

Kritisk vän
Pedagogiskt docenturarbete

Anita Kärner Köhler

DATUM 2018-05-08

Kritisk vän

- En reflektiv praktik för utveckling och lärande som
basgruppshandledare
 - Pedagogiskt docenturarbete

Anita Kärner Köhler

Bakgrund

Problem-baserat lärande (PBL) som pedagogiskt förhållningssätt i undervisning har sedan 1986 utgjort ett viktigt fundament för den gemensamma pedagogiken vid medicinska fakulteten, LiU (Silén et al. 1989). PBL fokuserar på ett studentcentrerat lärande, vilket innebär att studenten förväntas vara aktiv utifrån sin förförståelse och därigenom bli medaktör i sitt eget lärande genom ett delägarskap. Det utgörs av en ömsesidig flexibilitet och tillit mellan läraren och studenten vilket kan skilja sig från traditionell undervisning som vanligtvis innebär att makten kring innehållet avgörs av läraren. I PBL ses istället läraren som en designer med ansvar för övergripande mål för det som ska studeras (Marton et al. 2014).

I mitt eget arbete som basgruppshandledare och i kontakten med kollegor har det framkommit att såväl nya som erfarna lärare ser handledarrollen som en stimulerande uppgift samtidigt som den är en utmaning. Kollegor uttrycker att det behövs en pedagogisk diskussion för att utveckla och levandegöra pedagogiken på den medicinska fakulteten. Mot bakgrund av den vetenskapen och med intentionen att stärka studentens självstyrda och kollaborativa lärande är syftet med mitt pedagogiska docenturarbete att belysa och diskutera hur basgrupps-handledares utmaningar och behov av utveckling kan stödjas i ett PBL curriculum. Därför tar jag i denna pedagogiska reflektion min utgångspunkt i teori om PBL och handledning för att fokusera på hur handledarrollen beskrivs för att därefter inrikta mig på hur den kan stärkas och utvecklas genom reflektion.

Handledarrollen i PBL

Handledarens förmåga att effektivt guida basgruppsarbetet framhålls av studenter som betydelsefull för lärandet. De ser PBL-handledningen som ett stöd för kliniska resonemang och utveckling av sjuksköterskans ledarskap (Wosinski et al. 2018). Vidare rankas handledarens förhållningssätt högt av studenter när det upplevs som vänligt och personligt; innehåller anekdoter; och synliggör vad som är kliniskt relevant i fallbeskrivningarna (Kassab et al. 2006, Kaufman and Holmes 1996).

Dock upplevs ibland en diskrepans mellan studenters och handledares skattningar av handledarens förhållningssätt. Handledare framhåller att de iscensätter ett studentcentrerat samarbete med studenterna genom att underlätta deras lärande. Medan studenter betonar att

handledarnas förhållningssätt är lärarcentrerade genom att de är bestämda och svara på frågor i basgruppen (Kassab et al. 2006). En möjlig förklaring till diskrepansen kan vara att handledare hamnat i en traditionell expertroll genom att dominera diskussionen och ge miniföreläsningar istället för att guida studenters lärprocess. Dessutom kan det i arbetet med problemlösningsprocessen ske att nya regler skapas av studenterna t ex. att tiden som avsatts för basgruppsarbetet inte används effektivt för att utveckla frågor och på ett djuplodat sätt analysera fakta (Azer et al. 2013).

Handledares professionella bakgrund kan också påverka interaktionen i basgruppen. Det är en balansgång mellan att å ena sidan fokusera på grupprocessen och å andra sidan använda medicinska kunskaper för att stödja studenternas lärprocess utan att lösa deras kliniska problem och frågeställningar (Azer and Azer 2015).

Vad är en reflektiv praktik och varför behövs den?

Professionell kunskap är grundad i professionell erfarenhet och lärande utgår ofta från en problematisk erfarenhet enligt Schön (1987). Han menar att professionalism inte kan undervisas utan måste läras. Därför föreslog han att den lärande skulle använda det hon redan visste genom som han uttryckte det 'reflection- in- action'. Genom att den lärande reflekterade kring vad hon *gjorde* kunde problemen lösas. I förlängningen betydde det att lärarens undervisande förhållningssätt föreslogs att förändras till att bli coachande. Mentorskapet eller coachingen i den reflektiva processen inkluderade en dialog med både lyssnande och narrativa inslag (Schön 1987).

Detta leder tankarna vidare till den reflektiva praktiken som anses vara en förutsättning för att ett kvalitativt lärande ska ske. Den reflektiva praktiken är en utmanande och krävande kollaborativ process som involverar eftertanke kring det egna tänkandet och handlandet. Den reflektiva praktiken utgår från en experientieell praktik och ett situerade lärande dvs. i samspel med andra. Lärandet ses som en aktiv, social och autentisk process och är mest effektiv om den lärande är aktivt involverad i lärandeprocessen och blir självmedveten. Lärandet sker också i en kollaborativ process snarare än som en isolerad händelse och i ett sammanhang som är relevant för den lärande. Den reflektiva praktiken beskrivs som en nödvändig strategi för att utveckla en större förståelse för det egna beteendet och i förlängningen den professionella utvecklingen (Osterman and Kottkamp 1993).

Om handledaren kritiskt reflekterar och värderar sig själv som handledare utvecklas handledarskapet (Åkerlind 2007) något som rekommenderas att ske med regelbundenhet (Azer et al. 2013). I PBL ses eftertanke som en komponent i lärandet. Genom reflektion görs den lärande/basgruppshandledaren medveten om sitt handledarskap. I en dialog mellan basgruppshandledare kan en kollegial värdering och reflektion stödja den professionella utvecklingen av basgruppshandledaren.

Kritisk vän

Begreppet *kritisk vän* introducerades i mitten på 1970-talet av Stenhouse. Han beskrev en *kritisk kollega* som kan ge råd till en annan kollega under tiden de samarbetar. Dock menade han att istället för att agera rådgivare kunde ett vänskapligt förhållningssätt anammas i relation till läraren/forskaren. Den kritiska vänskapen kunde användas i dialog såväl mellan forskningskollegor som lärare emellan. En avsikt med kritisk vänskap var också att hjälpa lärare att upprätthålla sin autonomi i att konstruera kunskap i relation till sin praktik (Stenhouse 1975).

En intern, kollegial kritik av undervisningen på universitet behövs. Den kan ses som en utveckling mot en större professionalism. I tillämpningen av begreppet kritisk vän där två motsägelsefulla komponenter *vänskap* och *kritik* förenas framhålls betydelsen av ett personligt tillitsförhållande mellan handledare och kritisk vän. Det ska finnas en tilltro till att handledaren har kompetens inom ämnet och att det i mötet mellan handledaren och den kritiska vännen finns en grundtillit och trygghet samt en intention om att hjälpa. Det krävs mod och vilja för att iscensätta ett sådant möte (Handal 1999). En annan aspekt är att den som agerar kritisk vän också kan uppleva uppdraget som utvecklande av den egna personliga utvecklingen (Dahlgren et al. 2006). Dock upplevs inte alltid kritisk vänskap som positivt; lärande i par kan bli sårbart och beror mycket på hur kommunikationen mellan dessa två kollegor fungerar (Wennergren 2016). Därför är det angeläget att välja en person som upplevs tillitsfull som kan ställa provokativa frågor och som kan ge kritik som en vän utifrån att den kritiska vännen upplevs som kompetent. Kritisk vän härrör från begrepp som tillit, och engagemang till ett icke-hierarkiskt sammanhang (Costa and Kallik 1993, Dahlgren et al. 2006, Handal 1999).

På Karolinska institutet genomfördes en studie av erfarna lärare inom den medicinska fakulteten. Lärarna skulle hålla en föreläsning och ett seminarium inom sitt specifika forskningsområde. Den kritiska vännen utvärderade momenten genom observationer utifrån ett förbestämt protokoll innehållande frågor om lärarens interaktion med studenterna; lärarens framförande; föreläsningens/seminariets struktur och innehåll. I studien framkom att betydelsen av att vara en kritisk vän till och med kunde vara mer effektiv än att bli observerad av en (Dahlgren et al. 2006).

Egen reflektion

En reflektiv praktik och utvärdering är nödvändigt för lärande. Därför tog några lärare tillfället i akt när det för några år sedan anordnades en programöverskridande aktivitet i form av en reflektiv praktik (Osterman and Kottkamp 1993) vid medicinska fakulteten, LiU som syftade till att stärka såväl erfarna som nya lärare i rollen som basgruppshandledare. Lärarna auskulterade parvis hos varandra och delade sedan med sig av erfarenheterna i en workshop. Aktiviteten upplevdes värdefull och gjorde att basgruppshandledaren fick syn på sitt handledarskap samtidigt gav erfarenheterna av att agera kritisk vän gav distans till det egna lärandet. Lärarna menade att de genom en vänlig kritisk värdering av en kollegas undervisning kunde lära sig om den andre och sig själv.

I den pågående curriculumutvecklingen och revitaliseringen av PBL inom den medicinska fakulteten, LiU prövas nya handledarroller. Vid sjuksköterskeprogrammet, termin 5 pågår utvecklingsarbetet ”Förbättrat lärande och resursutnyttjande genom storgruppsarbete” (dnr LiU-2017-00472). Det går ut på att iscensätta basgrupp i storgrupp (Nicholl and Lou 2012). Istället för en handledare per basgrupp finns två lärare s.k. ”floating facilitators” som cirkulerar mellan flera basgrupper i ett stort mötesrum med mobilt möblemang möjligt att omdisponeras för att passa till flera mindre grupper. Avslutningsvis summerar lärarna basgruppsarbetet för att ytterligare ge stöd till lärandet. Hur lärarna ska ges stöd i sina nya roller är inte så framträdande i utvecklingsarbetet.

Kritisk vän är ett koncept som kan tillämpas i ovanstående utvecklingsarbete och i andra sammanhang för att ge stöd till processen. Ett protokoll som passar kontexten kan utvecklas och testas i mindre skala. Det kan iscensättas inom flera terminer inom ett program eller kanske programöverskridande på medicinska fakulteten, LiU.

Referenser

- Azer, S., McLean, M., Onishi, H., Tagawa, M. & Scherpbier, A. (2013) Cracks in problem-based learning: What is your action-plan? *Medical Teacher*, **35**, 806-14.
- Azer, S.A. & Azer, D. (2015) Group interaction in problem-based learning tutorials: a systematic review. *European Journal of Dental Education*, **19**(4), 194-208.
- Costa, A. & Kallik, B. (1993) Through the lens of a critical friend. *Educ. Leadersh*, **51**(2), 49-51.
- Dahlgren, L.O., Eriksson, B., Gyllenhammar, H., Korkeila, M., Sääf-Rothoff, a., Wernersson, A. & Seeberger, A. (2006) To be and to have a critical friend in medical teaching. *Medical Education*, **40**, 72-78.
- Handal, G. (1999) Kritiske venner : bruk av interkollegial kritik innen universiteten. In *NyIng*, Vol. 9.
- Kassab, S., Al-Shboul, Q., Abu-Hijleh, M. & Hamdy, H. (2006) Teaching styles of tutors in a problem-based curriculum: students' and tutors' perception. *Medical Teacher*, **28**(5), 460-64.
- Kaufman, D. & Holmes, D.B. (1996) Tutoring in problem-based learning: perceptions of teachers and students. *Medical Education*, **30**, 371-77.
- Marton, F., Dahlgren, L.O., Svensson, L. & Säljö, R. (2014) *Inläring och omvärldsuppfattning - En bok om den studerande människan*, Studentlitteratur., Lund.
- Nicholl, T.A. & Lou, K. (2012) A model for small-group problem-based learning in a large class facilitated by on instructor. *Am J Pharm Educ* **76**(6), 1-5.
- Osterman, K. & Kottkamp, R. (1993) *Reflective practice for educators - Improving schooling through professional development*, Corwin Press Inc., California.
- Schön, D. (1987) *Educating the reflective practitioner*, Jossey-Bass, San Fransisco.
- Silén, C., Norrmann, S. & Sandén, I. (1989) *Problem-baserad inläring - en beskrivning av ideologi och pedagogisk referensram*, Hälsouniversitetet i Östergötland, Linköping.
- Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to curriculum research and development*, Heinemann Educational, London.
- Wennergren, A.-C. (2016) Teachers as learners – with a little help from a critical friend. *Educational Action Research*, **24**(2), 260-279.
- Wosinski, J., Belcher, A.E., Dürrenberger, Y., Allin, A.C., Stormacq, C. & Gerson, L. (2018) Facilitating problem-based learning among undergraduate nursing students: A qualitative systematic review. *Nurse Education Today*, **60**, 67-74.
- Åkerlind, G. (2007) Constraints on academics' potential for developing as a teacher *Studies in Higher Education*, **32**, 21-37.