

ETT ÅR MED BOLOGNA – VAD HAR HÄNT VID LIU?

En rapport från CUL-dagen 11 december 2008

Red. Elinor Edvardsson Stiwne



Linköpings universitet

Centrum för undervisning och lärande

Linköpings universitet
Centrum för undervisning och lärande
581 83 Linköpings
www.liu.se/cul
Tel: 013 - 28 66 55

CUL-rapport nr 14
Ett år med Bologna – vad har hänt vid LiU? En rapport från CUL-dagen
11 december 2008
Elinor Edvardsson Stiwne (red)

ISSN 1650-8173
ISBN 978-91-7393-580-7

LiU-Tryck, Linköping 2009

INNEHÅLL

Ett år med Bologna – vad har hänt vid LiU?	5
<i>Elinor Edvardsson Stiwne</i>	
Progression i en bolognaanpassad lärarutbildning	15
<i>Roger Klinth & Cecilia Lindgren</i>	
Att visualisera progression i en utbildning	35
<i>Janna Ferreira</i>	
Förväntningar och verklighet – att bli eller formas till ingenjör?	43
<i>Elinor Edvardsson Stiwne</i>	
Det svårfångade ”kulturmötet”	57
<i>Magnus Dahlstedt</i>	
Socialt klimat och gruppkontrakt i större studentgrupper.....	71
<i>Robert Thornberg</i>	
Funktionshindrade studenter på lika villkor?	85
<i>Anna-Lena Eriksson Gustavsson & Lotta Holme</i>	
Hur nås höga kursutvärderingar?	91
<i>Johan Holtström & Christina Öberg</i>	
Projektorienterad uppsatshandledning	105
<i>Gunnar Björnsson</i>	
PBL-styrda examinationer – utopi eller verklighet?	117
<i>Anna Milberg & Maria Friedrichsen</i>	

Vardagens små förtretligheter..... 129
Peter Dalenius

”Jag och min kurs, i nöd och lust” 137
Helen Setterud & Eva Flogell

ETT ÅR MED BOLOGNA – VAD HAR HÄNT VID LIU?

Elinor Edvardsson Stiwne, IBL/CUL

Detta var rubriken på CUL-dagen 2008. Vi bjöd in lärare och övrig LiU-personal att komma och presentera sina erfarenheter och tankar omkring detta tema för att därigenom stimulera till samtal och debatt om hur "Bologniseringsen" av utbildningarna vid LiU gestaltat sig sedan den formella starten med arbetet att införa en ny examensstruktur, den 1 juli 2007.

Bologna - vilka var intentionerna?

Det var i juni, 1999, som utbildningsministrarna i 29 europeiska länder undertecknade Bolognadeklarationen. Denna innebar att man kom överens om att gemensamt utveckla en "European Higher Education Area" fram till 2010. Följande punkter var bärande i projektet från början (Bologna kommuniké Berlin 2003):

1. Högre utbildning skall vara öppen och tillgänglig för alla, "public good and a public responsibility". Akademiska värden och akademiska utbyten och samarbeten skall värnas och tas tillvara. Den sociala dimensionen i utbildningen skall lyftas fram, d.v.s. att utbildningarna skall bidra till att stärka sociala band och minska sociala klyftor och ojämlikheter, både på nationell och europeisk nivå.
2. Högre utbildning skall bidra till att göra Europa till den mest dynamiska och konkurrenskraftiga ekonomin i världen och bidra till hållbar ekonomisk tillväxt, bättre jobb och ökad social samhörighet.
3. För att försäkra sig om kvaliteten i den högre utbildningen skall utvecklingen av nationella kvalitetssystem stödjas.
4. All högre utbildning skall organiseras i två cykler, grundläggande och avancerad nivå. För att försäkra sig om att även forskning och forskarutbildning kvalitetssäkras så skall även forskarutbildning ingå som en tredje cykel.

5. Ett gemensamt ramverk skall utarbetas, som gör det möjligt att jämföra och validera utbildningar. Detta skall ske genom att studenternas kvalifikationer skall kunna beskrivas utifrån arbetsinsats, nivå på utbildningen, förväntade läranderesultat, kompetenser och profiler. Man enas om ett gemensamt poängsystem, ECTS systemet, som kan fungera som en gemensam valuta mot vilket nationella system kan "växlas in". Flexibla lärandevägar och tekniker skall bidra till att alla medborgare ges möjlighet till ett livslångt lärande inom ramen för den högre utbildningen.
6. En grundbult för att detta skall kunna genomföras är ökad mobilitet mellan institutioner, för såväl studenter som lärare, och de länder som ansluter sig försäkrar att man skall göra allt för att riva eventuella hinder för sådan mobilitet.
7. Deltagande länder försäkrar också att studenterna skall vara fullvärdiga deltagare i Bolognaprocessen och att de reformer som beslutas skall integreras i lärosätenas kärnverksamheter och arbetsprocesser, på alla nivåer.
8. Deltagande länder försäkrar att man skall göra allt för att uppmuntra till, och ta bort hinder för, utvecklande av "joint degrees" och att man skall arbeta för att studenter tillbringar viss tid utanför sitt eget hemland under utbildningstiden.

Efter det att man kommit överens om dessa mål har man samlats regelbundet för att följa upp vad som hänt i de olika länderna och för att definiera nya prioriteringar.

Bologna – ett gemensamt mål för utbildning eller verktyg för förändring?

Det var med olika stort intresse och engagemang som representanter för universitet och högskolor engagerade sig i "Bologna". Flera studier visar att "Bolognaprocessen" haft betydelse på systemnivå, på en politiskt/administrativ nivå, men att det är mera tveksamt vilket genomslag reformen fått på lärosätes/institutions/programnivåerna (Hoffman et.al, 2008; Neave & Aramal, 2008; Veiga & Aramal, 2009).

I Norge var man "bäst i klassen" trots att man inte var med i EU och redan 2003 sjösattes intentionerna i Bolognadeklarationen i deras "Kvalitetsreform" som var dels en utbildningsreform och en styrningsreform. En Bologna-anpassad 3+2 struktur för grundutbildningen infördes och ökad internationalisering av den högre utbildningen sattes som ett mål. Parallellt med att reformera utbildningen gjordes en styrningsreform, som innebar att universiteten gavs ökad autonomi i förhållande till staten, men också att kraven ökade på mer professionell styrning av universitet och högskolor och man införde prestationsbaserade resursfördelningssystem. Efter utlysning gavs NIFU STEP och Universitetet i Bergen, Rokkansenteret uppdraget att utvärdera reformen och 2006 avsattes ca 13 miljoner norska kronor för detta ändamål (Michelsen & Aamodt, 2006). I rapporten sammanfattas några av resultaten som att:

- ✓ Reformen skapade stor kreativitet bland lärosätena vad gäller skapandet av nya utbildningar.
- ✓ Lärarna ser reformen som i huvudsak en kvantitetsreform med syftet att öka genomströmning, antal poäng mm.
- ✓ Någon genomgripande förändring av pedagogiken märktes inte, däremot en ökning av aktiviteter som obligatoriska skrivningar, uppföljning och delexaminationer, vilka kan sammanhånga med en ökad modularisering av utbildningarna, ökning av utvärderingar och ökad aktiv styrning av studenternas lärandeprocesser.
- ✓ En diskussion uppstod om det prestationsbaserade anslagssystemet betytt att kraven sänkts och därmed kvaliteten på utbildningarna, inte minst eftersom utvärderingar visade att det var färre som misslyckades med sina examinationer.
- ✓ Fokus på kvalitet och kvalitetssäkring innebar ökat intresse för pedagogiska diskussioner.
- ✓ Internationaliseringen tog sig främst uttryck i lärares uttalade vilja att undervisa på engelska och i en stark "anglifiering" av publikationer.
- ✓ Det fanns en tydlig skiljelinje mellan olika institutioner, vad gäller deras inställning till kvalitetsreformen. Skiljelinjen gick mellan dem som har en stark identifikation med forskning och dem som inte har det. De disciplinära områden som hade stark koppling till forskning var mest "reformkritiska" medan de professionsinriktade, tvär/mångdisciplinära områdena var mest "reformvänliga".

I Finland undersökte Ylijoki (2005) hur erfarna lärare/forskare vid tre olika fakulteter uppfattade och tolkade "Bologna-processen". Hennes slutsats var att lärarnas kollektiva berättelser kunde ses som nostalgiskt tillbakablickande på en tid när allt tycktes vara bättre. Upplevda förändringar var inte uttalat relaterade till Bologna, utan var generella förändringar som inneburit minskad akademisk och personlig frihet i arbetet, ökning av styrning och kontroll och ökade krav på omfattning och kvalitet i arbetet. De intervjuade menade att de traditionella akademiska värdena, frihet, autonomi, akademiska meriter och kollegiala strukturer, allt mer kom i konflikt med värden som marknadsorientering, effektivitet, ekonomism och konsumism. Ylijoki menar att detta tillbakablickande inte handlar om att allt alltid var bättre förr, men att lärarna gav uttryck för en känsla av oro och osäkerhet över att i en snabbt föränderlig värld så kommer viktiga, existentiella värden att gå förlorade. Vem är jag, vad vill jag och var är vi på väg?

Bologna vid LiU

Vid LiU tog man till sig detta med "Bologna" med urskiljning. På LiU:s hemsida kan man läsa att det 2006-01-13 fattas beslut om en arbetsordning för Bologna-processen vid LiU (LiU 1545/05-40). Fakultets- och områdesstyrelserna ges i uppdrag att inom sina respektive områden fortsätta arbetet med att utveckla utbildningsstrukturer i enlighet med regeringens förslag i propositionen "Ny värld - ny högskola". Utbildningsstrukturen skulle bl.a. innefatta internationellt konkurrenskraftiga masterutbildningar. Ett antal universitetsgemensamma arbetsgrupper tillsattes. Grupp A skulle presentera förslag till universitetsgemensamma masterutbildningar. Grupp B skulle utarbeta en gemensam modell för beskrivning av kursmål, definiera begreppet "learning outcomes" och utarbeta kriterier för nivåbedömning av kurser. Gruppen skulle också utreda konsekvenserna av lämpligheten av att införa ett målrelaterat "ECTS" betygssystem (med sju gradig betygsskala) och belysa konsekvenserna av användning av parallella betygssystem. Grupp C skulle utreda frågan om etappindelning mellan grund- och avancerad nivå. En styrgrupp, bestående av dekanerna med planeringsdirektören som sammankallande, skulle samordna arbetet och allt skulle avrapporteras till rektor i september 2006.

Arbetsgrupp A var sammansatt av personer med ansvar för grundutbildningen inom respektive fakultet. Arbetsgrupp B var sammansatt av fakulte-

ternas kanslichefer eller motsvarande. Arbetsgrupp C var sammansatt av administrativ personal.

För att ta reda på hur man arbetat, och arbetar, med Bolognaprocessen vid LiU så letar jag mig fram på LiU:s hemsidor. Där finner man dokumenten ovan samt rapporter från de olika arbetsgrupperna och material från "Bolognaveckan" som genomfördes under våren 2007. Vid inledningen av den veckan lyfte rektor fram vikten av att det skapades en medvetenhet om att LiU är konkurrensutsatt och att internationellt accepterade masterutbildningar är en nyckel till framgång, liksom möjligheten till rörlighet, specialisering och positionering i "det nya högskolelandskapet". SFS ordföranden såg en risk med att Bolognareformen skulle kunna bli en administrativ påлага istället för en kvalitativ och pedagogisk förändring av utbildningssystemet och att det kunde bli svårt att följa effekterna av reformen eftersom det saknades insyn i, och överblick över, vad som händer på olika lärosäten. Han påpekade också att det ur studentsynpunkt viktigaste är att det genom en definition och användningen av begreppet "learning outcomes" skapa en möjlighet att fokusera på bedömningar av vad studenter *faktiskt* kan och lär sig, istället för på kursernas innehåll och lärarnas intentioner. På hemsidan hänvisas (2009-02-10) till ett antal inspelade seminarier från Bolognaveckan som skall "komma senare" men som fortfarande inte är tillgängliga!!

På hemsidan kan man också ta del av dokument som behandlar riktlinjer för arbetet med kursplaner, gemensamma terminstider, nyheter i högskoleförordningen mm, men alla dokument härrör från 2006. Skall jag då dra slutsatsen att vid LiU började Bolognaprocessen med att ett antal arbetsgrupper tillsattes våren 2006, ett antal beslut fattades hösten 2006, en "Bolognavecka" anordnades våren 2007 och från den 1 juli sjosattes den nya examens- och utbildningsstrukturen och sedan har det inte hänt någonting?! Vänta! Det kanske döljer sig mera bakom rubriken till det diskussionsforum för anställda och studenter som skapats på hemsidan? Tyvärr! Sidan är tom och inga inlägg finns att läsa!

Men den som är intresserad av hur "Bologna arbetet" fortskrider och vad som händer vid LiU måste väl hitta någon person eller arbetsgrupp som håller i och följer upp arbetet, eftersom man skall "avrapporera" vad som hänt till 2010, när EHEA skall vara infört. På LiUs hemsida går det inte att spåra någon sådan personifiering av Bolognaprocessen. Den måste dölja sig bakom andra rubriker.

Det kan ju vara så att arbetet efter våren 2007 pågår ute på *fakulteterna och institutionerna*, så jag letar på deras hemsidor På Filosofiska fakultetens hemsida finns inga rubriker som associerar till "Bologna" arbetet. Man annonserar

rar om att grundutbildningsdagen 2009 skall ha temat "Anställningsbarhet", vilket är ett av de mål som "Bologna-processen" skulle främja. På LiTHs hemsida redovisas material som man arbetade med våren 2007 och under "pågående arbete" hänvisas till riktlinjer för skrivande av kursplaner från sommaren 2007. På Hälsouniversitetets hemsida finns inte heller några rubriker som associerar till "Bologna-processen" och inte heller på hemsidan för Utbildningsvetenskap.

Med tanke på att en av huvudtankarna med hela "Bologna-anpassningen" var att högre utbildning skulle främja livslångt lärande, med ett fokus på studenterna och deras lärande och framtida anställningsbarhet, samt rörlighet och flexibilitet så tänker jag att det måste vara så att LiU:s och fakulteternas hemsidor inte längre specifikt länkar till "Bologna" som nyckelord, utan att det nog är så att man på institutionsnivå, när man presenterar sina utbildningar, gör det på ett sätt så att "Bologna - andan" framträder. Det är säkert så att man lyfter fram vad man har att erbjuda, och vad man kräver av studenterna och hur man vill främja deras lärande, anställningsbarhet och rörlighet. Jag går in på de fjorton institutionernas hemsidor och börjar med att se *om* och *hur* de informerar om Bologna och sitt eget Bologna arbete. Det är bara en institution, IMT (Institutionen för medicinsk teknik) som har en rubrik på hemsidan som heter "Bologna" och där det finns massor med länkar till olika Bolognarelaterade dokument. Jag går vidare under institutionernas rubriker "Utbildning" alternativt "Grundutbildning" och finner att många enbart presenterar länkar till respektive program/kurser som ges. De som har en introduktion lyfter fram sin forskning och sina forskningsområden tydligt och säger att man "bedriver" undervisning/utbildning med olika inriktningar, att man "ger" kurser och att lärarna "undervisar" på olika program och kurser. Det är endast vid IEI (Institutionen för ekonomisk och industriell utveckling) som man inledningsvis säger att

I vår strategi för utbildning ligger att erbjuda forskningsanknutna och högkvalitativa program upp till masternivå/yrkesexamen med internationell konkurrenskraft. Det ska ske genom en yrkesrelevant och forskningsnära grundutbildning som präglas av ett studentcentrerat lärande i samverkan med aktörer på arbetsmarknaden.

Här använder man flera av kodorden i Bolognaprocessen. Det säger ju i och för sig inte så mycket om vad som händer i praktiken. Men det får vi veta mera om av de lärare som i denna antologi bidrar med sina presentationer från CUL-dagen.

Bidrag i denna antologi

Bidragen i denna antologi visar olika aspekter av Bologna-processen. Den första aspekten är *organisering av utbildning och dess betydelse för studenternas upplevelse av utbildningens kvalitet och relevans och progression i utbildningen*. Cecilia Lindgren, Tema och Roger Klint, IBL beskriver hur man kan tänka om progression i en Bolognaanpassad lärarutbildning. I sitt bidrag diskuterar författarna hur design av en yrkesutbildning, inom ramarna för Bolognastrukturen, ställer särskilda krav på progression eftersom grund- och avancerad nivå byggs in i en sammanhängande utbildning och de studerande skall, förutom en yrkesexamen, kunna ta ut en kandidat- och en master examen. Frågan om progression i en annan yrkesutbildning, logopedprogrammet, belyser också Janna Ferreira, IKE, i sitt bidrag. Hon visar hur man med hjälp av ett teoretiskt begrepp "constructive alignment", kartlagt utbildningen för att synliggöra den "röda tråden" under det första året av det nya Bolognaanpassade programmet. Elinor Edvardsson Stiwne diskuterar med utgångspunkt i en studie gjord på Y-programmet, om ingenjörstudenter "blir" eller "formas" till ingenjörer, och på vilket sätt utbildningen bidrar till detta.

Tillsammans visar dessa bidrag på betydelsen av att följa upp Bolognaarbetet på program/examensnivå. Med lärares stressade arbetssituation så blir risken för suboptimering¹ hög och en intressant fråga att undersöka närmare kan vara *vem* som förväntas hålla ihop ett program och vilka konsekvenserna blir om det brister i progressionen.

En annan aspekt av Bologna-processen är *den sociala dimensionen i utbildningen*, det lärande som sker i dolda läroplaner, i de informella sammanhang där man lär sig om makt, kön, ledarskap och konflikthantering. LiU betonar betydelsen av studenternas egna ansvar för sitt lärande och vikten av att vara självstyrd och självgående. Magnus Dahlstedt, ISV, belyser detta genom att använda begreppet "kulturmöten" som utgångspunkt för att diskutera hur etnisk/kulturell mångfald hanteras inom akademien. Detta är intressant ur det perspektivet att det finns tendenser att vi genom språket ger sken av att det enbart är *en* gemensam kultur som eftersträvas och ur ett maktperspektiv kan man då ställa frågan *vems* eller *vilkas* kultur som skall råda och om "dom andra" enbart skall anpassa sig till denna. Eller kan man tänka sig möjligheten att erkänna en mångfald kulturer? Liknande aspekter lyfter Robert Thornberg, IBL, fram men han diskuterar det sociala klimatet, eller kulturen,

¹ I företagsekonomi används termen för att ange att en avdelning vid försök att nå bästa möjliga resultat (optimering) för den egna enheten bidrar till ett dåligt totalresultat för företaget. Ur "Nationalencyklopedin",

i större studentgrupper. En viktig fråga som lyfts fram är hur studenter och lärare tillsammans bidrar till att skapa sociala klimat som kan fungera som stöd och positiv utmaning för individers utveckling och lärande, *eller* som hinder för detta och kanske t.o.m. bidrar till känslor av utanförskap och exkludering. Detta gäller inte minst för funktionshindrade studenter och Anna-Lena Eriksson Gustavsson, IBL, och Lotta Holme, IBL diskuterar i sitt bidrag hur tillgänglighet och delaktighet för funktionshindrade studenter kan åstadkommas och vilken betydelse lärarna och deras handlade har i ett sådant arbete.

Resultatet av samspelet mellan individer och studiemiljön inom ramen för en kurs diskuteras av Johan Holtström och Christina Öberg, IEI. I en studie de gjort av korrelationen mellan kursvärderingar, nedlagd tid och studenternas resultat på 230 kurser i ekonomi inom teknisk fakultet, har de fått resultat som indikerar att det *inte* är så att "lätta" kurser och "låga" krav generellt bidrar till att studenter ger höga poäng på kursvärderingar i KURT. Däremot visar deras studie att ett problem med utvärderingar är att det är oklart vad det är studenterna bedömer och författarna vill med sitt bidrag stödja en fortsatt diskussion om dessa frågor.

Gunnar Björnsson, IKK, redogör i sitt bidrag för en modell för *uppsatshandledning* som han benämner projektorienterad uppsatshandledning. I detta bidrag konkretiseras aspekter från de tidigare bidragen, progression i utbildningen, kulturmöten, socialt klimat och bedömning av resultat. Examensarbeten och uppsatser är i många utbildningar tids- och resurskrävande aktiviteter, samtidigt som studenterna är beroende av att bli klara med sin uppsats för att få ut sin examen. Genom att arbeta systematiskt med uppsatsarbetet i en projektmodell menar författaren att såväl studenters som handledares tid används på ett effektivt sätt och att studenterna lär sig ett arbetssätt som bidrar till deras anställningsbarhet. Anna Millberg, ISV och Maria Friedrichsen, ISV, genomförde en pilotstudie där de jämförde examinationer på två olika program, sjuksköterskeprogrammet och läkarprogrammet, som båda arbetar med PBL. Utifrån sina resultat ställer de i sitt bidrag frågan om PBL-styrda examinationer är en utopi eller verklighet.

I de två sista bidragen flyttas fokus från studenterna och deras lärande till *lärarna och deras lärande i undervisningssituationer*. Peter Dalenius, IDA, utgår från sina egna erfarenheter som lärare när han beskriver vardagens små förtretligheter. Hans utgångspunkt är egna erfarenheter av att delta i högskolepedagogiska kurser och en reflektion över relationen mellan pedagogisk teori och den vardag som en lärare måste hantera, med begränsade resurser och ökade krav på högskolepedagogiska och administrativa kompetenser. Helen

Setterud, IMH, och Eva Flogell, IBL, har båda arbetat som lärare på CUL:s högskolepedagogiska kurser och de har i sitt bidrag sammanfattat sina erfarenheter av vilka högskolepedagogiska frågor och dilemman deltagarna, lärare och doktorander, väljer att fördjupa sig i.

Referenser

- Michelsen, S. & Aamodt, P.O. (red.). (2006). *Kvalitetsreformen möter verkligheten*. NIFU STEP. Evaluering av kvalitetsreformen. Delrapport 1.
- Ylijoki, O-H. (2005). Academic nostalgia – A narrative approach to academic work. *Human Relations* 58(5), 555-576.
- Hoffman, D. M., & Välimaa, J. & Huusko, M. 2008. The Bologna Process in Academic Basic Units: Finnish Universities and Competitive Horizons. In J. Välimaa & O-H. Ylijoki (Eds.) *Cultural Perspectives on Higher Education*. Dordrecht: Springer, 227–243.
- Neave, G. & Amaral, A. 2008. On Process, Progress, Success and Methodology or the Unfolding of the Bologna Process as it Appears to Two Reasonably Benign Observers. *Higher Education Quarterly* 62 (1/2), 40–62.
- Veiga, A. & Amaral, A. 2009. Survey on the implementation of the Bologna process in Portugal. *Higher Education* 57 (1), 57–69.

PROGRESSION I EN BOLOGNAANPASSAD LÄRARUTBILDNING

Cecilia Lindgren, Tema & Roger Klinth, IBL

Utbildningen vid svenska universitet och högskolor är mitt uppe i en förändringsprocess, en anpassning till den så kallade Bolognamodellen. Denna innebär tydligare och fastare ramar för utbildningen, både när det gäller organisation och utbildningsideologi. I denna process gäller emellertid särskilda villkor för yrkesutbildningarna. Dessa skall anpassas till de gemensamma ramarna, men ges samtidigt större möjlighet än andra utbildningar att skapa en intern utbildningslogik. Yrkesutbildning skall, av pedagogiska skäl, även fortsättningsvis planeras och organiseras som en sammanhängande helhet, vilket innebär att gränsen mellan grundnivå och avancerad nivå bli mindre tydlig. Detta skapar ett friutrymme, men det ställer också stora krav på planering och genomförande av en tydlig progression. Den här artikeln behandlar en av de största utbildningarna, lärarutbildning, och den tar sin utgångspunkt i just det som yrkesutbildningarna har att hantera – frihet, men inom snävare ramar. I fokus står begreppet progression och frågan om hur progression kan förstås och iscensättas i en bolognaanpassad lärarutbildning.

Bolognaprocessen – frihet, men inom snävare ramar

En central utgångspunkt för Bolognaprocessen är betoningen av lärandemål och kompetensbaserat lärande. Dessa begrepp hör intimt samman med en pedagogisk riktning inom högre utbildning, Constructive alignment (Biggs 1999), som kännetecknas av en betoning på en direkt relation mellan utbildningens eller kursens mål och den kunskap som den studerande förväntas ha tillgodogjort sig efter avslutad kurs. Det handlar inte om någon enkel omformuleringsprocess, utan innebär i många avseenden ett nytt pedagogiskt förhållningssätt. Lärandemål måste formuleras så att de är konkreta och observerbara och därigenom möjliga att bedöma och examinera. De har därmed en direkt bäring på sättet att examinera såväl som sättet att organisera lärande.

I enlighet med de direktiv som finns i Bolognaprocessen bör lärandemålen inbegripa olika kunskapsformer; kunskap och förståelse; färdighet och förmå-

ga; värderingsförmåga och förhållningsätt (Proposition, 2004/05:162). I syfte att stödja ett brett och mångfacetterat lärande skall dessa tre former av kunskap finnas representerade i kursplanernas lärandemål. I denna samordning av högre utbildning föreskrivs alltså både ett specifikt perspektiv på kunskap och en modell för att organisera lärande. Som en övergripande riktningssivare för de olika nivåerna har en europeisk standard tagits fram, the Dublin Descriptors. Dessa beskriver progression vad gäller kunskaper, färdigheter och värderingsförmåga på kandidat, magister och forskarutbildningsnivån. Under sin utbildning förväntas den studerande genomgå en process där hon/han klarar av att hantera allt mer krävande tankeoperationer, kommunicera sina kunskaper på ett allt mer avancerat sätt, ta ett allt större eget ansvar för sitt lärande etc. De tre examensnivåerna möjliggör en utbildning med successiva etappgångar; efter tre år på grundnivå och efter två år på avancerad nivå. Detta innebär att det finns kontrollstationer där det bedöms om målen för respektive nivå uppnåtts innan den studerande går vidare inom utbildningen. På så vis byggs progression automatiskt in i utbildningen. På denna punkt görs dock undantag för yrkesutbildningar, och därmed också för lärarutbildningen.

Enligt utbildningsdepartementets riktlinjer bör 3+2-modellen för grundutbildning inte gälla för lärarutbildning, då en strikt uppdelning skulle "innebära nackdelar för studenten och den pedagogiska planeringen och uppläggningsprogrammen" (Promemoria 2007 s 1). Samtidigt som Bologna-processen alltså skapar nya ramar för högre utbildning, för kunskapssyn, lärandeorganisation och progression, ogiltigförklaras vissa av dem i relation till lärarutbildningen. Det innebär en frihet, men inom snävare ramar. Lärarutbildningen måste, liksom andra yrkesutbildningar, planeras så att de studerande successivt utvecklas för att till sist nå examensmålen. En sådan planering måste ha sin grund i en diskussion om vad progression i en lärarutbildning kan innebära och en konkret plan för hur den kan iscensättas inom utbildningen som helhet. Detta i sin tur kräver ett tydliggörande av vilka specifika förutsättningar som präglar lärarprofessionen och därmed den utbildning som förbereder för den. Vi vill med denna artikel bidra till denna angelägna diskussion. Den övergripande fråga som styr framställningen är: Hur kan progression förstås och iscensättas inom lärarutbildningen? Vi för ett resonemang kring hur progression i relation till lärarutbildning kan förstås och diskuterar vidare frågan om i vad det är progression skall åstadkommas. Slutligen presenterar vi ett förslag på hur progression, med utgångspunkt från de krav bolognaanpassningen ställer, kan konkretiseras och uttryckas.

Vad är progression?

I ett utbildningssammanhang indikerar begreppet progression som regel en utveckling från något enkelt och grundläggande till något avancerat och fördjupat. Progressionsfrågan har varit aktuell inom skolans område (Carlgren 1994/2002, Englund 1988, Lundgren 1986, SOU 1992:94, Lpo 94, Lpf 94) och i viss mån behandlats inom didaktisk och pedagogisk forskning. Inte minst har den aktualiserats i relation till frågor om kunskapsbedömning och utbildningsdesign (Hult 1998, Korp 2003, Lindberg–Sand 2003, Hudson m fl 2007, Dahlgren m fl 2006). Få studier ställer dock progressionsbegreppet i centrum. Hur progression har tolkats och iscensatts i olika utbildningssammanhang har sällan uppmärksammats och särskilt gäller detta i relation till högre utbildning (Hughes 1996). Bolognaprocessen innebär emellertid att det finns ett behov av fördjupad diskussion kring, och förståelse av, progressionsbegreppet. Inte minst märks detta genom de många lokala utvecklingsarbeten som bedrivs inom olika utbildningar (Hellertz 2006, Ekecrantz m fl 2005). Progression måste i en Bolognaanpassad utbildning planeras utifrån ett helhetsperspektiv och den måste syliggöras och konkretiseras i de mål som är styrande för de studerandes lärande och deras väg mot en lärarexamen. Men det förutsätter också en idé om hur lärande- och utvecklingsprocesser går till.

Att åskådliggöra progression – taxonomin, spiralen och pyramiden

Inte sällan har progression teoretiskt kommunicerats i olika former av taxonimodeller. Några av de mest använda är Blooms taxonomi och SOLO-taxonomin. Utgångspunkten är att individens förmåga går från att kunna hantera tankeoperationer som handlar om att uppfatta, inhämta och reproducera kunskap, via nivåer som inbegriper förmåga att tolka, tillämpa, analysera kunskaper för att slutligen nå nivåer av tänkande som handlar om självständig syntesbildning, konsekvensanalys och värdering av idéer, metoder och lösningar (Bloom 1956, Biggs & Collis 1982). Ett alternativt sätt att beskriva lärande och utveckling har presenterats av Jerome Bruner. Han beskriver lärande och progression som en cirkulär process snarare än en linjär. En spiral kan användas för att gestalta denna cirkulära utveckling mot allt mer vidgade perspektiv (Bruner 1960, Gardner 2001).

BRUNERS SPIRAL



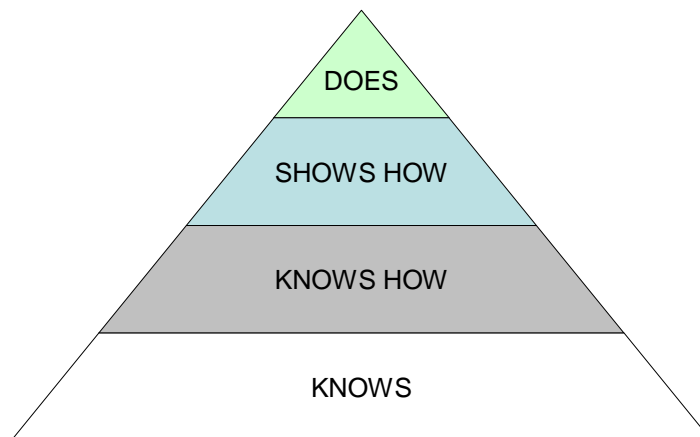
Från ett smalt och begränsat perspektiv vidgas ramarna successivt genom såväl breddning som fördjupning utifrån tidigare kunskaper och erfarenheter. Utifrån Bruners tankar beskriver Kennert Orlenius progression inom lärarutbildning som "ett lärande som dels kretsar runt en kärna (det yrkesprofessionella projektet) och inte lämnar sitt fokus, dels vidgar sig och omfattar allt större fält" (Orlenius 2004, s 118).

Dessa modeller rör framförallt frågan om *hur* progression sker, men när progression inom en yrkesutbildning, i vårt fall lärarutbildning, skall tydliggöras aktualiseras också frågan om *vilka förmågor* som ska stå i fokus. Vad är det de studerande skall utveckla under utbildningens gång? Ett alltför ensidigt fokus på kognitiv utveckling kan leda till att de praktiska dimensionerna av läraryrket förbises (Granström & Colnerud 2002). Ibland används uttryck som "handlingskunskap" för att beskriva den mångfacetterade kompetens som krävs i de flesta yrken, inklusive läraryrket (Molander 1997, Hultman 2001, Magnusson 1998, Wedin 2007). En stor del av kunskapen är inte formulerad, den är "tyst" och existerar som underförstådd bakgrundkunskap (Carlgren 1994/2002). Tanken om progression bör därför vägledas av en bred kunskapssyn och en strävan efter en successiv utveckling av de studerandes yrkesmässiga handlingsberedskap. Progression handlar om kognitiv utveckling men också om förmåga att utföra. Denna utgångspunkt stämmer

också väl överens med Bolognaprocessens betoning av kunskaps-, färdighets- och attitydutveckling som parallella mål inom högre utbildning.

Ett försök att synliggöra utveckling av yrkesprofessionellt kunnande finns i Millers pyramidmodell, som framförallt används inom vårdinriktade professionsutbildningar (Miller 1990). Den utvecklades för att problematisera bedömning av klinisk kompetens, men den används också för att illustrera och diskutera progression i yrkesutbildning (Hudson 2007).

MILLERS PYRAMID



De lägsta nivåerna fokuserar främst på kognition medan de högsta betonar handlande. Den studerande utvecklar successivt de kompetenser som krävs i det kommande yrket. Givet detta perspektiv utgör kognitiv utveckling en nödvändig men inte tillräcklig förutsättning för professionell utveckling. Slutmålet är att den studerande skall kunna fungera som en professionell yrkesutövare, med allt vad det innebär.

En modell för progression i lärarutbildning

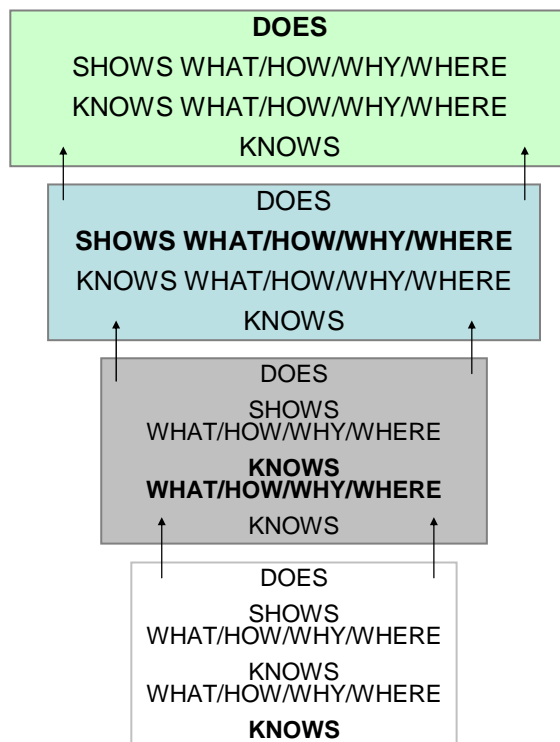
Millers pyramid är användbar i diskussionen kring progression inom lärarutbildning, om man tillåter sig att tolka och modifiera den i relation till lärarutbildningens mål och speciella förutsättningar. Ett av de tydligaste karaktärsdragen i dagens lärarutbildning är tanken om "kunnande" och "görande" som varandras förutsättningar, och att detta bör genomsyra alla utbildningens de-

lar. Därför innefattar många kurser såväl universitetsförlagd som verksamhetsförlagd utbildning. I stället för en modell där kunskapsformerna är uppdelade bör således en modell över progression inom lärarutbildning betona samspillet mellan olika kunskapsformer på samtliga nivåer i utbildning.

Millers begrepp *know how* och *show how*, som närmast för tankarna metodiska färdigheter, bör då vidgas till att omfatta de centrala didaktiska frågorna; *what, how, why* och *where*. Att veta hur man gör är inte tillräckligt för en blivande lärare, man måste också veta vad, varför och i vilket sammanhang. Vidare bör relationen mellan begreppen *shows how* och *does* bli föremål för en tydligare definition. I vårdutbildningar innebär *shows how* att den studerande kan visa sin kompetens i simulerade situationer, medan *does* syftar på tillämpning av kunskaper i autentiska sammanhang (Miller 1990, Hudson 2007, Ramsden 1992). Inom lärarutbildningen är det en viktig utgångspunkt att den studerande under hela sin utbildning deltar, övar och provas i autentisk miljö under handledning av professionella yrkesutövare. Skillnaden mellan *shows how* och *does*, när det gäller just yrkespraktiken, skulle då snarare vara skillnaden mellan att med mycket stöd och handledning genomföra begränsade uppgifter i pedagogisk verksamhet och att i slutet av sin utbildning självständigt ta det helhetsansvar som yrket innebär. *Does* relaterar dock inte endast till prestation i yrkespraktiken, utan till exempel även till det sista steget i den vetenskapliga skolningen, det självständiga arbetet. *Does* kan närmast sägas stå för självständighet och ett helhetsperspektiv i relation till alla olika aspekter av utbildningen.

Ett problem med pyramiden som form är att den ger sken av att utbildningen successivt smalnas av och specialiseras. Det gör den naturligtvis, särskilt när det gäller själva yrkesutövandet, men lärarutbildning kännetecknas också av en successiv breddning när det gäller ämnesområden. De studerande på en lärarutbildning specialiserar sig alltmer mot yrket, men de erövrar samtidigt nya fält och breddar därmed sin kompetens. Givet dessa förutsättningar kan progression illustreras genom en kombination av Millers pyramid (specialisering mot yrket) och Bruners spiral (en successivt breddad och fördjupad kompetens). En sådan modell skulle kunna se ut på följande sätt:

PROGRESSION I ETT LÄRARUTBILDNINGSPERSPEKTIV



Genom att knows, knows what/how/why/where, shows what/how/why/where och does skrivs fram i modellens samtliga fyra nivåer tydliggörs "kunnandets" och "görandets" intima relation inom alla delar av utbildningen. Den gradvisa förskjutningen mot självständigt arbete inom olika områden signaleras dock genom hur de olika kunskapsformerna betonas (fetstil). I utbildningens sista fas ligger tyngdpunkten på does, vilket till exempel kan innebära att den studerandes förmåga att självständigt ta ett helhetsansvar i pedagogisk verksamhet, eller att genomföra ett större vetenskapligt arbete, prövas. Det är en mer komplex illustration av principen om "från grundläggande kunskap om..., till fördjupad förmåga att..." – eller av "en förflyttning från vetande om lärararbete till kunnande i det" (Fransson & Morberg 2001, s 303) . Samtidigt markeras den successiva breddningen inom utbildningen genom att den understa nivån är den smalaste och den översta den

bredaste. I utbildningens sista fas har den studerande byggt upp en bred kompetens, och har just därför också goda möjligheter att visa de specifika förmågor som krävs för en lärarexamen.

Progression – i vad?

Läroutbildningens innehåll och uppläggning innebär en rad utmaningar vad gäller frågan om progression. En lärarexamen förutsätter utvecklandet av en mängd olika kunskaper och färdigheter. Vilka av dessa bör bli föremål för ett progressionstänkande? Det faktum att olika studenter väljer olika ämnesområden, vilka inleds vid olika tidpunkter under utbildningens gång, reser också frågor om hur en generell programövergripande progression överhuvudtaget kan vara möjlig. Hur kan Bologna-processens intentioner om tydliga nivåer och en successiv progression genomföras i en komplex och mångfacetterad yrkesutbildning som läroutbildningen? Som vi ser det, handlar svaret på denna fråga om en rad klagöranden vad gäller utbildningens fundamentala mål och innehåll. Utifrån en mångfald av målsättningar bör en kärna identifieras, det vill säga de mål som på ett särskilt sätt ska uppmärksammas och bli föremål för progressionsarbete. Ett kursövergripande sammanhang måste skapas där progression av centrala kunskaper, färdigheter och attityder synliggörs och bli föremål för successiv uppföljning.

För läroutbildningen vid Linköpings universitet har kunskapsområdet Lärarkunskap etablerats som språklig och organisatorisk ram runt progressionsarbetet (Utbildningsplan, 2007). Lärarkunskap har ett mångfacetterat innehåll och rymmer såväl ämnes- som professionsrelaterad kunskap. Tre samvarierande delar pekas ut: didaktiskt kunnande, ämneskunnande samt vetenskapligt kunnande – samtliga med en central position i den examensordning som läroutbildningen svarar mot. Didaktiskt kunnande handlar om en förståelse av det pedagogiska arbetets sociala och politiska förutsättningar samt en förmåga att skapa goda betingelser för lärande. Ämneskunnande innefattar en ackumulerad förståelse av kunskapens innehåll och organisering inom olika ämnesområden och vetenskapliga traditioner. Vetenskapligt kunnande relaterar till utvecklandet av ett kritiskt och reflekterande förhållningssätt. Progression i lärarkunskap innebär en successiv utveckling av de tre typerna av kunnande, men också en alltmer fördjupad insikt om relationen dem emellan. I praktiken utgör de en odelbar helhet. Medan det specifika ämneskunnandet som regel har en tydlig bas inom särskilda institutioner och kurser har det visat sig vara svårare att skapa ett tydligt sammanhang för

det didaktiska och vetenskapliga kunnandet. Därför har dessa två former av kunnande stått i fokus för utvecklingsarbetet inom lärarutbildningen vid Linköpings universitet (Klinth & Lindgren 2007).

Att skapa en tydlig bild av progressionens innehåll, vad-frågan, är en nödvändig men inte tillräcklig aspekt av progressionsarbetet. Även hur-frågan måste klargöras. För att progression skall präglade utbildningen och dessutom vara synlig för studenter, lärare och utbildningsledning behövs en plan för hur utbildningens olika delar skall bidra till att de studerande till sist når de uppsatta målen. En sådan plan kan göras i form av en "progressionskarta".

Progression – hur?

Ett första steg handlar om att identifiera vilka nivåer progressionsarbetet skall utgå ifrån. Vid lärarutbildningen vid Linköpings universitet sker arbetet utifrån en indelning i fyra progressionsnivåer. Bologna-modellens grundnivå har delats upp i tre nivåer: grundläggande nivå, fortsättningsnivå respektive fördjupningsnivå. Däremot har ingen ytterligare uppdelning av avancerad nivå skett. Samtliga kurser under år 4 och 5 läggs på avancerad nivå. Indelningen i fyra nivåer är anpassad till lokala förutsättningar och bör därför inte ses som ett mål i sig. Ett effektivt progressionsarbete bygger på en nära koppling till utbildningen som helhet. Arbetet måste på ett tydligt sätt samspela med bärande utbildningsstrukturer och harmoniera med grundläggande mål och visioner.

Hur-frågan handlar även om sättet att verbalisera progressionen. Ofta används specifika verb för att signalera olika steg i kunskapsutvecklingen. Vi menar dock att detta sätt att signalera progression i många fall är problematiskt. Enskilda verb kan tolkas olika, och att öronmärka verb för en viss nivå skapar ofta fler problem än det löser. Om verb skall användas bör de relateras till såväl en kontext som ett objekt/innehåll för att bli betydelsefulla och klargörande (Jaques m fl 1993). Exempelvis signalerar inte verbet jämföra i sig hur komplicerad en uppgift är och vilken kompetens den kräver. Det är först när man anger *vad* som skall jämföras, och i vilket sammanhang, som uppgiften kan relateras till andra uppgifter och till en plan för progression. Ett alternativ till nivåbestämning genom verb är att de kompetenser som skall utvecklas och uppnås på respektive nivå uttrycks på ett mer beskrivande sätt. Det möjliggör en tydligare koppling till utbildningens innehåll och de mål som skall uppnås. Planen för progression kan då tydligare ses i det sam-

manhang där den skall användas. När en sådan kompetensbeskrivande plan skall tas fram finns en rad parametrar att ta hänsyn till.

Närheten till de mål som fastställts i examensordningen är viktig. Vad är det de studerande skall kunna för att få en lärarexamen, och hur kan vägen fram dit uttryckas i flera steg? Det handlar här om att bryta ner slutmålet i delmål, vilket i sig är ett viktigt pedagogiskt uppdrag. Formuleringen av delmål måste också utgå från vad som enligt Bologna-processen skall känneteckna grundnivå och avancerad nivå (se The Dublin Descriptors). Målen för lärarexamen utgår från de tre former av kunskap som definieras i Bologna-processen, men dessa kan också vara en direkt utgångspunkt vid formuleringen av kompetensbeskrivningar. Kunskaper, färdigheter och förhållnings-sätt bör, i enlighet med progressionsmodellen, synliggöras på varje nivå. Modellen gestaltar också en tanke om att progression innebär en utveckling från ”grundläggande kunskap om...” till ”fördjupad förmåga att...”, vilket innebär en tyngdpunktförskjutning vad gäller kunskapsformer under utbildningens gång. Med dessa utgångspunkter kan ett konkret verktyg - en progressionskarta – tas fram, för att användas i såväl övergripande utbildningsplanering som planering av ämnen, områden och enskilda kurser. Ett exempel på hur en sådan karta kan se ut ges i bilaga 1.

Syftet med beskrivningarna på respektive nivå är inte att formulera lärandemål, färdiga att använda i enskilda kurser. Snarare har de till uppgift att ge en relativt utförlig men sammanfattande bild av vilka kunskaper, färdigheter och attityder som bör övas och provas inom de olika nivåerna i lärarutbildningen. Det som måste till är alltså en läsning där kartans formuleringar tolkas och bildar utgångspunkt för arbetet på ämnes- eller kursnivå. Utifrån progressionskartans beskrivningar för aktuell nivå och utifrån varje kurs specifika förutsättningar vad gäller stoff, arbetsformer, litteratur med mera skall specifika lärandemål formuleras. Utifrån kursens lärandemål kan sedan undervisning och examination planeras och bedömningskriterier formuleras. Genom att kartans beskrivningar får ange riktning för lärandemål kommer varje kurs att bidra till helheten, och de studerande erbjuds goda möjligheter att successivt utvecklas för att till sist nå de mål som krävs för en lärarexamen.

Sammanfattande diskussion

Vår utgångspunkt har varit att progressionsarbetet måste formas utifrån de specifika förutsättningar som kännetecknar lärarutbildning på central såväl som lokal nivå samt vara förankrat i en teoretisk diskussion om progres-

sionsbegreppet som sådant. Utifrån en diskussion kring några etablerade sätt att gestalta progression har vi presenterat en modell för att åskådliggöra hur progression inom lärarutbildning kan förstås. Vi fann det fruktbart att föra samman de principer som ligger till grund för Millers pyramid och Bruners spiral, för att åskådliggöra en successiv breddning av kunskap, ett samspel mellan kunnande och görande, samt en successiv specialisering mot självständigt arbete. I sista stadiet av utbildningen skall den studerandes kompetens vara både som bredast och som mest specialiserad.

Att gå från en sådan teoretisk modell till en konkret planering av en tydlig progression i utbildningen kräver vissa ställningstaganden. Vad är utbildningens kärna? I vad skall progression ske? Näst steg är att arbeta fram en konkret plan för hur progression skall åstadkommas.

Utbildningens olika delar skall bidra till att de studerande till sist kan nå de uppsatta målen, och de steg de i sin utveckling förväntas ta bör uttryckas konkret. Vi har presenterat ett exempel på hur en sådan plan, en progressionskarta, kan arbetas fram och se ut. Denna modell bygger på formuleringen av kompetensbeskrivningar för respektive nivå i utbildningen. Tanken är att den, just genom att vara konkret, skall vara användbar i det vardagliga arbetet på kurs- och ämnesnivå. En sådan karta bör konstrueras med hänsyn till utbildningens särskilda förutsättningar, såsom:

- den lokala nivåindelningen
- lärarutbildningens examensmål
- karaktäriseringen av grundnivå och avancerad nivå (The Dublin Descriptors)
- de tre kunskapsformer som betonas i Bolognaprocessen
- tanken om utveckling från "grundläggande kunskap om..." till "för-djupad förmåga att..."

En progressionskarta som arbetas fram med dessa utgångspunkter kan fungera som ett planeringsverktyg för de verksamma i utbildningen. Den ger stadga och struktur åt det progressionsarbete som måste vara en del av Bolognaanpassningen. Om kartans beskrivningar får ange riktning när specifika lärandemål skall formuleras kan varje kurs bidra till helheten, till den progression som skall präglade utbildningen. De studerade får då möjlighet att successivt utvecklas och nå examensmålen.

Vad kan då den modell vi argumenterat för bidra med? De traditionella taxonomierna, som ofta i förenklad form aktualiseras i Bolognadiskussioner, är från början konstruerade för att vara ett stöd för examination och kun-

skapsbedömning (Hult 1998). Detta gör att de inte är helt lämpliga som grund för att planera utbildning på en mer övergripande nivå. Vår modell är avsedd att fungera som utgångspunkt för planering av en utbildning som helhet, men också av enskilda ämnen och kurser. Dess fokus är inte hur kunskap skall bedömas utan vilka kunskaper som skall utvecklas under en utbildning och hur de olika stegen i den utvecklingen skall se ut.

När progression i en modern lärarutbildning skall åstadkommas kan inte fokus ligga på enbart kognitiva förmågor. Det behövs ett bredare perspektiv på lärande och kunnande. I den modell vi föreslagit lyfts också "görandet" eller handlingskunskapen fram, den typ av kunnande som övas och prövas i vardaglig yrkespraktik. I den ryms också attityder och förhållningssätt, något som anses helt centralt i yrkesutbildningar men som visat sig svårt att uttrycka i en taxonomimodell (Jaques m fl 1993, Hult 1998). Bolognaprocessen föreskriver en utbildning som inkluderar kunskaps-, färdighets- och attitydmål. Vårt koncept rymmer dessa kunskapsformer och kopplar dem dessutom till den profession utbildningen leder till.

Att både den teoretiska modellen och progressionskartan utgår från lärarutbildningens specifika förutsättningar är en viktig poäng. En kritik som riktats mot progressionsmodeller är att de är frikopplade från den kontext i vilken de skall användas. Generella modeller, som skall kunna anpassas till vilken utbildning som helst, tenderar att bli för allmänna och därmed inte så användbara. Vår modell är framtagen för just lärarutbildning, och den är därmed tydligt kopplad till en specifik utbildningskontext. Detta har gett oss möjlighet att vara relativt utförliga och konkreta. Istället för enstaka verb som måste tolkas och ges ett sammanhang, eller generella förmågor som inte knyts till ett stoff eller en verksamhet används kompetensbeskrivningar som är direkt knutna till målen för lärarexamen. Detta gör att modellen är direkt användbar i det vardagliga arbetet med utbildningsplanering, vilket vi menar är viktigt. Progressionsarbetet måste utgå ifrån en teoretisk diskussion om hur progression i en lärarutbildning skall förstås och en konkret plan för hur den skall iscensättas. Vår modell erbjuder både en teoretisk grund och ett konkret verktyg för planering av en Bolognaanpassad lärarutbildning.

Referenser

- Abrandt Dahlgren, Madeleine; Hult, Håkan; Dahlgren, Lars-Owe; Hård af Segerstad, Helene & Johansson, Kristina (2006): From senior student to novice worker: Learning trajectories in political science, psychology and mechanical engineering. *Studies in Higher Education*, Vol 31, Nr 5, October 2006, s 569–586.
- Biggs, John B & Collis, Kevin F (1982): *Evaluating the Quality of Learning the SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.
- Biggs, John B (1999): *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Bloom, Benjamin (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: David McKay Company.
- Bruner, Jerome (1960): *The Process of Education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Carlgren, Ingrid (1994/2002): Kunskap och lärande. I *Bildning och kunskap: Särtryck ur skola för bildning*. Stockholm: Skolverket. s 23–53.
- Ekecrantz, Stefan; Adamson, Lena & Duhs, Rosalind (2005): *Bolognaprocessen vid SU: Att arbeta med betygsriterier – alternativ och exempel*. Universitetspedagogiskt Centrum: Stockholms Universitet.
- Englund, Tomas (1988): Om nödvändigheten av läroplanshistoria. I Gunnar Richardsson, red: *Utbildningshistoria*. Uppsala: Årsböcker i svensk undervisningshistoria, årgång LXVIII, Vol 162, s 74–86.
- Fransson, Göran & Morberg, Åsa (2001): Induction. I Göran Fransson & Åsa Morberg, red: *De första ljuva åren – lärares första tid i yrket*. Lund: Studentlitteratur. s 293–304.
- Gardner, Howard (2001): Jerome S. Bruner. I Joy A Palmer, red: *Fifty Modern Thinkers on Education. From Piaget to the Present*, London: Routledge. s 90–96.
- Granström, Kjell & Colnerud, Gunnel (2002): *Respekt för läraryrket: Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hellertz, Pia (2006): *Att formulera lärandemål enligt Bolognaprocessens intentioner för Socionomprogrammet vid Örebro Universitet*. Örebro: Örebro Universitet.

- Hudson, Jean; Knutsson, Kerstin; Lucander, Henriette; Skedinger-Jacobson, Marie & Svensson, Hanna (2007): Bedömning av studenters prestationer. I *Kvalitetsarbete på Malmö högskola då och nu – med sikte på framtiden*, Malmö: Malmö högskola. s 63–88.
- Hughes, Martin, red (1996): *Progression in Learning*. London: Multilingual Matters Ltd.
- Hult, Håkan (1998): *Examinationen och lärandet – en översikt, analys och värdering av examinationens roll inom högre utbildning*. Linköpings universitet: CUP rapport 1998:1.
- Hultman, Glenn (2001): *Intelligenta improvisationer: Om lärares arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Jaques, David; Gibbs, Graham & Rust, Chris (1993): *Designing and Evaluating Courses*, Oxford: Oxford Brookes University.
- Klinth, Roger & Lindgren, Cecilia (2007): *Progression vid Lärarprogrammet i Norrköping och Lärarprogrammet i Linköping*. Opublicerad rapport från utvecklingsarbete inom området för Utbildningsvetenskap, Linköpings universitet.
- Korp, Helena (2003): *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Lindberg-Sand, Åsa (2003): *Kompetensbedömning eller prestationskontroll? Examination som praktiserad kunskapssyn*. Rapport nr 2003:222. Lund: Utvärderingsenheten Lunds Universitet.
- Lpo 94 (1994): Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lpf 94 (1994): Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundgren, Ulf P. (1986): Om centrala begrepp i läroplaner. I *Kunskap och Begrepp: Centrala motiv i våra läroplaner*, Stockholm: Liber Utbildningsförlaget. s 23–35.
- Magnusson, Anders (1998): *Lärarkunskapens uttryck – en studie av lärares självförståelse och vardagspraktik*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap.
- Miller, Gregory E (1990): The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65, s 63–67.
- Molander, Bengt (1997): *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos
- Orlenius, Kennert (2004): Progression i lärarutbildningen. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, Årgång 11, Nr 3–4, s 117–132.
- Proposition, 2004/05:162, ”Ny värld – ny högskola”. Stockholm: Utbildningsdepartementet

- Ramsden, Paul (1992): *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Regeringens promemoria 2007-03-29: *Revidering av lärarexamen*. Stockholm: Regeringskansliet/Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:94: *Skola för bildning*. Läroplanskommitténs slutbetänkande. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsplan för Lärarprogrammet i Linköping och Lärarprogrammet i Norrköping* (2007): Fastställd av Områdesstyrelsen för Utbildningsvetenskap 2007-06-26. Linköping: Linköpings Universitet.
- Wedin, Ann-Sofie (2007): *Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande.

BILAGA I: Progressionskarta – didaktiskt och vetenskapligt kunnande

D i d a k t i s k t u n n a n d e	Grundläggande nivå	Fortsättningsnivå	Fördjupningsnivå	Avancerad nivå
	1 visa förmåga att planera och genomföra enskilda moment i den pedagogiska verksamheten, och att diskutera den egna insatsen	1 visa förmåga att planera, genomföra, leda och följa upp avgränsade områden/delar i den pedagogiska verksamheten	1 visa förmåga att med kollegialt stöd ta helhetsansvar för planering, genomförande och utvärdering av större områden/delar i pedagogisk verksamhet	1 visa förmåga att självständigt leda och ansvara för lärande i den pedagogiska verksamheten, samt att bidra till utvecklingen av det pedagogiska arbetet
	2 ha grundläggande kunskaper om förskola, skola, fritidshem och vuxenutbildning som samhällsinstitution, om gällande styrdokument och det samhällsuppdrag en yrkesverksam pedagog åtar sig	2 visa insikt om den professionella pedagogens samhällsuppdrag och den politiska styrningens konsekvenser för den pedagogiska verksamheten	2 visa prov på ett aktivt och medvetet förhållningssätt till centrala och lokala styrdokument	2 visa förmåga att leda och utveckla pedagogiskt verksamhet i enlighet med centrala och lokala styrdokument
	3 ha grundläggande kunskap om olika teorier om och perspektiv på kunskap och lärande	3 visa förmåga att tillämpa kunskaper om lärande på ett adekvat sätt i den verksamhet utbildningen avser	3 visa förmåga att analysera och problematisera lärande och förutsättningar för lärande i olika sammanhang och att planera och leda pedagogisk verksamhet utifrån detta	3 visa förmåga att på ett självständigt och professionellt sätt organisera miljöer för lärande med utgångspunkt från såväl forsknings- som erfarenhetsbaserad kunskap
	4 ha grundläggande kunskaper om dokumentation och bedömning av kunskap i pedagogisk verksamhet	4 visa förmåga att dokumentera och bedöma lärande och kunskap i den verksamhet utbildningen avser	4 ha fördjupade kunskaper om dokumentation och bedömning av lärande och kunskap, och förmåga att tillämpa dessa i dokumentation och bedömning i relation till verksamhetens mål	4 visa förmåga att ta ansvar för dokumentation av lärande och kunskap i den pedagogiska verksamheten, och förmåga att kommunicera kring bedömning med barn, unga och vårdnadshavare

	<p>5 ha grundläggande kunskap om perspektiv på ledarskap och om ledarskapets villkor i pedagogisk verksamhet (till exempel yrkesetik och juridik)</p> <p>6 ha grundläggande kunskap om den pedagogiska verksamheten som social miljö och om betydelsen av perspektiv såsom genus, klass, etnicitet och normalitet/avvikelse i studier av och diskussion kring pedagogisk verksamhet</p> <p>7 ha grundläggande kunskaper om kommunikation som socialt fenomen samt visa förmåga att kommunicera och samarbeta på ett fungerande sätt med barn och vuxna</p>	<p>5 visa förmåga att ta en ledande roll inom verksamheten, samt att reflektera kring och utveckla det egna ledarskapet</p> <p>6 visa insikt i och förståelse för sociala relationer i den vardagliga verksamheten</p> <p>7 ha kunskap om förutsättningar för kommunikation inom det ämnesområde utbildningen avser, samt visa förmåga att samarbeta och anpassa sin kommunikation i olika situationer</p>	<p>5a visa förmåga att med utgångspunkt från forsknings- och erfarenhetsbaserad kunskap analysera ledarskap, samt visa initiativförmåga, trygghet och ett etiskt förhållningssätt i det egna ledarskapet</p> <p>5b visa förmåga att på grundval av forsknings- och erfarenhetsbaserad kunskap ta ställning, göra val och fatta beslut i frågor som rör den pedagogiska verksamheten</p> <p>6 ha fördjupad kunskap om sociala relationer, maktförhållanden och konflikter och om pedagogens roll i dessa, samt visa förmåga att analysera och aktivt förhålla sig till den sociala miljön</p> <p>7 visa förmåga att i olika sammanhang samarbeta med barn och vuxna och att kommunicera på ett sätt som förmedlar lyhördhet och ett tydligt ledarskap</p>	<p>5a visa förmåga att med utgångspunkt från forsknings- och erfarenhetsbaserad kunskap utveckla det egna ledarskapet, samt förmåga att i verksamheten visa den flexibilitet och lyhördhet som kännetecknar ett professionellt ledarskap</p> <p>5b visa förmåga att förklara och argumentera för val, beslut och ståndpunkter i relation till gällande styrdokument och egna ställnings-taganden</p> <p>6 visa fördjupad förmåga att utifrån forsknings- och erfarenhetsbaserad kunskap problematisera, agera inom och utveckla verksamheten som social miljö</p> <p>7 visa fördjupad förmåga att på ett professionellt sätt kommunicera och samarbeta med olika aktörer inom den pedagogiska verksamheten</p>
--	--	--	--	--

	<p>8 visa självinsikt och lyhörddhet för konstruktiv kritik</p> <p>9 ha grundläggande kunskap om discipliner och tvärvetenskap som sätt att organisera studier, undervisning och vetenskaplig verksamhet</p>	<p>8 visa förmåga att reflektera över egna insatser, samt att utifrån det och konstruktiv kritik från andra dra slutsatser och förändra sitt agerande</p> <p>9 ha kunskap om förhållandet mellan ämnesområdet inom akademien och inom den verksamhet utbildningen avser</p>	<p>8 visa förmåga att ge och ta konstruktiv kritik och att med utgångspunkt från det utvecklas i yrkesrollen</p> <p>9 kunna omsätta den egna kunskapen inom ämnesområdet till ett innehåll i den pedagogiska verksamheten</p>	<p>8 visa förmåga att utifrån forsknings- och erfarenhetsbaserad kunskap, egen reflektion och andras synpunkter utvecklas vidare och anta nya utmaningar i yrkesrollen</p> <p>9 kunna självständigt integrera och använda kunskap från olika ämnesområden för att organisera lärande inom den verksamhet utbildningen avser</p>
--	--	---	---	---

V e t e n s k a p l i g t k u n s k a p n i v å	<p>Grundläggande nivå</p> <p>1 ha förmåga att formulera enklare problemställningar som grund för vetenskapligt arbete</p> <p>2 ha förmåga att insamla, bearbeta och kommunicera begränsade empiriska iakttagelser, samt ha insikt om vad som skiljer analys från till exempel beskrivning, sammanfattning, personliga ställningstaganden och normativa bedömningar</p> <p>3 ha grundläggande kunskap om centrala forskningsmetoder och hur forskningsresultat kommuniceras</p> <p>4 ha grundläggande kunskap om och förståelse för forskningsetiska principer och resomang</p> <p>5 ha förmåga att tillgodogöra sig och redovisa resultat från forskning med relevans för professionen</p>	<p>Fortsättningsnivå</p> <p>1 kunna formulera relevanta problemställningar som grund för vetenskapligt arbete inom det aktuella ämnesområdet</p> <p>2 ha förmåga att med utgångspunkt från enklare problemställningar bearbeta och analysera empiriskt material</p> <p>3 ha fördjupad kunskap om och kunna på en grundläggande nivå tillämpa forskningsmetoder inom det aktuella ämnesområdet</p> <p>4 utifrån kunskap om forskningsetiska principer kunna granska och konstruktivt kommentera vetenskapliga arbeten</p> <p>5 ha förmåga att söka och sammanställa forskning med relevans för ett specifikt område</p>	<p>Fördjupningsnivå</p> <p>1-4 kunna planera, genomföra och presentera avgränsade undersökningar/utredningar som uppfyller grundläggande krav på vetenskapligt arbete</p> <p>5 ha förmåga att självständigt söka, jämföra och kritiskt granska forskning med relevans för ett specifikt område och i relation till professionen</p>	<p>Avancerad nivå</p> <p>1-4 ha förmåga att självständigt planera, genomföra och presentera ett längre vetenskapligt arbete där alla nödvändiga delar finns med och bildar en konsistent helhet, samt ha förmåga att skriftligt och muntligt presentera och argumentera för egna val, avgränsningar, perspektiv, analyser och resultat på ett vetenskapligt godtagbart sätt</p> <p>5 ha förmåga att genomföra och presentera en kritisk granskning av ett vetenskapligt arbete, samt ha förmåga att självständigt använda forskning för att problematisera och utveckla den</p>
--	---	---	--	--

	<p>6 ha grundläggande kunskap om hur valet av perspektiv påverkar författares och forskares framställning</p>	<p>6 ha kunskap om centrala teoretiska perspektiv i forskningen inom det aktuella ämnesområdet</p>	<p>6 ha förmåga att förstå, visa och förklara hur valet av (teoretiskt) perspektiv påverkar forskarens arbetsprocess, analys och resultat</p>	<p>egna verksamheten och professionen</p> <p>6 ha förmåga att jämföra olika teorier, perspektiv och forskningsresultat, samt att bedöma och tillämpa dessa i relation till egna undersökningar och den egna yrkesverksamheten</p>
--	---	--	---	---

ATT VISUALISERA PROGRESSION I EN UTBILDNING – Ett stöd för lärare och studenter

Janna Ferreira, IKE

Alignment-begreppet (Biggs, 1999) är ett fascinerande pedagogiskt begrepp. Att strukturera upp en kurs eller utbildning utifrån en röd tråd (eller flera?) som tydligt syns för såväl inblandade lärare som för de studenter som skall gå kursen/utbildningen är oerhört viktigt för att underlätta planeringen av en kurs såväl som för att understödja studentens lärande. Kursansvariga vid Logopedprogrammet har upplevt ett stort behov av att behöva höja våra blickar från vår egna delkurs och se/förstärka/skapa den röda tråden i detta första år. Vi har i detta ärende inlett samarbete med Pedagogiska Enheten på Hälsouniversitet och försökt kartlägga programmets första år för att se om vi kan göra förbättringar som ger studenterna en bättre grund och en större känsla av sammanhang och mening.

Syftet med denna text är att belysa den kartläggning som gjorts för att visualisera den röda tråden och dess progression i utbildningen det första året på Logopedprogrammet.

I arbetet att hitta en röd tråd är det väsentligt att denna tråd inte bara löper igenom de aspekter som betonats av Biggs (1999): alignment genom varje termin, alignment som kan ses mellan kursens mål och dess undervisningsmetoder och examinationer, samt går att få en översikt av igenom hela utbildningen. Det är också viktigt att denna tråd har någon slags progression.

Progression är en väsentlig del i den röda tråden. Moment skall inte bara återkomma under utbildningen utan momenten skall också bli komplexare och kräva att studenten reflekterar och integrerar kunskap från tidigare moment. I enlighet med Bloom's taxonomi kan progressionen gå från kunskap till förståelse, applicering, analys, syntes och utvärdering. Bloom's taxonomi utgår från det enkla och progressionen går mot det mer komplexa, från konkret till abstrakt (Krathwohl, 2002). Taxonomin är tänkt att spegla ett kumulativt förlopp där lärdomar på lägre nivåer antas vara integrerade i högre nivåer. Utan att ha tillägnat sig kunskap och förståelse kan man således inte applicera och analysera. Brendel, Kolbert, & Foster betonar vikten av att vi i

högre utbildning fokuserar på våra studenters kognitionspsykologiska utveckling för att uppnå “greater empathic communication, more autonomy and interdependence” (Brendel, Kolbert, & Foster, 2002, s 217). Cannon och Newble (2003) poängterar att Bloom’s taxonomi rör sig inom den kognitiva domänen men att detta inte är nog, även färdigheter och attitydmål är viktiga lärandemål som skall uppnås i kurser och utbildningar. Sålunda tycks det finnas olika domäner vi behöver uppnå progression inom i en utbildning.

På läkarprogrammet vid Linköpings universitet har man tagit fram progressionsdokument som löper över hela utbildningen (Läkarprogrammet, 2008). Dessa är inriktade på mål inom de olika domänerna:

- 1.) vetenskapligt förhållningssätt,
- 2.) professionellt förhållningssätt,
- 3.) medicinsk vetenskap och klinik,
- 4.) samhälle och folkhälsa

Uppdelade utifrån ovanstående domäner kan man följa lärandemålen progression genom utbildningens samtliga terminer. I dessa dokument finns utbildningens mål inskrivna, utifrån tre nivåer: Nivå 1: Beskriva/Identifiera, Nivå 2: Förklara/Analysera/Relatera och Nivå 3: Generalisera/Överföra/Tillämpa i nya situationer. Dessa är inspirerade av Biggs’s SOLO-taxonomi (Biggs, 1999). Dokumentets styrka tycker jag ligger i att man visualiserar en progressions-struktur såväl på olika nivåer som inom olika domäner.

Vilka områden våra utbildningar försöker täcka är ett intressant och stort område att studera. Inom bl.a de nordiska arbetsterapiutbildningarna (Björklund, 1999), sjukgymnastutbildningarna (Noronen & Wikstrom-Grotell, 1999) och sjuksköterskeutbildningarna (Bentling, 1995) har man arbetat för att göra studenter medvetna om sin egen utveckling utifrån Törnebohm’s paradigmbegrepp (Törnebohm, 1994). Dessa begrepp är: Intresse, världsbild, vetenskapssyn och kompetens. Paradigm-begreppet kan hjälpa studenterna att se sin egen utveckling inom olika viktiga områden, såsom synen på vetenskapen, yrket och livet.

I logopedutbildningen vid Linköpings universitet är vi bara i början av vårt arbete för att kartlägga utbildningens viktiga domäner. Vårt arbete inriktar sig för närvarande mot att identifiera återkommande inslag, strimmor, som vi ser behov av att få alignment kring under detta första år, men även under resten av utbildningen. Dessa inslag skulle kunna delas in på olika sätt och vi för fortlöpande en diskussion kring vilka kompetenser studenterna kan ha behov av att utveckla under dessa strimmor. Ett förslag som under-tecknad framför i denna text är följande indelning:

- Informationskompetens
- Akademisk kompetens
- Professionell kompetens
- Utvärderingskompetens

Informationskompetensen är intimt förknippad med studentens vetenskapliga utveckling. Studenten behöver kunna ”inse när man behöver information, identifiera möjliga informationskällor, formulera lämpliga sökstrategier, söka information effektivt, kritiskt utvärdera och välja information, kunna använda information: tolka, analysera och organisera och på så sätt lösa ett problem eller en uppgift” (Nilsson, Orht, Torhell, 2005). Informationskompetens är väsentlig för våra studenter som studerar enligt PBL. De behöver bli duktiga på eget kunskapsökande (Nilsson, Orht, Torhell, 2005) redan tidigt i sin utbildning eftersom vi i kursledningen inte förser studenterna med riktlinjer för vad de ska läsa. Att få till en progression i informationskompetensen och härvid ta hjälp av universitetsbiblioteket för att under termin 1 få till ett grundläggande inslag om bibliotekskunskap i relation till basgruppsarbetet som följs upp under termin 2 i anslutning till att studenterna skriver uppsats vore önskvärt. Detta skulle på högre terminer kunna följas upp med mer avancerad informationskompetensträning med sökande i specifika databaser, etc. Nilsson, Orht och Torhell (2005) betonar att studenterna under utbildningen ska ”bygga upp den informationskompetens som krävs för en framtida yrkesroll” och här känner vi som lärare ett behov av kontinuerlig utbildning genom programmet för att utveckla studenternas informationskompetens, vilket annars kan hindra studenten rejält i dennas akademiska progression.

Den *akademiska kompetensen* innefattar att skolas in i det vetenskapliga tänkandet och de vetenskapliga traditionerna. Målet med uppsatsskrivandet inom den högre utbildningen kan ses som inte bara en samling kognitiva förmågor relaterade till skrivande utan också som en akademisk socialisering (Lea, 2004; Lea & Street, 2004). Detta innefattar exempelvis uppsatsskrivning, opposition och respondentskap, referering, reflektion och analys. Vi har vid programmet redan idag ett dokument som visar på progressionen mellan uppsatser på högre nivåer, men detta saknas för år ett. Studenterna har också angett vid utvärdering av året att de saknar en introduktion till opposition och respondering och också att det är stora gradskillnader i krav mellan de olika arbetena under år ett, krav som känns plötsliga och svåra att leva upp till. Vid logopedprogrammet känner vi ett starkt behov av att visualisera för studenterna progressionen i den akademiska kompetensen såväl i

anknytning till det vetenskapliga paradigmet i sig men även i anknytning till yrkesparadigmet där Törnebohm (1994) betonar dialektiken mellan dessa paradigmen. Den akademiska kompetensen är ju en grund även i yrkeskompetensen för logopedier. För att uppnå legitimiteten i vår yrkesprofession krävs att logopedin inte bara baserar sig på "tyst kunskap" utan även innefattar akademisk kompetens.

Den professionella kompetensen är yrkesspecifik. Bentling (1995) uppger fyra professionskriterier som krävs för en färdig professionsidentitet: Samhällsnytta, autonomi, teori och etisk kod.

- Samhällsnyttan är ett professionskriterium som innefattar utbildning på högskolenivå vilket leder till en yrkesidentitet styrkt med legitimation (eller i vissa fall enbart examen), vilket ger en garanti att den yrkesverksamma uppfyller de krav som samhället ställer på yrket. Legitimationen är ett examensmål som utbildningens progression skall sikta mot. Inga delmål finns för att uppnå den professionella legitimationen, om man inte reflekterar över Bologna-anpassningen där en kandidatexamen i logopedi blir möjlig där legitimation således inte är slutmålet. Det är osäkert hur vi uppfattar denna kandidat som ett realistiskt alternativ för studenter som kanske har en annan profession som sitt slutliga mål.
- Autonomi är ett professionskriterium som inbegriper självständighet och självbestämmande, vilket professionen endast kan få genom specialiserade kunskaper grundade i ett för professionen eget forskningsområde. Graden av autonomi ökar genom utbildningens gång men progressionen hade på ett tydligare sätt kunnat belysas i progressionsdokument där självständighetsgraden för olika moment kunde tydliggöras. Detta saknas till stor del idag.
- Teoretisk kompetens är essentiell för den professionella kompetensen. Forskning relaterad till den egna professionen ligger till grund för att utveckla verksamhetsfältet och ger en grund till professionen bortom det som kan läras endast genom praktik. I enlighet med det progressionsdokument från Läkarprogrammet som refererats till ovan (Läkarprogrammet, 2008) skulle ämnets progression kunna tydliggöras termin för termin. På logopedutbildningen skulle ett sådant ämnesteoretiskt progressionsdokument kunna vara uppdelat i ämnets tre teoretiska ben: medicin, fonetik/lingvistik och psykologi.

- Den etiska koden har utarbetats för varje profession för att ge vägledning till hur de yrkesverksamma ska hantera patienter. Logopedernas yrkesetiska kod (SLOF, 2008) är framtagen av Svenska logopedförbundet. Dessa yrkesetiska riktlinjer bör med fördel kombineras med de forskningsetiska principerna för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2008), på så sätt vävs forskning och yrkespraktik ihop för studenten som konfronteras med etiska dilemman såväl inom det forskningsrelaterade uppsatsarbetet som den praktiska verksamhetsförlagda utbildningen. Även det etiska inslaget i utbildningen skulle kunna framhävas genom att man synliggjorde dess progression i ett progressionsdokument.

För att komplettera denna bild av den professionella kompetensen kan läggas till den erfarenhetsbaserade professionella kompetensen. Den logopediska professionskompetensen innefattar, liksom alla vårdgivande yrken, också en erfarenhetsbaserad, praktisk kunskap, ett "know-how", tyst kunskap som har "ett tydligt samband med kroppen" (Norberg, 2006). För logopedprogrammet känns det viktigt att vi försöker tydliggöra för studenter och handledare vilken progression vi eftersträvar även inom det erfarenhetsbaserade kompetensfältet.

Utvärderingskompetens är något våra studenter behöver under sin utbildning såväl som i sin kliniska verksamhet. Socialstyrelsen betonar att vi för att kunna upprätthålla kvalitet i vården dels behöver professionell kunskap för att ge våra patienter god vård och dels behöver ha kompetens i förbättringskunskap där vi kontinuerligt i vår kliniska verksamhet måste bli bra på att utvärdera och förbättra kvaliteten för de patienter vi är till för.

Utvärderingskunskap är något vi avkräver våra studenter tidigt i logopedprogrammet. Silén (2001) beskriver att utvärderingen betonas inom problembaserat lärande med syfte att "nä en metakognitiv nivå, dvs ett kognitivt reflekterande över kunskap och lärande och att därmed medvetenhet och grunden för ett livslångt lärande utvecklas" (s. 51). I basgruppsarbetet ingår att utvärdera sig själv, andra



gruppmedlemmar och gruppen i sig. Vid kursslut utvärderar studenterna sin kurs. Detta utvärderande sker delvis ganska oreflekterat och utan något direkt strukturerat stöd från utbildningen vad gäller vilka aspekter som skall utvärderas, hur en god utvärdering skall se ut och kanske kunskap kring olika verktyg och mål med utvärdering. Det finns således ett stort behov av "alignment" i utformningen av progressionen av utvärderingskompetensen inom högre utbildning.

Slutsats

Syftet med denna text har varit att belysa den kartläggning som gjorts för att visualisera den röda tråden och dess progression i utbildningen det första året på Logopedprogrammet. Detta har huvudsakligen gjorts genom att studera andra vårdutbildningar där arbete för att visualisera utveckling inom utbildningen gjorts. Progressionsdokument inom olika domäner baserade på Bigg's SOLO-taxonomi, professionell utveckling inom Törnebohm's paradigmbegrepp och Bentling's professionskriterier har varit instrument som studerats för att visa på möjliga sätt att visualisera progressionen inom Logopedprogrammet vid Linköpings universitet. Detta visualiseringsarbete är ännu i sin linda och möjliga vägar att gå bör studeras och diskuteras närmare inom programmets lärarlag.

Referenser

- Bentling S. (1995). *Sjuksköterskeprofessionen - Vetenskapliga idéer och kunskapsutveckling*. Falköping: Liber Utbildning.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Buckingham: Open University Press.
- Björklund, A. (1999). Embryos of occupational therapist paradigms: An exploratory study of Swedish occupational therapy students' perceptions of occupational therapy. *Australian Occupational Therapy Journal*, 46, 12–23.
- Brendel, J., Kolbert, J., & Foster, V. (2002). Promoting Student Cognitive Development. *Journal of Adult Development*, 9, 217-227.
- Cannon, R., & Newble, D. (2003). *A handbook for teachers in universities and colleges – a guide to improving teaching methods*. Glasgow: Kogan Page Limited.

- Krathwohl, D. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview, *Theory Into Practice*, 41, 212-218.
- Lea, M. (2004). Academic literacies: a pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, 29, 739-156.
- Lea, M. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach, *Studies in Higher Education*, 23, 157-172.
- Läkarprogrammet (2008). Tillgänglig:
<http://www.hu.liu.se/lakarprogr/planeringsdok> [2008-06-13]
- Nilsson, B., Ohrt, K., & Torhell, C. (Red.) (2005). *Från centralbibliotek till nätverk – Lunds universitets bibliotek*. Lund: Biblioteksdirektionen, Lunds universitet,
- Norberg, A. (2006). Erfarenhetsbaserad kunskap i relation till en evidensbaserad kunskap. I Östlinder, G., Norberg, A., Pilhammar Andersson, E. & Öhlén, J. (Red). *Erfarenhetsbaserad kunskap – vad är det och hur värderar vi den?* Bromma: Svensk sjuksköterskeförening
- Noronen, L. & Wikstrom-Grotell, C., (1999). Towards a paradigm-oriented approach in physiotherapy. *Physiotherapy Theory and Practice*, 15, 175-184.
- Silén, C. (2001). Lärande i basgrupp. I Silén, C. & Hård af Segerstad, H. (Red.) *Texter om PBL – teori, praktik, reflektioner*. Linköping: CUL-rapport nr 1.
- SLOF (2008). Tillgänglig:
<http://www.dik.se/www/dik/dikwebny.nsf/9206cof45f521d85412566bfo05b82b9/c3ada373116021b0c1256b200065004b!OpenDocument> [2008-06-16]
- Socialstyrelsen (2006). Tillgänglig:
http://www.socialstyrelsen.se/NR/rdonlyres/D887B5D2-EFD2-4E9F-A0A5-6232DFF1EFB0/4879/OH_god_vard.pdf [2008-12-16]
- Toohy, S. (1999). *Designing courses for higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Törnebohm, H. (1994). Paradigms in occupational therapy. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 1, 53-58.
- Vetenskapsrådet (2008). Tillgänglig:
<http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf> [2008-06-16]

FÖRVÄNTNINGAR OCH VERKLIGHET — ATT BLI ELLER FORMAS TILL INGENJÖR?

En summering av resultat av en longitudinell
studie av ingenjörstudenter

Elinor Edvardsson Stiwne, IBL/CUL

Inledning

1998 initierade dåvarande ordföranden för linjenämnden för Teknisk fysik och elektroteknik vid LiTH i Linköping en studie för att undersöka vilka förväntningar de nya studenterna hade på sin utbildning och på sina studier på Y-programmet. Bakgrunden var att man hade en hög andel studenter som hoppade av sina studier under första året och att såväl studenter som lärare på programmet upplevde att det var en något irriterad stämning. Uppdraget att göra studien gick till Dan Stiwne och Elinor Edvardsson Stiwne vid den institution som då hette IPP (institutionen för pedagogik och psykologi) men som nu heter IBL.

De frågor studien utgick ifrån var

- Vilka är studenterna, vilka kunskaper och erfarenheter har de med sig och vilka förväntningar har de när de börjar?
- Vilka erfarenheter har de av sina studieresultat, arbetsbelastning, samarbete och hälsa under olika skeden under sin utbildningstid?
- Varför hoppar studenterna av sina studier?
- Hur kan studierelaterade problem förstås och förhindras?

När studien påbörjades, hösten 1998, fanns ett antagande i lärargruppen att studenterna hade blivit "sämre" än tidigare, att deras förkunskaper försämrats och att de inte arbetade så hårt som de borde. Resultatet av studien visade att studenterna upplevde att arbetstakten var väldigt hög och att attityderna från lärarna inte var särskilt tillmötesgående. Resultaten skapade en diskussion om utbildningen och 1999 inledde Y-nämnden ett samarbete med

MIT i Boston, Chalmers och KTH. Med ekonomiskt stöd från Knut och Alice Wallenbergfonden initierades CDIO projektet, www.cdio.org. Detta ekonomiska stöd bidrog också till att Y-nämnden beslutade att utvidga det ursprungliga uppdraget så att det kom att omfatta fyra årskullar studenters förväntningar och erfarenheter under hela deras utbildningstid, med en uppföljning ca ett år efter examen. En beskrivning av studien och de resultat som presenterats efter hand finns i bifogade publiceringslista och kan återfinnas på http://www.lith.liu.se/civing/y/studiemetodik/forteckning_rapporter.html

I detta bidrag kommer jag att diskutera några av resultaten i relation till Bolognaprocessen med utgångspunkt i ett av huvudresultaten att det från början är få studenter som vill bli ingenjörer och har några idéer om vad detta kan innebära. Däremot tycks det som om utbildningens ”ethos”, d.v.s. kultur och rykte, bidrar till att forma studenterna till ingenjörer.

Y-programmet – före och efter Bologna

1998 var Y-programmet ett 4 ½-årigt civilingenjörsprogram som marknadsfördes som ett av de tuffast och svåraste. Y-studenter hade rykte om sig att vara ambitiösa och hårt arbetande, men också en smula ”nördiga” och osociala (Edvardsson Stiwne, 2005). Programmets ledning bestod av en vald nämnd bestående av lärare från olika institutioner, studentrepresentanter från olika årskullar och utbildningsledare/studievägledare från fakultets kansliet.

Nämnden beslutade bl.a. om utbildningsplaner och ”köpte” kurser från olika institutioner. Ca 180 studenter antogs varje höst och de fördelades på 5-7 klasser. Kvinnliga studenter, som var i minoritet, bildade mindre grupper i några av klasserna, vilket betydde att det varje år fanns några klasser med enbart manliga studenter. Seniora studenter fick uppdrag att fungera som ”klassföreståndare”, mentorer och lärarassistenter och ett väl utvecklat faderssystem bidrog till att introducera nya studenter i såväl studier som studentlivet.

Utbildningen var planerad så att studenterna läste flera tunga baskurser i matematik och fysik under de första två åren. Det tredje året fick de välja profilkurser och fjärde året skrev de ett examensarbete, antingen i anslutning till ett forskningsprojekt på universitetet eller till ett företagsanknutet projekt.

Under hela studietiden var studierna organiserade i perioder som avgränsades av tentamina. Flera kurser lästes parallellt och en hög andel schema-lagd undervisning förekom. Föreläsningar var tillfällen för samtliga studenter inom en årskull, och föreläsare var mestadels även examinatorer/kurs-

ansvariga. Utöver detta erbjöds lektioner i mindre grupper (en klass, ca 30 studenter) och laborationer. Vid dessa senare tillfällen var läraren en senior student, en doktorand eller en person anställd som lärare. Studenterna hade inte så stor kännedom om vad olika lärarkategorier hade för utbildning.

1999 påbörjades CDIO-initiativet med syftet att göra civilingenjörsutbildningarna mera ingenjörsmässiga, utan att tappa den teoretiska kvaliteten. Ett stort förändringsarbete påbörjades för att reformera utbildningen, bl.a. genom att införa projektkurser den första terminen samt under tredje och fjärde året. En egen projektmodell, LIPS, utarbetades och inom de olika ämnena påbörjades arbetet med att utveckla möjliga projekt. Studievägledare arbetade med mottagningen av nya studenter och mentorsprojekt och "tjej-projekt", lärare intervjuades och utbildades, en helt ny utbildning startade 2000, där språk och en termin utomlands ersatte bl.a. den första projekt kursen. 2002 började den första årskull som följde ett helt CDIO-program och där det fanns en Yi, en internationell klass.

Som framgår av ovanstående så arbetade Y-programmet, från 1998 och framåt, med att förändra sin utbildning, såväl innehåll som arbetsformer. Under nästan tio år, 1998-2007, hade vi genom ett longitudinellt projekt möjlighet att följa hur studenternas förväntningar på, och erfarenhet av, denna utbildning förändrades. Från 2007 infördes en ny utbildnings- och examensstruktur, "Bologna", och i det här bidraget vill jag lyfta fram några resultat från vårt Y-projekt, som jag menar kan vara av intresse även vad gäller de förändringar som genomförs inom ramen för Bolognaprocessen.

Studiens genomförande

I varje årskull har totalt sju enkäter delats ut och samlats in. Den första enkäten, om studenternas bakgrund och förväntningar, samlades in under de första studieveckorna och den andra enkäten, om studenternas erfarenheter av sin första termin, samlades in i början av den andra terminen. Därefter har studenterna fått en enkät i början av varje läsår (för en beskrivning av studiens design se summering av resultaten, Edvardsson Stiwne, 2008 c). Tio studenter i varje årskull har intervjuats varje år. Samtliga studenter som hoppade av sina studier under första terminen 1998 och 1999 har också intervjuats.

Studiens design innebär att de som besvarar enkäterna och de som intervjuas under hela studietiden är de studenter som inte avbryter sina studier eller inte tar längre studieuppehåll. Man kan säga att det är de "framgångsrika" studenterna, de som klarar av studierna och tar sin examen inom rimlig

tid. Resultaten är baserade på dessa premisser och balanseras mot de ganska entydiga svar vi fick från de avhoppade studenterna.

På grund av studiens design så kan enkätdata enbart användas för att beskriva förändringar som sker inom och mellan årskullarna över tid på gruppnivå. Inga individer kan identifieras och följas. Det vi kan se är att det finns en skillnad mellan årskullarna vad gäller deras bakgrund och inställning/attityd till studierna och deras motiv och motivation för att studera. Gemensamt för alla årskullarna är deras förväntningar inför sitt kommande yrke som civilingenjör, anpassningen till programmets "ethos", eller kultur och stoltheten över att klara av ett tufft och krävande studieprogram.

Det är med intervjuerna som vi kan följa enskilda individers studieresa, deras individuella kamper och glädjeämnen liksom hur deras studietid präglas av olika livsomständigheter och känslor som hemlängtan, kärlek, sjukdom, ensamhet och besatthet. Genom intervjuerna har vi också erfart hur kulturgränser inom vårt eget universitet korsats när studenterna från LiTH kommit till IBV/IBL och vice versa och där våra fördomar om varandra utmanats. De intervjuade har efter hand uttalat att det haft en form av terapeutiskt värde att en gång per år få berätta om sitt liv som student för någon som under en dryg timma gett dem sin odelade uppmärksamhet och intervjuerna har med ödmjukhet tagit del av de livsöden som dolt sig bakom begrepp som "studenter", "teknologer" och "avhoppare" och många gånger imponerats över deras uthållighet och arbetsförmåga.

Några övergripande resultat som kan diskuteras

Studenternas bakgrund och förväntningar

I varje årskull var det mellan 13-18 procent kvinnor. Efter fem år var det mellan 30-40 procent av studenterna som avbrutit studierna eller gjort längre uppehåll. Trots detta var *andelen* kvinnor densamma inom respektive årskull. De flesta studenter kom från tekniskt/naturvetenskapligt program och de var vana vid att höra till de bästa i sin klass under gymnasiet. I samtliga årskullar hade studenterna upplevt någon form av studierelaterad stress i gymnasieskolan, i synnerhet kvinnorna, men det var en märkbar ökning av studenter med sådana erfarenheter 2000 och 2002, även bland männen.

I samtliga årskullar (1998, 1999, 2000 och 2002) var det en hög andel studenter som hade Y-programmet som sitt förstahandsval. Det fanns en skillnad mellan årskullarna, vad gäller studenternas motiv och motivation för att studera på Y-programmet. I årskullarna 1998 och 1999 var motivet och

motivationen riktad mot goda arbetsmöjligheter i framtiden och studenterna var beredda att "offra" ganska mycket och arbeta hårt under några år för att nå målen. Dessa studenter ville testa om de klarade av kraven på programmet, om de hade kapaciteten och uthålligheten att bli ingenjörer. I årskullarna 2000 och 2002 var motiv och motivation mera inriktade på individens ämnesintresse och lust att få studera något intressant och roligt. Framtiden kändes osäker och en framtid som "arbetare" kändes inte särskilt lockande. Dessa studenter ville testa vad "programmet" hade att erbjuda dem, och de var inte främmande för att avbryta studierna om det inte "kändes rätt", alternativt byta program. I samtliga årskullar hade studenterna vaga uppfattningar om vad en ingenjör sysslade med.

Studenterna förväntade sig att få lära sig lösa och analysera komplexa problem och komma i kontakt med den senaste forskningen inom sina intresseområden. De förväntade sig också att alla kunskaper skulle ha hög relevans för deras framtida arbete, samtidigt som de hade vaga uppfattningar om vad de förväntades jobba med som färdiga ingenjörer. Årskullarna 2000 och 2002 uttalade att de förväntade sig att få lära sig plugga på ett sätt så att de klarade sin examen, vilket de uppfattade var ett "måste" för att över huvud taget få ett jobb. Hellre än att ta ett o- eller underkvalificerat jobb efter sin examen trodde studenterna att de hellre skulle fortsätta studera eller göra studieuppehåll och därmed fördröja sitt inträde på arbetsmarknaden eftersom en examen sågs som en färskvara med ett "bäst-före datum".

Sammanfattning: Vår longitudinella studie visar att det mellan åren 1998-2002 sker en förändring i studenternas inställning till, och motivation för, att studera. Planeringen med att förändra utbildningen görs utan kunskap om och hänsyn till detta och här kan paralleller dras till Bolognaprocessen. När fokus i en förändring blir på förändring av kursers innehåll, struktur och arbetsformer och inte på studenterna och deras lärande, så kan utfallet bli svårtolkat. I vår studie visade sig detta genom att studenterna i de senare årskullarna snabbt anpassade sig till den "undervisningskultur" som dominerade och de förändringar (projektarbeten) som introducerades sågs som trevliga men störande inslag i den ordinarie kurs- och tentaverksamheten. Motivet för att anpassa sig var att förmågan att uthärda och klara av tuffa studier och arbetsvillkor sågs som ett kvalitetsmått på utbildningen och att göra avkall på detta uppfattades som en kvalitetssänkning.

Studenternas erfarenheter av det första årets studier

De som började studierna 1998 och 1999 beskrev starten som "chockartad" och "kaotisk". Många var vana vid att vara bäst i klassen, utan att behöva anstränga sig allt för mycket, och de fick nu vänja sig vid ett högt tempo och mycket arbete, vilket bidrog till känslor av otillräcklighet och självtvivel. Det som man uppfattade som en tuff attityd från lärarna bidrog till en känsla av lätt panik.

De som började studierna 2000 och 2002 hade andra erfarenheter. De lovordade mottagandet av faddrar och tyckte att många lärare var väldigt hjälpsamma och de kände sig "omhändertagna och uppskattade". En positiv överraskning var att det var så många lärarledda föreläsningar och lektioner.

I samtliga årskullar var man medvetna om att andra studenter hade en hel del generella fördomar om Y-studenter som ansågs "smarta och intelligenta men också nördiga, tråkiga och asociala", men de intervjuade studenterna menade att detta gällde andra studenter, inte dem själva, och att de själva löste problemet genom att inte berätta för andra vilket program de gick på.

De intervjuade studenter som hoppade av sina studier under första terminen (årskullarna 1998 och 1999) hade i huvudsak två skäl för sina avhopp. Den ena gruppen var de studenter som insåg att de inte skulle klara av studierna, att de inte hade den kapacitet som behövdes. Den andra gruppen var de studenter som upptäckte att de inte trivdes på programmet eller i Linköping eller som insåg att Y-programmet inte "var deras grej".

För dem som fortsatte på programmet var det olika uppfattningar om hur det gått med studierna. I samtliga årskullar fanns tre kategorier av studenter

- De som var nöjda med att de hade klarat sig och var godkända och att de låg i fas med alla lektioner och laborationer och inte hade några restuppgifter.
- De som redan från började halkade efter och släpade på restuppgifter. De upplevde att de hamnade i en ond cirkel eftersom de inte hade ork och kapacitet att *både* hänga med i den ordinarie takten *och* jobba ikapp restuppgifter.
- De som var förvånade över att de klarat sig bättre än förväntat. Dessa studenter höjde sina ambitioner och krav och siktade på toppbetyg.

I varje årskull fanns representanter för samtliga kategorier men fördelningen var olika. Årskull 1998 var överrepresenterade i den första kategorin och an-

ledningen till att de höll en låg profil var att de bara ville överleva men de var beredda att offra både fritid och socialt umgänge för att klara sig. De som höll en låg profil i de senare årskullarna gjorde det för att de skulle få tid över till fritid och socialt umgänge. Även i den andra kategorin var årskullarna 1998 och 1999 överrepresenterade och där hade studenter drabbats av panik av olika skäl. En grupp studenter var de som insåg att deras studiestrategier inte fungerade. De var vana från gymnasiet att inte behöva jobba så mycket hemma, men de var övertygade om att de skulle klara sig om de började plugga mera. En annan grupp var de som började ifrågasätta sin motivation att fortsätta med risken att lägga ner massor med tid och jobb och ändå inte klara av studierna. I den tredje gruppen fanns de flesta i årskull 2002 och många i 2000. De hade hört rykten om hur svårt och hemskt det var men var förvånade över att det gått så bra. Deras förklaringar var att de haft tur och att det visat sig att programmet passade dem.

I tolkningen av vårt material har vi prövat olika teoretiska referensramar för att förstå olika frågeställningar. Weidman et. al (2000) har utvecklat en modell för att förklara hur socialisationen av studenter in i en specifik akademisk miljö är ett samspel mellan unika individer och unika miljöer. I ett första skede är studenterna beroende av information om utbildningen som de får/fått från internet, familj, vänner och de första intrycken blir viktiga för att verifiera om informationen verkar stämma eller inte, utifrån de personliga målen och motiven. I nästa skede söker studenterna aktivt efter information, vägledning, instruktioner mm för att få reda på vad som förväntas av dem och vad de kan förvänta sig av lärare och andra. Överensstämmelser (eller inte) mellan det som sägs och skrivs i olika dokument och det som faktiskt görs blir viktigt för motivation och planering av studierna (Biggs, 2003; Marton & Säljö, 1997), studenterna försöker "knäcka koderna". Parallellt med detta kommer studenterna att formera sig i mer eller mindre fasta grupperingar och studiegrupper där sociala och personliga relationer skapas. I vår studie hänvisade många studenter till att sådana grupperingar var deras räddning under perioder när de var på väg att ge upp sina studier. För de studenter som av olika skäl inte vill eller kan ägna tid åt sådana informella möten kan det innebära ett utanförskap som blir svårt att bryta (Twale & Kochran, 2000).

Sammanfattningsvis visar vår studie att studenternas upplevelser och erfarenheter av det första året skiljer sig mellan årskullarna. Detta kan tillskrivas de förändringar som gjorts, t.ex. ändrade attityder till studenterna, ökat fokus på deras synpunkter och på deras trivsel. Men det finns också en förändrad atti-

tyd till studierna som innebär att studenternas studiestrategier och anpassning till rådande normer i studiemiljön tar sig olika uttryck. De första årskullarna var beredda till personliga "offer" för att klara sig medan de senare årskullarna ställde högre krav på att studiemiljön skulle ändra sig så att studenterna skulle få bättre förutsättningar att klara sina studier. Relaterat till Bologna kan man ställa sig frågan om studenterna upplever att det skett någon förändring hos lärarna vad gäller attityderna till studenterna och deras lärande eller om det i huvudsak varit en förändring av kursplaner och examinationer. Varje student formar sin egen personliga väg genom utbildningen och det kan ta olika lång tid för en student att anpassa sig och bestämma under vilka förutsättningar det får ske, eller bestämma sig för att avbryta studierna och göra något annat. Den personliga vägen påverkas inte bara av hur utbildningen är planerad och genomförd, utan i hög grad av studentens livs-omständigheter och de förändringar som sker i omvärlden.

Erfarenheter av andra och tredje året

De två första åren betraktades av studenterna som "något nödvändigt ont" som skulle klaras av för att de senare skulle få välja kurser utifrån ett eget intresse och/eller med tanke på en kommande arbetsmarknad. Årskull 2002 var den första som hade en projektkurs, och fick jobba i projektgrupp och lära sig projektmodellen LIPS, redan första terminen. Årskull 1999 hade en projektkurs tredje året och årskullarna 2000 och 2002 hade en projekt kurs tredje och fjärde året. För årskullarna 1998, 1999 och 2000 beskrevs tredje året som fruktansvärt vad gäller arbetsbelastning. Det intressanta är att årskull 2002 inte alls hade samma upplevelse. Vår tolkning är att den årskullen introducerades till projektarbete redan första terminen och var bekanta med detta när projektarbetet och projektmodellen introducerades tredje året. De hade därför lättare att hantera en arbetsform som alla studenter upplevde som väldigt relevant för kommande arbete och stimulerande men också jobbig och tidskrävande. Många studenter uppfattade projektarbetet som något som låg utanför ordinarie undervisning/examination och som "störde" dessa, eftersom de tog mera tid än vad poängen indikerade. Under den här perioden var det mellan 55 - 70% av studenterna som uppgav att de besvärades av någon form av studierelaterade stress symptom som depression, sömnproblem och känslor av otillräcklighet och isolering. Andra studier visar att detta inte är unikt för Y-programmet, utan att upplevelse av trötthet och depression generellt ökat under 2000-talet för personer i åldern 20-30 år (Wene-

mark et.al, 2003; Hallsten, Bellagh & Gustafsson, 2002). I tidigare avsnitt beskrevs också att studenterna som började 1998 och 1999 var inställda på att "offra" mycket av sitt sociala liv under några år för att klara sina studier. Det finns studier som visar att social integrering i studiemiljön, som bidrar till socialt stöd och kompisnätverk, är viktigt för att förhindra avhopp (Wilcox et.al, 2005; House & Kahn, 1985). Det samma gäller relationen till lärare, där upplevelse av stöd, rättvisa och engagemang från lärare bidrar till studenternas trivsel och utbildningens kvalitet. Med tanke på att de senare årskullarna generellt upplevde en mera positiv attityd från lärarna, att utbildningen var mindre betungande, att de inte var beredda att "offra" fritid och vänner så är det förvånande att på frågan om studenterna någonsin övervägt att ta studieuppehåll så var det i årskull 2000 som *flest* studenter uppgav detta och lägst andel i årskull 1998. Enligt Tinto (1993) så bör lärosätet ställa sig frågan om avbrott och uppehåll är ett problem, och i så fall för vem. Han menar att det kan ses som normalt att studenter tar tid på sig och gör andra saker under studietiden. I vår studie var det många studenter som menade att ett studieuppehåll för att resa, arbeta eller läsa något "icke-tekniskt" var nödvändigt för att återfå motivation och energi för att orka fullfölja studierna och ta sin examen. Andra menade att det var strategiskt för att dra ut på tiden innan de tog ut sin examen, eftersom de bedömde arbetsmarknaden som osäker och de ville ha en så "färsk" examen som möjligt.

Vändpunkter i utbildningen

I vår studie är det framför allt genom intervjuer med samma studenter, vid olika tidpunkter, under hela deras utbildningstid och med en uppföljande intervju efter examen, som vi kan följa individuella studievägar. Även om vi i studien visar på gruppeffekter, att det finns förändringar i mål, motiv och motivation för studierna mellan årskullarna, så är det stora variationer mellan individer, oberoende av vilken årskull de tillhör. Uppfattningen att man vill ha en examen som gör det möjligt att i framtiden få ett intressant och förhoppningsvis välbetalt arbete finns hos alla, liksom uppfattningen att utbildningens "ethos", som svår och tuff men med hög status, borgar för kvaliteten på programmet är gemensam för studenterna. Detta bidrar till att man på individuellt olika sätt anpassar sig till utbildningens struktur och arbetsformer, även om man också är kritisk till den. Trots de förändringar som sker i kurs-utbildningsplaner, redan före Bologna processen, så beskriver studenterna att det viktiga är att lära sig plugga för att klara tentor och att de olika

kursernas relevans för kommande arbeten känns avlägsna och svåra att förstå. Studenterna har själva inte så tydliga uppfattningar om vad en ingenjör gör, eller förväntas göra, och osäkerheten är störst under de första åren. Studenterna beskriver att deras insikt om att de faktiskt kommer att "bli ingenjörer" kommer vid vissa vändpunkter i utbildningen. Den första vändpunkten är när de skall välja en profil. För en del är detta enbart en fråga om eget intresse att få fördjupa sig i ett ämne, utan tanke på framtida arbete, medan det för andra blir ett tillfälle när de börjar tänka strategiskt på vad som kan vara nyttigt och användbart för framtiden. Nästa vändpunkt är när de skall söka ett projekt för att göra sitt examensarbete. För dem som hade ett ämnesintresse var det intressant att få möjlighet att jobba i ett projekt på universitetet, eventuellt med tanke på en forskarkarriär. Dessa studenter var i minoritet och många såg detta som en nödlösning. För de flesta studenter var det mest eftersträvaransvärda att få göra exjobb på ett företag där man förväntade sig möjligheter att få en anställning efter examen. Ex-jobbet blev en form av provanställning, där man kunde få visa vad man kunde. Variationen mellan årskullarna visade sig på det sättet att i de senare årskullarna var det vanligare att studenterna sökte, och fick, ex-jobb utomlands och att man fick anställning på det ställe där man gjort sitt ex-jobb. Den skillnaden kan förklaras med att studenterna i dessa årskullar var mera aktiva i att själva skapa sina karriärer och ställa krav på sina studie- och arbetsmiljöer, men det kan också förklaras med konjunkturen, eftersom de som gick ut 2002-2003 kände av efterdyningarna av nedgången på IT-marknaden.

Sammanfattningsvis visar vår studie att även om ett studieprogram är väl strukturerat och välorganiserat och studenterna är högt motiverade, så kan det vara svårt att förutse hur studenterna skall uppfatta kvaliteten i utbildningen och dess relevans för kommande arbete. Skillnaden mellan årskullar, vad gäller studenternas mål, motiv och motivation för att studera, kan förklaras med att det är olika generationer (Twenge, 2006) vars uppfattningar om sig själva och sina möjligheter skapats under olika sociala, materiella och kulturella förhållanden. En annan förklaring kan vara pedagogisk, att skillnaderna mellan årskullarna beror på hur studenternas tidigare studieerfarenheter och förväntningar bidrog till om erfarenheterna av studierna och studiemiljön upplevdes som positiv och meningsfull (Entwistle, 2003). Ytterligare en förklaring kan vara ekonomisk, samhällelig, att för de studenters om läser på högskolan (inte bara denna utbildning) ses en akademisk examen som en investering för framtiden, och kunskap är poäng och meriter som samlas i en CV för att visa det egna värdet på en konkurrensutsatt marknad (Smether-

ham, 2006; Bauman, 2008). Att studera, att leva som student, att välja "rätt" kurs och program, blir frågor som mera handlar om livsstil och identitet än om kursernas kvalitet och relevans. Svaret på den inledande frågan i rubriken, om man blir eller om man formas till ingenjör, menar jag därför beror på vilket teoretiskt och ideologiskt perspektiv man tar. Utifrån de intervjuer vi gjort med studenter så är min uppfattning att studenterna som började 1998 och 1999 till viss del hade en dröm, en idé om att de ville "bli" ingenjörer och att detta handlade om deras ämnes- och yrkesintresse. De som började 2000 och 2002 använde i högre grad miljön för att själva skapa sig en framtid, där såväl utbildningens innehåll som dess rykte, status och arbetsformer bidrog till hur studenterna själva formade en bild av dem som ingenjörer och som attraktiva på arbetsmarknaden.

Referenser

- Bauman, Z. (2008). *Konsumtionsliv*. Bokförlaget Daidalos.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality at University* (2nd ed.). Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Edvardsson Stiwne, E (2008 c). *Expectancies and realities - to be or to become an engineer? A longitudinal study of engineering students 1998-2007*. A summary of the results. Presented at KTH:s Utvecklingskonferens 2008.
<http://www.kth.se/ingenjorsutbildningarna/>
- Entwistle, N. J. (2003). Concepts and conceptual frameworks underpinning the ETL project. Occasional Report 3. ETL project. <http://www.ed.ac.uk/etl>
- Hallsten, L.; Bellagh, K. & Gustafsson, K. (2002). *Utbränning i Sverige – en populationsstudie*. Arbetslivsinstitutets skriftserie Arbete och Hälsa 2002:6.
- House, J. & Kahn, R. (1985). Measures and concepts of social support. In S. Cohen & S. L. Syme (Eds.), *Social support and health*. Orlando: Academic Press.
- Marton, F. & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. I F. Marton; D. J. Hounsell & N. J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (2nd ed.). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Smetherham, C. (2006). First among equals? Evidence on the contemporary relationship between educational credentials and the occupational structure. *Journal of Education and Work* 19(1): 29-45.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Twale, D. & Kochan, F. (2000). Assessment of an alternative cohort model for part-time students in an educational leadership program. *Journal of School Leadership, Volume 10*, pp. 188-208.
- Twenge, M. J. (2006). *Generation me*. London: Free Press.
- Wenemark, M., Borgstedt-Risberg, M., Holmberg, T., Nettelblatt, P., Noorlind Brage, H., & Åkerlind, I. (2003). *Östgötens psykiska hälsa. En kartläggning av självskattad psykisk hälsa i Östergötland hösten 2002*. Linköping: Folkhälsovetenskapligt Centrum. Rapport 2003:1.
- Weidman, J. C.; Twale, D. J. & Stein, E. L. (2001). *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education – a perilous passage?* San Fransisco: Jossey-Bass, 2001.
- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). "It was nothing to do with the university, it was just the people": the role of social support in the first-year experiences of higher education. *Studies in Higher Education, 30*, 707-722.

Förteckning över rapporter, artiklar och konferensbidrag baserade på Y-projektet

- 2000: Edvardsson Stiwne, E. & Stiwne, D. *Expectancies and realities – evaluations and research on engineering students' experiences of their first semesters*. Paper presented at the ECER conference in Edinburgh, 20-24 September. http://brs.leeds.ac.uk/cgi-bin/brs_engine
- 2001: Edvardsson Stiwne, E., Rosander, M. & Stiwne, D. *On becoming a student of engineering*. Paper presented at the ECER conference in Lille, 5-8 September. http://brs.leeds.ac.uk/cgi-bin/brs_engine
- 2002: Edvardsson Stiwne, E.; Stiwne, D.; Rosander, M.; Bierberg, U.; Hagman, K. (2002). Förväntningar och verklighet- teknologers förväntningar på och erfarenhet av första årets studier vid LiTH:s Y-program läsåret 1998-99. Linköping: *Tekniska Högskolans Rapporter Rapport nr 2002:1*. www.ep.liu.se
- 2002: Edvardsson Stiwne, E.; Stiwne, D.; Rosander, M.; Bierberg, U. & Hagman, K. (2002). Att börja på Y-programmet- förväntningar och verklighet. Teknologers förväntningar på och erfarenhet av första årets studier vid LiTH:s Y-program läsåret 1999-2000. Linköping: *Tekniska Högskolans Rapporter Rapport nr 2002:2*. www.ep.liu.se

- 2002: Edvardsson Stiwne, E.; Rosander, M. & Stiwne, D. (2002). Förväntningar och verklighet - Teknologers förväntningar på och erfarenhet av sina studier vid LiTH:s Y-program. Linköping: *Tekniska Högskolans Rapporter Rapport nr 2002:3*. www.ep.liu.se
- 2002: Edvardsson Stiwne, E., Rosander, M., Stiwne, D. & Karlsson, A. *Critical success factors in Higher Education – the first year*. Paper presented at the ECER conference in Lisbon, 11-14 September. http://brs.leeds.ac.uk/cgi-bin/brs_engine
- 2003: Edvardsson Stiwne, E. *Study histories in Higher Education*. Paper presented at the ECER conference in Hamburg 17-20 September. http://brs.leeds.ac.uk/cgi-bin/brs_engine
- 2004: Edvardsson Stiwne, E. *We live in our own small world. The first year in a study program in Engineering*. Presented at the ECER conference in Crete 20-24 September. http://brs.leeds.ac.uk/cgi-bin/brs_engine
- Karlsson, A. (2004). *Man måste vara motiverad annars går det inte*. Linköping: Linköpings Universitet. Master thesis <http://www.ep.liu.se/>
- 2005: Edvardsson Stiwne, E. *The first year as engineering student- the experiences of four cohorts of engineering students i Applied Physics and Electrical Engineering in Linköping University*. Presented at the 1st Annual CDIO conference in Canada, June 7-8. <http://www.cdio.org/meetings/juno7mit/papers.html>
- 2005: Edvardsson Stiwne, E. *The first year in Higher Education- a search for relevance and meaning*. Presented at the ECER conference in Dublin 7-11 September. http://brs.leeds.ac.uk/cgi-bin/brs_engine
- 2005: Edvardsson Stiwne, E. (2005). *The first year in Higher Education - a search for relevance and meaning*. I H. Hård af Segerstedt (Ed). *Nya villkor för lärande och undervisning*. Proceedings från den 9e universitetspedagogiska konferensen vid LiU 2005. Finns på www.ep.liu.se
- 2005: Edvardsson Stiwne, E. (red.) (2005). *Studentens första år – en jämförelse mellan fyra årskullar på samma utbildningsprogram*. *Tekniska högskolans rapporter 2005:1* Linköping Electronic Press www.ep.liu.se
- 2006: Edvardsson Stiwne, E. (2006). *Situated conceptions of learning and the reforming of an engineering programme*. *World Transactions on Engineering and Technology Education vol 5(2)*, 353-356.
- 2006: Edvardsson Stiwne, E. *Is learning just about conceiving, designing, implementing and operating?* Paper presented at the 2nd International CDIO conference in Linköping June 13-14. <http://www.cdio.org/meetings/juno7mit/papers.html>

- 2006: Jungert, T. *Students' experiences of their 2nd, 3rd and 4th years in an engineering program: Results based on questionnaires*. Paper presented at the 2nd International CDIO conference in Linköping June 13-14.
<http://www.cdio.org/meetings/juno7mit/papers.html>
- 2007: Edvardsson Stiwne, E. & Jungert, T. (2007). *Engineering students experiences of the transition from study to work*. Paper presented at the 3rd International CDIO Conference in Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, June 11 – 14, 2007.
<http://www.cdio.org/meetings/juno7mit/papers.html>
- 2008: Edvardsson Stiwne, E. (2008 a). *Students' expectations and experiences related to their conceptualizations of prevailing curriculum- alignment or dissonance*. Paper presented at the 4th International CDIO conference in University College Ghent (Hogeschool Gent) "Ghent, Belgium, June 16-19, 2008.
<http://www.cdio.org/meetings/juno7mit/papers.html>
- 2008: Edvardsson Stiwne, E. (2008 b). *Can you learn to be employable? Engineering students' reflections on the meaning of becoming an engineer*. Paper presented at the ECER conference in Gothenburg, September 10-12, 2008. Network 22.
- 2008: Edvardsson Stiwne, E (2008 c). *Expectancies and realities - to be or to become an engineer? A longitudinal study of engineering students 1998-2007. A summary of the results*. Presented at KTH:s Utvecklingskonferens 2008.
<http://www.kth.se/ingenjorsutbildningarna/>

DET SVÅRFÅNGADE ”KULTURMÖTET”

Mångfald och skillnadsskapande inom den entreprenöriella akademien

Magnus Dahlstedt, ISV

Pedagogen utövar en social funktion som aldrig kan vara oskyldig. Det finns ingen neutral, opartisk sfär dit pedagogerna kan ta sin tillflykt för att hantera studenters erfarenheter.

Peter McLaren (2003: 257)

Mångfald är idag ett honnörsord i politiska och en rad andra sammanhang (Rönqvist 2008). Inte minst inom akademien. Varje lärosäte är idag ålagt att utarbeta någon slags mångfaldsplan, en plan över arbetet med att bredda rekryteringen av studenter, doktorander och övrig personal samt motverka olika slags särbehandling på grundval av bland annat kön, etnicitet, religion, funktionshinder, ålder och sexualitet (Palestro & Skoglund 2004). I det följande ägnar jag mig åt att diskutera hur ”etnisk/kulturell mångfald” kan hanteras inom akademien, i möten mellan lärare/studenter och forskarhandledare/doktorand. Särskild uppmärksamhet kommer att ägnas åt metaforen *kulturmöte*, som allt mer har kommit att tjäna som utgångspunkt för att tänka kring just sådana möten. Denna metafor är, syns det mig, problematisk av flera olika skäl. Jag menar att pedagoger/forskare behöver utveckla *andra* förhållningssätt för att på ett bättre sätt kunna hantera ”etnisk/kulturell mångfald” inom akademien. Innan jag går närmare in på anammandet av kulturmötets metaforik inom akademien behöver jag först ägna några ord åt just kulturmötet som metafor.

* * *

Kulturmötesmetaforen har under de senaste två decennierna fått starkt genomslag inom den svenska skolan (Dahlstedt 2009). Inte minst genom den diskussion om den ”svenska demokratiska värdegrunden” som iscensattes i början av nittiotalet och intensifierades kring millennieskiftet, med ett särskilt värdegrundsprojekt initierat av den socialdemokratiska regeringen. Idén

om att skolan har ett stort ansvar när det gäller att värna den svenska värdegrunden slås klart och tydligt fast i 1994 års läroplan. Samtidigt som läroplanen markerar betydelsen av att förmedla värden och traditioner med långa anor i Sverige så betonar den nödvändigheten av att i samtidens starkt föränderliga värld se både Sverige i världen och världen i Sverige.

Ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet samt förbereda för ett samhälle med täta kontakter över kultur- och nationsgränser. Det internationella perspektivet innebär också att utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet (Lpo 94: 6).

Liksom i en rad andra samtida rapporter och styrdokument som rör värdegrunden i det mångetniska Sverige så lutar sig läroplanen mot just "kulturmötet" som metafor.

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar (s. 3f).

Alltså: Mångfald bör här ses som en möjlighet och inte bara som ett problem eller hinder som på bästa möjliga sätt måste "hanteras" eller "övertinnas". Samtidigt som det i läroplanen finns en uttalad ambition av att motverka fördomsfulla och stereotypa föreställningar om "andra kulturer", så görs en återkommande åtskillnad mellan "vi" och "de", "svenskar" och "invandrare", där var och en sägs behöva bli mer medveten om sig själv, sina rötter och sin identitet – och samtidigt om andra(s). Man kan därmed säga att kulturmötesmetaforen är paradoxal i den meningen att den värnar möten mellan människor i tanken om *gränsöverskridande dialog*, samtidigt som den tenderar att åtskilja människor genom att just *markera gränser*.

Människor ses enligt metaforen primärt som "bärare eller förmedlare av kultur", underförstått kultur i singularis – en och endast en kultur. Läroplanen benämner också genomgående fostran, kultur och värdegrund i singularis, vilket i sig antyder att skolans arbete med att fostra eleverna till "demokratiska medborgare" går ut på att forma dem utifrån *en* gemensam värdegrund. I läroplanen spåras nämligen svensk värdegrund i "den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk civilisation", en positionsbestämning som kom

att leda till en omfattande diskussion (se t.ex. Gruber 2002; Dahl & Lundgren 2006). De olika parter som deltar i "kulturmötet" (lärare och elev, handledare och doktorand, chef och anställd etc.) anses "utbyta" och "förmedla" sina respektive "kulturer", som vore de något givet, homogent och statiskt. Genom att knyta värdegrunden till vissa etniskt, religiöst eller kulturellt bestämda "rötter" görs dock en åtskillnad mellan kristet och icke-kristet, västerländskt och icke-västerländskt. Den ena polen (kristet/västerländskt) framställs som normerande, den andra (icke-kristet/icke-västerländskt) som i behov av anpassning.

Samtidigt som det under nittioalet blev allt vanligare att i ett utbildningspolitiskt sammanhang lyfta fram "etnisk mångfald" som en möjlighet och resurs snarare än som ett problem eller hinder så finns en omfattande forskning som pekar på att "invandrarelever" fortfarande tenderar att ses och behandlas som "annorlunda" och problematiska på olika nivåer i den svenska skolan – i synnerhet de som räknas till kategorin icke-kristna/icke-västerländska (se t.ex. Parszyk 1999; Gruber 2007). Etnologen Ann Runfors (2004: 49) beskriver exempelvis, utifrån långvarigt fältarbete på tre mångetniska grundskolor i Stockholm, hur samhällets "etablerade bedömningsskalor" är inbäddade i "skolornas infrastruktur". "Svenska elever" är de som i olika avseenden utgör mallen för vad som eftersträvas i skolorna. I relation till dessa utmejslas "invandrarbarnen". Bägge kategorierna är grovt tillyxade karikatyrer, men har likafullt en rad högst påtagliga konsekvenser för de elever som kommit att "befolka" dem. Runfors pekar på hur lärarnas dagliga arbete har en rad paradoxala konsekvenser: "Idealet om att integrera genom att utjämna sociala skillnader mellan individer och grupper blev i den goda viljans namn en fråga om att utradera olikheter i förhållande till 'svenska barn'" (*ibid.*). Lärarnas arbete gentemot "invandrarbarnen" är, menar Runfors, inriktat på att "inlemma" dem i den föreställda nationella gemenskapen, samtidigt som de tilldelas rollen som "främlingar" i denna gemenskap. Barnen är försatta i en sorts permanent existens mitt emellan, vilket innebär att de både är inneslutna och utestängda – hur de än betar sig ses de ändå som "annorlunda".

* * *

Går det att skönja liknande mönster inom akademien? Vilka utmaningar kan det i så fall innebära till exempel när det gäller handledning av studenter eller doktorander, inte minst i situationer där handledare och doktorand har "olika etnisk bakgrund"?

Även om det finns avsevärt mycket mer forskning om invandrarskapande och inkludering/exkludering i skolornas lägre stadier så finns det vissa stu-

dier som pekar på en rad paralleller mellan grundskola och akademi. Etnologen Magnus Åberg ger i avhandlingen *Lärardrömmar* (2008) ett tänkvärt exempel utifrån en studie om hanteringen av "mångfald" inom lärarutbildningen. Den "kulturellt kompetenta läraren" är ett ständigt återkommande lärarideal i dagens lärarutbildning. Både i utbildningspolitiska dokument och i vardagliga pedagogiska praktiker betraktas den goda lärarutbildaren som en lärare som har goda kunskaper om elevernas respektive etniska/kulturella bakgrund och dess specifika "särdrag". För att kunna utbilda goda pedagoger krävs kort sagt "kulturell kompetens". Kunskaperna om elevernas "olikheter" sägs i olika avseenden kunna omsättas i den pedagogiska praktiken, "på det sättet att '[elevernas] egna' kulturer och erfarenheter används för att utvidga de intellektuella horisonterna och den akademiska prestationen" (s. 167). Tanken är god, men har en rad problematiska sidor. Idén om "kulturell kompetens" underförstår först och främst "olikhet" som något i grunden stabilt och definierbart. Det anses viktigt (eller rentav nödvändigt) att pedagogerna tar hänsyn till och utvecklar en fördjupad medvetenhet om "kulturella olikheter". Däremot tycks det av någon anledning inte vara lika viktigt att förmå kritiskt reflektera kring hur "kulturella olikheter" fungerar som förklaringsgrund till en lång rad av de svårigheter och utmaningar som pedagoger ställs inför.

Låt mig i korthet återge ett exempel från Åbergs avhandling, som på ett träffande sätt belyser några av de svårigheter som idén om "kulturell kompetens" kan medföra. Vid ett seminarium på temat värdegrund uppstår en livlig diskussion om "svenskars låga skattemoral". När det verkar ha skapats en konsensus bland lärarstudenterna om att "svenskarna" nog trots allt *har* "låg skattemoral" intervenerar läraren i diskussionen med en fråga direkt riktad till två av lärarstudenterna som dittills suttit tysta under seminariet. Åberg får senare veta att bägge eleverna har "iransk bakgrund". "Hur är det hos er", frågar läraren, "är det samma eller?" De bägge kvinnorna som frågan riktats mot ser lite osäkert på varandra, nickar och säger tyst: "Ja". Därefter fortsätter diskussionen och kvinnorna sitter fortsatt tysta.

Under de senaste åren har jag till och från undervisat en hel del på lärarutbildningen, i frågor som rör integration, mångfald och demokrati. Under det senaste året har jag diskuterat just Åbergs exempel med ett stort antal lärarstudenter. Jag kan intyga att det är många som känner igen sig i det dilemma som Åberg beskriver. En rad liknande situationer uppstår ute på skolorna, under verksamhetsförlagd utbildning, såväl som på universitetet. Lärarens intervention kan, å ena sidan, ses som ett välvilligt försök att involvera samtliga elever i det gemensamma lärandet och "ta tillvara" samtliga

elevers skilda erfarenheter och kunskaper för att på så sätt bidra till ett mer fördjupat och inkluderande lärande klimat. Med den till synes banala frågan "Hur är det hos er" bidrar läraren, å andra sidan, till att göra en åtskillnad mellan kategorier eller gemenskaper – ett "svenskt vi" och ett "ickesvenskt de". "Genom att lärarutbildaren använder pronomenet 'er' underförstås att de tillfrågade studenterna inte förväntas identifiera sig som 'svenska'. Det är svårt för studenterna att bryta mot denna positionering, då såväl ett jakande som ett nekande svar bidrar till att bekräfta deras tillskrivna kulturella identitet som skilda från det 'svenska'..." (s. 183). Studenterna är, återigen, mer eller mindre fångade i kategorin "ickesvensk", oavsett vad de *själva* tänker och företar sig. För att det överhuvudtaget ska vara möjligt att, i enlighet med idealet om den "kulturellt kompetenta läraren", "ta tillvara olikheter" behöver just dessa "olikheter" bestämmas, ordnas och fixeras. Det som inte ens kan kategoriseras går nämligen inte heller att "tas tillvara".

* * *

Vid sidan av sådan välvillig "mångfaldshantering" finns det andra tecken som tyder på att "personer med utländsk bakgrund" inom akademien drabbas av negativ särbehandling som på olika sätt påminner om den särbehandling som förekommer på tidigare steg i utbildningsstegen. "Jämfört med grundskola, gymnasium och förskolan är forskning om diskriminering inom högskolan bristfällig", konstaterar dock Utredningen som strukturell diskriminering på grund av etnisk eller religiös tillhörighet i slutbetänkandet *Det blågula glashuset* (SOU 2005: 56, s. 239). Det finns emellertid undantag.

Ett sådant är en studie av idéhistorikern Mohammad Fazlahemi (2002), som baseras på intervjuer med ett tjugotal "studenter med annan etnisk bakgrund" vid Umeå universitet. Fazlahemi pekar på en utbredd känsla av utanförskap bland de studenter han intervjuat. Dels i meningen att inte riktigt ingå i studentgemenskapen och dels i meningen att ständigt vara tvungen att konfrontera allehanda fördomsfulla och stereotypa idéer om "invandrare" i mötet med "infödda svenska" studiekamrater. Flera av de intervjuade har dessutom erfarenheter av negativ särbehandling från lärare, till exempel vid intervjuer i samband med antagning. Liknande erfarenheter återkommer bland annat i studie av ekonomhistorikern Paulina de los Reyes (2007), som intervjuat sju personer med "invandrarbakgrund" vid Uppsala universitet, både anställda och studenter. "Akademiker och forskare med invandrarbakgrund återkommer ofta till det faktum att de sällan tillfrågas när det gäller att vara med i ett projekt eller att vara medförfattare till en vetenskaplig

artikel...” (s. 27), lyder en av hennes slutsatser. ”Välmeriterade seniora forskare med flera års erfarenhet berättar att de aldrig tillfrågats när det gäller handledning av doktorander, sakkunniguppdrag, att opponera en avhandling eller att sitta i en betygsnämnd” (s. 28).

Statsvetaren Steven Saxonberg och kulturanthropologen Lena Sawyer (2006) visar på motsvarande mönster i en undersökning av de uteslutningsmekanismer som drabbar ”utlandsfödda” inom akademien. Ett allvarligt problem i sammanhanget, menar Saxonberg och Sawyer, är att akademien i så pass hög grad bygger på outtalade och till viss del godtyckliga principer, trots att det inom akademien sedan länge finns starka ideal om *objektivitet* och *meritokrati*. ”Även om det inte skulle finnas uttalat medvetna försök att diskriminera, kan ett system diskriminera personer med utländsk bakgrund om den bygger mycket på nätverk, normer, krångliga regler och lättmanipulerade procedurer för tjänstetillsättningar osv.” (s. 458). En typ av uteslutningsmekanism som tycks slå särskilt hårt mot ”utlandsfödda” är tillgång till olika slags nätverk och kontakter, som i flera avseenden är avgörande när det gäller för doktorander och andra att etablera sig och hävda sig inom den akademiska hierarkin. Såsom akademien idag fungerar är det dessutom något av en nackdel att ha gjort sin grundutbildning, och i vissa fall även att ha disputerat, utomlands.

Som en slags ”lösning” på sådana svårigheter för personer med utländsk bakgrund har det på senare tid bland annat lanserats koncept som ”interkulturell pedagogik” och ”mångkulturell handledning”. Idén är i korthet att lärare och forskare behöver utveckla en mer fördjupad medvetenhet om både sina *egna* och *andras* (studenters, kollegors etc.) ”kulturella särdrag” – och om hur de kan tänkas inverka på det lärande klimatet inom akademien. Vi kan här göra en parallell till den doktrin om den ”kulturellt kompetenta läraren” som Magnus Åberg identifierat inom lärarutbildningen. Koncepten har i flertalet fall utarbetats i en amerikansk kontext, men har på senare tid fått stort genomslag också i Sverige och andra europeiska länder.

Låt mig ge ett exempel på hur argumentationen kan föras. Sex amerikanska psykologer menar i en artikel i tidskriften *Journal of Multicultural Counseling and Development* att handledare behöver utveckla en slags ”mångkulturell handledning” för att få till stånd en någorlunda effektiv kommunikation med ”kulturellt annorlunda människor”. ”Genom att läsa av de outtalade antaganden som kan vara unika för bestämda kulturer kan handledaren”, menar de, ”bli varse om hur dessa antaganden kan komma i konflikt med varandra i en handledarrelation” (Garrett m.fl. 2001: 151). Samtidigt är det viktigt, markerar de, att handledare inte fastnar i ett konventionellt synsätt som tenderar att se ”andra kulturer” enbart i termer av problem. Det

handlar snarare om, betonar de, att skifta fokus och se "kulturell mångfald" som en möjlighet eller resurs: "För att handledare ska förstå hur de på ett bättre sätt kan hantera de tänkbara hinder som uppstår i handledningssituationer som ett resultat av kulturella skillnader, är det viktigt att se de möjligheter för lärande som dessa kulturella skillnader erbjuder såväl handledare och handledda" (*ibid.*). Ledstjärnorna för denna form av mångkulturell pedagogik är alltså dels *reflexivitet/medvetenhet* och dels att *se möjligheter*.

Ett annat belysande exempel på motsvarande resonemang ges av fem andra amerikanska psykologer, som i en gemensam artikel lyfter fram flera goda skäl till att utveckla en "mångkulturell handledning".

... att samtala om mångkultur hjälper handledare att identifiera och förstå hur kultur inverkar på handledningen (dvs. teoretisk orientering, fallbeskrivning, handlingsplan). Handledare kan dessutom lära sig hur kultur inverkar på deras föreställningar om kulturellt annorlunda klienter och på kulturellt annorlunda klienters föreställningar om dem. Slutligen kan mångkulturell handledning vara en plats där klienter och handledare kan undersöka kännetecknen för var och ens kulturella identitet (Hird m.fl. 2001: 121).

Som ett led i arbetet med att öka denna "mångkulturella handledarkompetens" föreslår de bland annat en särskild "portfolio" innehållande allehanda utvärderingar/bedömningar och annat material som visar på handledarens kompetens.

* * *

Idén om att mer konsekvent lyfta fram och inse värdet av "mångfald" förekommer dock inte bara inom skolans och akademins värld, utan även i en rad andra sammanhang. Vi kan exempelvis se klara paralleller mellan talet om "mångfald" och "mångkulturell pedagogik" i ett utbildningspolitiskt sammanhang och det allt mer konsekventa anammandet av konceptet *diversity management* (Rönnqvist 2008). Bland annat i näringslivssammanhang, vilket etnologen Riikka Norrbacka Landsberg har uppmärksammat i en undersökning om svenska företagsledares "mångfaldsarbete". Utifrån intervjuer med mångfaldskonsulter och företagsledare samt fältarbete på bland annat mångfalds- och managementkonferenser gör hon följande iakttagelser.

Återkommande är uttalanden om att företagsledare och andra måste "våga" eller ha "mod" att spränga gränser. Utgångspunkten är att det finns gränser att spränga, att människor är rädda för olikhet och att det krävs mod att överbrygga dessa. Och föredragshållaren eller intervjupersonen presenterar sig som den personen som kan och har mod att hitta, bemöta och tillvara ta nya kunder, som man beskriver som en grupp i periferin av eller utanför ett konsumtionssamhälle (Norrbacka Landsberg 2005: 75f).

Liksom Åberg i sin analys av "mångfaldsarbetet" inom lärarprogrammet är Norrbacka Landsberg inne på att också en strävan efter att överskrida gränser konstituerar gränser som kan överskridas. Kulturmötets metaforik visar sig återigen minst sagt mångtydig. För att här relatera till Michael Hardt och Antonio Negri (2003) kan det allt mer samstämmiga hyllandet av mångfald och gränsöverskridande kommunikation inom såväl akademi som näringsliv i någon mening ses som ett uttryck för den samtida kapitalismens ständiga strävan efter nya domäner, territorier, marknader och "nischer" som på sikt kan innebära ökad tillväxt, nya utvecklings- och expansionsmöjligheter. Marknadens språk, poängterar Hardt och Negri, har nämligen alltid varit gränsöverskridande.

Världsmarknadens ideologi har alltid utgjort en antifundamentalistisk och antiessentialistisk diskurs par excellence. Cirkulation, rörlighet, mångfald och blandning utgör själva dess möjlighetsvillkor. Handeln förenar skillnader, och ju fler, desto bättre! Skillnaderna (gällande varor, befolkningar, kulturer och så vidare) verkar mångfaldigas i det oändliga på världsmarknaden, som när ett oändligt hat till fixerade gränser: världsmarknaden överskrider alla typer av binära uppdelningar med sina oändliga mångfalder (s. 135).

Idén om mångkulturell pedagogik/handledning ter sig därmed mer som ett led i än som en verklig utmaning mot världsmarknadens logik. Kraven på ökad "kulturell medvetenhet" och större "mångfaldskompetens" inom akademien återspeglar i allt väsentligt ett samtida medborgar(skaps)ideal, format av det "avancerat liberala samhälle" vi idag lever i (Rose 1995). Idealet är en medborgare som är i takt med tidens krav, ett både reflexivt och flexibelt subjekt som är beredd att när som helst ompröva sina principer och anpassa sig till nya situationer (Dahlstedt 2009). I samtida utbildningspolitiska dokument beskrivs denna "medborgartyp" som en "livslångt lärande" individ. Ett belysande exempel på detta är 2001 års högskolepolitiska proposition *Den öppna högskolan* (Prop. 2001/02: 15).

Konceptet "livslångt lärande" blev allt mer tongivande under senare delen av nittioalet, i Sverige såväl som i många andra länder. Idén är att människors lärande inte tar slut i och med avslutade gymnasie- eller högre studier, utan är ett kontinuerligt, livslångt projekt. Lärandet är inte bara *livslångt*, det är även *livsvitt* (Skolverket 2001). Lär oss sägs vi göra i alla tänkbara lärandemiljöer, formella såväl som informella, från det att vi föds till det att vi dör. "I högskolan kan såväl den grundläggande högskoleutbildningen som forskarutbildningen vara ett led i den enskildes livslånga lärande", understryker också propositionen *Den öppna högskolan* (Prop. 2001/02: 15, s. 69). I detta sammanhang framstår individen som i grunden autonom, självgående och förmögen att ta ansvar för sitt lärande och sitt livsprojekt. "I dagens kunskapsintensiva och kunskapsinnovativa sammanhang har förmågan att lära nytt under hela livstiden, och i alla de olika miljöer som individen vistas i, blivit en basfärdighet", slås vidare fast i propositionen. "Ett kontinuerligt lärande förutsätter också en lust och vilja att ompröva det man redan kan" (s. 69). Som sinnebild för den ideala medborgaren framträder här bilden av ett *entreprenöriellt subjekt*, en självmedveten individ som dels skapar sig själv, sina egna visioner och livschanser, utstakar sin egen livsbana, och dels är öppen för nya impulser, ser värdet av "mångfald", ser utmaningar och möjligheter snarare än problem (Simons 2007). Den "goda forskaren" (motiverad, reflekterande, autonom) är sinnebild för detta subjekt (Johnson m.fl. 2000).

I detta sammanhang får högre utbildning, liksom övrig utbildning, en allt större betydelse när det gäller att värna Sveriges konkurrenskraft på ett globalt plan. Denna strävan formuleras också klart och tydligt i propositionen *Den öppna högskolan*: "Målet för utbildningspolitiken är att Sverige skall vara en ledande kunskapsnation som präglas av utbildning av hög kvalitet och livslångt lärande för tillväxt och rättvisa" (Prop. 2001/02: 15, s. 69). Utifrån ett sådant betraktelsesätt ses det inte längre som rimligt att betrakta vare sig "invandrare" eller invandring som problematiska i sig. Inom akademien blir det kring millennieskiftet snarare allt mer angeläget att lyfta fram "etnisk mångfald" samt studenter och personal med "utländsk bakgrund" som en starkt värdefull resurs, som på olika sätt kan bidra till att stärka svensk konkurrenskraft.

[U]tländska studenter, doktorander, lärare och forskare är en tillgång för undervisnings- och forskningsmiljöernas utveckling och kvalitet vid våra högskolor. Dessa personer bidrar till att förstärka den internationella miljön och mångfalden och främjar förståelsen för andra kulturer och traditioner. Samarbetet har ett värde i sig, men innebär även en kvalitetsprövning av forskningen och utbildningen. Studenter med erfarenheter av svensk utbild-

ning, svensk kultur och svenskt samhällsliv blir goda ambassadörer för Sverige. De utgör dessutom en rekryteringsbas när svenska företag skall anställa medarbetare i utlandet. Sverige behöver också allt fler högutbildade för att trygga den framtida tillväxten (s. 185).

Den förändrade synen på mångfald inom akademien hänger samtidigt samman med en generell förändring i synen på invandring. Under senare år har det till exempel, med samma motiv, allt mer öppnats upp för arbetskraftsinvandring, bland annat i Sverige. En ökad, om än fortsatt reglerad, invandring ses i detta sammanhang som en förutsättning för "vår" fortsatta utveckling, välfärd och konkurrenskraft.

Idén om att lärare/forskare behöver utveckla sin "kulturella medvetenhet" och "mångfaldskompetens" är med andra ord del av en serie av genomgripande omvandlingar i samhället och kan därför varken ses som något oproblematiskt eller självklart.

* * *

Avslutningsvis. För att verkligen komma tillrätta med de mönster av över- och underordning på grundval av etnicitet/kultur som finns inom akademien krävs ett radikalt perspektivskifte. Här menar jag att det finns mycket att lära av den kritiska pedagogik [*Critical Pedagogy*] som utvecklats av bland andra pedagoger som Henry Giroux och Peter McLaren. Förändringsarbete som tar sin utgångspunkt i kulturmötets metaforik ifrågasätter aldrig gränsdragningen i sig utan tar den snarare för given som självklar. Gentemot en sådan förgivettagandets pedagogik markerar till exempel McLaren att det inte räcker med att som pedagog och forskare luta sig mot, anamma och oflekterat förmedla gemensamma tolkningsramar och etablerade konventioner, som om de vore de enda eller tänkbara. En kritisk pedagog bör snarare, understryker han, sträva efter att omvandla undervisningens domäner till "kritiska arenor som verkligen ifrågasätter kulturens självklarhet – dvs. såsom verkligheten oftast konstrueras – som en samling eviga sanningar och oföränderliga sociala relationer" (McLaren 2003: 257).

Enligt vad, vem eller vilka ses exempelvis någon som "kulturellt annorlunda", kan man fråga sig. Inom den interkulturella pedagogiken framstår det som givet att somliga *är* "kulturellt annorlunda", medan andra *inte* är det, och att det är någon/några som har rätten att beteckna andra som just "annorlunda". Istället för att utgå från skillnader och kulturgränser som givna på förhand handlar kritisk pedagogik om att utveckla pedagogiska förhållningssätt som på

olika sätt ifrågasätter och överskrider statiska och till synes givna kategorier och skillnader, oavsett om det är fråga om kategorierna "invandrare" och "svensk" eller någonting annat. Enkelt uttryckt handlar det om att utveckla en förmåga att se hur skillnader uppstår, hur skillnader "görs" och vilka konsekvenser dessa skillnader kan få i olika situationer. När det gäller till exempel handledning handlar det inte minst om att utveckla ett kritiskt förhållningssätt till "de idéer om förnuft och autonomi som ligger till grund för tanken om den oberoende forskaren som är så central för den forskarstuderande", idéer som inte bara mer eller mindre outtalat utgår från en specifikt *manlig* norm (Johnson m.fl. 2000: 139), utan även en *vit västerländsk* norm (Teshahune 1999). "När vi hävdar att människor som är annorlunda än vi ska bedömas utifrån deras 'partikulära identiteter', tillhandahåller vi då inte", frågar sig McLaren, "den dominerande kulturen med det ideologiska alibi den behöver för att kunna fördöma den andre som åtskild från oss?" (McLaren 1997: 256f). Erkännande och ständig fokusering av "skillnader" befäster gränsdragningar mellan människor på ett sätt som gör att vi tenderar att glömma bort att det – faktiskt – också finns sådant som förenar oss. Ett perspektivskifte skulle göra det möjligt att lyfta fram också det som är gemensamt mellan människor.

[I]stället för att understryka gränser (Vi/De, Subjekt/Objekt, Kultur/Natur, Modern/Primitiv, osv), så skulle utbildningen betona det som är gemensamt och utgår från en filosofi som ser och synliggör likheter, länkar, influenser och ömsesidigheter mellan människor och kulturer, och som undviker att skapa skillnader, skiljelinjer och separera fenomen från varandra (Teshahune 1999: 78f).

Sådan *diversity management* förutsätter att vi vänder våra blickar *inåt*, mot oss själva, i lika hög grad som *utåt*, mot de Andra. Vilka föregivet tagna antaganden utgår vi egentligen ifrån när vi möter människor i vår omgivning? Vad är vi själva del av, i vårt dagliga arbete? Bidrar vi till att förändra eller att återskapa det rådande, i termer av hierarkiska relationer och ojämlikheter av olika slag? Är vi verkligen tillfreds med det? Det är den verkligt avgörande frågan.

Referenser

- Dahl, Aino & Lundgren, Marcus (2006) "Sunt förnuft: En fokusgruppsstudie om lärares syn på värdegrundsarbete", i: Sawyer, Lena & Kamali, Masoud (red.) *Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafierande praxis*, SOU 2006: 40, Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering.

- Dahlstedt, Magnus (2009) *Aktiveringens politik: Demokrati och medborgarskap för ett nytt millennium*, Malmö: Liber.
- de los Reyes, Paulina (2007) *Att segla i motvind: En kvalitativ undersökning om strukturell diskriminering och vardagsrasism inom universitetsvärlden*, Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Fazlahemi, Mohammad (2002) *Möten, myter och verkligheter: Studenter med annan etnisk bakgrund berättar om möten i den svenska universitetsmiljön*, Universitetspedagogiskt centrum, Umeå universitet.
- Garreett, Michael Tlanusta m.fl. (2001) "Multicultural SuperVISION: A Paradigm of Cultural Responsiveness for Supervisors", *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 29, April; 147-158.
- Gruber, Sabine (2002) *Från "barn till nya medborgare" till "elever med invandrarbakgrund": En studie av etnisk mångfald i skolpolitiska dokument*, Norrköping: Integrationsverket.
- Gruber, Sabine (2007) *Skolan gör skillnad*, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Linköpings universitet.
- Hardt, Michael & Negri, Antonio (2003) *Imperiet*, Göteborg/Stockholm: Glänta/Vertigo.
- Hird, Jeffrey S. m.fl. (2001) "Visions and Realities: Supervisee Perspectives of Multicultural Supervision", *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 29, April; 114-130.
- Johnson, Lesley, Lee, Alison & Green, Bill (2000) "The PhD and the Autonomous Self: Gender, Rationality and Postgraduate Pedagogy", *Studies in Higher Education*, 25 [2]; 135-147.
- Lpo 94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- McLaren, Peter (1997) *Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent for the New Millennium*, Boulder: Westview.
- McLaren, Peter (2003) *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Boston: Allyn & Bacon.
- Norrbacka Landsberg, Riikka (2005) "Konsten att se nya kunder: Mångfald och föreställningar om invandrare som kunder", i: de los Reyes, Paulina & Martinsson, Lena (red.) *Olikhetens paradigm – intersektionella perspektiv på o(jäm)likhetsskapande*, Lund: Studentlitteratur.

- Palestro, Joakim & Skoglund, Christer (2004) "Rekrytering för högre utbildning – en utmaning i ett mångkulturellt samhälle", i: Borevi, Karin & Strömblad, Per (red.) *Kunskap för integration: Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige*, SOU 2004: 33, Integrationspolitiska maktutredningen.
- Parszyk, Ing-Marie (1999) *En skola för andra: Minoritetslevers upplevelse av arbets- och livsvillkor i grundskolan*, Stockholm: HLS.
- Prop. 2001/02: 15, *Den öppna högskolan*.
- Rose, Nikolas (1995) "Politisk styrning, auktoritet och expertis i den avancerade liberalismen", i: Hultqvist, Kenneth & Peterson, Kenneth (red.) *Foucault: Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*, Stockholm: HSL.
- Runfors, Ann (2004) "'När blir man svensk?' Om hur skilda möjligheter skapas i skolvardagens samspel", i: Borevi, Karin & Strömblad, Per (red.) *Kunskap för integration: Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige*, SOU 2004: 33, Integrationspolitiska maktutredningen.
- Rönnqvist, Sofia (2008) *Från diversity management till mångfaldsplaner? Om mångfaldsidéns spridning i Sverige och Malmö stad*, Institutionen för ekonomisk historia, Lunds universitet.
- Saxonberg, Steven & Sawyer, Lena (2006) "Uteslutningsmekanismer och etnisk reproduktion inom Akademin", i: Sawyer, Lena & Kamali, Masoud (red.) *Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafierande praxis*, SOU 2006: 40, Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering.
- Simons, Maarten (2007) "Learning as Investment: Notes on Governmentality and Biopolitics", i: Masschelein, Jan m.fl. (red.) *The Learning Society from the Perspective of Governmentality*, Malden: Blackwell.
- Skolverket (2001) *Det livslånga och livsvida lärandet*, Stockholm: Skolverket.
- SOU 2005: 56, *Det blågula glashuset*, Utredningen om strukturell diskriminering på grund av etnisk eller religiös tillhörighet.
- Tesfahuney, Mekonnen (1999) "Monokulturell utbildning", *Utbildning & Demokrati*, 8 [3]: 65-84.
- Åberg, Magnus (2008) *Lärardrömmar: Om makt, mångfald och konstruktioner av lärarsubjekt*, Etnologiska institutionen, Göteborgs universitet.

SOCIALT KLIMAT OCH GRUPPKONTRAKT I STÖRRE STUDENTGRUPPER

Robert Thornberg, IBL

I allt större utsträckning förväntas studenter vid högskolor och universitet kunna tillägna sig kunskaper genom att interagera, samverka och samarbeta i grupper. Denna ökade betoning på att lära sig i grupp kan delvis förklaras av samhällsliga förändringar så som en ökad explicit efterfrågan på att människor i arbetslivet har sociala och kommunikativa färdigheter samt en växande betoning på att anställda ska arbeta i team (McWhaw, Schnackenberg, Sclater & Abrami, 2003). Studier av grupper i andra sammanhang indikerar dessutom att sammanhållning (kohesion) och gruppnormer (normer som föreskriver att engagera sig i arbetet och i att socialt stötta varandra) korrelerar positivt med en hög arbetsinsats hos individerna i gruppen (Gammage, Carron & Estabrooks, 2001) och negativt med "social loafing" (dvs. att man i gruppen tenderar att arbeta mindre hårt jämfört med om man skulle arbeta själv) (Høigaard, Säfvenbom & Tønnessen, 2006). Enligt Forsyth (2006) associeras begreppet *kohesion* med (1) enigheten eller solidariteten i gruppen, (2) känslan av tillhörighet och gemenskap i gruppen, och (3) i vilken grad gruppmedlemmarna koordinerar sina ansträngningar för att uppnå målen. Forskning visar att individer som är medlemmar i grupper med hög kohesion är mer nöjda och glada och upplever mindre oro och spänningar i sådana grupper än individer som är medlemmar i grupper med svag eller ingen kohesion (se Forsyth, 2006).

När studenter börjar en ny kurs eller ett nytt utbildningsprogram hamnar de i händerna på de gruppprocesser som tar form i de grupper som de kommer att ingå i. Dessa sociala processer kommer förstås att påverka de enskilda studenternas trivsel, känsla av tillhörighet, motivation, deltagande vid t.ex. seminarier, etc. Så här uttrycker sig en student från den tidigare barn- och ungdomspedagogiska utbildningen vid Linköpings universitet i en studie av Holm (1999): "Jag anser att man blir utlämnad till den sorts grupp man hamnar i, och det är främst gruppen och gruppprocessen som för mig har varit annorlunda denna termin. Jag har trivts väldigt bra och varför gruppprocessen blev annorlunda vet jag inte. Klimatet var öppet och vi hittade en bra arbetsgång från början, jag trivdes och utvecklades i gruppen" (s. 64). Exem-

pelvis kan en orsak till varför studenter inte ställer frågor när de inte förstår innehållet under seminarier vara att de är oroliga för att framstå som dumma inför de andras ögon (Miller & McFarland, 1987).

Studier genomförda i skolor indikerar dessutom att ett *tillhörighetsskapande* och omsorgsinriktat *socialt klimat* bland elever positivt påverkar deras motivation och skolprestationer likaväl som deras beteenden mot varandra (se Watson & Battistich, 2006). Framgångsrika lärare skapar tillsammans med eleverna ett socialt klimat i klassrummet som kännetecknas av god sammanhållning, målinriktning och fokus på lärande (Muijs & Reynolds, 2005; Sammons, Hillman & Mortimore, 1997). "Många normer och värden hos grupper är implicita (outtalade). Ingen tänker på dem eller är särskilt medvetna om dem, men ändå har de ett avgörande inflytande på hur gruppklimatet gestaltas och hur medlemmarna i gruppen är mot varandra /.../ Att prata om normer och värden är ett sätt att språkligt formulera och medvetandegöra detta i grupperna. Om detta dessutom görs redan i början ökar möjligheten att påverka gruppen att mer medvetet utveckla normer, värden och ett gruppklimat som t.ex. innebär att alla känner sig delaktiga i gruppen, att gruppmedlemmarna stöttar varandra och att det i gruppen finns en acceptans för olikhet och mångfald" (Thornberg, 2006, s. 52). I en studie av Jones och Gerig (1994) rapporterar många elever att de väljer att inte prata i de samtal som läraren initierar i klassrummet på grund av att det skulle kännas obehagligt eller för att de förutser att det är möjligt att det kan bli pinsamt för dem. Detta är bara ett exempel som visar på betydelsen av att sträva efter en grupp-utveckling som motverkar en sådan social inhibering och i stället tar sikte på ett positivt socialt klimat för lärande i såväl grund- och gymnasieskolan som i högskolan eller vid universitetet.

Grupp-utveckling

Det finns olika teoretiska modeller för och beskrivningar av hur grupper bildas och utvecklas. Vanligt är att gruppens utveckling beskrivs som olika faser eller perioder. Medan en del modeller utgår från en mer linjär modell med stadier som leder fram till en bättre fungerande grupp (t.ex. Tuckman, 1965; Tuckman & Jensen, 1977) utgår andra forskare från mer cykliska modeller för grupp-utveckling, dvs. att gruppen återkommer till olika faser under sin livstid som grupp (för en vidare diskussion, se Forsyth, 2006; Wheelan, 2005). Enligt både Tuckmans klassiska modell (1965) som Wheelans nyare (2005) modell för grupp-utveckling kännetecknas en grupp som är ny av osäkerhet och oklarhet. Medlemmarna uttrycker ett slags beroende (osjälvstän-

dighet) – i synnerhet i relation till ledaren om en sådan finns – och är upptagna av acceptans och att få vara med. De kommunicerar på ett tentativt och artigt sätt och undviker att stöta sig med andra. Andra teman som gruppen under sin utveckling har att hantera är att utveckla och förhandla om mål, normer och roller samt att hantera eventuella konflikter eller motsättningar under detta arbete. Om vi utgår från Wheelan (2005) så är ett viktigt mål när gruppen är ny att skapa “a sense of belonging in group members and beginning to establish predictable patterns of interaction” (s. 16 f).

I samband med undervisning arrangerad i lärande smågrupper betonas ofta betydelsen av att i början, när gruppen är ny för medlemmarna och/eller för läraren, etablera grundläggande normer för gruppen (Exley & Dennick, 2004; Hempel, 2005a, 2005b). ”Varje studiegrupp vinner på att i inledningen, helst under första gruppmötet, gemensamt diskutera hur man vill arbeta och vilka regler som ska tillämpas i gruppen. Målet för diskussionen bör då vara att komma fram till en ömsesidig överenskommelse, ett inbördes kontrakt för arbetet i gruppen” (Hempel, 2005a, s. 172). Genom att en sådan etablering sker på ett demokratiskt sätt snarare än att läraren säger till gruppen vilka regler som ska gälla ökar också sannolikheten för att normerna blir förankrade i gruppen. ”The facilitator [dvs. läraren, min anmärkning] can in principle impose a pre-existing set of ground rules on the group but a more democratic approach, which will gain more respect from the group, is to get students to come up with a set of ground rules themselves. For this they will probably require guidance; the facilitator’s knowledge of ground rules that other groups have used before will be very useful” (Exley & Dennick, 2004, s. 20 f). Innan etableringsprocessen för sådana gruppnormer äger rum är det emellertid betydelsefullt att uppmärksamma studenterna på vilka utbildningsmål som föreligger i kursen, vilka kunskaper och färdigheter som de förväntas tillägna sig så att de regler som etableras kan stödja gruppen och dess medlemmar i detta avseende (Exley & Dennick, 2004).

Grppkontrakt i större grupper (ca 25 studenter) vid lärarutbildningen

Under det första året på lärarutbildningen vid Linköpings universitet genomgår studenterna fyra kurser inom ramen för det som betecknas Allmänt utbildningsområde. Studierna tar sin början i en tioveckorskurs i Pedagogiskt arbete (Block 1) för att därefter fortsätta genom två tioveckorskurser i tvärvetenskapliga studier. Det första året avslutas sedan med ytterligare en tioveckors-

skurs i Pedagogiskt arbete (Block 2). Både som doktorand och disputerad universitetslärare har jag vissa erfarenheter av både gemensamma lärarmöten och egen undervisningspraktik angående Pedagogiskt arbete vid lärarutbildningen. Eftersom det är många studenter som varje år tas in på programmet (ca 300-400) är dessa under Pedagogiskt arbete organiserade i ett antal mindre grupper, s.k. "tutorgrupper", bestående av ca 25 studenter. En huvudsaklig del av undervisningen sker i dessa grupper och det blir således angeläget att medvetet arbeta med gruppklimatet i dessa grupper i syfte att stödja en positiv grupp-utveckling i riktning mot ett konstruktivt lärklimat. I den allra första kursen, Pedagogiskt arbete Block 1 ("Läraren och skolan: Perspektiv på skolans intentioner, villkor och sociala processer"), finns en del förutsättningar för att arbeta med det sociala klimatet inbyggt i kursdesignen. I kursen ingår bl.a. Lindbergs (1994) text "Akademiska studier och akademisk undervisning – kännetecknande drag" som ett stöd för studenterna i att börja förstå vad som förväntas av dem som studenter och vad de kan förvänta sig av universitetsstudier. Därutöver finns även social- och gruppsykologisk kurslitteratur som kan hjälpa studenter att få syn på den egna gruppen, på gruppnormer, grupp-processer och grupp-utveckling (Hammar Chiriac & Hempel, 2005; Thornberg, 2006). En av delarna i kursen handlar om sociala processer i skola och klassrum (se Lärarprogrammet i Linköping, 2008). Detta innehåll kan relateras till studenternas egna situation och till det som sker i den egna gruppen.

En ny grupp fungerar inte utan att gruppmedlemmarna kommunicerar med varandra. Det räcker dock inte med att gruppen för en god kommunikation, utan det som har betydelse för arbetet i gruppen är vad man talar om (Hempel, 2005b). "En risk som både lärare, handledare och gruppdeltagare underskattar, är att deltagarna tar för mycket för givet. Att man t.ex. inte undersöker vilka förväntningar som finns i gruppen, samt hur uppgiften är uppfattad av de enskilda deltagarna i gruppen. En bra start som tillämpas i många typer av grupper är att deltagarna gemensamt gör en överenskommelse, ett 'kontrakt' om hur man ska arbeta tillsammans" (Hempel, 2005b, s. 82). Inom ramen för de studentgrupper som jag tilldelats som lärare i kursen har jag dock valt att initiera ett sådant arbete. Innan detta äger rum har vi under seminariet behandlat Lindbergs (1994) text och de förväntningar som kan ställas på universitetsstudier. Begreppen ytinriktat respektive djupinriktat förhållnings-sätt till läsande och lärande behandlas i Lindbergs artikel (1994) och lyfts vid seminariet upp till diskussion och reflektion (se även Marton, Hounsell & Entwistle, 1995; Toohey, 2002). Jag initierar även ett samtal om vad det innebär att vara kritisk och skiljer mellan att vara kritisk i vardaglig respektive akademisk betydelse.

1. "Kritisk" i vardaglig betydelse
 - negativ attityd
 - allmänt tyckande
 - okritisk till sin egen kritik

2. "Kritisk" i akademisk betydelse
 - prövande och granskande attityd
 - teoretiskt, logiskt och/eller empiriskt underbyggd (välgrundad)
 - kritisk till sin egen kritik

Därefter introducerar jag begreppet "critical friends" (se t.ex. Bambino, 2002) och en reflekterande diskussion kring vilka motiv man kan ha när man kommer med kritik i en grupp och vilken påverkan avsikter såväl som sättet som kritiken framförs på kan ha på den eller de personer som kritiken riktas mot och mot gruppen i sin helhet. Vidare går vi igenom kursens mål och betygskriterier (se Lärarprogrammet i Linköping, 2006). Diskussionerna kring Lindbergs artikel, universitetsstudier, yt- och djupinriktat lärande, kritiskt tänkande, samt kursmål och betygskriterier i början av kursen kan ses som ett uttryck för att i början av studenternas studier förse dem med vissa kunskaper och insikter om vad universitetsstudier innebär (jfr. Donald, 1997). Efter detta tar arbetet med att etablera ett gruppkontrakt vid. Det finns olika varianter av tänkbara formulär för gruppkontrakt för grupper av universitetsstudenter (se t.ex. Hempel, 2005). Självt har jag valt att utgå från och vidareutveckla ett gruppkontraktsformulär som "florerar" i våra korridorer. Det gruppkontraktet är avsett för små grupper och sker i två steg. Först ska de enskilda studenterna själva fundera över vad de tycker är viktiga punkter för gruppen. Därefter ska de presentera sina punkter i gruppen och försöka komma överens om ett antal punkter. De studentgrupper som jag möter är större (ca 25 studenter), vilket betyder att gruppkontraktsetablerandet behöver anpassas därefter. "Större grupper ställer ökade krav på samordning, arbetsdelning och kommunikation" (Ahlström, 1999, s. 85). Dessutom är det svårare att komma till tals i en större grupp. Deltagarna får ett relativt mindre och ojämnare utrymme, vilket försvårar en känsla av samhörighet och inflytande samtidigt som anonymiteten ökar (Ahlstrand, 1999). Mot bakgrund av detta har jag utvecklat det nämnda formuläret för att passa till en större grupp. Det genomförs dessutom i tre steg. Instruktioner, bestående av två pappersblad, delas ut till var och en av studenterna. I det första steget funderar studenterna enskilt i enlighet med det som står på den första sidan:

1) *Var och en funderar först själv ut några förslag* på punkter om sådant som man tycker är viktigt för att befrämja ett positivt, konstruktivt och respektfullt socialt klimat och lärande i tutorgruppen och på våra seminarier. Dessa punkter kan handla om förhållningssätt, normer, förväntningar, bemötande etc.

Dina egna förslag:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Därefter sätter de sig i utspridda mindre grupper som betraktas som förberedande smågrupper inför de diskussions- och beslutsfattande processer som slutligen ska komma att äga rum i den stora gruppen. Om ett etablerande av gruppkontrakt eller formella normer (regler) sker i en stor grupp studenter, låt säga ca 20-30 studenter, föreligger naturligtvis en risk att bara vissa studenter kommer till tals, i synnerhet om gruppen är ny och det råder en osäkerhet och oklarhet. Ett sätt att ge fler studenter möjlighet att vara delaktiga i denna sociala process är att låta sådana diskussioner först ske i mindre grupper för att sedan följa upp dem i den större gruppen (jfr. Colnerud & Thornberg, 2003, s. 66-68; Thornberg, 2006, s. 51-54, 109 f, 124). Det andra bladet av instruktioner som de förberedande smågrupperna har att ta sig an är följande:

2) *Försök därefter ena er om minst fem punkter som alla i gruppen kan ställa upp på.* Koncentrera er också på skälen bakom era förslag. Uppstår oenighet på någon eller några punkter så är det viktigt att (a) alla får komma till tals, (b) att kvalitén på själva argumenten bakom förslagen ska avgöra och inte hur högt eller påstridigt man pratar etc, dvs. att väga alla argument noga och diskutera dem öppensinnat, och (c) om ni trots försöken till enighet inte lyckas med detta så ta med er denna oenighet till den stora gruppen och redovisa argumenten bakom.

Vi enades om följande punkter:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Övriga noteringar:

Instruktionerna återspeglar bl.a. Habermas (1979, 1995) idéer om kommunikativ rationalitet och som innebär att endast de normer eller förslag som alla berörda skulle kunna instämma i kan göra anspråk på giltighet. Habermas tänker sig en diskussionssituation i vilken alla berörda deltar fritt och jämlikt i ett gemensamt sanningssökande och där endast det bättre argumentet för göra sig gällande. Detta kan förstås problematiseras. Exempelvis kritiserar Cherryholmes (1988) Habermas och hävdar att mänskliga sanningssökanden inte kan uppstå fria från maktarrangemang och bakomliggande intressen. Samtidigt kan instruktionerna förhoppningsvis verka både upplysande om betydelsen kring hur man kommunicerar i gruppen samt mer eller mindre preventivt ifråga om problematiskt maktutövning och destruktiv kommunikation. I det tredje steget återsamlas de mindre grupperna till den stora gruppen igen för att presentera sina förslag för varandra. Mot bakgrund av detta diskuterar och beslutar gruppen om ett gruppkontrakt för den stora gruppen. Min roll som lärare är här att dels fungera som en moderator och dels skriva upp deras förslag på tavlan. Jag sammanställer därefter deras gruppkontrakt och skickar ut det via e-post på remiss i gruppen. Om inga invändningar görs antas gruppkontraktet.

Mina erfarenheter av de gruppkontrakt som grupperna slutligen kommer fram till är av sådan art att de punkter som det består av oftast utgörs av normer som stödjer en grupputveckling mot ett positivt och konstruktivt socialt klimat för lärande. Typiska inslag är en tillåtande och accepterande atmosfär, att visa respekt för varandra, att lyssna på varandra, att bidra med och vara mottaglig för konstruktiv kritik, att vara förberedd inför seminarier, att vara engagerad, strävan efter hög närvaro och att stödja varandra i lärandet. Syftet med gruppkontraktet är således att etablera ett positivt socialt klimat för lärande tillsammans med studenterna. Hela proceduren innebär också att från min sida stödja studenterna att artikulera mål i den aktuella

kursen, vilket bl.a. Donald (1997) menar är en viktig aspekt i att hjälpa studenterna att klara övergången från studier i lägre utbildningsnivåer till universitetsstudier. De gruppkontrakt som upprättas betraktas inte som färdiga utan snarare som reflektionsdokument som vi under kursens gång har anledning att återkomma till, dels genom att studenterna får utvärdera hur väl de själva och gruppen som helhet lever upp till kontraktet, dels genom att etablerandet av gruppkontraktet utvärderas i slutet av kursen. Vidare ses gruppkontraktet inte som något statiskt, utan finns det anledning att ompröva en eller flera punkter så är det öppet för detta. Det finns vidare en risk att gruppkontraktet snabbt blir ett historiskt dokument i gruppen – något som gruppen lägger bakom sig och som mer eller mindre faller i glömska. Därför är det viktigt att just återkomma till detta kontrakt, dels genom den formativa utvärdering av kontraktet som jag nämnde ovan, och dels genom att jag som lärare eller andra studenter tar upp saker som inte fungerar tillfredsställande i relation till kontraktet. Detta arbets sätt innebär också ett ökat studentinflytande i det att de aktivt deltar i att skriva fram formella normer för gruppen i syfte att få tillstånd ett konstruktivt klimat för lärande.

Studenternas reflektioner över gruppkontrakt

Kursutvärderingar indikerar att de allra flesta studenterna är positiva till att i början av kursen etablera ett gruppkontrakt utifrån det förfarande som ovan beskrivits. Många studenter argumenterar för sin positiva inställning till detta genom att peka på att detta arbets sätt *medvetandegör gruppen om gemensamma normer och förväntningar*. ”Jättebra att vi tillsammans har kommit fram till viktiga ’punkter’ som vi vill följa. Att vi alla blir medvetna om detta så att man inte tar olika saker för givet eller skapar onödig irritation.” ”Även fast de flesta av oss studenter skulle ’sköta sig bra’ utan ett sådant gruppkontrakt kan det kännas tryggt att ha med ett sådant i bagaget. Alla blir medvetna om sina skyldigheter och rättigheter och man blir eggad och manad till att dra sitt strå till stacken.” Detta *skapar en tydlighet* redan från början menar några. ”På så sätt klargjordes reglerna för alla på ett väldigt tydligt sätt redan i ett tidigt stadium.”

Att detta var ett gemensamt projekt framhåller studenter som positivt, dvs. de är positiva till detta *studentinflytande* över reglerna. ”Bra att komma överens i hela gruppen hur vi vill att klimatet ska vara på seminarierna och inte bara få några regler vi ska följa.” ”Alla kom till tals, syntes och hördes – för egen röst eller genom andras, från samma grupp.” Att proceduren också skedde i tre steg som bl.a. inbegrep förberedande diskussioner i smågrupper tycks också ha fallit väl ut för många. *Genom smågrupperna vågar man säga*

sin mening. "Det var bra att först få fundera lite i mindre grupper. Då vågar man prata om det lättare i den stora gruppen." Deltagandet i att etablera gruppkontraktet på detta sätt innebar även att det man kom fram till också blev *förankrat i gruppen*, anser några studenter. "Det var bra att dela upp arbetet i tre delar. På så sätt fick alla möjlighet att säga vad de ansåg viktigt. Jag tror även att det förankrade 'värderingarna'. I efterhand anser jag att gruppkontraktet följts, vilket inte är minst viktigt." Vissa studenter menar att *deltagande i beslutsfattande motiverar efterföljande*. "När man får vara med att bestämma blir det svårare att 'backa ur'. Då följs nog bestämmelserna bättre." "Gruppen har självt kommit fram till vad som skulle gälla vilket gjorde att de flesta såg till att hålla sig till kontraktet."

Det finns även de studenter som tycker att gruppkontraktet inneburit en bra start och bidragit till en sammanhållning i gruppen, dvs. fungerat *gruppsammansvetsande*. "Det kändes som en bra start och ett sätt att svetsa samman gruppen." Vidare är det många studenter som också upplever att gruppen i stor utsträckning har följt gruppkontraktet och att det *bidragit till ett positivt klimat* i gruppen. "Gruppklimatet har ju varit mycket bra." "Detta gav en positivare miljö i gruppen." "Det har fungerat jättebra, alla verkar våga komma till tals." Samtidigt framhåller en del studenter att *inte alla punkter infriades* på ett tillfredsställande sätt. "Däremot uppfylldes inte önskemålet om att hela klassen skulle involvera sig i diskussionerna." Några menar att de *inte tänkt så mycket på kontraktet efteråt*. Några få studenter rapporterar dessutom att de tycker att förfarandet med gruppkontrakt är *lite onödigt* eftersom det är självklara saker som man kommer fram till. Även vid Block 2, dvs. deras fjärde kurs under lärarutbildningens första år, framhöll flera studenter att de var positiva till etablerandet av gruppkontrakt. Detta blev inte minst tydligt i en grupp som jag inte hade under den första kursen (vilket annars är brukigt). "Mycket positivt att vid första mötet med ny tutor gå igenom hur vi vill ha det på våra seminarier. Gruppkontrakt är alltför ofta underskattat på universitetet." "Jag tycker att klimatet i gruppen har blivit bättre, och jag tror att det är kopplat till att man alltid har kontraktet i bakhuvudet." Några av de studenter som jag mötte i Block 1 skriver emellertid att de tyckte att det var *lite onödigt eller tjatigt* att göra om proceduren under Block 2. "Kändes som att resultatet blev ganska självklart. På sätt och vis en onödig grej, men å andra sidan var det kanske viktigt. Flera stycken pratade mer efter dessa diskussioner." Å andra sidan menar denna student att hon upplever att gruppkontraktet gav en positiv effekt genom ökat aktivt deltagande på seminarierna, vilket gör att studenten tycks känna sig kluven, då studenten samtidigt anser att det som vi kom fram till var självklara saker.

Avslutande reflektioner

Att etablera gruppkontrakt i relativt stora grupper (ca 20-30 studenter) likaväl som i små grupper av studenter skulle kunna utgöra en del av designen av kurser likaväl som utbildningsprogram. Exempelvis i det PBL-baserade psykologprogrammet vid Linköpings universitet etableras gruppkontrakt i basgrupperna och utgör således en inbyggd del i deras kursdesign. Att även etablera gruppkontrakt i lite större studentgrupper skulle kunna ses som en strategi för att försöka stödja grupputveckling i riktning mot en hög kohesion (som kan definieras som en dynamisk process som återspeglas i tendensen hos en grupp att hålla samman och upprätthålla ett enigt arbete i att uppnå sina mål och tillgodose medlemmarnas behov, se t.ex. Gammage, et al., 2001), grundade i normer som stödjer såväl goda arbetsinsatser såväl som hjälpsamhet och socialt stöttande i gruppen. Om ett etablerande av gruppkontrakt utgör en del av kursens design byggs det in ett initierande utrymme för att stödja utvecklandet av ett konstruktivt socialt klimat för lärande i kursen. Detta är ett sätt att skapa en pedagogisk stödstruktur för en positiv grupputveckling.

Samtidigt kan detta arbetssätt också problematiseras. Utgår vi från de modeller för grupputveckling som t.ex. Tuckman (1965) och Wheelan (2005) presenterar kan vi förvänta oss att när studentgruppen är ny så präglas den av osäkerhet, försiktighet och beroende. Gruppmedlemmarna är upptagna av att bli accepterade, att få vara med och att inte bli utstötta. Genom att snegla på de andra försöker deltagarna komma underfund med vad som är ett accepterat respektive oaccepterat beteende i gruppen. De kommunicerar på ett tentativt och artigt sätt och undviker att stöta sig med andra. Det innebär att det föreligger risk när gruppen är ny att deltagarna håller inne med sina värderingar, försöker vara de andra till lags och vara starkt benägna att uppträda konformt, vilket betyder att de beslut som fattas snarare kan komma att uttrycka en falsk konsensus. Upplevs situationen som ny och osäker så förstärker detta risken ytterligare för gruppträck och problematisk konformitet (jfr. t.ex. Sherifs, 1936, klassiska socialpsykologiska experiment om gruppträck). Ett sätt att försöka hantera detta är den trestegsmodell som jag ovan beskrivit, dvs. att var och en först reflekterar individuellt över och skriver ner ett antal punkter som de anser är viktiga för gruppens fungerande för att därefter presentera sina punkter i mindre grupper i syfte att försöka komma överens om ett antal gemensamma punkter som de slutligen för fram i den stora gruppen där diskussion ska ske och beslut ska fattas kring ett gruppkontrakt. Samtidigt garanterar detta naturligtvis inte att gruppträck och andra problematiska gruppprocesser hålls borta men möjligtvis dämpas en aning. Dessut-

om kan studenterna komma att identifiera sig med och känna sig bundna av lojaliteter med sin egen förberedande smågrupp och att kamp mellan olika smågrupper kan uppstå (Capozza & Brown, 2000). Eftersom smågrupperna är nya och tillfälliga är risken sannolikt dock inte särskilt stor. En annan åtgärd för att försöka hantera gruppsytryck, problem med förhastade beslut och "majoritetens diktatur" är att just framhålla betydelsen av att lyfta fram förslagens bakomliggande argument i ett gemensamt sökande efter det bättre argumentet (jfr Habermas, 1979, 1995) och genom att betrakta gruppkontraktet som ett dynamiskt snarare än statiskt dokument, öppet för att ompröva, utvärdera och revidera.

Referenser

- Ahlström, M. (1999). Hur lärande för storgrupper kan organiseras i självstyrande projekt: Erfarenheter från Ekonomiprogrammet i Linköping. I H. Hård af Segerstad & C. Silén (red.), *Handledning av lärprocesser* (CUPs rapportserie, nr. 4, s. 85-101). Linköping: Linköpings universitet.
- Angelöw, B. & Jonsson, T. (2000). *Introduktion till socialpsykologi* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Bambino, D. (2002). Critical friends. *Educational Leadership*, 59, 25-27.
- Capozza, D. & Brown, R. (2000). *Social identity processes*. London: Sage Publications.
- Cherryholmes, C. H. (1988). *Power and criticism: Poststructural investigations in education*. New York: Teachers College.
- Colnerud, G. & Thornberg, R. (2003). *Värdepedagogik i internationell belysning* (Forskning i fokus, nr. 7). Stockholm: Skolverket.
- Donald, J. (1997). *Improving the environment for learning: Academic leaders talk about what works*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Exley, K. & Dennick, R. (2004). *Small group teaching: Tutorials, seminars and beyond*. London: RoutledgeFalmer.
- Forsyth, D. R. (2006). *Group dynamics* (4th ed.). Belmont: Thomson.
- Gammage, K., Carron, A. V. & Estabrooks, P. A. (2001). Team cohesion and individual productivity: The influence of the norm for productivity and identifiability of individual efforts. *Small Group Research*, 32, 3-18.

- Habermas, J. (1979). *Communication and the evolution of society*. London: Heinemann Educational Books.
- Habermas, J. (1995). *Kommunikativt handlande*. Göteborg: Daidalos.
- Hammar Chiriak, E. & Hempel, A. (red.) (2005). *Handbok för grupparbete: Att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Hempel, A. (2005a). Avslutning och kommentarer. I E. Hammar Chiriak & A. Hempel (red.), *Handbok för grupparbete: Att skapa fungerande grupparbeten i undervisning* (s. 169-177). Lund: Studentlitteratur.
- Hempel, A. (2005b). Gruppkontrakt och gruppklimat. I E. Hammar Chiriak & A. Hempel (red.), *Handbok för grupparbete: Att skapa fungerande grupparbeten i undervisning* (s. 77-92). Lund: Studentlitteratur.
- Holm, I. (1999). Ökat studentansvar – hur upplevs det av studenterna? I H. Hård af Segerstad & C. Silén (red.), *Handledning av lärprocesser* (CUPs rapportserie, nr. 4, s. 47-70). Linköping: Linköpings universitet.
- Høigaard, R., Säfvenbom, R., Tønnessen, F. E. (2006). The relationship between group cohesion, group norms, and perceived social loafing in soccer teams. *Small Group Research*, 37, 217-232.
- Jones, M. & Gerig, T. (1994). Silent sixth-grade students: Characteristics, achievement, and teacher expectations. *Elementary School Journal*, 95, 169-182.
- Lindberg, L. (1994). Akademiska studier och akademisk undervisning – kännetecknande drag. I S. Franke-Wikberg, L. Lindgren, B. Lundgren, B. Mårtensson, B. Sundin, T. Sundström & S. Sörlin (red.), *Vetandets vägar*. Lund: Studentlitteratur.
- Lärarprogrammet i Linköping (2008). *Blockbok Pedagogiskt arbete. Block 1. Läraren och Skolan: Perspektiv på skolans intentioner, villkor och sociala processer*. Linköping: Linköpings universitet.
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (1995). *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén Prisma.
- McWhaw, K., Schnackenberg, H., Sclater, J. & Abrami, P. C. (2003). From cooperation to collaboration. I R. M. Gillies & A. F. Ashman (Eds.), *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups* (s. 69-86). London: RoutledgeFalmer.
- Miller, D. T. & McFarland, C. (1987). Pluralistic ignorance: When similarity is interpreted as dissimilarity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 298-305.

- Muijs, D. & Reynolds, D. (2005). *Effective teaching: Evidence and practice* (2nd ed.). Los Angeles: Sage.
- Power, C., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1997). Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. I J. White & M. Barber (Eds.), *Perspectives on school effectiveness and school improvement* (s. 77-124). London: Institute of Education, University of London.
- Sherif, M. (1936). *The psychology of social norms*. New York: Harper & Brothers Publishers.
- Thornberg, R. (2006). *Det sociala livet i skolan: Socialpsykologi för lärare*. Stockholm: Liber.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small group. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.
- Tuckman, B. W. & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & Organisation Studies*, 2, 419-427.
- Watson, M. & Battistich, V. (2006). Building and sustaining caring communities. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 253-279). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wheelan, S. A. (2005). *Group processes: A developmental perspective* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

FUNKTIONSHINDRADE STUDENTER PÅ LIKA VILLKOR?

Tillgänglighet och delaktighet genom
lagstiftning och förändringsarbete

Anna-Lena Eriksson Gustavsson & Lotta Holme, IBL

År 2001 infördes en *Lag om likabehandling av studenter i högskolan* (2001:1286). Från 1 januari 2009 ersätts lagen av en ny sammanhållen diskrimineringslag (2008:567). Den nya lagen innebär, liksom den gamla, att det är förbjudet att diskriminera, kränka eller trakassera personer i en rad olika sammanhang. I lagen anges ett antal diskrimineringsgrunder och funktionshinder är en av dem. I lagen anges även ett antal områden, verksamheter och institutioner, där diskriminering är straffbart. Ett sådant område utgörs av den högre utbildningen vid universitet och högskola. Lagen omfattar både studenter och anställda.

Vid Linköping universitet har, liksom vid Sveriges andra universitet och högskolor, sedan den gamla lagens ikraftträdande år 2001, ett förändringsarbete pågått som syftar till att förebygga och åtgärda diskriminering och skapa lika villkor för både studenter och anställda. Ansvarig för detta arbete vid LiU är *Strategigruppen för Lika villkor*. "Lika villkor" har successivt blivit ett känt begrepp inom universitetet och förutom att motverka diskriminering vill gruppen också skapa öppenhet för olikhet och variation samt öka tillgängligheten till högre studier (Strategi och handlingsplan för lika villkor, 2008).

Lärarnas betydelse

I arbetet med att göra universitetet mer tillgängligt spelar universitetets lärare en viktig roll. Lärarnas medvetenhet om lagen, deras bemötande av funktionshindrade studenter och pedagogiska strategier har stor betydelse för dessa studenter möjligheter att lyckas med sina studier. Eriksson Gustavsson & Gustavsson (2006) och Eriksson Gustavsson (2007) har i två undersökningar av bland annat studenter med läs- och skrivsvårigheter visat att lärarna har en avgörande betydelse för denna studentgrupps studiemöjligheter, motivation och

studieresultat. Lärarnas förhållningssätt utgör en av de möjligheter som kan bidra till ökad delaktighet i samhället för funktionshindrade (Eriksson Gustavsson & Gustavsson, 2006; Eriksson Gustavsson, 2007).

Det saknas emellertid forskning om universitetslärarnas uppfattningar om och erfarenheter av undervisning av funktionshindrade studenter. Syftet med vårt forskningsprojekt är att redogöra för, synliggöra och diskutera lärarnas uppfattningar i dessa frågor och även lyfta fram de erfarenheter som lärarna har av detta område.

Funktionshindrade studenter

Begreppet "funktionshinder" är ett miljörelativt handikappbegrepp, som betonar omgivningens betydelse för uppkomsten av hinder och svårigheter. I vår studie utgår vi från ett relationellt perspektiv, vilket gör det motiverat att studera lärarnas uppfattningar och erfarenheter (Nilholm, 2007, Skakespeare 2006). Omgivningen kan, utifrån ett relationellt synsätt, både resa hinder och skapa möjligheter för funktionshindrade studenter. För lärare inom den högre utbildningen kan det innebära en pedagogisk utmaning, då funktionshindrade personer finns bland studenterna.

Forskningen om funktionshindrade studenter är inte särskilt omfattande. Det gäller både i Sverige och internationellt. Det finns, enligt vad vi kommit fram till hittills, några få vetenskapliga artiklar (Barnes, 2007), ett par universitetspedagogiska rapporter (Hedin, 2006) och en bok i ämnet (Riddell m fl, 2005).

De olika funktionsnedsättningar och svårigheter som lärare främst möter inom den högre utbildningen är läs- och skrivsvårigheter, rörelsehinder, syn- och hörselskador, kroniska sjukdomar, neuropsykiatriska funktionshinder samt beteendeproblematik (koncentration och socioemotionella svårigheter). År 2007 beviljades 4300 studenter i landet kompensatoriskt stöd; de flesta för läs- och skrivsvårigheter. Andelen funktionshindrade med högre utbildning i befolkningen har från 1996 till 2007 ökat från 14% till 24% (Studera med funktionshinder.nu).

Universitetspedagogisk forskning och läroböcker i universitetspedagogik

Inom den högskolepedagogiska lärobokslitteraturen är frågor som rör funktionshindrade inte aktualiserade. Vi har gjort en avgränsad genomgång av några läroböcker som används inom de universitetspedagogiska kurserna för universitetslärare. Ingen av böckerna diskuterar undervisning av funktionshindrade studenter (students with disabilities eller disabled students) eller specialpedagogik (special education). Inte heller redovisas någon forskning på området. Hedin (2006) berör dock ämnet något i sin bok *Lärande på hög nivå*, då hon diskuterar heterogenitet och social integrering i studentgrupperna, bland annat med avseende på etnicitet och funktionshinder. Hedin (2006) konstaterar att universitetet blivit mångkulturellt och att rekryteringen breddats. Hon tar däremot inte upp funktionshindrades rättigheter enligt lagen från 2001 om likabehandling av studenter i högskolan.

Avsaknaden av specialpedagogiska resonemang gäller också *Designing Courses for Higher Education* av Susan Toohey från 1999, *Teaching for Quality Learning at University* av John Biggs från 2003 och *Learning to Teach in Higher Education* av Paul Ramsden från 2003. Det står heller ingenting om funktionshindrade studenter i Högskoleverkets översikt *Lärosätenas arbete med pedagogisk utveckling* från 2006. Dessa läroböcker och rapporter, som bygger på modern universitetspedagogisk forskning, tar heller inte upp begreppet "inclusive education" (inkluderande pedagogik). Av det kan man dra slutsatsen att diskussioner och forskning om inkluderande pedagogik ännu inte fått något större utrymme inom den universitetspedagogiska forskningen.

Den begränsade tillgången på i detta ämne relevant litteratur gör att vi antar att möjligheterna för universitetslärarna att inhämta teoretiska kunskaper är begränsade och vi har inte funnit några studier som behandlar frågor om universitetslärarnas uppfattningar och erfarenheter. Däremot har vi tillsammans med kollegor och i olika sammanhang inom högskolan deltagit i komplicerade diskussioner om dessa och liknande frågor och har fått uppfattningen att en studie av universitetslärares uppfattningar om och erfarenheter av undervisning av funktionshindrade studenter är väl motiverad.

En studie vid Linköpings universitet

Vi hävdar att det finns flera motiv för en studie med fokus på universitetslärares uppfattningar om och erfarenheter av undervisning av funktionshindrade studenter. De motiv vi främst vill lyfta fram är följande:

- antalet funktionshindrade studenter ökar
- pedagogisk forskning om studiesituationen för funktionshindrade studenter är av liten omfattning
- lagstiftningen ställer nya krav på högskolors och universitets anpassning och tillgänglighet
- universitetslärares möte med allt fler funktionshindrade studenter skapar behov av specialpedagogisk kompetensutveckling och utbildning.

Vi kommer under 2008 och 2009 att med stöd av medel från *Strategigruppen för lika villkor* genomföra en studie eftersom det, som tidigare framhållits, saknas kunskap om lärares uppfattningar om aktuella ramar och regelverk. Det saknas också kunskaper om lärares erfarenheter när det gäller undervisning av funktionshindrade på högskolenivå och vi vill synliggöra den praxis- och erfarenhetsbaserade kunskap som finns. I förlängningen av sådan forskning kan teorier och metoder utvecklas och utbildningar genomföras i syfte att underlätta för både lärare och studenter. Under våren 2009 kommer en rapport från vårt arbete att presenteras för *Strategigruppen för lika villkor och också* publiceras på universitetets hemsida.

Vi har valt några utgångspunkter för vår studie i syfte att avgränsa vårt ämne och tydliggöra inriktningen. För det första har vi ett tydligt universitetspedagogiskt fokus; för det andra har vi valt att göra fokusgruppintervjuer och för det tredje, slutligen, vill vi ägna oss åt praxisinriktad forskning. Dessa utgångspunkter motiveras av vårt syfte, nämligen att undersöka lärares inom den högre utbildningen uppfattningar och erfarenheter. Vår studie är kvalitativ till sin karaktär och vi gör inte anspråk på att finna resultat som är representativa för universitetslärarkåren i sin helhet.

De övergripande frågeställningar som vi formulerat är följande:

- 1) Vad anser lärarna om det arbete för likabehandling av funktionshindrade studenter som pågår vid universiteten och vilken känslomässig förhållning har de om aktuell lagstiftning på området?
- 2) Hur förändras arbetet som universitetslärare, då man anpassar undervisningen till funktionshindrade studenter? Hur utvecklar man till exempel undervisnings- och examinationsformerna?
- 3) Hur påverkas undervisningen när funktionshindrade personer finns bland studenterna? Vilka erfarenheter har lärarna av detta?

Dessa frågor har vi haft som utgångspunkt för en intervjuguide med frågeområden som vi använt oss av i våra fokusgruppintervjuer. Vi har i dessa intervjuer särskilt fokuserat begrepp som kvalitet, rättvisa, rätt till utbildning, lika villkor, demokrati och diskriminering. Vi har också frågat om vilken kännedom lärarna har om lagstiftningen, vilken information de fått och om de känner till det arbete som bedrivs för att implementera direktiv och lagar i den akademiska vardagen.

När det gäller de pedagogiska konsekvenserna av att undervisa funktionshindrade studenter har vi i fokusgruppintervjuerna fokuserat ledning, organisation, arbetsformer, examinationsformer och hur dessa i vardagen anpassas till studenters olikheter. Lagens implementering i praktiken och lärares vardagsarbete är andra ämnen som tagits upp under intervjuerna. Slutligen har vi frågat lärarna om deras egna personliga erfarenheter av arbetet för lika villkor i deras olika funktioner vid universitetet och om deras erfarenheter av möten med funktionshindrade studenter i undervisningssituationer.

Referenser

Barnes, Colin (2007). Disability, Higher Education and the Inclusive Society.

British Journal of Sociology of Education, Vol 28, Issue 1, pages 135-145.

Biggs, John (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. London: Open University Press.

Diskrimineringslag (2008:567), www.regeringen.se

Eriksson Gustavsson, Anna-Lena & Gustavsson, Lars (2006). *Studenter med läs- och skrivsvårigheter. Rapport till Strategigruppen för lika villkor 2006*. Linköpings universitet.

Eriksson Gustavsson, Anna-Lena (2007). *Studenter med läs- och skrivsvårigheter. Rapport till Strategigruppen för lika villkor 2007*. Linköpings universitet.

Hedin, Anna (2006). *Lärande på hög nivå. Idéer från studenter, lärare och pedagogisk forskning som stöd för utveckling av universitetsundervisning*. Uppsala universitet, Avdelningen för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande.

Högskoleverket (2006). *Lärosätenas arbete med pedagogisk utveckling*. Rapport 2006:54.

Lag (2001:1286) om likabehandling av studenter i högskolan, www.notisum.se

Nilholm, Claes (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

- Ramsden, Paul (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Riddell, Sheila, Tinklin, Teresa & Wilson, Alastair (2005). *Disabled Students in Higher Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Shakespeare, Tom (2006). *Disability rights and wrongs*. London: Routledge.
- Strategi och handlingsplan för lika villkor 2008*. Antagen av universitetsstyrelsen den 14 december 2007. Linköpings universitet,
<http://www.liu.se/content/1/c6/04/75/83/HP08.pdf>
- Studera med funktionshinder.nu*.
<http://www.studeraimedfunktionshinder.nu/statistik.htm>. Stockholms universitet 2008.
- Toohy, Susan (1999). *Designing Courses for Higher Education*. Buckingham: Open University Press.

HUR NÅS HÖGA KURSUTVÄRDERINGAR?

– En studie av korrelationen mellan kursutvärderingar,
nedlagd tid och studenters resultat på kurser

Johan Holtström & Christina Öberg¹, IEI

Abstrakt

Kursutvärderingar har blivit allt viktigare. De fyller idag inte enbart en funktion av att utgöra underlag för förbättringar inom utbildningen, utan används även för att utvärdera lärarens insatser. I och med detta skulle det också kunna uppkomma intressen att försöka styra undervisningen för att uppnå höga kursutvärderingar. Diskussioner har bland annat handlat om att höga krav på studenterna påverkar kursutvärderingar negativt (se exempelvis Bjuremark, 2008) samt om det går att få bättre kursutvärderingar genom att ge studenter höga betyg. Syftet med detta papper är att undersöka sambanden mellan det betyg studenterna ger en kurs, deras studiearbetstid och det slutbetyg studenterna erhållit från kursen. Inom Linköpings universitet används det elektroniska kursutvärderingssystemet KURT där man bland annat frågar efter hur studenterna bedömer kursen som helhet på en femgradig skala och där studenterna ska ange genomsnittlig studiearbetstid under kursen. Genom att jämföra dessa värden med studenternas studieresultat avser pappret att besvara följande frågor: Finns det något samband mellan studenternas slutbetyg och det betyg de ger kursen?, Finns det något samband mellan nedlagd studietid och studenternas slutbetyg? Och, finns det något samband mellan nedlagd tid och det betyg studenterna ger kursen? Som underlag för undersökningen använder vi data från 230 kurser inom ekonomi på teknisk fakultet vid Linköpings Universitet. Vi drar slutsatsen att medan det inte finns någon signifikant korrelation mellan nedlagd tid och studieresultat eller mellan kursutvärdering och studieresultat, så finns positiv korrelation mellan nedlagd tid och kursutvärdering. Dessa slutsatser är intressanta att lyfta fram kopplat till diskussioner om kursutvärderingar och studieprestationer, då de indikerar att (i) det inte lönar sig att ge enkla kurser för att få en bra kursutvärdering, (ii) en hög arbetsinsats primärt premierar kursen, medan studenten faktiskt inte når en bättre prestation, och (iii) att ge höga betyg till studenter inte premierar kursutvärderingen.

Nyckelord: Kursutvärdering, studiebetyg, Teknisk fakultet, KURT, Ladok

¹ Kontaktperson: Christina Öberg, Linköpings universitet, Institutionen för ekonomisk och industriell utveckling, 581 83 Linköping, christina.oberg@liu.se, 013-28 25 06

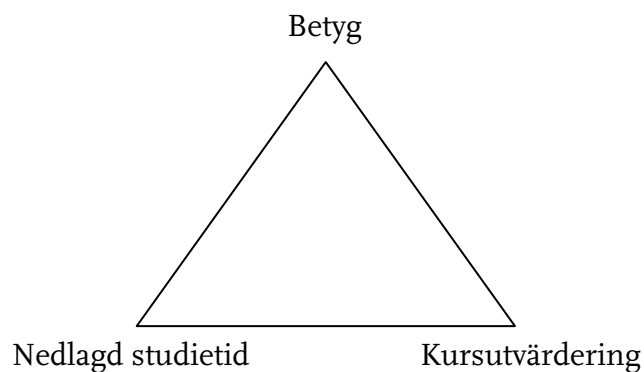
Inledning

I en undervisningsmiljö där ett allt större intresse riktas mot lärarnas prestationer (Fjellman Jaderup, 2008) och där en tydligare koppling mellan lön och kursutvärdering diskuteras, blir resultatet av kursutvärderingar allt viktigare. Från att ha varit ett verktyg för förbättring av kurser har kursutvärderingar även en central roll för universitetets kvalitetssäkring (Linköpings universitet, 2007) och utgör därmed också ett kontrollinstrument. I takt med denna utveckling torde det bli alltmer intressant att styra kursinnehåll och även betygssättning för att blidka studenterna och därmed uppnå ett bra resultat i en kursutvärdering.

Inom Linköpings universitet används det elektroniska kursutvärderings-systemet KURT. Två frågor är obligatoriska i dessa kursutvärderingar: Studenterna ska bedöma kursen som helhet på en femgradig skala, och studenterna ska ange genomsnittlig studietid under kursen. Med utgångspunkt i dessa två kursutvärderingsfrågor är syftet med detta papper att undersöka sambanden mellan det övergripande kursutvärderingsbetyg studenterna ger en kurs, deras studietid och det slutbetyg studenterna erhållit från kursen. Vi intresserar oss för kurser i ekonomi inom den tekniska fakulteten vid Linköpings Universitet och följande frågor ställs:

- Finns det något samband mellan studenternas slutbetyg och det betyg de ger kursen?
- Finns det något samband mellan nedlagd studietid och studenternas slutbetyg?
- Och, finns det något samband mellan nedlagd tid och det betyg studenterna ger kursen?

Figur 1 beskriver de samband vi analyserar.



Figur 1: "Triangeln" – Undervisningens kvalitet sett i dimensionerna nedlagd tid (studenternas), mätning (kursutvärdering) och resultat (studenternas erhållna betyg).

Förutom att dessa frågor är av praktiskt intresse, saknas tidigare svenska rapporter som kombinerar studenternas perspektiv med lärarens bedömningar (Nilsson, 1998). Nilsson (1998) påpekar att kursutvärdering är förknippat med studenternas synpunkter på kursen och skriver att det saknas rapporter från Sverige där:

... studenternas erfarenheter i relation till lärarens bedömningar eller examinationsresultaten och andra data i kursen, dvs. redovisar en samlad kursutvärdering. Det finns ingen motsvarighet till begreppet 'Course validation', som i anglosachsiska länder avser granskning av kursens kvalitet av utifrån kommande sakkunniga.

(Nilsson, 1998, s. 6)

Att därmed undersöka samband mellan studenters betyg, nedlagd tid och kursutvärderingar bidrar till att öka förståelsen för studenternas erfarenhet i relation till examinationsresultat. Vi menar alltså att pappret har ett såväl teoretiskt som praktiskt bidrag. Det teoretiska bidraget handlar om att ge en bild av det Nilsson kallar "course validation" inom ramen för de utvärderingsverktyg som används praktiskt inom Linköpings universitet. Det praktiska bidraget handlar om att belysa eventuella korrelationer mellan betyg, nedlagd tid och kursutvärdering och diskutera vilka konsekvenser detta kan få för undervisningssituationen.

Pappret är strukturerat enligt följande: Närmast följer en beskrivning av kursutvärderingens roll byggd på tidigare studier. Därefter presenterar vi tidigare studier som explicit hanterar våra tre samband: studieresultat och kursutvärdering, nedlagd tid och studieresultat samt nedlagd tid och kursutvärdering. I avsnittet efter detta beskriver vi metoden för vår undersökning, följt av en presentation av den studerade datan. I analysavsnittet beskriver vi huruvida vi funnit samband mellan våra tre variabler. Avslutningsvis diskuteras våra slutsatser.

Kursutvärderingens roll

Enligt Remedios och Liberman (2008) är kursutvärderingar den metod som i störst utsträckning används för att mäta hur bra undervisningen är. Värdet av sådana mätningar har diskuterats livligt. Forskning visar att kursutvärdering inte är ett bra verktyg för att mäta undervisningskvalitet då det finns en mängd faktorer som påverkar utvärderingen. Det handlar bland annat om hur betygen sätts, mängden arbete och förväntningar. Men det finns också studier som visar det motsatta: att nämnda faktorer inte påverkar kursutvärderingen utan att en kursutvärdering ger ett värdefullt bidrag till bilden av undervisningens kvalitet.

Enligt Granström (1995) brukar tre motiv lyftas fram för att göra en kursutvärdering; (i) att veta vad studenterna tycker om en kurs, (ii) att få synpunkter på sådant som behöver förändras och (iii) att få en djupare förståelse för studenternas synpunkter. Granström (1995) identifierar fem olika typer av utvärderingar: (a) en *instrumentell* utvärdering med syfte att få rationell kunskap för beslutsfattande om hur fortsatt verksamhet skall bedrivas, (b) *upplysande* utvärdering för att skapa en djupare bild av hur verksamheten ser ut, (c) *interaktiv* utvärdering som sker i växelverkan mellan de som utvärderar och de som utvärderas, (d) en *legitimerande* utvärdering för att befästa fattade beslut och som inte avser att vara en grund för förändring utan snarare verka för ett bibehållande, och (e) en *taktisk* utvärdering som används till exempel med motiv att kunna hänvisa till för att undvika en debatt om ett fattat beslut eller för att skjuta en eventuell diskussion på framtiden med hänvisning till att utredning pågår och att inga resultat finns klara.

KURT skulle i detta sammanhang kunna klassas som ett instrumentellt verktyg, vilket bland annat märks i att KURT används för att avgöra om någon åtgärd behövs efter genomförd kurs. Inom Linköpings Universitet, teknisk fakultet gäller att kursutvärderingar med högre betyg än 4,2 på helheten

eller 4,0 på helheten och 4,5 för lärarnas insatser uppmärksammas av dekanus genom brev till den kursansvarige. Kurser med lägre än 2,4 i kursutvärdering och med en svarsfrekvens på minst 35 procent föranleder att Linjenämnden efterfrågar vad som kan göras för att förbättra kursens kvalitet. På detta sätt har kursutvärderingsystemets utformning både en legitimerande och taktisk funktion. Det är endast avvikelser från 'norm' som föranleder ett krav på någon åtgärd, medan det stora antalet kursutvärderingar torde hamna i spannet 2,4 – 4,2. Den studie som presenteras i detta papper kopplar samman KURT med studenters prestation och resultat och bidrar därmed till att belysa en interaktiv dimension, se Figur 1.

Tidigare studier om kursutvärdering, studieresultat och nedlagd tid

Detta avsnitt belyser tidigare forskning om kursutvärderingar, studieresultat och hur mycket tid studenter lägger på sina studier.

Samband mellan studieresultat och kursutvärdering

Flera studier diskuterar sambandet mellan studieresultat och kursutvärdering. Isely och Singh (2005) påpekar att studier visat på ett positivt samband mellan betyg och kursutvärdering, även om resultaten inte är helt entydiga. Det finns en föreställning om att positiva samband mellan kursutvärderingar och studenters betyg visar att studenter belönar lärare med bra kursutvärdering om de själva får bra resultat på kursen. Isely och Singh (2005) menar att eftersom kursutvärderingar ges relativt stor uppmärksamhet i bedömningen av hur kursen fungerar så kan studenter uppfatta en möjlighet att påverka sin egen situation positivt genom att ge högre betyg. Det kan till exempel vara fallet om undervisande lärare tenderar att ge högre betyg i syfte att få bra kursutvärderingar.

Phipps, Kidd och Lathif (2006), som undersöker studenter i farmaceutiska utbildningar, studerar förhållandet mellan studenters förväntning om betyg, uppnått betyg och utvärderingen av den undervisande läraren. Resultaten från Phipps, Kidd och Lathif (2006) visar på ett positivt samband mellan studenters förväntade betyg, verkligt betyg och utvärdering av lärare på kursen.

Sammantaget visar dessa studier att det torde finnas ett positivt samband mellan det betyg studenten får och den kursutvärdering studenten ger kursen. Förklaringarna till dessa samband är dock flera, där bland annat under-

visande lärare, förväntningar och möjligheten till genmäle nämns. Värt att diskutera i sammanhanget är kausaliteten. Är det ett högt studiebetyg som föranleder en hög kursutvärdering, eller ger en bra kurs och motiverade studenter ett högt studiebetyg? Isley och Singh (2005) och Phipps, Kidd och Lathif (2006) tycks indikera att studenter belönar kurser vari de fått ett högt betyg med att ge kursen en hög kursutvärdering, alternativt att de ger en hög kursutvärdering i hopp om att få ett bra betyg. Resultaten i Remedios och Liberman (2008) ifrågasätter dock detta. Remedios och Liberman (2008) drar slutsatsen att studenters värdering av undervisningen kan ses som ett mått på kvaliteten i undervisningen snarare än belöning för bra betyg. Det finns en starkare koppling mellan studenters värdering av kurser till hur väl eller bra undervisningen varit och genomförts: "... ratings seemed to be earned rather than bought" (Remedios och Liberman, 2008, s.112).

Samband mellan nedlagd tid och studieresultat

Det finns många teorier som intresserar sig för studenters motivation för studier. Remedios och Liberman (2008) belyser två områden, (i) att nå mål och (ii) verklig motivation. Det finns två distinkta skillnader mellan om studentens mål för studier är att förstå ämnet eller om de vill nå höga betyg. Dessa är inte varandras motsatser. En student kan både vilja lära sig ämnet och samtidigt uppnå ett högt betyg. Däremot kan det ha betydelse för hur studenter förhåller sig till sina studier och reagerar kring det som händer. Undersökningar visar att det finns ett samband mellan att förstå och verklig motivation för studier. Det finns även en korrelation mellan att vara prestationsorienterad och vikten av slutbetyg på kursen. Det motsatta visar sig också, att prestationsundvikande korrelerar negativt med såväl motivation för studier som för betydelsen av betyg (Remedios & Liberman, 2008). Tolkar vi huruvida det finns en korrelation mellan nedlagd tid och studieresultat, bör prestation kunna representera nedlagd tid.

Remedios och Liberman (2008) indikerar således att det finns ett positivt samband mellan nedlagd tid och studieresultat. Betyg som drivkraft för prestation, men också som resultat av prestation medför att det finns oklarheter kring sambandets riktning; antingen gör målet 'högt betyg' att studenter läser mer, men likväl torde 'att läsa mer' resultera i ett högre betyg.

Samband mellan nedlagd tid och kursutvärdering

En studie av Heckert, Latier, Ringwald-Burton och Drazen (2006) visar att studenter ger höga betyg till lärare där studentinsatsen bedöms som låg. Liknande diskussioner framkom även vid 2007 års CUL-konferens (se Bjuremark, 2008). Gängse uppfattning torde likaledes vara att en högre kursutvärdering nås om kursen upplevs som enkel och inte så tidskrävande. Andra studier pekar i motsatt riktning där exempelvis en högre arbetsbelastning ger högre utvärderingar och att svårare kurser bedöms med högre värdering.

Remedios och Liberman (2008) påpekar att även om den rådande synen är att betyg och arbetsbelastning påverkar de kursutvärderingar som studenter ger så kan det vara så att kursutvärderingar reflekterar bra undervisning. Remedios och Libermans undersökning visar inte något stöd för att studenter straffar lärare som har krävande kurser, snarare råder det motsatta förhållandet: att studenter ger svårare kurser högre betyg. Detta kan enligt Heckert, Latier, Ringwald-Burton och Drazen (2006) förklaras med att studenter värderar utbildningen efter vad de lärt sig: de arbetar hårdare för att de är intresserade av ämnet och därigenom lär de sig mer och presterar bättre resultat. Det ger sammantaget en bättre kursutvärdering.

Studier av sambandet mellan nedlagd tid och kursutvärderingar indikerar ett samtidigt samband mellan högt studiebetyg och kursutvärdering. Detta skulle indikera en multikollinearitet mellan nedlagd tid och högt studiebetyg som variabler att förklara en kursutvärdering och innebära att nedlagd tid och högt studieresultat samvarierar. Samtidigt finns det alltså studier som påpekar att nedlagd tid korrelerar negativt med kursutvärdering.

Metod

För att undersöka sambanden mellan det betyg studenterna ger en kurs, deras studiearbetstid och det slutbetyg studenterna erhållit från kursen, har vi tagit vår utgångspunkt i kursutvärderingar i KURT-systemet, där data hämtats om nedlagd tid och det genomsnittliga betyg studenter givit en kurs, och i LADOKs system för studieprestationer. Då vi själva undervisar inom ekonomiska ämnen på Linköpings Tekniska Högskola fann vi det intressant att studera just dessa typer av kurser. Vi baserar vår undersökning på kurser inom ekonomi som givits vid Linköpings Tekniska Högskola mellan åren 2003 och 2008.

Genom en utsökning i LADOK på kurser vars kurskod börjar med "TE" (teknisk fakultet, ekonomi) fann vi 113 kurser. Data för respektive år erhöles för åren 2003 till 2008 och resulterande i 372 kursår (kurser x år). Totalt

fanns 17 419 studieresultat registrerade under perioden för de utvalda kurserna. I studieresultaten inkluderades inte underkända studenter. Körningen kompletterades därför med antal registrerade på varje kurs. Totalt hade 27 379 personer varit registrerade på kurserna under den angivna perioden. Med reservation för examensarbeten har vi i våra beräkningar antagit att skillnaden mellan registrerade på kursen och antalet registrerade studieresultat motsvarar studenter med underkänt betyg.

Vi gjorde motsvarande körningar i KURT för att ta fram kursutvärderingsbetyg och nedlagd tid för kurser inom ekonomi på teknisk fakultet. Totalt erhöles 230 kursår (kurs x år). Totalt svarade 5 226 studenter på kursutvärderingarna. Genomsnittlig svarsfrekvens från studenter på dessa kurser var 40,79%. Tabell 1 sammanfattar tillgängliga datamängder i respektive system.

Tabell 1: Datamängder i de olika systemen

	LADOK	KURT
Antal studenter	27 379	
Antal godkända	17 419	
Antal kurser x år	372	230

I ovanstående data om antal registrerade studenter inkluderas examensarbeten motsvarande 6 113 registreringar. Examensarbeten utvärderas inte i KURT och ger inte heller graderade betyg. Dessa har därför exkluderats från vår analys. Likaledes fanns det kurser som endast var med i antingen LADOK-körningen eller i KURT-systemet, och även dessa har exkluderats. Om antalet godkända på kursen var högre än antalet registrerade enligt LADOK och KURT togs även dessa kurser bort från analysen. Dessa bortfall resulterade i att vi hade 184 valida kursår (kurs x år) med 84 olika kurskoder att arbeta vidare med i vår analys.

Vår analys görs på kursnivå, då det av anonymitetsskäl inte är möjligt att matcha individuella studenters betyg med deras svar i KURT. Detta innebär att vi har använt kursåren (kurs x år) som observationer. Huvudfokus har varit att studera studenternas medelbetyg, genomsnittlig nedlagd tid och sammanvägt betyg på kursen för varje observation. När det gäller studenternas betyg, ges betygen 3, 4 och 5 på kurserna och underkända gavs värdet 1,5 i analysen för att räkna ut kursmedelvärden. För varje kursår (kurs x år) räk-

nades ett medelbetyg baserat på studenternas prestationer fram. Detta jämfördes sedan genom korrelationstester med nedlagd tid och kursutvärderingsbetyg från KURT-systemet. Kursutvärderingsbetyget testades därtill mot nedlagd tid. Analys har gjorts med hjälp av SPSS.

Resultat

Detta avsnitt beskriver datan i vår undersökning. Tabell 2 sammanfattar dessa värden.

Studenternas betyg

A de studerande på kurserna blev 77,53 procent av studenterna godkända vid våra studerade provtillfällena. Medelbetyget inkluderande underkända studenter låg för den totala datamängden på 3,42, där 3 064 studenter erhållit betyget 3, 4 269 studenter fått betyget 4, 2 565 studenter fått betyget 5 och resterande 2 451 studenter blivit underkända. Medelbetyget hade en spridning från 1,7 till 5,0 på kurserna.

Nedlagd tid

Studenternas genomsnittliga arbetstid uppgick till 36,57 timmar med en spridning från 60 timmar ner till 23,3 timmar.

Kursutvärdering

Kursbetyget enligt KURT var i genomsnitt 3,77, med en spridning från 2,45 till 5,0.

Tabell 2: Medelvärden och spridning i analyserad data

	Medel	Spridning
Studenternas betyg	3,42	1,7 – 5,0 (per kurs)
Nedlagd studietid, timmar/vecka	36,57	23,3 – 60,0 (per kurs)
Kursutvärdering	3,77	2,45- 5,0 (per kurs)

Analys

Med utgångspunkt i ovanstående data beskriver detta avsnitt huruvida vi fann korrelation mellan våra tre studerade variabler och vad våra resultat innebär jämfört med tidigare studier. Vi har studerat korrelationen för två variabler i taget, men har även undersökt huruvida variablerna samvarierar. Ingen samvarians har dock kunnat uppvisas.

Samband mellan studieresultat och kursutvärdering

Genom att jämföra studenternas medelbetyg med kursutvärderingen enligt KURT för varje kurs och år framkom att det fanns ett ringa positivt samband mellan dessa, men att detta samband inte var signifikant.

Medan flertalet tidigare studier pekat på att det finns ett samband mellan studieresultat och kursutvärdering pekar således vår undersökning på att det inte finns något sådant signifikant samband. Tidigare studier är inte helt entydiga med att fastställa kausaliteten (om studieresultat ger kursutvärdering, eller tvärtom), medan denna fråga blir ointressant i vår studie, då inget signifikant samband uppvisats.

Samband mellan nedlagd tid och studieresultat

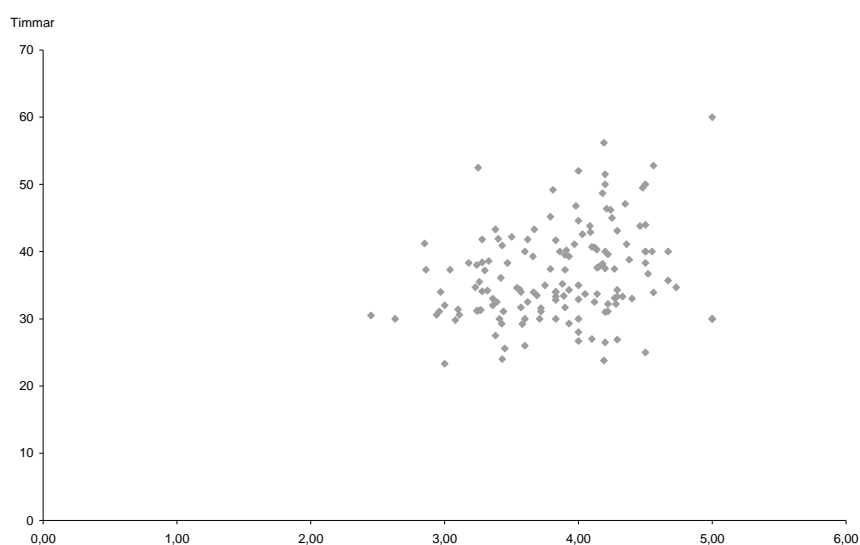
Genom att jämföra studenternas medelbetyg per kurs och år med angivet nedlagd tid framkom ett svagt positivt samband, som dock inte var signifikant.

Tidigare studier visar på ett positivt samband mellan nedlagd tid och studieresultat. Detta är föga förvånande i sig, vilket gör vår studies resultat lite överraskande. Hårt tolkat skulle det här kunna innebära att det inte lönar sig att lägga ner tid på sina studier. Samtidigt har vi använt data från olika kurser och jämfört medel mellan dessa med nedlagd tid. Enskilda kursers krav torde variera och därmed inverka på studieresultatet (olika kurser kräver olika arbetsinsatser för att nå nivån godkänd och andra betygssteg), vilket vi alltså inte tagit hänsyn till.

Samband mellan nedlagd tid och kursutvärdering

Genom att jämföra studenternas nedlagda tid med kursutvärderingsbetyget framkom ett positivt signifikant ($0,000$) samband ($0,276$) mellan nedlagd tid och kursutvärderingsbetyget (se även Figur 2). Detta innebär att studenterna är mer nöjda med kurser vars arbetsinsats varit större.

Detta går stick i stäv med Heckert, Latier, Ringwald-Burton och Drazens (2006) resultat. De menade att en lägre arbetsbelastning innebar att kursen fick en bättre kursutvärdering. Remedios och Liberman (2008) indikerade dock att studenter inte straffar lärare som har krävande kurser. Genom att titta på samband mellan nedlagd tid och kursutvärdering är det svårt att finna bakomliggande förklaringar, däremot kan man tänka sig att studenter arbetar mer i en kurs de uppskattar, eller att de genom sitt lärande tycker att kursen givit mer. Samtidigt har detta inte föranlett ett bättre studieresultat för studenterna.



Figur 2: Korrelation mellan kursutvärdering och nedlagd studietid.

Slutsatser

Syftet med detta papper var att undersöka sambanden mellan det betyg studenterna ger en kurs, deras studietid och det slutbetyg studenterna erhållit från kursen. Sammantaget visar vår studie inte något signifikant samband mellan kursutvärdering och studentbetyg eller mellan studentbetyg och nedlagd tid. Däremot visar studien att det finns ett positivt samband mellan nedlagd tid och kursutvärdering.

Vi har i vår undersökning inte särskiljt kurser på olika nivåer. Det kan medföra att det varit svårt att finna ett samband mellan exempelvis arbetsinsats och studentbetyg. Likaledes har vi arbetat med aggregerad data på kurs-

nivå och inte jämfört enskilda individers svar och betyg. För att få en noggrannare bild kan data behöva brytas ner i undergrupper och för fortsatt forskning vore det av intresse att göra korrelationstester för specifika kursgrupper; skiljer kursutvärderingsbetyg mellan kurser på G1-, G2- och A-nivå? För att få en förståelse för sambandens riktning skulle fortsatta analyser behöva kompletteras med fallstudier, fokusgrupper eller liknande.

Vi menar dock att korrelationen mellan nedlagd tid och kursutvärdering, när ingen samtidig signifikant korrelation finns mellan nedlagd tid och studieresultat är intressant och väcker spännande frågor. Medan debatten talar om en 'gymnasifiering' av högskolan och en högskolemiljö där marginalstudenten blir allt svagare, synes inte en utveckling mot enklare kurser vara något som primärt uppskattas från studenthåll. Vi hoppas med detta papper skapa underlag för fortsatt debatt om högskolans utveckling och kursutvärderingars roll i synnerhet: Vad mäter egentligen våra kursutvärderingar? Blir kursutvärderingar ett mått på studenternas prestation snarare än lärarens? Vilka styrmekanismer inom undervisningen byggs upp för att anpassa in denna i befintliga utvärderingssystem? Och hur påverkas studenten och studiensituationen av kursutvärderingar som kontrollmekanismer inom universitetsvärlden?

Vår studie visar i enlighet med tidigare studier att det inte alls är självklart vad studenten bedömer i kursutvärderingen: sin egen arbetsinsats, kursens svårighetsgrad eller dylikt. Med styrmål att nå hög kursutvärdering skulle dock vår studie visa på att kurser bör designas så att mycket nedlagd tid krävs och det finns därmed risk att nedlagd tid blir ett kvalitetskrav utan att det i sig förbättrar studentens lärande.

Referenser

Bjuremark, Anna, red. (2008) *Variation på temat examination – En rapport från Grundutbildningsdag och Rundabordssamtal vid LiU 2007*, CULs rapportserie Nr 13.

Fjellman Jaderup, Elin (2008) Reepalu vill betygssätta lärare, *Sydsvenska Dagbladet*, Maj 9.

Granström, Kjell. (1995) "Om konstruktion av kursvärderingar". Kvalitetsarbete vid Linköpings universitet.

- Heckert, Teresa M., Amanda Latier, Amy Ringwald-Burton och Colleen Drazen. (2006) "Relations among student effort, perceived class difficult appropriateness, and student evaluation of teaching: is it possible to "buy" better evaluations through lenient grading". *College Student Journal* 40, (3): 588-596.
- Isely, Paul och Harinder Singh. (2005) "Do Higher Grades Lead to Favorable Student Evaluations?" *Journal of Economic Education*: 29-42.
- Linköpings Universitet (2007) *Forsknings- och utbildningsstrategi för Linköpings Universitet*, Dnr LiU5025/07-60, December 14.
- Nilsson, Karl-Axel. (1998) "Kursutvärdering – för studenternas medverkan i kvalitetsarbetet". Lund universitet, utvärderingsenheten, rapport nr 98:202.
- Phipps, Stephen D., Robert S. Kidd och David A. Lathif. (2006) "Relationship among student evaluations, instructor effectiveness, and academic performance." *Pharmacy Education* 6(4): 237-243.
- Remedios, Richard och David A. Liberman. (2008) "I liked your course because you taught me well: the influence of grades, workload, expectations and goals on students' evaluation of teaching." *British Educational Journal*. 34 (1): 91-115.

PROJEKTORIENTERAD UPPSATSHANDLEDNING

Gunnar Björnsson, IKK

I filosofi, liksom i flera andra humanistiska ämnen, är uppsatsmomentet på kandidatnivå en stötesten för många studenter. Vissa blir klara först långt efter utsatt deadline, och andra skriver aldrig sin uppsats. Ofta är både handledare och studenter frustrerade. Handledare är frustrerade över att studenten inte blir klar, inte förstått vad som kännetecknar en bra uppsats, eller inte behärskar språket; över att det krävs enormt arbete för att rätta till felen; och över att det blir väldigt lite tid för att kommentera innehållet. Studenter är frustrerade över att det är oklart vad som förväntas, över bristen på intresse för den frågeställning som engagerar dem och över bristen på kommentarer och feedback på det arbete som tagit ett par månader eller mer att förfärdiga.

Projektorienterad uppsatshandledning erbjuder sätt att hantera dessa och andra problem på uppsatsmomenten så tidigt som möjligt för att minska den arbetsinsats som krävs för att höja kvaliteten på uppsatserna och minska problemet med att uppsatser inte blir klara i tid. Dessutom kan bekantskap med, och erfarenhet, av grundläggande strategier för projektarbete läggas till läromålen för kursen, vilket kan öka studenternas anställningsbarhet. Metoden utarbetades i samband med Bolognaanpassningen av kursplanerna i praktisk och teoretisk filosofi vid Göteborgs universitet, och har under hösten 2008 införts i praktisk filosofi vid Linköpings universitet. Det statistiska underlaget är ännu så länge för litet för att säga någonting bestämt om effekterna, men erfarenheterna efter två år är positiva, med god genomströmning och nöjda studenter. I den här rapporten presenteras metoden och tankarna bakom den projektorienterade uppsatshandledningen.

Några tankar bakom den projektorienterade uppsatshandledningen

Ramarna för ett projekt ges av projektets målsättning, de principer eller spelregler inom vilka målet skall uppnås, samt de arbetstimmar, den kunskap, och de materiella resurser som finns att tillgå för dess förverkligande. Inom dessa ramar bestäms ett projekts framgång av tillämpningen av effektiva strategier och metoder på olika nivåer: strategier för koordinerande av resurser, strategi-

er för att motivera projektets deltagare, metoder för det grundläggande hantverket. Strategier och metoder för framgångsrikt projektarbete är ett omfattande erfarenhetsområde utanför akademien, och ett betydande forskningsområde inom företagsekonomi och management. En av tankarna bakom att förstå uppsatshandledning som projektledning är att skapa en idémässig brygga till forskning och erfarenhet som går utöver den snävt pedagogiska. I den här presentationen kommer jag dock inte att hänvisa till några bestämda verk eftersom de grundläggande idéer som tillämpats får betecknas som allmängods inom projektledning och projektarbete (för den intresserade ger sökningar på exempelvis "projektarbete" eller "projektledning" i bibliotekskataloger ett stort antal träffar på grundläggande handböcker med vidare referenser).

Oavsett hur man i övrigt förstår uppsatsarbete så är det de facto *ett projekt med flera deltagare*, dvs. ett arbete mot ett bestämt och gemensamt mål med tillgång till begränsade resurser. I projektet deltar åtminstone student och handledare, men ofta också studentens kurskamrater och handledarkollegiet. Uppsatshandledning är inriktad på att uppnå de läromål som är bestämda för kursen i fråga. Inom den projektorienterade handledning görs arbetets karaktär som projektarbete explicit, med läromålen för uppsatsmomentet som målen för ett gemensamt projekt för handledare och studenter. Projektorienterad handledning kan kontrasteras mot andra modeller, där relationen mellan handledare och student inte primärt är en av samarbete mot gemensamt mål, utan en mellan bedömare och bedömd, mellan chef och underlydande, eller mellan en kunskapsförmedlare och en kunskapsmottagare. Relationer av det slaget ingår förstås också i den projektorienterade handledningen, men det primära är samarbetsrelationen. När fokus ligger på den relationen blir det lättare för båda parter att framföra och diskutera olika synpunkter på hur arbetet bäst skall genomföras.

Också inom projektorienterad uppsatshandledning är det förstås studenten som måste skriva uppsatsen: det är poängen med uppsatsmomentet. Men inom ramarna för uppsatsprojektet är detta en naturlig konsekvens av de tillgängliga resurserna och innebär inte att studenten är utlämnad till att lösa problem på egen hand. Studenten måste skriva uppsatsen därför att hon eller han har mest tid för genomförandet av projektet: 400 timmar för en uppsats om 15 högskolepoäng; jämför med de kanske dryga tio timmar som handledaren har till just den studentens arbete. Och handledarens tid och bättre kännedom om målet och hur det bäst uppnås är resurser som är tillgängliga för att uppnå precis det mål som studenten strävar efter. Men handledaren delar studentens mål att uppsatsen skall bli så bra som möjligt.

Lyckade projekt

Några faktorer som särskilt bidrar till lyckade projekt är:

- Tydliga, gemensamma, och inspirerande mål
- Tydlighet vad gäller arbetsprocessen, inklusive arbetsfördelning och kommunikationsvägar
- Tillvaratagande av deltagarnas kreativa förmågor och visioner
- Deltagarnas känsla av att vara delaktiga i processen och av att komma med uppmärksammade och meningsfulla bidrag

De viktigaste verktygen för att uppnå detta är:

- Projektmötet (viktigast)
 - Tydliggör gemensamma mål och resurser
 - Avslöjar diskrepans i föreställningar om mål och medel
 - Tydliggör att man samarbetar
 - Tydliggör konstruktiv problemlösningsperspektiv
- Uppföljningsrutiner
 - Milstolpar, projektledare följer upp
- Återkopplingsrutiner
 - Speciellt för längre projekt (doktorandhandledning)

Det finns nästan hur mycket som helst att säga om strategier och metoder för lyckat projektarbete, men det jag ska fokusera på här är projektmötet, och på hur individuella handledningsmöten kan se ut om det struktureras efter principer för lyckade projektmöten.

Projektmötet

För att ett projekt skall kunna genomföras effektivt krävs bland annat att det finns ett klart mål; att de tillgängliga resurserna tagits i beaktande; att målet framstår som attraktivt så att man är villig att avsätta det arbete som krävs; att man tagit hänsyn till olika möjligheter och svårigheter som kan tänkas dyka upp; samt att det finns en tydlig plan för arbetet. Projektmötets funktion är att se till att dessa villkor är uppfyllda, och att de inblandade är klara över dessa aspekter, och klara över att de andra inblandade är klara över dem och vet vad som förväntas av de andra.

För att göra mötet mer effektivt och tillfredsställande är det viktigt att alla inblandade – i det här fallet studenten – i förväg informeras om målet med mötet, och det allmänna upplägget. På det sättet är studenten mentalt förberedd och kan bättre delta med egna tankar. Informationen kan t ex förmedlas vid någon gemensam träff för studenter på uppsatsmomentet, eller skriftligen via email, kanske efter följande mönster:

Hej!

Här är mitt förslag på agenda för vårt första "riktiga" handledningsmöte. Poängen med detta första möte är att

(i) Du skall ha en klar plan för ditt uppsats- eller avhandlingsskrivande, och en klar idé om vilken sorts hjälp jag kan erbjuda. Tanken är att i så stor grad som möjligt göra arbetet enkelt: i en mening ska du inte behöva tänka när du arbetar, utan bara arbeta på.

(ii) Jag skall ha en klar idé om vilken planen är och vilken hjälp du förväntar dig, och vilken hjälp jag behöver kunna erbjuda (vad jag eventuellt behöver läsa in mig på, etc).

Under mötet kan vi ta upp vilka frågor som helst. Men det vi bör fokusera på, tror jag, är att gå igenom följande punkter:

- (1) Klargöra målsättningarna med arbetet, och förutsättningar för genomförandet (tid, handledningsresurser, elektroniska resurser, etc).
- (2) Försöka konkretisera målsättningarna i en gärna idealiserad vision av slutresultatet.
- (3) Göra en allmän hjärnstorm över möjligheter, problem, metoder, etc.
- (4) Organisera de olika idéerna i en plan.
- (5) Identifiera vad som ska göras här näst.
- (6) Planera in nästa tillfälle för att överblicka hur arbete fortskrider och om planen behöver revideras.

Min tanke är att jag under mötet antecknar på whiteboard, medan du för protokoll som du sedan redigerar så att det kan tjäna som underlag för det fortsatta arbetet.

Upplägget har flera funktioner.

För det första så är punkterna (1) till (6) en naturlig process för effektiv planering. Det tjänar alltså som stöd till effektiv planering av vårt fort-

satta arbete, men också, eftersom det är en explicit procedur, som ett medvetandegörande av den processen. Poängen är att så stor del av tiden som möjligt ha en klar bild av den bästa vägen framåt.

För det andra så kommer du själv stå för huvuddelen av tänkandet. Det gör att jag får en klarare bild av hur du förstår din uppgift så att jag kan hjälpa snarare än stjälpa. Dessutom är det förstås viktigt att det här framför allt är ditt projekt, och att jag framför allt är en resurs i det fortsatta arbetet.

En massa olika frågor kommer förstås in under punkterna ovan. Återkom gärna med synpunkter.

När studenter kommer till det här mötet har de redan tagit del av en mindre skrift där det kort beskrivs vad som kännetecknar en bra kandidatuppsats i filosofi vad gäller språk, formalia och innehåll, hur man väljer ämne, och hur en uppsats är disponerad.

Under själva mötet är det lämpligt att handledaren för anteckningar på exempelvis whiteboard under rubrikerna för mötets delar. Det ger en gemensam hållpunkt under diskussionen som gör det lättare att komma på flera viktiga aspekter, eftersom tidigare punkter finns visuellt tillgängliga. Det är viktigt både när det gäller att uppnå fullständighet i beskrivning av mål och resurser och för att täcka in så många aspekter som möjligt under hjärnstormen. Genom att strukturen är visuellt tillgänglig blir det lättare för studenten att vara aktiv under mötet.

Inom den projektorienterade handledningen tjänar projektmötena också till att göra planeringen av forskningsprojekt explicit för att ge studenten verktyg eller metoder för att själv planera och genomföra forskningsprojekt. För att ytterligare förstärka den aspekten, och för att ytterligare bli klar över hur studenten föreställer sig de olika delarna av projektet är studenten sekreterare för projektmötena, med uppgift att skriva protokoll, upprätta arbetsplanen i efterhand samt återkomma med denna plan inom ett par dagar. Det ger studenten tillfälle att gå igenom materialet en extra gång och att formulera det med egna ord.

Men den kanske viktigaste aspekten av handledningsmöten enligt den här modellen är att de klargör hur studenten förstår sin uppgift, och vad som driver honom eller henne. En viktig effekt av detta är att det låter handledaren korrigera föreställningar som kommer hindra studenten i arbetet. En erfarenhet från handledningen inom filosofi är att också studenter som kan formulera sig och ta till sig ämnets innehåll alltför ofta blir försenade med sitt uppsatsar-

bete därför att de har en orealistisk bild av vad som förväntas av dem. Ett ordentligt inledande projektorienterat handledningsmöte i samband med att uppsatsämnet bestäms kan spara otroligt mycket tid och frustration. En annan, och ofta lika viktig aspekt är att mötet ger handledaren tillfälle att verkligen se och förstå studenten, något som normalt leder till ökad motivation och som dessutom ökar mottagligheten för handledarens synpunkter och förslag.

Lite mer kan sägas om de olika momenten i projektmötet:

Mål: Målsättningen för uppsatsmomentet kan beskrivas på olika sätt. Den mest påtagliga målsättningen är att ha skrivit klart en uppsats före deadline för det uppsatsseminarium där uppsatsen försvaras. Dessutom finns det förstås det vidare målet att uppsatsen skall försvaras framgångsrikt. Det viktiga är att målet görs explicit för att projektets ramar skall vara tydliga: då blir det lättare att vara kreativ, konstruktiv och systematisk i själva arbetet.

Resurser: För att tänka klart kring hur arbetet mot projektets mål skall genomföras finns anledning att titta på de mer uppenbara resurserna, och då framför allt den arbetstid som finns tillgänglig för projektet, och hur den fördelas mellan student och handledare. (Åtminstone vissa studenter behöver också bli varse att uppsatsarbete kan kräva mer arbete än de är vana vid att lägga ner på studier i humaniora.) Utöver arbetstiden är det värt att påminna om eventuella seminarier under momentet, om biblioteks- och internetresurser, och inte minst om de andra studenterna på uppsatsmomenten: Samarbetar studenterna? Träffas de och pratar? Läser de varandras alster? Om studenten skriver på engelska trots att det inte är studentens hemspråk så kan det vara värt att nämna möjligheten att få hjälp med engelskan genom web-baserade tjänster för korrekturläsning och redigering av uppsatser.

Vision/Succé: Nästa steg är att utveckla målbeskrivningen till en *vision*: att tillsammans måla upp en tydligare bild av vad projektarbetet medfört om man tillåter sig att föreställa sig fullständig framgång för projektet. En vision gör målet tydligare och mer inspirerande, och dessutom ger arbetet med att måla upp visionen ytterligare tillfälle att både förstå hur studenten uppfattar sitt uppsatsarbete, och att ge henne en klarare bild av vad som kännetecknar en bra akademisk uppsats.

Här kan det viktigt att i första hand utgå från studentens förståelse av hur en bra uppsats ser ut, eller hur ett effektivt uppsatsarbete går till. Det gör det lättare att veta på vilka punkter studentens uppfattningar behöver korrigeras,

och vilka föreställningar som det finns att knyta an till när man som handledare försöker korrigera eller komplettera dessa uppfattningar. Det kan vara lämpligt att använda riktade men öppna frågor som: "Om du föreställer dig att din uppsats blivit precis så som du vill att den skall vara, vad har den för egenskaper då?"; "Vad kan du säga om uppsatsens frågeställning"; "Vad kan du säga om argumentationen i uppsatsen?"; "Vad kan du säga om språket i uppsatsen?"; "Hur lång är uppsatsen?". Utöver sådana frågor är det en god idé att fråga om hur försvaret av uppsatsen skall gå till, vilket betyg studenten tänker sig att få – handledaren kan här ta fasta på ambitionen att få VG om det finns en sådan, och försöka förstärka de ambitioner som finns, speciellt om det finns minsta möjlighet att förverkliga dessa –, eventuella ambitioner att använda uppsatsen för att söka vidare, och ambitioner som relaterar till läromålen för uppsatsmomentet. Med utgångspunkt från studentens svar på dessa frågor finns det möjlighet att diskutera, korrigera och komplettera studentens vision på ett sätt som respekterar studentens egen vision. En av de mest användbara frågorna att ställa gäller vad studenten tycker är mest engagerande eller tillfredsställande med att få skriva en filosofisk uppsats. Poängen med denna fråga är att svaret säger någonting om vad som driver studenten. Det är något att ha i åtanke för de tillfällen då man blir tvungen att föreslå förändringar i uppsatsupplägg eller arbetsplan, så att man inte kör över studenten på punkter som betyder som mest för honom eller henne, utan söker lösningar som bevarar mycket av den ursprungliga motivationen inom ramarna för kursplan och läromål.

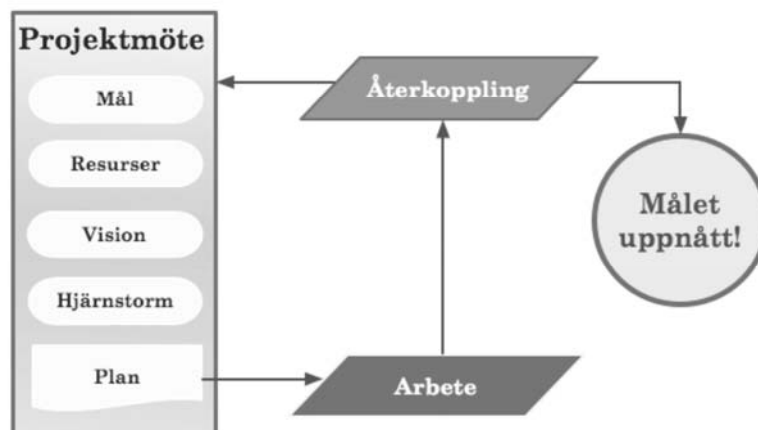
Hjärnstorm: Med en klar vision och en tydlig bild av projektets ramar så finns det stöd för att fundera över allehanda möjliga och omöjliga sätt att göra vägen mot målet mer framkomlig, liksom allehanda sätt att ta sig över eller undvika möjliga hinder. En metod som kan användas är att skriva upp vissa ord som sammanfattar olika generella aspekter av uppsatsarbetet, och sedan associera kring dessa och undan för undan skapa en "mindmap" över faktorer att ta hänsyn till och tänka över. För att nämna några tänkbara termer: *argumentation, skrivande, arbetstider, läsning, möten, feedback, och effektivisering*. Handledaren har förstås en hel del idéer om vilka faktorer som brukar spela roll, och den här processen ger henne eller honom tillfälle att komma på fler, och, framför allt, att låta studentens erfarenhet och självkänedom spela roll. En fråga som jag brukar ta upp är vad som fungerat och inte fungerat vid tidigare uppsatsarbete, och vad studenten lärt sig av detta. Sådana frågor ger ett konstruktivt anslag, ger ytterligare inblick i hur studenten tänker, och kan avslöja områden där studenten behöver hjälp med andra strategier.

Plan: Avslutningsvis är det viktigt att det finns en plan för det vidare arbetet, och det är lämpligt att avsätta de sista fem eller tio minuterna av ett timlångt möte till detta. Planen behöver förstås inte ange framtida handlingar i detalj, men bör innehålla viktiga datum, en generell överblick över vilken typ av arbete som skall göras under vilka perioder (precisera frågeställning, göra litteratursökningar, redogöra för det nuvarande forskningsläget, etc), och de viktigaste av de insatser som kommit fram under föregående punkt. Absolut väsentligt är att den innehåller ett datum för nästa kontakt mellan handledare och student så att samarbetet dem emellan inte rinner ut i sanden. Dessutom är det viktigt att bestämma ett närliggande datum då studenten skall ha skickat över ett protokoll från mötet så att handledaren snabbt kan få bekräftelse på hur studenten uppfattat det som sagts under mötet. Planen utvecklas senare i den takt som behövs för att projektet hela tiden skall ha en riktning som är tydlig för både handledare och student.

Sammanfattningsvis: Genom att arbetet explicit gäller en gemensam målsättning och planeras gemensamt så ges en naturlig ram inom vilken

- (a) handledaren kan introducera kunskap och strategier;
- (b) handledaren kan skaffa sig en förståelse för studentens perspektiv och svårigheter för att på detta sätt ha grund för att välja vilken kunskap och vilka strategier som en specifik student behöver; och där
- (c) student och handledare har en relativt jämställd grund för att ta upp problem och diskutera hur handledningen kan göras effektivare.

Projektarbete, flödesschema



Problemlösning med projektorierad handledning

Många av de problem som förekommer i samband med uppsatsskrivande försvinner helt eller blir lättare att hantera med en tydlig plan för handledarträffar och återkoppling. Bland de problem som helt försvinner märks problemet att studenten inte hör av sig (handledarens perspektiv) eller att handledaren inte visar intresse (studentens perspektiv). Till de problem som blir lättare att hantera hör problem som närmast gäller framställningssättet: problem med menings- och styckesbyggnad, problem med organisation av uppsatsens olika stycken och avsnitt, språkliga oklarheter, vag argumentation, problem med omfång, problem med frågeställning, tendentiös behandling av materialet, tidsbrist, bristande eget bidrag, felaktig tolkning av bakgrundsmaterialet, svårigheter att ta till sig tänkt bakgrundsmaterial, svårigheter att behandla vissa särskilt avancerade teoretiska aspekter. I alla dessa fall gäller att tidig återkoppling och kontinuerlig uppföljning med tydliga milstolpar ger bättre förutsättningar för att hantera dessa problem. Det kan innebära att uppsatsämnet snävas in eller utvidgas, att man inriktar sig på en mer lätthanterad bakgrundslitteratur, att man ägnar tid åt att förklara några centrala filosofiska tankar eller distinktioner, eller uppmärksammar studenten på framställningsmässiga problem.

Den projektorierade handledningsformen inbjuder dessutom till en tydlig arbetsfördelning när det gäller hur de upptäckta problemen hanteras. Dels är fördelningen av projektets resurser en explicit del i planeringen av uppsatsarbetet – studenten har i runda tal 50 gånger mer tid att lägga på sin uppsats – och dels ingår det bland de explicita målen för uppsatsmomentet att studenten skall lära sig hur man skriver akademiska uppsatser. Det gör det naturligt att försöka lösa exempelvis språkliga och strukturella problem, inte genom att handledaren noggrant går igenom textutkast och ger förslag på upplägg, utan genom att studenten ges metoder för att upptäcka och åtgärda dessa problem själv. Handledarens roll blir att förklara problemet och föreslå övningar av lämpligt slag för att studenten själv skall lära sig hantera det. Det begränsar förhoppningsvis behovet av språkliga insatser inför slutversionen och låter studenten lära sig skriva bättre. Sådana övningar kan inkludera att läsa högt inför tänkt publik för att åstadkomma ett tydligare språk, att använda rättstavnings- och grammatikprogram som stöd, att sammanfatta uppsatsen på två sidor/en halv sida/100 ord/två meningar och göra en översikt över uppsatsens struktur utifrån uppsatsens huvudbudskap för att komma till rätta med strukturella problem. Med hjälp av sådana övningar kan man inte bara få ett bättre slutresultat vad gäller uppsatsens kvalitet,

utan också vad gäller studentens förmåga att skriva uppsats. I stället för att ägna tid åt att städa upp där det blivit fel kan handledaren koncentrera sig på att ge en tydlig bild av vilket resultat som eftersträvas och ge studenten metoder för att uppnå dessa resultat.

Andra vanliga problem förebyggs eller blir lättare att åtgärda i och med upplägget av det inledande projektmötet och genom den samarbetsform som projektarbete innebär. Genom att man redan från början ganska ingående diskuterar vad som gör en akademisk uppsats bra har studenten större förutsättningar att göra kloka val under arbetets gång, och kommer att ha lättare att diskutera sådana aspekter under arbetets gång. Tidigare har man diskuterat projektets mål och vision, gjort klart att detta är det gemensamma målet för student och handledare, och utarbetat en plan där det är klart vad som skall göras och när det skall redovisas. Därmed finns också ytterligare förutsättningar att bibehålla eller förstärka studentens motivation, dels genom att handledaren vinnlagit sig om att förstå vad det är som får studenten att vilja skriva uppsats, dels genom att arbetet hela tiden har ett tydligt innehåll, och dels genom att göra klart att även om studenten är huvudansvarig för uppsatsprojektet så jobbar handledaren mot samma mål som studenten. Det minskar risken för att studenten skall känna sig utlämnad åt en alltför svår uppgift.

När åtgärder som dessa fungerar så kan en större del av handledarens tid ägnas åt att hjälpa studenten att fördjupa och skärpa behandlingen av uppsatsens innehåll.

Återkoppling

En av nycklarna till framgångsrikt projektarbete är att det finns tillfällen för återkoppling där arbetet och samarbetet kan justeras efter vad som fungerat bra och mindre bra. Traditionellt ges sådan återkoppling på universitetet framför allt i så kallade kursutvärderingar, post factum. Det kan vara ett utmärkt verktyg för förbättringar av pedagogiken från en termin till en annan, men återkoppling kan bli betydligt effektivare om den utgör ett kontinuerligt inslag under momenten. Återkoppling under och efter tidigare terminer har bland annat lett till tydligare arbetsplaner, bättre formuleringar i kursutvärderingar och ökat studentdeltagande vid seminarier då utkast och färdiga uppsatser diskuteras.

Återkoppling tjänar tre viktiga syften. För *det första* ger den möjlighet att förbättra utbildningen, både under terminens gång, och mellan terminerna.

För det andra ger den, rätt utförd, studenterna inflytande över sin situation och visar att lärare och handledare bryr sig om deras perspektiv och deras tankar. Att omgivningen bryr sig är förstås motiverande och kan förhoppningsvis leda till hårdare och mer systematiskt arbete från studenternas sida, och till inspiration att fortsätta på högre nivå. *För det tredje* så är det ett av läromålen för uppsatsmomenten att studenterna successivt skall lära sig att planera och genomföra forskningsprojekt och arbete med återkoppling är en väsentlig del av ett effektivt och flexibelt projektarbete.

Strategin är alltså att göra kontinuerlig återkoppling till en naturlig del av uppsatsmomentet, och något som förekommer i samband med handledning och seminarier likväl som i samband med att studenterna får betyg på kursen och därmed är klara. När handledarträffarna är upplagda som projektmöten där student och handledare tillsammans gör och kontinuerligt uppdaterar en arbetsplan utifrån ett klagörande av studentens mål och visioner och våra gemensamma resurser, blir det naturligt att kontinuerligt stämmer av hur arbetet fortskrider. Det blir då lätt för handledaren att kontrollera om information saknats, om kursmål och metod är otydliga, om studenten känner sig för styrd eller övergiven. Eventuellt kommer det här fram alldeles av sig självt, men det finns en poäng med att se till att frågor av det här slaget kommer upp vid varje möte, och att de ägnas några minuter i alla fall. En del av handledningen måste rimligen bestå i att råda om hur man arbetar effektivt eller kanske i första hand att aktualisera sådana frågor, och då kommer återkopplingen nästan gratis.

PBL-STYRDA EXAMINATIONER — UTOPI ELLER VERKLIGHET?

En studie av skriftliga tentamina på
läkar- respektive sjuksköterskeprogrammet

Anna Milberg & Maria Friedrichsen, ISV

Bakgrund

PBL

Problembaserat lärande (PBL) har blivit en allt vanligare pedagogisk bas inom högre utbildning, såväl nationellt som internationellt (Biggs, 2003; Fyrenius, 2002; Vleuten et al., 2000). Bakgrunden till detta är att modern pedagogisk forskning visat på ett behov av en ändrad syn på lärande och kunskap. Tidigare sågs kunskap som en kvantitet som kunde överföras, t.ex. vid en föreläsning, från en individ till en annan, från en sändare (lärare) till en mottagare (studenten) (Fyrenius 2002 sid 63)((Säljö, 2000) sid 25), eller anorlunda uttryckt "Teaching is learning" (Vleuten et al., 2000). Studier har dock visat att det inte finns någon "absolut" kunskap som kan överföras, utan att den byggs upp och konstrueras unikt inom varje individ (Hult, 2003; Säljö, 2000; Vleuten et al., 2000). Pedagogisk forskning har också lyft fram vikten av att bl.a. stimulera till djupinriktat läranden (Marton et al 1986 sid76). Detta ändrade synsätt har medfört att nyare typer av pedagogik utvecklats, t.ex. PBL.

Det finns flera definitioner av vad PBL är och bör innehålla. En ofta använd är de sex kärnkaraktärer (six core characteristics of PBL) som utvecklats av Barrows (Barrows 1996 enligt (Gijbels et al. 2005)): 1) Lärande är studentcentrerat; 2) Lärande sker i små studentgrupper; 3) En handledare är närvarande för att guida eller underlätta; 4) Autentiska problem presenteras i början av lärandesekvensen (learning sequence), innan någon förberedelse eller några studier skett; 5) Problemen som studenterna ställs inför används som verktyg att uppnå den kunskap som behövs och den problemlösningsförmåga nödvändig för att senare kunna lösa problemen; 6) Ny information behövs genom självstyrt lärande.

Examination

Examination är centralt när man funderar kring lärande, eftersom pedagogisk forskning har visat att examinationen styr lärandeprocessen (Marton et al. 1977, sid 105; Ramsden i Marton et al. 1986, sid. 200). Examination definieras, i generella termer, som "En bedömning för godkännande eller underkännande av studenters kunskaper och färdigheter i samt förståelse av ett ämne eller område efter en utbildnings/inlärningsinsats" (Trowald 1997). Hult menar att examinationen kan ha fler aspekter än kontroll, nämligen att ge studenten återkoppling så att den kan vara ett stöd för lärandet och därmed öka den s.k. metakognitiva kompetensen (Hult, Hult 2003). Trowald (1997) gjorde en undersökning bland lärare där han kunde påvisa att lärares förhållningssätt till examinationer vanligen var av två inriktningar; lärare som vill kontrollera genom objektiva prov, vilket styr studenters lärande mot detaljer samt: lärare som använder prov som kan anses som mindre objektiva där frågor rör samband och helheter. Trowald och Dahlgren (1993) använder begreppen producerande eller reproducerande. Den producerande examinationen innefattas av att studenten får arbeta självständigt med uppgifter som kräver analys, syntes och värdering. Den reproducerande examinationen handlar om att studenten ska besvara frågor hämtade från kurslitteratur men utan tillgång till densamma under examinationen. Den första typen av examination anses ligga på en högre taxonomisk nivå än den senare. Trowald menar att det finns en tendens att man med hög precision mäter oviktig kunskap där frågorna har hög reliabilitet men låg validitet. Han menar att en kunnig lärares subjektiva värderingar troligen är ganska objektiva och därför bör man som examinator sträva efter hög validitet.

Examination inom PBL

Målet med en PBL-baserad miljö inom högre utbildning är: "to guide students to become experts in a field of study, capable of identifying the problems of the discipline and analyzing and contributing to the solution" (Gijbels et al. 2005). Enligt Gijbels et al. (2005) har det använts varierande metoder att utvärdera studenternas lärande inom PBL, från traditionella multiple-choice tentor till nyare bedömningstekniker såsom t.ex. fallbaserade prov, själv- och peer värdering, och performance-baserade test, men sedan början av 90-talet har det efterfrågats nyare modeller för utvärdering som är kongruenta med lärandemålen och principerna (instructional principles) inom PBL. Till exempel har det framförts att ett valitt bedömningssystem bör utvärdera studenternas problemlösningsförmåga i en bedömningsmiljö som är

kongruent med PBL-miljön (Gijbels et al. 2005). Kongruens med lärandemiljön innebär enligt Gijbel et al. (2005):

“1) Students’ problem-solving skills are evaluated in an authentic assessment environment, i.e. using authentic assessment tasks or problems; 2) The authentic problems are novel to the students, asking them to transfer knowledge and skills acquired previously and to demonstrate understanding of the influence of contextual factors on problem analysis as well as on problem solving; 3) The problem-analysis assessment tasks ask students to argue for their ideas on the basis of various relevant perspectives; 4) The test items ask for more than the knowledge of separate concepts; Integrative knowledge, requiring the integration of relevant ideas and concepts, is stressed. Because real-life problems are mostly multidimensional and as such integrate various disciplines within one field of study, assessment focuses on problems with this integrative characteristic; 5) Assessment of the application of knowledge in problem solving is the heart of the matter. That is, test items require examinees to apply their knowledge to commonly occurring and important problem-solving situations”.

Gijbels och medarbetare för alltså bl.a. fram behovet av att bedöma studenters förmåga att överföra kunskap från en situation till en annan, att argumentera för sina idéer, integrera kunskap från olika idéer och begrepp och att tillämpa kunskap på relevanta situationer. Dessa aspekter relaterar till en mer komplex syn på kunskap och problemlösningsförmåga som involverar högre taxonomiska nivåer, vilka alltså liknar ”den producerande examinationen” enligt Trowald och Dahlgren (1993). Andra har också framfört att utvärderingar vid PBL bör *“take into account both the organization of the knowledgebase and the students’ problem-solving skills”* (Segers et al. 2003 (enligt Gijbels et al. (2005))).

Vad menas då med organisation av kunskapsbas? Det finns flera olika teoretiska modeller kring detta med lärande, problemlösningsförmåga och hur kunskap struktureras när vi lär oss: t.ex. SOLO-taxonomin, Blooms taxonomi, Anderson’s revised taxonomy and Sugrue’s theory-based model of the cognitive components of problem solving. Den sistnämnda beskriver tre kognitiva komponenter relaterade till problemlösningsförmåga som bör bedömas, nämligen kunskapsstruktur, metakognitiva funktioner samt motivation (Sugrue 1995 enligt Gijbels et al 2005). Vidare delar Sugrue upp kunskapsstrukturen i tre nivåer: 1) concepts; 2) principles; 3) links from concepts and principles to conditions and procedures for application. “Concepts” handlar bl.a. om en kognitiv nivå där man söker efter att ge exempel och för-

klara enklare frågeställningar och begrepp, mer uppräknig av faktakunskap. "Principles" handlar om att kunna sätta samman flera begrepp och principer för att kunna förklara eller förutse en händelse, och finna lösningar. Den sista delen "Application conditions and procedures" handlar om att söka använda kunskapen genom att föreslå hur man bör handla i en viss situation, dvs. tillämpning av kunskapen i en praktisk situation.

Sugrue argumenterar att

"assessment should permit identification of the nature and extent of a student's knowledge of principles and procedures in the domain of interest. In addition, because principles are rules that involve relationships among concepts, then the student's knowledge of the individual concepts should also be measured. It may be that a student has knowledge of individual concepts but has little or no knowledge of the general rules (principles) governing the relationships among the concepts. Finally, one should be able to identify students who have knowledge of principles but whose knowledge of specific procedures is limited."

Vi blev nyfikna på hur examinationerna såg ut på vår fakultet, vilken har PBL-baserade vårdprofessionsutbildningar. Målet var att med hjälp av en teoretisk referensram vad gäller kunskapsstruktur beskriva frågekonstruktionen på skriftliga examinationer på två PBL-baserade professionsutbildningar vid Hälsouniversitetet, Linköpings universitet.

Material och Metod

Urval

Denna pilotstudie genomfördes vid Hälsouniversitetet, Linköpings universitet. Två program valdes ut, läkarprogrammet och sjuksköterskeprogrammet. Från varje program valdes ändamålsenligt sex skriftliga tentamina ut, totalt tolv stycken. Tentamina hämtades från läkarprogrammets hemsida och från terminsansvarig lärare på sjuksköterskeprogrammet.

För att kunna studera frågekonstruktionen användes en bedömningsmall, Sugrues tre kunskapsnivåer (vilka beskrevs ovan i bakgrunden) för att mäta huvudsakliga kognitiva komponenter vid problemlösning, vilket tidigare använts av Gijbels et al vid bedömning av frågor och kognitiva kunskapsnivåer av tentamina. Varje fråga eller uppgift på respektive tentamen lästes igenom och bedömdes tillhöra en av dessa tre nivåer. För att erhålla en form av "kalibrering av instrumenten" genomfördes en mindre mätning av interbedö-

marreliabilitet, där författarna oberoende av varandra kodade två tentamina från respektive program och sedan jämförde kodningen. Överrensstämelsen mellan bedömarnas kodning av frågorna från de två först analyserade tentorna var 63% (12/19) respektive 100% (2/2). Denna kodning resulterade i en diskussion om de olika nivåernas betydelse, vilket medförde att författarna efter denna hade en mer liknande bedömning av resterande tentamina. Varje tentamen kodades sedan med utbildning, tentamenstyp, frågenivå, scenario och antal problem/frågeställningar. Bearbetning av frekvenser utfördes med deskriptiv statistik.

Resultat

Totalt ingick tolv tentor i studien, vilka presenteras översiktligt i tabell 1.

Tabell 1. Bakgrundsbeskrivning av de tentor som ingick i studien.

Utbildning-Termin	Tentamenstyp	Scenariotyp (N)	Problem/uppgifter (N)
Sjuksköterska-T1	skriftlig + muntlig	Case (1)	2
Sjuksköterska-T2	skriftlig	Case (1)	7
Sjuksköterska-T3	skriftlig+ muntlig	Case (1)	16
Sjuksköterska-T4	skriftlig	Case (1)	8
Sjuksköterska-T5	skriftlig+ muntlig	Case (1)	3
Sjuksköterska-T6	skriftlig	Case (1)	10
Läkare-T1	MEQ*	Inget	19
Läkare-T3	MEQ*	Case (3)	33
Läkare-T5	MEQ*	Case (3)	28
Läkare-T7	MEQ*	Case (5)	38
Läkare-T9	MEQ*	Case (3)	33
Läkare-T11	MEQ*	Case (5)	42

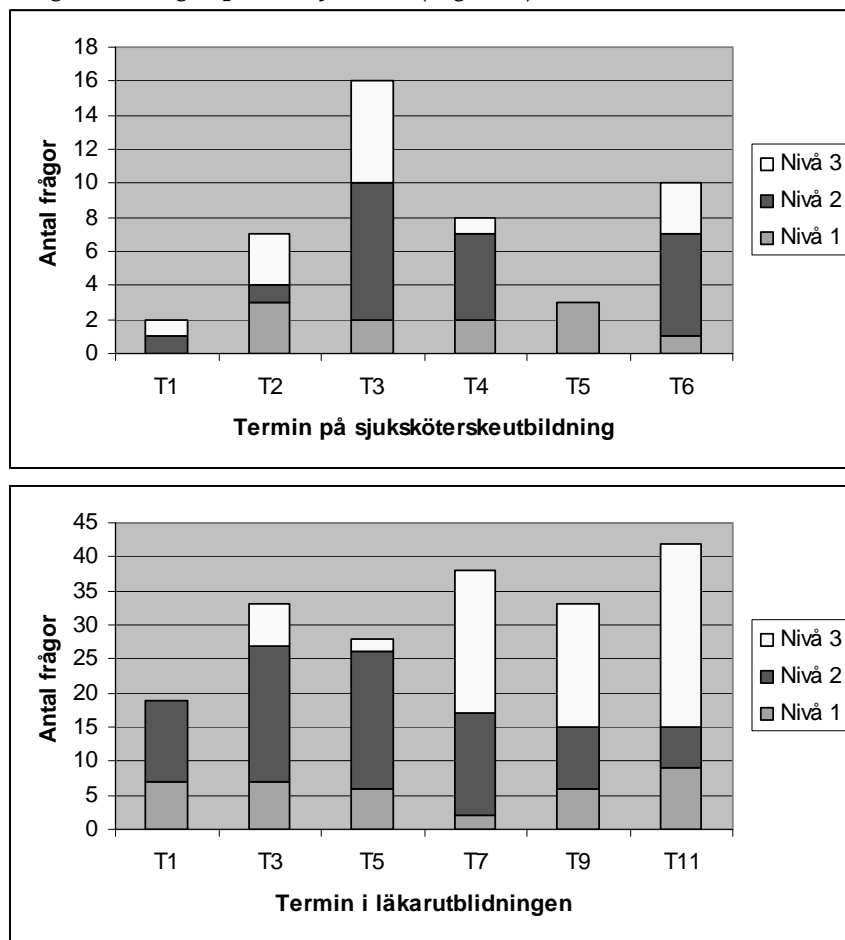
*Modified essay questions

Totalantal frågor i relation till respektive kunskapsnivå

Nio av tolv tentor hade alla tre kunskapsnivåer representerade. Fördelningen av frågor i kunskapsnivå 1 (enligt Sugrue) var på sjuksköterskeutbildningen 24%, på nivå 2 46% och nivå 3 30%. På läkarutbildningen var motsvarande siffror 19%; 42%; 38%. Det fanns en tydlig skillnad i antalet frågor per tentamina mellan utbildningarna. Läkarprogrammet hade betydligt fler frågor/uppgifter per tentamen (median 33; max 42; min 19) jämfört med sjuksköterskeutbildningen (median 7,5; max 16; min 2).

Tentafrågornas kunskapsnivå i relation till läge i utbildningsprogrammet

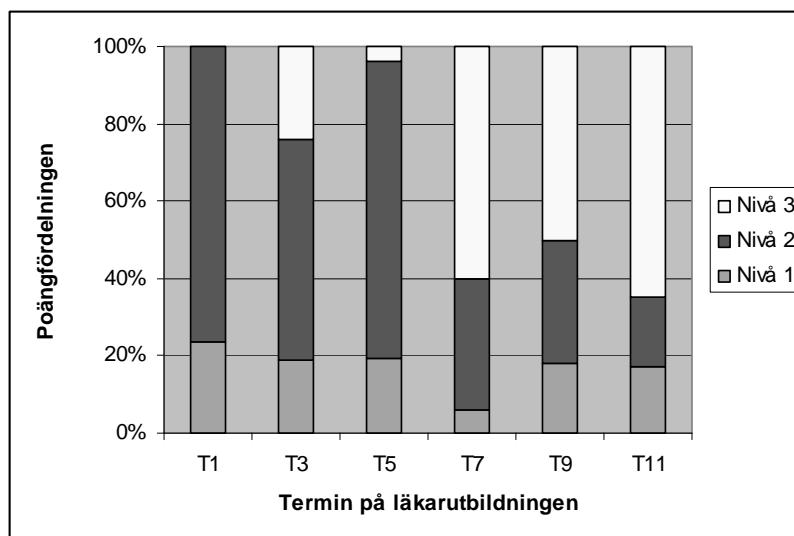
Fördelningen av antal frågor i relation till de tre olika kunskapsnivåerna på sjuksköterskeutbildningen visade ingen entydig bild över terminerna (Figur 1a). På läkarutbildningen fanns på de lägre terminerna en dominans av frågor på kunskapsnivå 2. Dessa minskade till antalet på de högre terminerna samtidigt som frågor på nivå 3 ökade (Figur 1b).



Figur 1. Fördelning av tentamensfrågorna på (1a) sjuksköterskeutbildningen och (1b) läkarutbildningen enligt respektive kunskapsnivå (1-3).

Fördelning av poäng i relation till tentafrågornas kunskapsnivå

Sammanställningen av data från läkarutbildningen visade att poängmängden klassificerat som kunskapsnivå 3 ökade betydligt på de högre terminerna (Figur 2). På sjuksköterskeutbildningen förekom inte poängfördelning varför någon motsvarande analys ej kunde göras.



Figur 2. Fördelning av poäng på respektive kunskapsnivå i relation till tentans totalpoäng.

Diskussion

Denna ministudie har påvisat att av samtliga tentamina hade nio av tolv tentor alla tre kunskapsnivåer representerade. Om detta är bra eller mindre bra kan diskuteras. Nedan följer några av våra reflektioner.

Hur konstruerar man en valid och reliabel tenta som också är kongruent med PBL?

Trots att både sjuksköterskeutbildningen och läkarutbildningen är baserade på PBL, så skiljde sig utformningen av tentor delvis åt. Läkarutbildningens tentor hade betydligt fler uppgifter och fall än motsvarande tentor för sjuksköterskestudenterna. Sjuksköterskeutbildningens tentor hade frågor där studenterna själva fick välja begrepp att diskutera. Är båda examinationssät-

ten valida och reliabla? Det vill säga, mäter de det som avses att mätas respektive hur säkra/uppreningsbara är mätningarna? När det gäller validiteten är det som mäts kongruent med PBL-modellen? Vad säger litteraturen om vad man bör examinera på PBL-baserade utbildningar och hur?

Å ena sidan lyfts, i linje med att eftersträva hög validitet, autentiska fall och kunskapsnivå 3 (eller motsvarande i andra taxonomier typ SOLO, Blooms osv) fram som den eftersträvansvärda bedömningsformen i litteraturen, och *"assessment instruments aiming to measure students' conceptual understanding ... are often condemned as traditional instruments measuring a low cognitive level such as conceptual understanding."* (Segers 1997). Enligt Gijbels definition förutsätter tillämpningsnivån (kunskapsnivå 3) att man förstått enskilda begrepp (nivå 1) samt hur dessa relaterar med varandra (nivå 2). Det vill säga att frågor på kunskapsnivå 3 fångar upp brister på nivå 1 och 2.

Å andra sidan hävdar andra forskare inom området att *"Tests always involve simplification of what we intend to measure. Therefore, it is important to determine if and to what extent test scores reflect other abilities than those intended. Writing skills, for example, might confound open-ended assessment of the analysis of economic problems"* (Segers 1997). Det vill säga, det finns en risk att man bedömer skrivkicklighet och inte kunskapsnivå i sig vid essäfrågor som riktar sig mot högre kunskapsnivåer, med sänkt validitet som följd.

En konsekvens av att ha mer komplexa och därmed svårbedömda frågor vid PBL-styrda examinationer kan också innebära sänkt reliabilitet, dvs att olika examineringer gör skilda bedömningar av svaret. Men det är kanske ett pris som man som lärare är beredd att betala för att få en kongruent examination inom PBL. Ur ett studentperspektiv är det dock mer komplext med tanke på rättsäkerhet i bedömningen. Mer betydelsefullt verkar vara validiteten, och att den kan hamna i trångmål vid PBL-kongruenta tentor. Vår slutsats blir att det verkar utifrån ovanstående vara möjligt för studenter att mörka brister i viktiga centrala begrepp genom att t.ex. ha god förmåga att uttrycka sig och resonera på tillämpningsnivån (kunskapsnivå 3). Kan risken med få frågor (även om de är i kongruens med PBL) i kombination med flertalet på kunskapsnivå 3, innebära att man släpper igenom studenter som saknar avgörande kunskaper om centrala begrepp? Om tentorna som studerats här speglar den faktiska examinationen av studenterna, kan det finnas en sådan risk på sjuksköterskeutbildningen? Enligt vår pedagogiska erfarenhet så finns denna risk, särskilt om den som läser tentamen inte har specialkunskaper inom området utan mer har en allmän kunskap inom omvårdnad.

Trots att den procentuella fördelningen av frågor inte skiljde sig nämnvärt åt mellan sjuksköterske- och läkarutbildningen, så innehöll läkarutbildningens tentor många fler frågor på kunskapsnivå 1 och 2. Är det i linje med PBLs intentioner? Även om bedömning av problemlösningsförmågan är det slutgiltiga, ultimata målet, så menar Segers att studier visat att genom att använda både kunskapstest och problemlösningstest så möjliggörs en triangulering som ökar kvaliteten och validiteten vad gäller de slutsatser man kan dra av testningen (Segers 1997). Det vill säga, rena begreppsfrågor kan tjäna viktiga syften även inom PBL-baserad undervisning just för att undvika att studenter godkännes trots att de saknar kunskap om centrala begrepp, även om sådana frågor är av mer reproducerande examination (Trowald & Dahlgren 1993).

Segers (1997), som varit med och utvecklat det PBL-baserade ekonomprogrammet vid universitetet i Maastricht och forskat på examination och PBL, argumenterar också att kombinationen av kunskapstest och test av problemlösningsförmåga ger större möjlighet att ge specifik återkoppling på den enskilde studentens kunskapsprofil. Att studenten får feedback genom examinationen är i linje med Hults tankar kring examinationen som ett stöd för lärandet och möjlighet att öka den s.k. metakognitiva kompetensen (Hult, Hult 2003). Segers skriver: ” *If diagnosis of the sources of poor problem-solving performance is one goal of assessment, the assessment should permit identification of the nature and the extent of a student's knowledge. If assessment can uncover more precise deficits in students' knowledge bases, then more specific guidelines for instructional remediation can be made for individual and groups with similar strengths and weaknesses*” (Segers 1997). Vilken feedback får studenterna på sina tentaresultat? Att bara få betyget godkänd eller icke godkänd får man anta ger begränsat stöd för det fortsatta lärandet. Att få poäng, vilket enbart läkarprogrammet hade, ger mer vägledning, men är fortfarande långt ifrån det ideal som Segers beskriver ovan. På sjuksköterskeprogrammet ges såväl en allmän muntlig återkoppling av tentamen av examinator. Dessutom ges också individuell återkoppling för den som önskar.

Vilken syn på lärandeprocessen är inbyggd i utbildningarna? Hur överensstämmer den/de med PBL?

Studien visade att det på läkarutbildningen fanns en dominans av frågor på kunskapsnivå 2 på de lägre terminerna, som sedan fick stå tillbaka för frågor på nivå 3 på de högre terminerna. Noterbart var också att på tentan på termin 1 fanns ingen fråga på nivå 3 samt avsaknad av case. På sjuksköterskeutbild-

ningen var samtliga terminers tentor case-baserade, och inget tydligt mönster över tid framträdde vad gäller tentafrågornas kunskapsnivå. Varför denna skillnad över terminerna på läkarutbildningen? Är det bra? I linje med PBL? Hur kan detta förstås?

Margretson (1998 enligt Abrandt-Dahlgren & Öberg 2001) beskriver två stycken varianter av PBL som genereras från olika perspektiv av vad som räknas som ett problem och vilken roll problemet har i lärandeprocessen, nämligen "Convenient peg" och "Growing web". Med "Convenient peg" menar han att det innehåller en syn på att lärandet sker i två steg. Det initiala steget är att erhålla en teoretisk kunskapsbas i vad han kallar "basic science". I det andra steget ska sedan studenterna tillämpa dessa på professionsrelaterade problem. I den här uppfattningen betraktas scenariona som små, välvägränsade, enskilda problem. Alltså, de är "obvious" och icke-problematiska och tjänar ett syfte av att vara "*convenient pegs on which to hang the coat of basic science knowledge*". Margretson ifrågasätter om den här synen är förenligt med PBLs intentioner. Dessa verkar bättre mötas med den andra varianten, nämligen "Growing web", vilken kännetecknas av att scenariona själva är beroende av kontexten där de uppstår och inte nödvändigtvis innehåller en enda lösning. Problem och kontext betraktas som en icke separerbar, interrelaterad helhet. Lärandeprocessen i att bli professionell ses som en koherent helhet från början. Det vill säga, information, begrepp och resonande, färdigheter och attityder erhålls i relation till varandra med syfte att stödja varandra och ingen delning mellan "acquisition of basic science knowledge" och tillämpningen av densamma görs. Det finns även studier som påtalat att "*If basic science concepts are learned in the context of a clinical problem within a clinical setting, these concepts will be better integrated*", och att integration resulterar i bättre diagnostiska färdigheter hos studenterna (Dolmans et al. 1997).

Om ovanstående resultat verkligen speglar synen på lärande i läkarutbildningens utformning, skulle detta kunna tolkas som att det finnas drag av en syn på lärandeprocessen enligt "convenient pegs" – stämmer det?

Avslutningsvis

Denna pilotstudie har förstås en del begränsningar avseende metodologin. Representativiteten är tveksam då endast en tenta har valts för att representera en termin. Vidare kan reliabiliteten i de bedömningar som gjorts avseende tentafrågornas kunskapsnivåer ifrågasättas då Sugrues kunskapsnivåer lämnar utrymme för olika tolkningsmöjligheter. Dock gjordes en viss testning av interbedömarreliabilitet, som visade sig acceptabel.

Studien har visat på ett flertal skillnader i upplägget av skriftliga examinationer trots att de båda studerade professionsutbildningarna var PBL-baserade. Dock var det inte möjligt att bedöma i vilken utsträckning examinationerna var PBL-styrda eller ej, och frågan hur en valid och reliabel skriftlig examination som också är kongruent med PBL förtjänar fördjupat studium. Frågor väcktes också kring validiteten i sjuksköterskeutbildningens examination och kring den underliggande synen på lärandeprocessen inom läkarutbildningen. Fler processer i nutiden – studenters rättssäkerhet, bolognaprocessen, graderade betyg – berör också utformningen av skriftlig examination inom PBL-styrd undervisning. Så det finns många skäl till fördjupade studier av examination och fördjupade diskussioner ute i den pedagogiska praktiken.

Referenser

- Abrandt Dahlgren, M & Öberg, G. (2001) Questioning to learn and learning to question: Structure and function of problem-based learning scenarios in environmental science education. *Higher Education* 41: 263-282.
- Barrows, HS (1996) Problem-based learning in medicine and beyond. In L. Wilkerson & W H. Gijsselaers (Eds.), *New directions for teaching and learning: Vol. 68 Bringing problem-based learning to higher education. Theory and practice (pp. 3-13)*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Biggs, J. (2003) *Teaching for quality learning at university* (second Edition), Buckingham, Open University Press.
- Dolmans D.H.J.M, Snellen-Balendong H., Wolfhagen I.H.A.P. & Van der Vleuten C.P.M (1997) Seven principles of effective case design for a problem-based curriculum. *Medical Teacher* 19: 185-189.
- Fyrenius, A. (2002) 'Problembaserad föreläsning - går det?' i Hult, H. (ed.), *Bredd och djup*, Linköping, Linköpings universitet, Centrum för undervisning och lärande (CUL).
- Gijbels D, Dochy F, Van den Bossche P & Segers M. (2005) Effects of problem-based learning: a meta-analysis from the angle of assessment. *Review of Educational Research* 75: 27-61.
- Hult, H. (2003) 'Forskningsprocessen som metafor för undervisning'. Linköpings universitet, Centrum för undervisning och lärande (CUL).
- Hult Å, Hult, H. (2003). *Att fuska och plagiera- ett sätt att leva eller ett sätt att överleva?* CUL-rapport nr 6. Linköpings universitet, Centrum för undervisning och lärande (CUL)

- Margretson, D. (1998) What counts as problem-based learning? *Education for Health* 11: 193-201.
- Marton et al (1986) *Hur vi lär*. Prisma, Stockholm
- Marton, F., Dahlgren, L.-O. and Säljö, R. (1977). *Inläring och omvärldsutfattning*, Stockholm, AWE/Gebers.
- Segers M.S.R. (1997) An alternative for assessing problem-solving skills: the Overall test. *Studies in Educational Evaluation* 23: 373-398.
- Segers, M., Dochy F., & Cascallar, E. (2003) *Optimizing new modes of assessment: In search of qualities and standards*. Boston/Dordrecht: Kluwer Academic.
- Sugrue, B (1995) A theory-based framework for assessing domain-specific problem solving ability. *Educational Measurement: Issues & Practice* 14(3): 29-35.
- Säljö, R. (2000) *Lärandet i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*, Stockholm, Prisma.
- Trowald, N, Dahlgren, LO. (1993) Studenters syn på kunskapsmätning. (Pedagogiskt utvecklingsarbete nr 15) Uppsala: SLU och Linköpings universitet.
- Trowald, N. (1997a) *Uppfattningar om examination- en intervjustudie*. (Högskoleverkets skriftserie 1997:3). Stockholm: Högskoleverket.
- Trowald, N. (1997b) *Råd och idéer för examinationen inom högskolan*. Högskoleverkets examinationsprojekt 1997:14S.
- Vleuten, C.V.D., Dolmans, D. and Scherpbier, A. (2000) The need for evidence in education, *Medical Teacher* 22: 246-250.

VARDAGENS SMÅ FÖRTRETLIGHETER —

Pedagogiska idéer möter praktisk verklighet

Peter Dalenius, IDA

Bakgrund

Som lärare försöker jag hela tiden hitta sätt att förbättra min undervisning. Från kollegor, kurser och konferenser får jag inspiration som leder till idéer, vilka jag så småningom försöker omsätta i praktiken. Här ligger en av de stora utmaningarna för oss som har till yrke att arbeta med tankar: idéer som ser bra ut på pappret överlever ibland inte det första mötet med verkligheten. Hur kan man överbrygga detta glapp mellan vision och handling? Det är huvudfrågan i denna essä.

Två olika observationer ligger till grund för min tankegång och den första rör tron på textens makt över verksamheten. Undervisningen vid högskolor och universitet styrs främst av en uppsättning lagar och förordningar som förtydligas ytterligare av lokala föreskrifter. En god kännedom om dessa är viktig för varje lärare, men när man väl bekantat sig med dessa texter och konstaterat att de inte krockar med ens egna föreställningar om undervisning spelar de ingen större konkret roll i vardagen. Innebörden i direktiven har blivit internaliserade. Programplaner och kursplaner är också viktiga dokument för att planera kurser, men i det arbetet kommer man förr eller senare till en punkt där man måste släppa texterna och möta studenterna. Man förväntas som lärare fixa schema, lägga upp information på webben, boka möten med studenter, svara på e-post, o.s.v. Denna till synes triviala vardagsverksamhet har oftast mycket lite med de högtflygande visionerna att göra. Det finns ett glapp mellan texten och verkligheten, vilket gör att gränserna för det pedagogiska handlingsutrymmet ibland kan upplevas som suddiga.

Den andra observationen rör min lekmannamässiga syn på pedagogisk teori. När högskoleförordningen för några år sedan ändrades för att inkludera krav på pedagogiska meriter vid tjänstetillsättning inrättades vid Linköpings universitet en serie pedagogiska kurser som gavs av CUL. Många lärare har nu gått dessa kurser, och min egen erfarenhet av dem har varit mycket positiv. Kurserna har haft en viss teorigrund, men mitt bestående intryck är att de har fokuserat på att lärarna ska skaffa sig en förståelse för studenternas

lärandeprocess och sin egen planeringsprocess för att på bästa sätt kunna vara det stöd för lärande som en modern universitetslärare förväntas vara. Större delen av det pedagogiska handlingsutrymmet har tagits upp, utom möjligen de mer praktiska detaljerna. Dessa har mestadels kommit fram i det kollegiala utbytet av erfarenheter. Detta har varit ett uppskattat inslag och kurserna har därmed i viss utsträckning blivit ett forum för att ventilerat sin frustration över de problem man stöter på i institutionsvardagen. Det kan röra sig om en missuppfattning, men jag har upplevt det som att den pedagogiska teorin inte riktigt vill kännas vid att den här typen av praktiska problem existerar.

I denna essä vill jag diskutera mötet mellan den pedagogiska teorin och klassrummets praktik.

Det jag vill få fram är alltså att detaljerna spelar roll, att teoribildningen kring lärande inte borde vara för fin för att kopplas ihop med konkreta problem kring lokaler och utrustning, samt att planeringen av undervisning, framför allt på fakultetsnivå och uppåt, måste drivas av en klar pedagogisk tanke som är förankrad i verkligheten.

Tiden och rummet

Hur ser då den praktiska verkligheten ut för en universitetslärare? Vilka faktorer är det som rent konkret begränsar det pedagogiska handlingsutrymmet? Ekonomin är en av de viktigaste faktorerna, men det är egentligen inte pengarna i sig som är intressanta, utan vad man kan använda dem till i form av lärartid, lokaler och utrustning. Mer generellt skulle jag därför vilja betrakta det konkreta pedagogiska handlingsutrymmet utifrån de två perspektiven tid och rum. Läraren har en begränsad tid att planera, förbereda och genomföra kursen, och oftast en mängd andra aktiviteter som ska genomföras samtidigt. Studenterna har också en begränsad tid att bearbeta kursinnehållet och försöka uppnå lärandemålen. En del studenter läser dessutom flera kurser parallellt, medan andra försöker kombinera studierna med arbete eller familj. Administrationen sätter käppar i hjulet för den kreativa läraren i form av regler och rutiner som begränsar möjligheterna att utnyttja lokaler och utrustning.

Varför är det viktigt att diskutera tid och rum?

Det konkreta rummet med sina fyra väggar är en kraftfull metafor som letat sig in i många språkliga uttryck. Vi säger ibland att kulturen sitter i väggarna och menar att själva byggnaden tycks ha sugit upp gamla traditioner och påverkar oss genom att utsöndra dessa på nytt. När acceptansen för nya idéer är stor säger vi att det är högt i tak och när något är svåruppnåeligt för många är tröskeln för hög. En händelse sägs äga rum, som om själva tiden gavs ett spatialt uttryck. Men på ett universitet som vill ha *brains instead of bricks*, har en diskussion om tidens och rummets praktiska konsekvenser för undervisningen någon berättigad plats?

Även om vi kan anta att större delen av lärandeprocessen äger rum i studentens huvud så försiggår inte undervisningen i någon slags platonsk idévärld. Den är i högsta grad konkret och greppbar med våra fem sinnen. Den syn man har på lärande får också direkta konsekvenser för hur man ser på tiden och rummets betydelse när det gäller att planera kurser. Toohey (1999) beskriver fem olika ideologier eller sätt att betrakta lärande. Även om dessa kategorier är renodlade och sällan kan sägas existera i sin rena form kan de ändå tillsammans tjäna som utgångspunkter för att betrakta lärandet. Toohey diskuterar också vilka resursbehov dessa betraktelsesätt för med sig, vilket sammanfattas i nedanstående tabell.

Betraktelsesätt	Kort beskrivning	Konsekvenser för tid och rum
Traditionell eller ämnesbaserad	Sann kunskap finns i böcker och lärarens uppgift är att överföra valda delar av dessa till studenterna genom föreläsningar och övningar.	Kursen organiseras kring den tid det tar för läraren att presentera materialet på föreläsningar. Tillgången på stora föreläsningssalar blir kritisk.
Utförande- eller systembaserad	Målet är att följa en utstakad stig för lärande och slutligen bli en skicklig praktiker, oftast inom ett visst yrke.	Lokaler och utrustning för att träna specifika förmågor kan krävas, men kurserna lämpar sig också för distansundervisning. Tiden måste dimensioneras så att studenterna rimligen kan klara sig igenom.
Kognitiv	Kunskap konstrueras av individen och målet med undervisningen är att förfina intellektuella förmågor.	Främsta behovet är tid och plats för att träffas i små grupper tillsammans med en handledare.

Upplevelsebaserad eller personligt relevant	Målen formuleras av studenterna själva utifrån den kunskap som är signifikant för dem själva. Lärarens uppgift är att skapa ett bra klimat för lärande.	Detta ställer stora krav på lärarnas tillgänglighet och kontakter med omvärlden. Resurserna måste vara flexibla för att kunna anpassas efter studenternas önskemål.
Socialt kritisk	Kunskap konstrueras socialt. Undervisningen ska utmana fördomar och leda till självförverkligande.	Kräver också mycket arbete i små grupper.

Ändamålsenliga lokaler

Bowden och Marton (1998) diskuterar, bland mycket annat, vikten av flexibla lärandemiljöer. Först och främst är det viktigt att studenterna ges möjlighet att påverka när, var och hur de lär. Det är en viktig faktor för att främja djupinläring (och här hänvisar de till Ramsden, 1984). Flexibiliteten är också viktig för att universitetet som organisation ska kunna lära sig av studenterna, samt för att kunna anpassa sig till det omgivande samhället. Detta har den senaste tiden blivit allt viktigare, genom att nya grupper med andra krav har kommit till universitetet.

För att konstruera dessa flexibla lärandemiljöer måste man ta hänsyn till flera faktorer: Johnson och Lomas (2005) föreslår en arbetsmetod för design av lärandeutrymmen där man tar hänsyn till lärandeteorier, teknikstöd, studenternas förväntade kommunikationsbeteenden samt även institutionens kultur. En liknande metod användes av Högskoleverket redan 1999 då man på olika orter genomförde ett slags spel för att få fram underlag till framtida lokalplanering. (Strid, Lindahl & Ahlin, 1999) En av de mest framträdande slutsatserna var att kommunikationen mellan högskolan och Akademiska Hus vid den tiden var problematisk eller i bästa fall minimal, samt att man saknade begrepp för en gemensam diskussion kring lokaler.

Tekniskt stöd för lärande

Under rubriken IKT, informations- och kommunikationsteknik, ryms en rad olika tekniker med det gemensamma syftet att hjälpa oss att kommunicera snabbare, högre och starkare. Det handlar alltså om datorer, internet och multimedia, vilket många hoppas ska kunna upplösa tid och rum. Med hjälp

av modern teknik ska man kunna ägna sig åt lärande när som helst och var som helst.¹ Laurillard (1993) diskuterar hur man kan använda teknikstöd för lärande. Hon påpekar bland annat vikten av att arrangera kontexten, att integrera teknikstödet i undervisningen så att det blir en naturlig del, men också att vara medveten om vilken miljö man arrangerar för lärandet. Det finns risk, menar Laurillard, att studenterna lär sig hur man besvarar lärarens frågor snarare än att de skaffar sig generella kunskaper som de kan ta med sig ut i arbetslivet. Lärandet är alltid situerat, d.v.s. förankrat i en kontext (Lave & Wenger, 1991). Frågan är om vi som lärare är medvetna om vilken kontext vi har skapat.

Laurillard argumenterar också för att organisationen måste anpassas för att teknikstöd för lärande ska kunna användas på ett effektivt sätt. Infrastrukturen måste vara sådan att läraren har möjlighet att designa sin kurs som en helhet, så att pedagogiska ställningstaganden genomsyrar alla aspekter av kursen. Teknikstöd kan inte vara något som hängs på i efterhand.

Förhållandet mellan teknik och lärande är komplicerat och leder inte sällan till skyttegravskrig mellan entusiastiska förespråkare och konservativa motståndare. Överentusiasm är dock inget nytt. Universitetspedagogiska utredningen (UPU) i slutet av 1960-talet noterar lite torrt i kompendiet *Universitetspedagogik*:

”Ibland hävdas det, att AV-hjälpmidlen kan lösa de flesta pedagogiska problemen och göra elevernas inlärande hundra procentigt effektivt. Intet är felaktigare.” (Ahlström, 1968)

Att ta kontrollen över tid och rum

För att jag som lärare ska kunna genomföra mina pedagogiska idéer och förankra dem i en konkret verklighet måste jag ha tillräcklig kontroll över tid och rum. Mitt pedagogiska handlingsutrymme måste vara så flexibelt att jag fullt ut kan ta de praktiska konsekvenserna av mina pedagogiska ställningstaganden. Jag måste kunna skapa rätt kontext och rätt stöd för lärande. Baserat på mina egna erfarenheter har jag följande förslag för att som enskild lärare öka kontrollen över tid och rum:

¹ Egentligen har vi redan en fantastisk teknik för lärande, flera hundra år gammal, som kan upplösa tid och rum: den tryckta boken. Man kan ta med sig den vart som helst och läsa den när som helst.

- Lär känna organisationens begränsningar och utnyttja dem. Man kan inte utgå från att man kan genomföra vad som helst, men det finns ofta möjligheter till kompromisser.
- Lär känna hur begränsningarna sätts och varför. Många faktorer som begränsar lärarens användning av tid och rum finns till för att universitetet som helhet ska ha en rimlig chans att kunna bedriva så storskalig verksamhet som vi faktiskt gör. Dessa faktorer är dock möjliga att påverka, genom representanter i olika arbetsgrupper och nämnder. Om man förbereder sina argument och tar kontakt med dessa representanter har man god chans att åtminstone på sikt förändra situationen.
- Man måste vara villig att arbeta långsiktigt. Förändringar tar tid i stora organisationer. Tankar tar tid, både på det individuella och kollektiva planet.
- Allt utvecklingsarbete bör dokumenteras och presenteras. Det finns ett stort värde i att arbeta systematiskt på en mycket konkret nivå. Det sker alldeles för lite utbyte av erfarenheter mellan lärare i någon större skala, och bara det att man för sig själv noterar vad man gör ger en ökad kontroll över tid och rum.

Även universitetet som organisation borde kunna erbjuda enskilda lärare större pedagogiskt handlingsutrymme och utökade möjligheter att kontrollera tid och rum. Följande förslag rör organisationen som helhet:

- En viktig princip som varje universitet borde ha är att tanken alltid ska vara överordnad administrationen, och inte tvärtom. Vi är som organisation väldigt bra på att bygga in oss i konstiga strukturer som förhindrar oss att bedriva den verksamhet som vi vill. Ett tydligt exempel på detta är svårigheten i att samläsa kurser mellan två fakulteter.
- Universitetet måste bli bättre på att tydliggöra vilka informations- och påverkansvägar som finns. Det finns många olika referensgrupper vars uppgift är att förankra frågor och samla in erfarenheter, men vem sitter i dessa grupper? Det borde vara självklart för alla medarbetare vem man ska prata med om man vill påverka en viss fråga, men den kunskapen är noggrant gömd.
- Alla former av kollegiala utbyten av erfarenheter bör uppmuntras, t.ex. CUL-dagen.

- Universitetet bör verka för att skapa virtuella rum med låg tröskel, d.v.s. IT-system som fungerar utan att synas och där användarna har en hög grad av kontroll över utformningen. Genom att stänga in sig i centralstyrda monolitiska system, t.ex. kommersiella lärplattformar, riskerar man istället att utvidga det redan problematiska digitala utanförskapet.
- Alla beslut som rör lärarnas kontroll över tid och rum (lokaler, arbetstider, IT-system, etc.) måste konsekvensutredas med avseende på pedagogik. Vilka konsekvenser kommer beslutet att få när det gäller lärarnas och studenternas vardagsaktiviteter?

Att regissera lärande

Om du går på teater och blir gripen av en riktigt bra pjäs, inte tänker du i första hand på ljussättningen, scenografin och kostymerna? Du fångas av berättelsen som får dig att skratta, rodna eller dra efter andan av häpnad. Skådespelarnas betydelse är naturligtvis viktig, men deras agerande skulle inte nå fram till dig utan stödet runtomkring: scenarbetarna, sminkörerna och ljudteknikerna – faktorer som man inte lägger märke till när de fungerar. På samma sätt måste läraren, som regissör av lärandeföreställningen, ges konstnärlig frihet och möjlighet att utföra sitt arbete genom ett relevant stöd i form av ändamålsenliga lokaler, väloljade rutiner och en god relation till sin producent.

Referenser

- Ahlström, Karl-Georg (1968) *Universitetspedagogik*. Universitetskanslerämbetet.
- Bowden, John & Marton, Ference (1998) *The University of Learning*. Routledge. ISBN 0-415-33491-8.
- Johnson, Chris & Lomas, Cyprien (2005) Design of the Learning Space. *EDUCAUSE Review*, 4:16-28.
- Laurillard, Diana (1993) *Rethinking University Teaching*. Routledge. ISBN 0-415-09289-2.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991) *Situated Learning*. Cambridge University Press. ISBN 0-521-42374-0.

Long, Philip D. & Ehrmann, Stephen C. (2005) Future of the Learning Space.
EDUCAUSE Review, 4:42-58.

Strid, Marie & Lindahl, Göran A. & Ahlin, Jan (1999) *Det pedagogiska rummet*.
Högskoleverkets skriftserie 1999:7. ISSN 1400-9498.

Toohey, Susan (1999) *Designing Courses for Higher Education*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press. ISBN 0-335-20049-4.

”JAG OCH MIN KURS, I NÖD OCH LUST”

En belysning av vilka frågor universitetslärare uppehåller sig vid då de har genomgått en universitetspedagogisk kurs.

Helen Setterud, IMH & Eva Flogell, IBL

Inledning

Universitetspedagogiska kurser vid Centrum för undervisning och Lärande (CUL)

Centrum för undervisning och lärande (CUL) är Linköpings Universitets (LiUs) gemensamma centrum för universitetspedagogik och ansvarar för den pedagogiska utvecklingen av lärarna på samtliga fakulteter, främst genom att erbjuda kurser, seminarier och workshops. Sveriges Universitets- och Högskoleförbund (SUHF) rekommenderade 2005 att varje lärare vid svenska lärosäten skall ha genomgått motsvarande 10 veckors behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning.¹ Vid LiU är kravet att denna utbildning ska motsvara 15 hp, där CUL står för genomförandet av kurserna. Den grundläggande kursen i universitetspedagogik, främst riktad till dem som just har börjat undervisa, behandlar huvudsakligen Lärande, Undervisning och Kunskap (LUK), och den följande kursen, främst för de som har fått ett kursansvar, diskuterar Design, Utvärdering och Organisation (DUO) av lärande, med handfasta exempel från de deltagande lärarnas egna kurser.

Vi två författare har under många år arbetat som pedagogiska utvecklare vid CUL. Liksom i annan kursverksamhet är vi intresserade av vilken påverkan kurserna har på kursdeltagarna, och i förlängningen på deras undervisningspraktik ute på institutionerna. Det är ju i allra högsta grad relevant att ställa sig frågan om studenterna märker av någon kvalitetsskillnad i sin utbildning när de möter lärare som har genomgått kompetensutveckling på CUL. Ett sätt att närma sig frågan är att gå till de kursutvärderingar som vi, liksom alla andra kurser vid LiU, genomför, både formativt under kursernas gång, samt i form av en avslutande summativ utvärdering. Ett annat sätt är

¹ Rekommendationer om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning samt ömsesidigt erkännande. Sveriges Universitets- och Högskoleförbund (SUHF), 2005

att belysa vilka frågor det är som universitetslärare vid vårt lärosäte uppehåller sig vid i samband med att de deltar i en universitetspedagogisk kurs.

En viktig del i iscensättandet av den pedagogiska utvecklingen vid CUL är utbytet av erfarenheter då lärare från alla fakulteter möts i heterogent sammansatta grupper. Det är vår erfarenhet att många tankar väcks hos den enskilde läraren då han/hon får möjlighet att fördjupa sig i sin egen pedagogiska vardag samt får insyn i hur kollegor arbetar på andra institutioner/fakulteter. Det bekanta på hemmainstitutionen blir utsatt för kollegial granskning och behöver förtydligas och förklaras för de andra kursdeltagarna som fungerar som "kritiska vänner".² Denna process, som ur ett lärandeperspektiv startar i den sociala kontexten tillsammans med de andra kursdeltagarna³ väcker hos många funderingar och vilja att ifrågasätta och pröva förändringar.

Syfte

Vårt syfte är att belysa vilka intresseområden universitetslärare uppehåller sig vid i samband med att de deltar i en universitetspedagogisk kurs.

Tillvägagångssätt

Vi valde att koncentrera oss på den kurs som riktar sig till kursansvariga (DUO-kursen) och bl a behandlar frågor kring hur lärande kan organiseras, vilka ställningstaganden som kan ligga till grund inför att bygga upp och skapa kurser, examinationens roll, utvärdering och pedagogiskt handlingsutrymme. Vi fokuserade på de olika områden lärare väljer att fördjupa sig i, då de skriver en fördjupningsuppgift i slutet av kursen. Lärarna fördjupar sig i en frågeställning de själva är intresserade av och som ryms inom målen för kursen, läser in sig på området samt skriver en essä enskilt eller tillsammans med någon. Arbetet diskuteras i samband med ett avslutande seminarium och är examinerande. Sammantaget motsvarar fördjupningsarbeten ca en veckas arbete. Vi tänker oss att innehållet i dessa fördjupningsarbeten kan ge oss en viss inblick i den pedagogiska utvecklingen hos individen som genomgått huvudparten av den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen vid Linköpings Universitet.

² Handahl, G. *Kritiske venner – bruk av interkollegial kritik innen universiteten*, Nying-projektrapport, LiTH-ISY-R-2123, Linköpings Universitet, 1999

³ Säljö, R. *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm, Prisma, 2000.

Vi samlade in sammanlagt 143 titlar på fördjupningsarbeten från 15 DUO-kurser och gjorde var för sig en första preliminär tolkning av dessa genom att ange ett tema för varje titel. I vissa fall var rubriksättningen av en sådan karaktär att det var svårt eller omöjligt att avgöra vad det egentligen handlade om, t e x "Kursen xxx" och "Fördjupningsuppgift DUO". I dessa fall sökte vi vidare i fördjupningsarbetets text för att kunna fånga arbetets innehållsliga karaktär. Då det gäller ca en 1/3 av arbetena har vi själva varit handledare/läsare och examinator, varför den fördjupade information vi därmed har gav oss en ökad insikt i vad som finns beskrivet i fördjupningsarbetet. Därefter enades vi om de individuella tematiseringarna och gjorde en preliminär kategorisering av dessa. Därefter sorterade vi tillsammans in samtliga fördjupningsarbetens teman under dessa kategorier. Benämningen på kategorierna justerades vid ett par tillfällen beroende på vilka teman som ingick i kategorin. Slutligen placerade vi in kategorier med samhörighet i de två övergripande områdena *KURSER/UTBILDNINGAR* och *STUDIER*. Inom området *KURSER/UTBILDNINGAR* finns kategorierna *Idéer*, *Skapande* samt *Förvaltning och Restaurering*, och inom området *STUDIER* kategorierna *Underlätta*, *Effekter*, *Ledaren/Läraren*, *Deltagaren/Studenten* och *Teori/Praktik*.

Presentation av resultatet

Med hjälp av varje kategoris ingående teman har vi låtit en bild växa fram. Till denna bild har olika deltagare på de undersökta DUO-kurserna bidragit med olika delar, som bitar i en mosaik. Vi har sammanfattat genom att försöka återge den generella synen i vad lärarna intresserat sig för. Efter att ha presenterat den generella kärnan i kategorin, som vi ser det, gör vi sedan en inventering av vissa särskilt intressanta aspekter. Varje kategoripresentation avslutas med att vi ställer några frågor som reflektioner till texten. Dessa frågor har väckts hos oss två medan vi har bearbetat materialet. De skulle kunna användas som utgångspunkt för diskussioner angående pedagogisk utveckling av universitetslärare och även vid utveckling av kurser vid CUL.

Området *KURSER/UTBILDNINGAR*

Kategorin *Idéer*: *Heureka, jag har fått en idé! – att fånga och forma inspirationen*

– Äntligen har jag fått tid att reflektera över min kurs och fundera över förändringar som jag skulle vilja göra.

Uttalanden som dessa är inte ovanliga från kursdeltagare. Många lärare bär på embryon till idéer, men finner att de i vardagen sällan hinner vare sig fånga in eller konkretisera dessa, än mindre fundera vidare tillsammans med kollegor. Knappt har den ena kursen avslutats förrän nästa ska schemaläggas. Hur mycket tid finns det då för reflektion? I fördjupningsarbetena ger många lärare uttryck för visioner att åtminstone tankemässigt förändra sina kurser eller undervisningsmoment, då de har fått möjlighet att göra en analys av sin pedagogiska verksamhet. Idéerna har i fördjupningsarbetena prövats i tanken, men det är ovisst huruvida det egentligen blir någon förändring i realiteten.

Idéerna kan handla om omformande av små delar av, alternativt av hela kurser, att byta ut föreläsningar mot seminarier, eller att utforma undervisningen för att anpassa den bättre till ett undersökande och prövande arbetsätt. Ofta förekommande begrepp är ny design, vilket upptar en stor del av DUO-kursens innehåll.⁴ Många lärare reflekterar också över sin kurs genom att belysa den utifrån något perspektiv de har tagit till sig under kursen, såsom vilka lärandestrategier som kan vara lämplig inom en designutbildning.

Frågor som har väckts hos oss:

- Utvecklas den pedagogiska verksamheten vid universitetet av de idéer som är väckta i samband med individuella fördjupningsarbeten i DUO-kursen?
- Vilka förutsättningar behöver uppfyllas för att idéer ska omsättas till verksamhet?

Kategorin Skapande: Sjösätta en jolle! – att skapa och genomföra något nytt

Flera deltagare känner ett stort engagemang i att skapa något nytt då de deltar i DUO kursen. I en av kursuppgifterna på DUO-kursen: "skapande av design till en ny kurs" har också mötet med kolleger från andra fakulteter och institutioner inneburit att kreativiteten och realiteten att skapa en kurs fått en oväntad och lyckosam start. Förändringstankarna kommer här ett steg längre än idéstadiet och har börjat närma sig realiteter och/eller i vissa fall också prövats under kursens gång.

Utgångspunkten kan vara att det behövs en helt ny kurs i ett visst område ofta på grund av att kunskapsutvecklingen så kräver. Andra förändringar som ger upphov till nytänkande är att kurser ändrar plats i systemet, exem-

⁴ Toohey, S. *Designing Courses for Higher Education*, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2002.

pelvis då en fristående kurs blir en del av ett utbildningsprogram. En annan utgångspunkt är att man har "ärvt" en kurs som man i grunden behöver skapa en helt ny design för, därför att man inte känner sig bekväm med den nuvarande uppläggningsen. Diskussionerna rör i flera fall hur man ska få innehåll, uppläggning och examinationer att hänga ihop. Vi ser också att det här med att "äga" en kurs från dess tillkomst förefaller inspirerande för dem som genomför detta. En lärare som skapar en helt ny kurs behöver sätta sig in i både kursen som helhet och se hur detaljerna har betydelse för helheten. Nya frågor som marknadsföring, universitetets egen kursförvaltande organisation och de strukturer som reglerar kurssystemet kommer också i blickfånget för den som vill förverkliga sina planer. Här kan i vissa fall maktstrukturer, somliga reella andra imaginära, vara hindrande för viljan att pröva nya idéer.

Frågor som har väckts hos oss:

- Vilken tradition finns inom universitetet att förvalta och bevara ett kursutbud?
- Vilka är krafterna bakom att kursutbudet och kurserna eventuellt ändras?
- Hur kan kreativitet som skapande förmåga användas till pedagogisk verksamhet på ett tydligare sätt än idag?

Kategorin Förvalta och restaurera – att förbättra och förändra befintliga kurser

Förändringens vindar blåser och på universiteten/högskolorna får vi ständigt nya policydokument som talar om för oss vad som ska beaktas i kurserna. Kurserna ska ske på lika villkor, med underrubriker som genus, mångfald, funktionshinder, sexuell läggning. Universitetslärare behöver hålla sig à jour om hur de i sina kurser bör ta hänsyn till förändringar i studentgrupperna samt till de direktiv som kommer uppifrån universitetsledningen.

Förändringarna kan ske antingen i enskilda kurser eller på hela program. DUO-kursdeltagarna har satt sin kurs under lupp och tittat på den med eventuellt nya ögon och med nya infallsvinklar beroende på att de blivit varse fler dimensioner i kursledarskapet än de tidigare varit medvetna om. En förvaltningsfråga är kursutveckling – kursens historia, där universitetsläraren ser på hur kursen har utvecklats och ger exempel på varför detta har behövts. I samband med Bologna-processen har kursplanerna hamnat under luppen ute på avdelningarna och de har nu fått en helt annan tyngd. Omarbetningen av kursplanerna ses av många som positivt, men arbetsamt. Omorganisation

kan vara en yttre faktor som tvingat fram förändringar, liksom att ett ämnesområde har setts över och ett behov av en ny kurs därmed har uppkommit. Problem med kurser och kursinslag presenteras, liksom förslag på lösningar. Kursutvärderingar belyses och behandlas, som varande dokument som kan väcka idéer till förändring. En del fördjupningsarbeten beskriver redan genomförda förändringar och hur detta har slagit igenom.

Frågor som har väckts hos oss:

- Hur skulle lärares pedagogiska utveckling kunna uppmärksammas vid universitetet?
- Vilka krav ska en institution kunna ställa på en lärares pedagogiska utveckling?
- På vilket sätt kommer lärares pedagogiska utveckling eller ökade professionalism studenterna till godo?

Området STUDIER

Kategorin Ledaren/läraren – *Inte bara Forskare, utan även Lärare! – att undersöka läraridentiteten*

För många av våra kursdeltagare kan det vara ett uppvaknande att faktiskt bli benämnd *universitetslärare*, vilket samtliga deltagare på CUL-kurserna är i någon mån. En ingång till universitetet har sedan länge varit att träda in i forskningens förlovade land, och därefter gradvis inse att tiden även skall ägnas åt en lärargärning. Denna insikt är inte alltid lika välkommen för den som är forskarutbildad, vilket ofta framkommer i dessa kurser. Ett område för den nyväckte universitetslärares intresse blir naturligt nog då lärarens/ledarens egen roll och position och vad man egentligen kan utträta i sitt uppdrag.

Lärares djupa kunskaper i ett ämnesområde problematiseras utifrån frågan: Hur blir mitt ämne begripligt för andra? Andra frågor som belyses är: Vad är väsentligt att kunna i förhållande till kursmålen och tiden som står till förfogande?, Hur ska kunskaper iscensättas så att den oinvigde blir invigd? och På vilket sätt är detta innehåll i relation till detta tillvägagångssätt rimligt? Här ser vi att lärarna funderar över de didaktiska frågorna VAD? HUR? VARFÖR?⁵ Att gå från ett förgivet tagande eller en "ärvd kursuppläggning" till att se variationer i genomförandet av undervisning är steg på vägen i lä-

⁵ Uljens, M (red). *Didaktik*. Studentlitteratur 1997.

rarutvecklingen. Lärarnas insikt om sitt förhållningssätt i undervisningen är under utveckling. För den som vanligen ser sin uppgift som förmedlarens roll - monologens behärskare, är det en utmaning att pröva att undervisa genom att föra dialog med studenterna.Handledarrollen i grupper omprövas och utformas på flera sätt. Läraren hanterar både stora och små grupper och att det innebär skillnader inser han/hon.^{6,7} Även vad det innebär att vara grupphandledare i virtuella möten problematiseras. Kursledarrollens speciella form av ansvar och makt har flera funderat över. Flera kursdeltagare har undersökt betydelsen av genus i olika universitetskontexter med anledning av dominansen av ett kön i vissa miljöer.^{8,9}

Frågor som har väckts hos oss:

- Vad innebär universitets olika uppgifter; forskning och undervisning, för utformandet av lärarrollen?
- Hur kan läraridentiteten stärkas?

Kategorin Deltagaren/Studenten – *Studenter som studerar! – att anta någon annans perspektiv*

Vem är egentligen studenten som universitetsläraren möter? Vilka bakgrundskunskaper kan vi förvänta oss? Vilket ansvar har vi som lärare att understödja studenternas lärande och att motivera dem? Vad betyder "ett studentcentrerat lärande" när det kommer till kritan? Dessa frågor har kanske aldrig varit så svåra att besvara som nu, i takt med den breddade rekryteringen och de utmaningar det innebär med fler studenter med heterogen bakgrund både socialt och etniskt/kulturellt mm.

De fördjupningsarbeten som antar ett studerandeperspektiv problematiserar det självstyrda lärandet och hur motivationen kan upprätthållas/väckas. Visst stöd för ett eget ställningstagande i ansvarsfrågan mellan lärare och studenter i studiesammanhang kan fås i LiU:s hederskodex för studenter och

⁶ Hammar Chiriac, E; Hempel, A (red). *Handbok för grupparbete – att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. Studentlitteratur 2005.

⁷ Hård af Segerstad, H; Silén, C. *Handledning av lärprocesser*. CUP-rapport Nr 4, 1999.

⁸ Bondestam, F. *Könsmedveten pedagogik för universitetslärare – en introduktion och bibliografi*. Jämställdhetsfunktionen och Enheten för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande, Uppsala Universitet 2003.

⁹ Bjuremark, A (red). *Iscensättning av problematiken genus och mångfald i undervisningen vid LiU – några exempel från fördjupningskurser i högskolepedagogik*. CUL-rapport Nr 9, 2004.

lärare.¹⁰ Att lärare lägger så mycket kraft på att fundera på hur de ska underlätta för studenterna och väcka ett intresse hos dem tyder på ett stort engagemang för uppgiften som högskolepedagog. Många är de lärare som hänvisar till att de engagerar sig i att skapa stödfunktioner i form av skriv- och räknestugor, extra resurstillfällen etc, eller lägger in extra föreläsningar för att alla ska ha ungefär samma grundkunskaper te x vid diskussionsseminarier. De lärare som har ett studentperspektiv funderar även över det kritiska tänkandet, ett mål för varje kurs inom den högre utbildningen. Tankar kring hur det kritiska tänkandet ska uppmuntras samt bedömas förekommer. Något som många lärare ser som problematiskt är att studentaktiva former som hemtentamina och inlämningsuppgifter efter eget sökande av referensmaterial i många fall medför risk för fusk och plagiat.¹¹

Frågor som har väckts hos oss:

- På vilket sätt kan kravet på rättvisa och rättsäkerhet inverka på pedagogisk frihet?
- Hur ska den dubbla rollen som handledare och examinator hanteras?
- Hur kan lojaliteten mot studenten komma i konflikt med lojaliteten i förhållande till systemkrav?

Kategorin Underlätta: Stöttepelarens verktyg! – att underlätta för andras studier

Frågor som rör det vardagliga arbetet som lärare har med studenternas lärande att göra. Det faktum att Linköpings Universitet i sin utbildningsstrategi för 2009-2012 beslutat att ett studentaktivt förhållningssätt ska gälla som pedagogisk modell påverkar lärarna och har inneburit att många vill pröva tankar om hur detta ska iscensättas.¹²

De utmaningar som lärarna ser gentemot sina studenter är förknippade med hur de ska underlätta och effektivisera studenternas arbete. Hur man organiserar och lägger upp arbetsordning undersöks. Kända arbetsformer som case-metodik, projektarbetsformer, laborationer, seminarier utmanas och utvecklas vidare. Svårigheter och möjligheter att åstadkomma effektivitet

¹⁰ Hederskodex för studenter och anställda. Dnr LiU 522/97-11. <http://www.liu.se/om-liu/strategi/policies/hederskodex> 080526

¹¹ Hult, Å; Hult, H. Att fuska och plagiera – Ett sätt att leva eller ett sätt att överleva? CUL-rapport Nr 6, 2003.

¹² Forsknings- och utbildningsstrategi vid Linköpings Universitet 2009-2012. Dnr LiU 502/07-60.

i lärandet är utmaningar som lärarna ger sig i kast med. Att hantera det direkta mötet med studenten är av intresse och uppmärksammas. Tankarna cirkulerar kring att vara en stödare och vilka verktyg som kan behövas i denna roll. Att iscensätta erfarenhetsutbyte mellan studenter, är exempel på en aktivitet som kan underlätta för studenterna. Variationer i arbetsformer för att väcka intresse för och uthållighet i studierna ser vi som ett centralt tema i fördjupningsarbetena. Studentperspektivet leder till tankar om hur nya elektroniska hjälpmedel kan stödja och underlätta studierna, både i delmoment av campusbaserade kurser och som stöd i nätundervisningen.¹³ Distanskurser sätts under luppen med olika pedagogiska synvinklar. Frågan om obligatoriska moment i undervisningen har kommit upp på grund av Bolognaprocessen. Ämnets förutsättningar för vissa arbetsformer och inte för andra utprövas av deltagarna i dessa kurser. Ett område som intresserar är handledning både i förhållande till grupper och i förhållande till uppsatsskrivande.^{14,15}

Frågor som har väckts hos oss:

- Vilka variationer i undervisningen förekommer idag beroende på enskilda lärare, kurser, institutioner, utbildningslinjer?
- Vad får lärare att pröva nya undervisningsformer?
- Vad underlättar för lärarnas experimenterande av undervisningsformer i vardagsarbetet?

Kategorin Effekter: *Vad blev det av! – Att söka effekter av studier, examination och utvärdering*

Alla som sysslar med att stödja andras lärande frågar om den som studerar lär sig något. Vad blev det egentligen av studierna? Vilken effekt får studierna och hur ska man ta reda på det? Vad är det som händer efter att studierna avslutats i form av examinationer och utvärderingar? Detta handlar om hur kunskaper

¹³ Hernández-Ramos, P. Web Logs and Online Discussions as Tools to Promote Reflective Practice. *Journal of Interactive Online Learning*, 3 (1), 2004.

¹⁴ Dysthe, O. Professors as Mediators of Academic Text Cultures – An interview study with advisors and master's degree students in three disciplines in a Norwegian university, *Written Communication*, Vol. 19 (4): 493-544, 2002.

¹⁵ Dysthe, O.; Samara A.; Westrheim, K. Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education, *Studies in Higher Education*, 31(3): 299-318, 2006.

blir synliga för bedömare och hur bedömningen går till. Det handlar också om på vilka sätt studenter får möjlighet till dialog om sina studier.

Att skapa examinationsformer som är i relation till kursens pedagogiska idé är en infallsvinkel som framkommer i flera fördjupningsarbeten. Flerstegsexaminationer, examination i form av dagböcker och journaler, muntliga examinationer och examinationsformer i största allmänhet problematiseras. Svårigheter med examination av grupperns gemensamma arbeten uppmärksammas. Vem som ska genomföra bedömningen är inte en självklarhet. Kan det ingå i lärandet att bedöma andras arbeten?¹⁶ Förekomsten av fusk och plagiat ger upphov till rannsaking och frågor. Kriterier för bedömning, såsom Structure of Observed Learning Outcomes- (SOLO-) taxonomin, och modifierade former av denna prövas som utgångspunkt för bedömningen.^{17,18} Studenternas bedömning av sina studier och hur de är upplagda är också belyst. Utvärderingens problematik är ett vanligt förekommande tema i fördjupningsarbetena. Att genomföra utvärderingar är en sak, men vad händer sedan? Examinationens betydelse som styrfaktor vid lärprocessen är känt bland lärare. Den ansvarsfulla uppgiften att bedöma studenters resultat av studiearbetet är ett område som många känner en viss osäkerhet inför och tar tillfället i akt att fördjupa sig i när de går DUO-kursen.

Frågor som har väckts hos oss:

- Är de dubbla rollerna att underlätta lärande och bedöma förenliga?
- Vad innebär det att ständigt bli bedömd, både i rollen som lärare och som student?

Kategorin Teori/Praktik: *Sambandet samhälle – studier – Att pröva kunskaper i praktiken*

Konflikten mellan akademien och den praktiska yrkesutbildningen är central och kan möjligen visa på att inlemmandet av nya utbildningar inom akademien uppfattas som en abrupt handling som ännu inte har funnit sina former. Det finns både undertoner av misstänksamhet från klassiskt akademiska ämnen gentemot yrkesutbildningar som nyss har fått tillträde till akade-

¹⁶ Dochy, F.; Segers, M. & Sluijsmans, The use of self-, peer and co-assessment: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350, 1999.

¹⁷ Biggs, J. & Collis, K. *Evaluating the Quality of Learning: the SOLO taxonomy* New York: Academic Press, 1982.

¹⁸ Biggs, J. *Teaching for Quality Learning at University* Buckingham: SRHE and Open University Press, 1990.

min, liksom från yrkesutbildningar som ser svårigheter i att motivera studenter att skriva vetenskapligt etc, när de kanske känner att de inte kommer att ha någon reell nytta av detta i sin senare yrkesutövning.

Här återfinns arbeten som behandlar det ibland konfliktfyllda mötet mellan Akademiens möte med samhället utanför. Vissa hävdar att det sker en krock mellan akademiens bildningsideal och de praktiska färdigheter som efterfrågas av arbetsgivare inom industri, skolväsende, vården etc. Hur mycket substans finns det i denna kritik? Måste det bli en konflikt mellan den teoretiska bildningen och det praktiska som efterfrågas av arbetsgivare inom industri, skolväsende, vården etc.?

Frågor som har väckts hos oss:

- Inom universitetet finns utbildningar av mer eller mindre yrkesmässig karaktär, hur skulle dessa kunna dra nytta och lära av varandra?
- Hur hittar vi en balansgång mellan olika kunskapsformer, såväl teoretisk som praktisk inom akademiens ram?

Avslutning

Hur kan vi då tolka det som framkommer i fördjupningsarbetena? I många fall ser universitetslärarna på sina kurser med nya ögon och har fått nya perspektiv. Många kursansvariga är djupt engagerade i sina kurser, och vill vårda dem så att de upprätthåller en god nivå, men också förändra dem. Lärare upptäcker att de har flera val att göra i sitt undervisningsarbete. Kursledarskapet betyder att regler och riktlinjer söks och att ansvarsfrågan fördjupas men också att det potentiella handlingsutrymmet vidgas. Genom att spegla sitt lärarbete ser de betydelsen av att reflektera över vad som händer i mötet med studenterna. Examinationsförfarandet är ett intressant och utmanande område för kursdeltagarna. Många vill passa på att ta reda på vad som gäller i regelverket men också skaffa sig nya infallsvinklar. Lärares specifika uppgift att hantera andras lärande och kontrollera vilken effekt studier har, förefaller vara något av kärnan i lärares yrkesverksamhet. Lärare vill, liksom vi i denna studie, få veta vilka effekter studierna har, och om deltagarna kan ha användning av sina studier ute i sin blivande praktik.

Många av lärarna illustrerar att de har fått en bredare palett att måla med och är därmed förhoppningsvis bättre rustade att möta yttre krav samt har fått ett ökat självförtroende att genomföra förändringar. Resonemang kring pedagogiska frågor tror vi är utvecklande för den enskilde läraren. Förhållan-

devis små och enkla förändringar kan förhoppningsvis också komma studenterna till godo och därmed få stor effekt i undervisningen. Därmed tillför lärarnas kompetensutveckling något åt både studenterna och organisationen.

Referenser

- Biggs, J. & Collis, K. *Evaluating the Quality of Learning: the SOLO taxonomy*. New York: Academic Press, 1982.
- Biggs, J. *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE and Open University Press, 1990.
- Bjuremark, A (red). Iscensättning av problematiken genus och mångfald i undervisningen vid LiU – några exempel från fördjupningskurser i högskolepedagogik. CUL-rapport Nr 9, 2004.
- Bondestam, F. Könnsmedveten pedagogik för universitetslärare – en introduktion och bibliografi. Jämställdhetsfunktionen och Enheten för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande, Uppsala Universitet 2003.
- Dochy, F.; Segers, M. & Sluijsmans, The use of self-, peer and co-assessment: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350, 1999.
- Dysthe, O. Professors as Mediators of Academic Text Cultures – An interview study with advisors and master´s degree students in three disciplines in a Norwegian university, *Written Communication*, Vol. 19 (4): 493-544, 2002.
- Dysthe, O.; Samara A.; Westrheim, K. Multivoiced supervision of Master´s students: a case study of alternative supervision practices in higher education, *Studies in Higher Education*, 31(3): 299-318, 2006.
- Hammar Chiriak, E; Hempel, A (red). *Handbok för grupparbete – att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. Studentlitteratur 2005.
- Handahl, G. *Kritiske venner – bruk av interkollegial kritik innen universiteten*, Ny-
ing-projektrapport, LiTH-ISY-R-2123, Linköpings Universitet, 1999.
- Hernández-Ramos, P. Web Logs and Online Discussions as Tools to Promote Reflective Practice. *Journal of Interactive Online Learning*. 3 (1), 2004.
- Hult, Å; Hult, H. Att fuska och plagiera – Ett sätt att leva eller ett sätt att överleva? CUL-rapport Nr 6, 2003.
- Hård af Segerstad, H; Silén, C. Handledning av lärprocesser. CUP-rapport Nr 4, 1999.

- Säljö, R. *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm, Prisma, 2000.
- Toohey, S. *Designing Courses for Higher Education*, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2002.
- Uljens, M (red). *Didaktik*. Studentlitteratur 1997.
- Forsknings- och utbildningsstrategi vid Linköpings Universitet 2009-2012. Dnr LiU 502/07-60.
- Hederskodex för studenter och anställda. Dnr LiU 522/97-11.
http://www.liu.se/om-liu/strategi/policies/hederskodex_080526
- Rekommendationer om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning samt ömsesidigt erkännande. Sveriges Universitets- och Högskoleförbund (SUHF), 2005

CUL-RAPPORTER

- Nr 1 Silén, C., Hård af Segerstad, H. (Red.) (2001) Texter om PBL – texter, praktik, reflektioner.
- Nr 2 Hult, H. (2001) Forskningsprocessen som metafor för undervisningen.
- Nr 3 Hult, H. (Red) (2001) Process och produkt.
- Nr 4 Hult, H. (Red) (2002) Bredd och djup.
- Nr 5 Engström, M, Haraldsson, A, Mattsson, T, Salminen-Karlsson, M. (2003) Studenter genusgranskar sin utbildning. Projekt med elektro- och dataprogrammen och lärarutbildningen vid Linköpings universitet.
- Nr 6 Hult, Å, Hult, H. (2003) Att fuska och plagiera – Ett sätt att leva eller ett sätt att överleva?
- Nr 7 Fyrenius, A, Silén, C (Red.) (2003) Utgångspunkter för basgruppsarbete i PBL.
- Nr 8 Hult, H. (Red) (2003) Från målbeskrivning till kunskapskontroll. 7:e universitetspedagogiska konferensen vid Linköpings universitet 20 november 2003
- Nr 9 Bjuremark, A. (Red) (2004) Iscensättning av problematiken genus och mångfald i undervisning vid LiU – några exempel från fördjupningskurser i högskolepedagogik.
- Nr 10 Hård af Segerstad, H. (Red) (2006) Nya villkor för lärande och undervisning. 9:e universitetspedagogiska konferensen vid Linköpings universitet 17 oktober 2005
- Nr 11 Perselli Katrin, Gustafsson Åman Kajsa (2006) Universitetslärares syn på studenters informationskompetens vid Linköpings universitet.
- Nr 12 Pedagogiska utmaningar i tiden – 10:e universitetspedagogiska konferensen vid Linköpings universitet 8-9 november 2006.
- Nr 13 Anna Bjuremark (red): Variation på temat examination – En rapport från Grundutbildningsdag och Rundabordssamtal vid LiU 2007.