Jag jämför lite med teater och opera/musical, som de flesta har erfarenhet med som åskådare och de kan relatera till det. Där skapas det en koppling till den egna erfarenheten, vilket är bra. Det går framåt. De får som hemläxa att titta på TV – vilket utlöser munterhet. Men när jag säger till dem att de ska titta på ett textat program (översatt eller svenskttextat) samt anteckna och analysera vad de ser i ljuset av den kunskap de nu har om undertextning så ser de lite nervösa och osäkra ut.

1 september: Vi fortsätter med att göra dialogiska texter men lägger till undertextningsformatet. Det betyder en ännu striktare ram: undertexter består av block om två rader med 37 eller högst 38 nedslag (tecken plus mellanslag) per rad. Och de ska i princip innehålla ett fullständigt budskap per block. Man får inte heller skriva de hur som helst utan måste ta hänsyn till vissa läsbarhetskriterier. Det betyder bland annat betydelsesegmentering och huvudsakligen enkel, parataktisk satsbyggnad samt ett speciellt bruk av skiljetecken. Studenterna ser lite matta ut när de fattar vad som krävs för att skriva bra undertexter men de ger sig i kast med uppgiften och när jag går runt och tittar på deras resultat ser det mesta riktigt bra ut. Andra halvan av passet ska de redovisa sina iakttagelser från TV-tittandet. Här blir det tydligt att vissa är mer analytiskt lagda eller har mera övning i att både göra analyser och redovisa dem. Några har väldigt svårt för att formulera det de ser eller gör – trots att kunskapen eller färdigheten finns. Dessa studenter kan nämligen omsätta den i praktik men de kan inte prata om det. Det ger mig en fingervisning till att jag måste vara uppmärksam på hur jag i min undervisning kopplar praktik och analys av den så att det blir begripligt och användbart också för dem. Efter detta pass går vi över till bara en lärarledd lektion samt ett pass ”Eget arbete” i veckan. Därför får de nu av mig en uppgift för sitt eget-arbete-pass, som de ska både redovisa och bearbeta nästa lektion.

8 september: Vi skriver i undertextformat utifrån skriven text en gång till och jag tittar på deras produkter. Bra texter men textbindning haltar något. Bruket av skiljetecken sitter inte riktigt än och segmenteringen är det si och så med. Mera övning till nästa gång. Jag introducerar nu nästa fas – att skriva undertexter utifrån inspelade texter som de har på band för sina veyboardövningar. Jag har fram tills nu inte krävt att de ska skriva på Veyboard när de övar utan de har valt själva. Nu lägger jag till en obligatorisk veyboardövning också. Samma text en gång med QWERTY och en gång med Veyboard. Redovisa nästa gång hur det gick och hur det skilde sig åt i arbetet. Ta tid och jämför. Det var spännande för att de här nu sammanförde för första gången de två tunga tekniska färdighetsdelarna i sin utbildning.

15 september: Jag är sjuk – ingen undervisning, jag meddelar bara att de ska fortsätta öva enligt vad vi sa förra gången och redovisa detta om en vecka. Skulle ha pratat om besöket av den kritiske vännen men det faller bort i feberdimman.

22 september: Min kritiske vän Eva är på besök. Jag introducerar henne och gör klart att hon inte har något inflytande på studenternas arbete eller prestationer utan är där för min skull. De nickar vänligt mot henne och ignorerar henne sedan resten av lektionen. Studenterna redovisar och vi pratar sedan om stil och textfunktioner och vilka medel man kan använda för att uppnå en viss effekt med sin text. Vi pratar också om skillnaden mellan skriven och talad text och om textens funktioner och hur man markerar detta. Vi diskuterar språkliga och grafiska indikatorer för värderingar, talspråk, dialekt och olika andra nyanser som man kan använda och det går upp för studenterna vilken verktygslåda de kan ösa ur. Några är lite tagna av den insikten men de flesta ser och antar utmaningen. En bra lektion tycker också Eva och jag är nöjd. En ny övning från talad till skriven text på eget-arbete-passet blir det också.

29 september: Fyra veckor kvar tills kursen ska avslutas. Hög tid att gå in till datorerna med undertextningsprogrammet och börja jobba mot bild och sedan tidkoda. Vi har under tiden fått en del filmsnuttar från SVT som vi nu efter mycket om och men och en del tekniska problem kan ladda ner och lägga in i programmet och börja jobba med. Det är hands-on och rakt på. De arbetar i grupper om tre och tar turer vid tangentbordet samt hjälper varandra när den aktive vid tangentbordet går i stå. Funkar jättebra och alla har klart för sig hur de ska göra dessa texter. Tidkodning är det svårt att få till så här första gången men även detta tar sig så småningom. För eget-arbete-passet får de en liknande uppgift med en annan genre (naturfilm).

6 oktober: Studenterna fortsätter texta och tidkod i grupp och uppgiften blir att göra färdig snutten gruppen har jobbat med till nästa gång.

13 oktober: Alla grupper redovisar sitt arbete och de visar klart och tydligt att de både har förstått och kan tillämpa principerna för undertextning av rörliga bilder. Tidkodningen är fortsatt svårt och de förstår att det krävs övning och rutin för att bli bra på det. De första ska börja sin praktik på SVT nästa vecka. Där ska de jobba med undertextning i en professionell kontext under handledning i två veckor. Jag känner förväntan men ingen oro inför detta. De känner sig välrustade och är säkra på att det ska gå bra på praktiken. De andra får i uppgift att till nästa gång göra en ny textning av den första snutten de arbetade med, dela upp den i tre delar och ta tid för hur lång det tar var och en att texta och tidkoda sin del. Jag vill att de ska bli medvetna om att de kommer att arbeta med tidspress och att de måste hitta egna sätt att hantera detta. En eller annan ser besvärad ut men de förstår. Jag har under tiden också fått veta att de har organiserat egna övningar i undertextningsprogrammet med och utan Veyboard för att förbereda sig på praktiken. Wow!

20 oktober: De redovisar sina uppgifter för varandra och granskar både texten och tidkodningen. Det blir en del diskussioner om detaljer och principer och i dessa blir det tydligt för mig att alla i princip har integrerat sina kunskaper och färdigheter, det som saknas för att

bli riktigt säker på det man gör är egentligen övning och rutin, vilket man bara kan få genom att arbeta med detta. Sista uppgiften blir en individuell undertextning med tidkodning av en 10 minuter filmsnutt att redovisa veckan därpå.

27 oktober och avslutning: En efter en redovisar sitt arbete och eftersom vi bara har två olika filmsnuttar, kan alla jämföra sitt eget arbete med någon annans och diskutera problem och lösningar. Här ser jag också att de har kunnat ta till sig avsaknaden av rätt och fel utan att det leder till osäkerhet och förlamning hur ett problem ska lösas. De vet och kan och är färdiga att pröva sina vingar. Vi använder sista timmen för en sorts utvärdering, deras förväntningar mot det faktiska innehållet och förloppet av kursen. Mycket nyttig information för mig, som jag ska ta upp i min reflektion!

Mars 2010

Vi har haft möte med den pedagogiska konsulten som har följt utbildningen. Hon berättar om de intervjuer som hon har gjort med studenterna och lärarna. Studenter rapporterar överlag att de känner sig väl rustade att gå in i sin yrkesverksamhet, både som skrivtolk och som undertextare. Biträdande rektorn på folkhögskolan, som var ansvarig för utbildningen berättar att 9 av 10 studenter, som avslutade sin utbildning i december/januari nu arbetar. Sju av dem som frilansande skrivtolkar och två som undertextare. Den tionde fortsätter att studera men arbetar sannolikt också deltid och på frilansbasis som undertextare.