



LUND UNIVERSITY

Att examinera människan. Att examinera och bedöma "empati" och "självkänedom"

Mattsson, Tina

2012

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Mattsson, T. (2012). *Att examinera människan. Att examinera och bedöma "empati" och "självkänedom"*. (Working-paper serien; Vol. 2). Socialhögskolan, Lunds universitet.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Att examinera människan

– Att examinera och bedöma
"empati" och "självkänedom"

TINA MATTSSON

Nr 2 • 2012
ISSN 1650-8971

Förord

Detta paper skrevs i samband med den högskolepedagogiska kursen *Högskolepedagogik med inriktning mot examination och bedömning 3 hp* som gavs vid Högskolan i Kalmar våren 2009. Det består av tre centrala delar. En första där jag undersöker hur och var empati och självkänedom återspeglas i examensmålen för socionomutbildningen, Högskolan i Kalmar samt hur och var de återfinns i utbildningens specifika kurser. Den andra delen ägnar jag åt att undersöka och diskutera vad de moment som övar empati och självkänedom skulle kunna handla om och hur specifika examinationsmål skulle kunna formuleras. Den tredje delen fördjupar jag diskussionen om hur en examination skulle kunna se ut och hur den skulle kunna integreras med moment under kursen.

När jag skrev papret var min förhoppning var att det skulle kunna initiera och tjäna som utgångspunkt för en diskussion om hur empati och självkänedom skulle kunna bedömas och examineras i socionomutbildningen. Jag får nu allt oftare förfrågningar om mitt paper utifrån vad som tycks vara ett ökat intresse för de examinationsmål som relaterar till empati och självkänedom som återfinns i examensordningen för socionomexamen. Med detta som utgångspunkt är det självklart att göra det tillgängligt via den pedagogiska rapportserie som ges ut vid min nuvarande arbetsplats, Socialhögskolan, Lunds universitet. På så vis blir det möjligt för alla intresserade att ta del av!

Tina Mattsson

Fil. dr i socialt arbete

Socialhögskolan, Lunds universitet

Innehåll

Inledning	4
Syfte och frågeställningar	5
Tillvägagångssätt	5
Bakgrundsförståelse	7
Högskoleförordningen om examinationskrav	7
Värderingsförmåga och förhållningssätt	7
Hur och vad bedöms och examineras?	8
Empati och självkänedom i utbildnings- och kursplaner	8
Utbildningsplanen	8
Kursplaner	9
Hur och vad bedömer och examinerar vi?	11
Sammanfattande kommentar	14
Att examinera och bedöma	16
Att våga bedöma och examinera empati och självkänedom	16
Möjliga variationer för examination	17
Lärande i förhållande till examination	20
Avslutande kommentarer	22
Källförteckning	24
Bilaga: Mål för socionomexamen	27
Kunskap och förståelse	27
Färdighet och förmåga	27
Värderingsförmåga och förhållningssätt	27
Självständigt arbete (examensarbete)	28

Inledning

Socionomutbildningen är en akademisk yrkesutbildning där krav på forsknings- och teoriförankring kräver en balansgång gentemot behovet av att också färdighetsmässigt förbereda de blivande socionomerna för det praktiska och konkreta arbete de skall utföra. Det faktum att studenterna inte bara behöver teoretiska kunskaper utan också praktiska färdigheter och förmågor ställer stora krav på möjligheten att bedöma och examinera desamma. Att examinera teoretiska kunskaper är sällan några problem, dessa är lätta att definiera med hjälp av kursplaner och litteraturinnehåll, skriftliga och muntliga prov kan arbetas fram. Att däremot examinera färdigheter och förmågor har förefallit svårare, något som inte minst blev aktuellt 2006 då nya mål för socionomexamen definierades. Det övergripande målet för examen definieras enligt högskoleförordningen som att studenten skall ”visa sådan kunskap och förmåga som krävs för självständigt socialt arbete på individ-, grupp- och samhällsnivå”. Detta mål bryts sedan ner i ett antal olika delmål, bland annat följande om värderingsförmåga och förhållningsätt:

”Studenten skall visa självkännedom och empatisk förmåga”

Detta krav ligger egentligen väl i linje med vad socialarbetare faktiskt skall göra efter examen, det ligger också linje med vad Greg Light och Ray Cox (2001) definierar som en central del för högre akademisk utveckling, nämligen att den skall bidra till personlig utveckling och en självrelaterande förståelse som står i relation till den profession studenten förbereder sig inför (s. 185). Ändå återkommer detta krav enligt min uppfattning som ett ständigt huvudbry hos mig och mina kollegor. Kravet handlar om att bedöma om studenten har förmåga att möta människor på ett professionellt sätt. Men vad är det vi bedömer när vi skall bedöma detta? Här är vi enligt min erfarenhet ofta osäkra och diffusa. Samtidigt ställer dock kravet ofta inte till några egentliga problem, vilket enligt min mening beror detta på att det sällan ställs på sin spets. De flesta av våra studenter har helt enkelt både empatisk förmåga och självkännedom i en grad som gör att vi aldrig riktigt konfronteras på allvar med dessa examenskrav. I samtalsövningar, i reflektionsmoment och under den verksamhetsförlagda utbildningen visar de förmågan att arbeta med människor, lyssna, göra bedömningar, reflektera över sig själva och så vidare. Detta gör de på ett sådant sätt att vi inte behöver fundera över om de skall godkännas på dessa punkter och vi kommer kanske också därför delvis att undvika att definiera vad vi menar. Kravet på empatisk förmåga och självkännedom är kanske dessutom egentligen krav som inte är särskilt komplicerade eftersom många människor uppfyller dem i största allmänhet och de flesta studenter som går socionomutbildningen i synnerhet – de skulle helt enkelt inte söka utbildningen om de inte hade just dessa egenskaper, de skulle helt enkelt antagligen inte vara intresserad av utbildningen och socionomyrket.

Det faktum att vi inte funderar över dessa aspekter leder dock till två problem som jag vill fundera över i detta paper. För det första innebär det att eftersom vi inte överväger, reflekterar eller konkretiserar vad det är vi examinerar när vi examinerar

empati och självkännedom (när vi gör det och hur vi gör det), vet vi egentligen inte *vad* vi examinerar, något som också innebär att vi inte förhåller oss till skillnaden mellan nivåerna Godkänt och Väl Godkänt. För det andra leder otydligheterna i examinations- och bedömningskriterierna till en oklarhet i vad det faktiskt är som vi *gör* och övar i de olika moment som relaterar till empatiskt förhållningssätt och självkännedom. Om vi har problem att konkretisera bedömnings- och examinationskriterier saknar vi helt enkelt riktlinjer för undervisningen. Utifrån dessa problem vill jag i detta paper fokusera hur empati och självkännedom konkretiseras i olika styrdokument samt försöka konkretisera vad de kan innebära i form av bedömningskriterier och examination.

Syfte och frågeställningar

Syftet är att reda ut när (i vilka moment/kurser) vi i socionomutbildningen, Högskolan i Kalmar, examinerar studentens förmåga till empati och självkännedom samt att undersöka hur vi kan förstå innehållet i examenskravet, konkretisera bedömningskriterier samt möjliga examinationsformer. Centrala frågeställningar för att besvara syftet är:

- I vilka av utbildningens kurser kan Högskoleförordningens examensmål spåras och hur uttrycks det i de förväntade studieresultaten?
- Vad bedöms och examineras när vi examinerar självkännedom och empati?
- Vilka bedömningskriterier kan vi eventuellt konkretisera i förhållande till detta arbete?
- Hur skulle vi eventuellt kunna jobba för att på ett tydligare och mer aktivt sätt bedöma och examinera empati och självkännedom?

Tillvägagångssätt

Jag har besvarat syfte och frågeställningar genom att gå igenom vad högskoleförordningens examinationskrav samt vad socionomutbildningens examensordning säger om färdigheter och förmågor. Jag har också gått igenom de olika kursplaner som vi har för våra kurser vid socionomutbildningen, Kalmar Högskola och utifrån detta undersökt hur empati och självkännedom kan skönjas i de förväntade studieresultaten.

Jag har sedan gått ett steg vidare och fördjupat mig kring hur bedömningen egentligen ser ut. Här har jag tyvärr inte haft möjlighet att diskutera innehållet eller examinationskraven med aktuella examinators på de olika kurserna utan har valt att istället göra en självreflektion och använda den erfarenhet som jag själv besitter. Jag har själv varit bedömare/examinator i egenskap av att leda seminarie-

gruppen med inriktning mot *Personlig Professionell Utveckling* (PPU)¹ som rymms inom några av de aktuella kurserna (på termin 3 och 4). Jag har också en förhållandevis lång erfarenhet av att undervisa på socionomutbildningen och även om jag aldrig haft det tydliga uppdraget att examinera just empati och förhållningssätt (det vet jag inte om någon examinator känner att de någonsin haft), har jag varit med vid flertalet tillfällen då vi som lärare brottats med att förhålla oss till studenter som vi bedömer är olämpliga i förhållande till utbildningen och yrket – situationer som handlat om just dessa aspekter även om vi inte talat om dem som sådana. Genom att använda min egen erfarenhet av att möta och bedöma studenter, har jag vaskat fram ett antal kriterier som jag menar att denna bedömning tar hänsyn till. Med hjälp av kurslitteraturen diskuterar jag sedan möjliga examinationsformer för att på så vis fördjupa en diskussion kring hur vi på ett tydligare och mer konkret sätt kan definiera hur och vad det är vi examinerar när vi examinerar empati och självkänedom.

Jag är sedan tidigare intresserad av kritisk reflektion som metod i socialt arbete och det jag ägnar mig åt i uppsatsen är framför allt en form av reflektion kring mina egna erfarenheter av att bedöma och examinera (jfr Bie 2009; Fook & Gardner 2007). Detta är ett arbetssätt som kan länkas till didaktikens ambitioner. Didaktik kan förstås som ett sätt att undersöka och förstå innehåll i undervisning och undervisningens praktik. Didaktikerna Werner Jank och Hilbert Mayer (1997a, s. 47) beskriver didaktikens två sidor som att

- Handla om hur undervisningen som den är
- Att utveckla och föreslå hur den borde vara eller hur den kan utformas

Mitt mål i uppsatsen kan sägas vara att förstå och reflektera både över ramarna för undervisningen, dess innehåll samt, eller med hjälp av, min egen erfarenhet av undervisningens praktik. Utgångspunkten är att jag genom att reflektera kring praktiska erfarenheter i relation till teori och forskning kan medvetandegöra och därmed vidareutveckla det jag faktiskt gör. Jank och Mayer (1997b) diskuterar betydelsen av att som lärare reflektera kring och länka sina egna erfarenheter och till teorier om lärande. De menar att det är omöjligt att ”linjärt överföra teorikunskaper till praktisk handling” (s. 37) och trycker på betydelsen av att som lärare:

”... göra sig medveten om kvaliteten och strukturen av de egna undervisningsbilderna, d.v.s de subjektiva teorierna som man har skapat under sina år som elev och lärare, är därför en självklar förutsättning för den som målmedvetet vill förbättra

¹ När det gäller *Personlig Professionell Utveckling* har vi på termin 3 och 4 arbetat i seminarieform med ”reflekterande samtal”. Detta innebär att studenterna tillsammans reflekterar över teman som står i relation till deras kommande yrkesroll. Samtalen är uppbyggda enligt en viss struktur som gör att studenterna både får vara i centrum för reflektionen och då reflektera över sig själva, samt ge och ta emot reflektioner från övriga i förhållande till sina egna funderingar och tankar. Som seminarieledare står jag för strukturen i seminariet och samtalen.

sin egen undervisningspraktik (s. 39). Detta paper skall alltså delvis förstås som ett självreflexivt arbete där målet är att också vidareutveckla mig själv som pedagog. Reflektionen syftar till ett medvetandegörande kring examination och bedömning som kan vidareutveckla vår bedömning av empati och självkänedom.

Bakgrundsförståelse

Högskoleförordningen om examinationskrav

I Högskoleförordningen anges de examenskrav som finns för olika utbildningar och här kan vi också hitta examensordningen för socionomutbildningen. Jag har valt att rikta fokus mot examensordningens krav på examination av empati och självkänedom i detta paper men det kan noteras att fler färdigheter och förmågor skall examineras, se exempelvis följande:

Värderingsförmåga och förhållningssätt

- visa självkänedom och empatisk förmåga,
- visa förmåga att med helhetssyn på människan
- visa förmåga till ett professionellt bemötande och förhållningssätt
- visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper, och
- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att fortlöpande utveckla sin kompetens.

Jag fastnar här och ställer mig en rad frågor: Vad innebär egentligen ord som att ”visa”, ”förmåga” och ”insikt”? Vad innebär att bedöma om studenten har detta i förhållande till helhetssyn på människan, professionellt bemötande, betydelse av lagarbete, att identifiera sina egna behov? Skall de kunna detta eller räcker det med att de visat att de kan det lite grand? Överhuvudtaget är ofta min spontana reflektion när det gäller ”examenskrav” att vi i stort sett alltid kan fråga oss hur vi skall examinera just detta, vad *är* det vi examinerar när vi examinerar? Ett sätt att försöka förstå detta är att gå vidare och undersöka hur motsvarande mål definieras inom konkreta utbildnings- och kursplaner. Enligt kap 6, § 14 i Högskoleförordningen skall det finnas kursplaner för alla kurser som ges inom högskola och universitet. Kursplanen utgör ett viktigt dokument för examinationen eftersom det är här kursens innehåll, mål och examinationsformer anges. Kursplanen sätter helt enkelt ramarna för kursen och därmed också för examinationen, inte bara hur examinationen skall genomföras utan vad som skall examineras definieras i kurspla-

nen genom det som exempelvis vid Högskolan i Kalmar definieras som ”Förväntade studieresultat”. De förväntade studieresultaten definierar de kunskaper och förmågor som studenten skall erhålla och utveckla under kursens gång. I förhållande till empati och självkännedom är det värt att ställa sig frågan i vilka kursplaner de förväntade studieresultaten definieras på ett sådant sätt att vi kan säga att de handlar om empati och självkännedom.

Utifrån detta vill jag gå vidare och undersöka hur ”självkännedom” och ”empatisk förmåga” konkretiseras i de examinationsmål och förväntade studieresultat som anges och definieras i kursplaner, undervisning och examination.

Hur och vad bedöms och examineras?

Jag kommer att göra en mycket enkel innehållsanalys av de examensmål för empati och självkännedom som anges utbildningsplanen för socionomutbildningen samt hur dessa följs upp i aktuella kursplaner för utbildningen. Detta följs sedan av en reflektion i förhållande till min egen erfarenhet av vad detta innebär i praktiken.

Empati och självkännedom i utbildnings- och kursplaner

Utbildningsplanen

Utbildningsplanen för socionomutbildningen vid Högskolan i Kalmar definierar med viss omskrivningsvariation de förväntade studieresultaten i förhållande till de examensmål som anges i Högskoleförordningen, de mest centrala definitionerna för detta paper är:

- Identifiera, värdera och bearbeta egna föreställningar som har betydelse för empatiskt och professionellt arbetssätt och bemöta klienter och närstående i enighet med detta
- Visa förmåga till professionellt bemötande och förhållningssätt
- Identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att fortlöpande utveckla sin kompetens

I examensmålen tycks empati och självkännedom länkas samman. Exempelvis vävs de ihop i den första formuleringen där formuleringar som ”identifiera, värdera och bearbeta egna föreställningar” tycks handla om självkännedom som relateras till empati i fortsättningen: ”som har betydelse för empatiskt och professionellt arbetssätt...”. Även målet att studenten utifrån sin självkännedom skall kunna bemöta klienter på ett professionellt sätt och ha förmåga till ett ”professionellt bemötande och förhållningssätt” kan förstås som relaterat till empati. Självkännedom tycks

helt enkelt leda till empati, ett antagande som kan vara rimligt men frågan är om denna relation är given och den enda. Kanske kan också empati leda till självkännedom, det vill säga utvecklingen kan ske i växelverkan.

Det är också värt att notera skillnaden mellan hur vår utbildningsplan definierar just målet om självkännedom och empati utförligare än vad Högskoleförordningen gör. I den senare formuleras helt enkelt att: ”Studenten skall visa självkännedom och empatisk förmåga”. Detta har i vår utbildningsplan definierats om och utvecklats till:

Identifiera, värdera och bearbeta egna föreställningar som har betydelse för empatiskt och professionellt arbetssätt och bemöta klienter och närstående i enighet med detta

Vår utveckling av formuleringen har styrkan av att länka självkännedom och empati till ett professionellt arbetssätt, det kan eventuellt ligga som ett implicit antagande i Högskoleförordningen men hos oss är det explicit. Detta tydliggör en skillnad mellan professionella förmågor och allmänna mänskliga egenskaper, vilket är en skillnad jag kommer att återkomma till.

Kursplaner

De examensmål som i utbildningsplanen ger uttryck för krav på självkännedom och empati följs upp i kurser på termin 3, 4 och 5. Termin 3 utgörs av kursen *Socialt arbete II, 30hp*. Denna består av totalt fyra olika delkurser som behandlar socialpolitik, socialt förändringsarbete, utvärdering och socialt arbete på grupp- och individnivå. Ett av de förväntade studieresultaten för hela kursen definieras som

Efter genomgången kurs förväntas studenten kunna redogöra för och diskutera metoder för kommunikation, interaktion och intervention inom socialt arbete, samt *kritisk värdera sitt eget förhållningssätt i socialt arbete* [min kursiv]

Detta förväntade studieresultat kan länkas till delkurs 4: *Socialt arbete med grupper och individer 7,5hp*, som utöver andra olika inslag innehåller olika moment som kan relateras till eller som definieras som *Personlig, professionell utveckling* (vilket också finns definierat som kursinnehåll för kursen).

Kursen *Professionell yrkesroll i socialt arbete I, 15hp* är förlagd under andra hälften på termin 4 och är en av utbildningens två kurser som innebär verksamhetsförlagd utbildning. Ett av de förväntade studieresultaten definieras som:

Efter genomgången kurs förväntas studenten tillägnat sig förmåga att på ett *personligt plan reflektera kring innebörden av en professionell yrkesroll samt förståelse av den egna personens betydelse i arbetsprocessen* [min kursiv]

Studiemålet kan länkas samman med följande definierade kursinnehåll:

Erhålla processinriktad handledning i vilken skall ingå *personlig bearbetning* av egna reflektioner och upplevelser i praktiksituationen [min kursiv]

Den andra verksamhetsförlagda kursen, *Professionell yrkesroll i socialt arbete II 15hp*, är placerad under andra hälften på termin 5. Här definieras följande förväntade studieresultat för studenten:

Tillägnat sig förmåga att på ett *personligt plan kritiskt reflektera kring innebörden av en professionalitet*

Formulera för sig själv och *hantera den egna personens* betydelse i arbetsprocessen [min kursiv]

Dessa följs av samma definition av kursinnehåll som tidigare delkurs.

Mellan de både verksamhetsförlagda kurserna är kursen *Socialt arbete – teorier och metoder 15hp* förlagd. Här finns bland de förväntade studieresultaten följande:

- *Kritiskt reflektera* över, och värdera, sitt *eget reaktionssätt* i situationer som kan uppkomma i tillämpat socialt arbete
- *Kritiskt reflektera* över, och på ett *distanserat sätt förhålla sig till, sina erfarenheter* från verksamhetsförlagda delar av utbildningen

[mina kursiv]

På denna teorikurs tycks de förväntade studieresultaten vara helt inriktade på självkännedom, formuleringarna går inte att relatera till empati på samma sätt som i övriga kurser. Däremot anges i kursinnehållet för kursen något som kan länkas till att öva ett empatiskt förhållningssätt:

I praktiska övningar tränas studenten i att *granska eget förhållningssätt och ge återkoppling på andras* [min kursiv]

Sammanfattningsvis kan konstaterats att alla de aktuella kurserna tycks på olika sätt definiera förväntade studieresultat och kursinnehåll som har att göra med självkännedom och empati. En notering kan göras att det finns en övervikt av betoning på att fokus riktas mot den professionella yrkesrollen genom att det personliga ställs i relation till denna, reflektioner skall göras i relation till yrkesrollen, inte i relation till diverse erfarenheter studenten gjort i livet. Här tydliggörs återigen en skillnad mellan att utveckla ett professionellt förhållningssätt och att utvecklas som människa i allmänhet. Detta är som jag ser det inte nödvändigtvis två olika saker men det bör göras en åtskillnad: Att utvecklas professionellt är också att utvecklas som människa – men att utvecklas som människa är däremot inte nödvändigtvis att utvecklas professionellt. Att understryka det professionella är att relatera till

akademisering, att länka till teori och tidigare forskning och att markera att utbildningen inte är en form av egenterapi.²

Vi kan också notera att det av kursplanerna inte går att utläsa hur förmåga till empati och självkännedom specifikt bedöms och examineras. För kursen på termin 3 anges bara generellt för alla de olika delkurserna att examination ”Sker genom muntliga och skriftliga uppgifter”. För de verksamhetsförlagda kurserna förklaras att ”Examination sker genom enskilda skriftliga uppgifter som redovisas enskilt och i seminarier” samt att ”Slutvärdering genomförs av student och handledare efter slutförd kurs och är en del av betygsunderlaget” (denna senare anges bara för *Professionell yrkesroll i socialt arbete II*, d.v.s. för den andra av avslutande praktikperioden). För kursen *Socialt arbete – teorier och metoder* skrivs att ”Examination sker genom skriftlig tentamen, deltagande i praktiska övningsmoment, samt genomförande av skriftliga arbetsuppgifter”. En snabb genomgång av de olika kursernas studiehandledningar visar dock att man jobbar löpande med gruppövningar, seminarier, loggböcker, reflektions- och redovisningsuppgifter, sals- och hemtentor. Detta säger dock ganska lite om *vad* det är examinatorn bedömer i dessa uppgifter och vilka krav som ställs.

Hur och vad bedömer och examinerar vi?

Valet av examinationsformer och instruktionerna för de olika arbetsmomenten på de olika kurserna säger som sagt egentligen ganska lite om vad det i slutändan är som examinatorerna examinerar och bedömer. Jag skall därför försöka vaska fram vad det för förmågor vi eftersträvar att studenterna skall utveckla när vi talar om empati och självkännedom och vad det är vi kan antas vilja bedöma när vi examinerar desamma. Jag skall göra detta genom att första hand ta mina erfarenheter av att arbeta med *Personlig professionell utveckling* som utgångspunkt. Jag har varit involverad i detta arbete på termin 3 och på termin 4 under den verksamhetsförlagda utbildningen.

På termin 3 beslutade vi efter viss diskussion att vi under dessa övningar skulle bedöma studenterna i förhållande till ett av kursens förväntade studieresultat, vilket definierades som: att studenten förväntade kunna ”kritisk värdera sitt eget förhållningssätt i socialt arbete”. För egen del upplevde jag detta kriterium som otillräckligt och jag ställde mig frågan vad detta egentligen innebar och vad vi konkret menar med det. I detta paper har jag en möjlighet att fördjupa mig i och konkretisera detta genom att försöka vaska fram vad är jag tänker att jag skall bedöma i dessa sammanhang. Jag har gjort detta ”vaskande” genom att på sätt och vis gå ”bakvägen”. Jag tror att ett vanligt misstag vi gör när vi försöker konkretisera vad som är Godkänt och vad som är Väl Godkänt det är att vi tittar på och försöker ta utgångspunkt i något som vi bedömer är just Godkänt eller Väl Godkänt. Min fundering är om det faktiskt inte är lättare att börja i det som är Underkänt, att ställa

² En markering som kan vara viktig för en akademisk utbildning och för professionen.

oss frågan: "Vad håller *inte* måttet?" Denna tanke är genererad ur min upplevelse av att det är först när vi inte kan godkänna studenter som vi tvingas brottas med frågor om vad empati och självkännedom egentligen är. Min fråga är alltså till att börja med: Vad är det dessa studenter saknar som gör att vi inte kan godkänna dem?

När jag återgår till mina erfarenheter av att arbeta med grupper för *Personlig Professionellt Utveckling* och till mina allmänna lärarefarenheter av möten med studenter som jag varit tveksam inför att godkänna, är det en rad olika aspekter jag kommer att tänka på som problematiska. Dessa kan konkretiseras i följande fem typfall:

1. *Studenten är ej närvarande och går ej att bedöma:* ("Ej bedömningsbar" är en ganska given grund för underkänt – jag kommer inte lägga så mycket krut vid denna i utformandet av kriterier).
2. *Studenten är närvarande men går ej att bedöma på grund av hon/han är tyst:* Studenten kan till exempel sitta tyst och som mest svara undvikande på frågor vid direkt tilltal.
3. *Studenten deltar aktivt men pratar bara om sig själv och lyssnar inte på de andra:* Studenten förmår inte reflektera över vad de andra säger och ge respons, utan responderar endast genom att föra över samtalet till att handla om sig själv.
4. *Studenten deltar aktivt men pratar om sig själv på ett onyanserat och oreflekterande sätt:* Studenten talar exempelvis om hur duktig hon/han är på något (eller på allt). Studenten har inte förmåga att vända och vrida på sitt eget agerande i olika situationer, kan inte byta eller prova olika perspektiv för att utveckla en förståelse om sig själv. Studenten tar inte in kommentarer från övriga i gruppen, varken studenter eller lärare.
5. *Studenten deltar aktivt men visar bristande förståelse för andra i eller utanför gruppen:* Hon eller han kan exempelvis ge uttryck för att tycka att arbetslösa är slöa eller att ensamstående mödrar är oansvariga. Studenten verkar oförmögen att relatera olika sociala problem till en strukturell nivå och är dessutom fördömande på individnivå.
6. *Studenten deltar men på ett sätt som är mycket svårbegripligt:* Studenten kan till exempel prata men säga saker som inte relaterar till det samtal som förs i övrigt eller som är osammanhängande och svårbegripliga.

Jag har inte haft möjlighet att låta mina kollegor ge respons på mina olika typfall, det är fullt möjligt att de skulle ha fler uppslag om vilka problem som kan förekomma och att de också skulle kunna hjälpa mig att konkretisera de exempel jag själv har erfarenhet av. Men låt oss stanna vid dessa exempel och gå vidare i diskussionen utifrån dem: Vad säger egentligen mina exempel om de färdigheter jag förväntar mig, vad är det jag menar att dessa studenter borde kunna? En utgångspunkt är närvaro och aktivt deltagande för att överhuvudtaget kunna bedömas, detta är dock allmänna och ganska självklara kriterier och de säger ingenting om vad det egentligen är vi bedömer som empati eller självkänedom. Krav om närvaro och aktivt deltagande finns också redan definierade i de krav vi har för Godkänt på våra kurser i utbildningen.³ Mer centrala och konkretiserade är följande tre punkter kring vad jag saknar fallen ovan och som jag menar att jag därför ”bedömer”, att studenten förmår:

1. Reflektera över sig själv, sina egna känslor, erfarenheter och sin egen utveckling genom att använda olika perspektiv och tolkningar. Att hon/han förmår använda sina egna och andras upplevelser och erfarenheter samt teorier för att fördjupa sin reflektion.
2. Lyssna till, bemöta och reflektera över andras upplevelser, erfarenheter, behov och utveckling genom att använda olika perspektiv och tolkningar. Här menar jag också att studenten måste förmå att använda sina egna erfarenheter och överföra dessa för att förstå andra, som en språngbräda för tolkning, förståelse och igenkännande på ett sätt som kan skapa ett möte mellan henne/honom och den andre. Egna erfarenheter och insikter kan alltså användas för att förstå, men bör användas på ett sätt som har ett bibehållet fokus på den andres upplevelse. Man ger alltså en möjlig spegelbild för igenkännande utan att själv ta över utrymmet.
3. Förmår byta och använda olika perspektiv och tolkningar samt ändra åsikt om perspektiv och tolkning. Det vill säga förmå inse och erkänna att man feltolkat, missförstått eller av annan anledning ”byter position”.

De tre punkterna ovan handlar om förmåga att kommunicera och reflektera, det är i detta jag hamnar när jag tänker på empatisk förmåga och självkänedom. En student som inte förmår att i mötet med andra skapa en dialog där man ”möts” antingen med utgångspunkt i sig själv eller i utgångspunkt i den/de andra har bristande empatisk förmåga och bristande självkänedom. Förmår du inte lyssna och

³ Ett möjligt problem är dock att ”aktivt deltagande” sällan blir ett praktiserat som krav för Godkänt. Många studenter är tysta och passiva men erhåller ändå betyget Godkänt eftersom de visar kunskaper genom andra ofta skriftliga examinationsformer. Det man eventuellt kan understryka är att få studenter kan sitta sig helt tysta igenom PPU och liknande moment, arbetsgrupperna storlek och momentet i sig skapar – eller tvingar fram – en aktivitet hos alla studenterna.

ge respons på andras funderingar om sig själva eller ta emot andras respons i förhållande till det du själv säger, då är det, antar jag, empatin och förmågan till ”inkännade” och ”igenkännade” i förhållande till vad det är andra känner eller menar som brister. Jag menar också att en student som inte kan reflektera kring sig själv på ett nyanserat och undersökande sätt utan ser sig som fullärd har bristande empati och självkänedom.

Jag skulle utifrån detta som ett första försök vilja ställa upp följande bedömningskriterier i förhållande till att bedöma och examinera studenters förmåga till empati och självkänedom:

Studenten förväntas kunna:

- Reflektera över sig själv, sina egna känslor, erfarenheter och sin egen utveckling genom att i samspel med andra och i relation till teori inta olika perspektiv
- Lyssna till, bemöta och reflektera över andras upplevelser, erfarenheter, behov och utveckling genom att i samspel med andra och i relation till teori inta olika perspektiv
- Förmå byta perspektiv och tolkning samt ändra åsikt om desamma, men också förmå stå fast vid en tolkning som hon/han tror på.

Det är inte helt enkelt att formulera bedömningskriterier. Det jag velat fånga är förmågan att utveckla självkänedom i samspel med andra men också mot teori/forskning, att möta och förstå andra samt att bidra till deras förståelse av sig själva med hjälp av vad mötet väcker i form av känslomässiga samt erfarenhets- och teoribaserade reflektioner. Jag menar också att vi inte skall underskatta förmågan att erkänna fel och brister, att på ett lyhört sätt kunna erkänna feltolkningar och misstag men också ha förmågan att fatta beslut och stå fast vid dem. Det är en balansgång att både vara anpassningsbar och att kunna stå still och stå fast.

Kriterierna skall ses som bedömningskriterier och inte som förväntade studieresultat. Jag är ute efter att konkretisera vad det är vi menar med formuleringar som att studenterna skall ha förmågan att ”på ett personligt plan reflektera kring innebörden av en professionell yrkesroll” och ”hantera den egna personens betydelse i arbetsprocessen”, och jag vill särskilt konkretisera vad detta innebär i förhållande till att examinera empati och självkänedom.

Sammanfattande kommentar

Sammanfattningsvis skulle jag vilja ställa resultatet av min egen reflektion i relation till de förväntade studieresultaten som finns i de olika kursplanerna. Jag pendlar i nuläget mellan att å ena sidan tycka att jag inte kommer längre och inte blir mer konkret än vad de förväntade studieresultaten redan är, å den andra tycker jag att jag faktiskt gör det. Det jag tycker att jag gör i mina tre bedömningskriterier ovan

är att dels trycka på betydelsen av att visa förmågor som har att göra med samspelet med andra (studenter, lärare eller kollegor), förmågor som har både med en allmän reflektionsförmåga att göra och med empati, dels för jag in teori som en central del för utvecklingen av självkänedom och professionalitet. Jag menar att länken till teori är central. Reflektion som inte tar utgångspunkt i eller bollar mot teori och forskning riskerar att bli bristfällig och återskapa allmänna förgivettaganden om både världen, människor och en själv. Detta kan bli särskilt påtagligt i reflektioner som exempelvis inkluderar kön eller etnicitet, områden där vi har mycket vardagsförståelser om hur kvinnor, män och ”invandrare” är och där vi tenderar att behöva teoretiska kunskaper för att bryta med normerande föreställningar som riskerar att återskapas om och om igen (se ex. Fook & Gardner 2007). I socionomutbildningen är det enligt min erfarenhet inte ovanligt att studenterna är duktiga på att prata och reflektera, men de hamnar just i reflektioner baserade på vardagskunskap och föreställningar om hur saker och ting förhåller sig, något som både gör dem okritiska och begränsar dem betydligt. Pendling mellan erfarenhet och teori är nödvändig och förmågan att reflektera mot teori kan inte nog tydliggöras som krav.

Jag kan också konstatera att de förväntade studieresultaten i stor utsträckning fokuserar studentens förmåga till självkänedom och egenreflektion, i mindre omfattning lyfter de fram studentens förmåga att bemöta, lyssna på och förstå andra. Självkänedom är alltså ett förhållandevis tydliggjort studieresultat, men empati på ett sätt faller igenom. Även om jag tror att de båda till viss del går hand i hand tror jag att det hade funnits en poäng i att också lyfta fram den aspekt som handlar om att möta och ge respons till andra för att just fånga den empatiska förmågan. Detta är dock också det som är mest laddat att underkänna, d.v.s. förmågan att möta andra, men det kanske också säger något om hur viktig just denna förmåga är.

Det är även värt att uppmärksamma det fokus som i förväntade studieresultat och i angivna kursinnehållet finns på det *personliga*, exempelvis förmågan att på ett ”personligt plan kritiskt reflektera kring innebörden av en professionalitet” och ”hantera den egna personens betydelse i arbetsprocessen”. Jag tycker att vi på många sätt tänkt rätt här när vi valt att betona det personliga, det finns en viktig länk mellan det personliga och det professionella, det jag saknar är en ökad tydlighet i att denna förmåga att kritiskt reflektera skall stå i relation till teori och tidigare forskning. Detta må ligga implicit i texten men jag tror att det skall finnas explicit – detta kan inte nog betonas utifrån mitt resonemang ovan om betydelsen av teori i förhållande till reflektion för professionsutbildningar.

I övrigt kan jag också konstatera att vi redan gör mycket av det jag efterlyser, detta framgår av min läsning av de instruktioner som finns för examinerande moment på de aktuella kurserna. Men medan vi är mer genomtänkta i vad det är vi vill att studenterna skall göra, är vi kanske mindre genomtänkt i hur vi själva vill bedöma detta. Jag är dock mer än öppen för att kriterierna jag vaskat fram kanske både behöver omformuleras och utvecklas, men de är i alla fall en bit på vägen.

Att examinera och bedöma

Att våga bedöma och examinera empati och självkännedom

Jag skall nu övergå till att fördjupa diskussionen kring möjligheten till examination och bedömning av empati och självkännedom. Min tolkning är att vi delvis värjer oss från att bedöma och examinera det som handlar om empati och självkännedom, exempelvis tänker jag att när vi i arbetet med PPU kom fram till att vi skulle examinera inslaget mot kursplanens förväntade studieresultat: *"kritisk värdera sitt eget förhållningssätt i socialt arbete"*, tycker jag att vi värjde oss från diskussionen om vad det egentligen var vi skulle bedöma. Vad menar vi med att kritisk värdera sitt eget förhållningssätt? Det var ju just *det* vi behövde diskutera och konkretisera.

Som jag ser det värjer vi oss från att göra dessa bedömningar dels för att de sker i klassrummet i ett samtal som inte är dokumenterat och dels för att de handlar om förmågor som vi tolkar som mänskliga egenskaper snarare än som professionella förmågor. Eftersom vi ser det som det förra blir det laddat och känsligt att examinera dem, det blir helt enkelt att underkänna en student som människa. Empati och självkännedom är också förmågor som vi nog kan konstatera är väldigt positivt laddade, att "ha" dem pekar på att du är "god" och "utvecklad" som person och människa. Här tror jag att vi måste avdramatisera vårt eget tänkande och påminna oss om att professionella förmågor är något vi utvecklar och vidareutvecklar. De är dessutom knappast konstanta, jag kan vara en professionell socionom med väl utvecklad empati och självkännedom i vissa lägen eller vissa perioder medan jag i andra lägen brister i både empati eller självkännedom – exempelvis för att jag är utbränd eller stressad. Jag behöver helt enkelt inte vara Jesus (d.v.s. alltigenom god och fullkomlig) för att vara en "bra" socionom.

För att "våga" göra bedömningar tror jag vi har hjälp av att ha detta klart för oss men också av att ha tydliga kriterier för vad det är vi bedömer. Kriterierna jag vaskade fram ovan är egentligen inte särskilt revolutionerande utan framstår, tycker jag själv i nuläget, som ganska självklara, ändå har de varit svåra att vaska fram när jag tillsammans med kollegor diskuterat vad det är vi förväntar oss av studenterna. Genom att faktiskt ta oss an frågan, konkretisera och diskutera den kan vi kanske också både avdramatisera den samt skapa en bättre examination av självkännedom och empati. Jag hoppas att kriterierna ovan samt diskussionen som följer nedan och som handlar om hur vi konkret kan bedöma och examinera kan bidra till detta. Jag kommer fortsätta min diskussion genom att ta hjälp av kurslitteraturen och vaska fram olika möjliga examinationsmöjligheter samt

Möjliga variationer för examination

I kurslitteraturen skiljs genomgående mellan formative och assertive/summativ assignments, där det förra handlar om en löpande examination under kursens gång och det senare handlar om en uppsamlade examination vid kursens slut, en examination som handlar om sammanfattning och betygssättning. En löpande examinationsform ger studenten möjlighet att utvecklas successivt genom att hon/han får kommentarer på sitt arbete kontinuerligt, antingen från läraren eller från andra studenter (ex. Biggs 2003, s. 164; Light & Cox 2001, s.170; Pettersen 2008, s. 406; Wiiland 2005, s. 19). Det är som jag ser det svårt att tänka sig att endast använda summerande uppgifter vid en kurs slut när det gäller att bedöma studenters förmåga till empati och självkännedom, här känns det rimligare att arbeta med någon form av löpande bedömning och feedback som gör att studenten kan utvecklas i sina förmågor och där man också som examinerar ges möjlighet att bedöma dem och deras utveckling vid flera tillfällen. Jag tror att vi redan delvis arbetar just löpande med dessa frågor, allra tydligast framstår den verksamhetsförlagda utbildningen i detta avseende, där både en fältanknuten handledare och en handledare/examinerar på högskolan kontinuerligt ger studenten feedback (genom handledning men också genom reflektionsuppgifter och i PPU-grupper), men också den aktuella kursen på termin 3 där man löpande jobbar med loggboksskrivande, PPU-grupper och seminarieövningar, man jobbar helt enkelt med en form av "portfoliobedömning" där studenterna löpande skriver och lämnar in uppgifter om sedan bedöms vid kursens slut (jfr Pettersen 2008).

Jag tror dock att det finns en skillnad mellan hur de verksamhetsförlagda handledarna och vi lärare på skolan jobbar i frågor om självkännedom och empati där handledarna generellt sett arbetar med och tydligare med dem än vad vi gör som arbetar "inne" på högskolan, detta beror delvis på att studenterna under den verksamhetsförlagda utbildningen *har* just "processinriktad handledning i vilken skall ingå *personlig bearbetning* av egna reflektioner och upplevelser i praktiksituationen" (Kursplan SA2235, SA2236). Jag tror också att denna åtskillnad många gånger lett till att bedömningen av studentens förmåga har lämnats över till de verksamhetsförlagda handledarna – något som också skapat irritation mellan dem och de som företräder utbildningen från högskolans/universitets sida.⁴ Det jag funderar på och är mer tveksam över är hur tydliga vi som lärare är i att ge löpande feedback i dessa frågor om just självkännedom och empati när vi jobbar i moment där de skulle kunna uppmärksammas. Jag undrar om detta inte är aspekter vi lämnar lite åt sidan, delvis eller helt och hållet. Jag tror att *om* dessa aspekter övervägs i examinationen, så är det i assertive/summativa moment som de bedöms och kommenteras, det vill säga i ofta avslutande uppsummeringar av skriftliga uppgifter, inte genom löpande feedback i förhållande till aktiva och muntliga prestationer. Även om undantag naturligtvis förekommer från detta summativa examinerande, vill jag ändå understryka att jag menar att vi inte kan förlita oss på vad studenter presenterar i form av skriftliga uppgifter, även om de är reflekterande. Empati och självkänne-

⁴ Denna erfarenhet har jag gjort vid andra lärosäten, inte i Kalmar.

dom handlar delvis om förmågan att möta och samspela med andra. Naturligtvis kan denna förmåga komma fram och bedömas i summativa och skriftliga uppgifter, exempelvis genom att studenten faktiskt reflekterar skriftligen kring sin förmåga till detta. Det är dock inte säkert att den skriftliga formen faktiskt fångar studentens förmåga, en väldigt bra skriftlig reflektion kan exempelvis motsäga en bristande förmåga som vi sett i seminarierummet och i samspelet mellan studenterna där. Detta är givetvis en styrka, att en student kan få möjlighet att visa sig ha kunskaper och förmågor som inte kommer fram i exempelvis gruppövningar och under seminarier, men om studenten däremot genomgående har problem när hon/han deltar i gruppdiskussioner och reflektionsövningar och visar sig ha svårt med just samspelet med andra, då måste detta också vägas in i bedömningen även om studenten skriftligt presterar bra.

Att göra en bedömning av det vi ”ser” och ”hör” i exempelvis grupperna för PPU, innebär en form av löpande muntlig examination i seminarieform, dvs den skapar en kombination av tre olika former av examination: muntlig, seminarium och löpande. Frågan är vilka redskap den pedagogiska litteraturen ger oss för att utforma en sådan. Tove Wiiand (2005) diskuterar både muntliga examinationer och seminarier som examinationsform. Seminariet som examinationsform förhållandevis vanligt och vi använder det på socionomutbildningen vid exempelvis behandling av uppsatser. Här kan jag dock ställa mig frågande inför hur mycket vi faktiskt utnyttjar seminariet för att faktiskt examinera studenterna, min mening är att vi oftare tenderar att använda seminariet för att ”ventilera” studenternas skriftliga arbete. Det skriftliga arbetet står dock som isolerat för sig och är det som bedöms i första hand. När det gäller exempelvis att arbeta med personlig professionell utveckling har jag velat se dessa gruppdiskussioner som just examinerande seminarier, detta har dock varit svårt att driva och examinationen har istället förankrats i skriftliga inlämningsuppgifter. Wiiand (2005) skriver att studenterna ofta upplever seminariet som ett tillfälle för diskussion och feedback (s. 35) på liknande sätt beskrivs den muntliga examinationen som ett tillfälle där studenten upplever att hon/han verkligen får visa vad de kan (s. 40). Det jag menar är att om vi skall bedöma just förmågan till empati och självkänedom behövs en löpande examination av studentens samspel med andra, och då verkar seminarieformen vara ett bra alternativ eftersom denna skapar just denna möjlighet. Anders Grauers (2002) pekar i förhållande till detta på ett möjligt arbetssätt som kan vara användbart för att utveckla mina funderingar. Grauers undervisar i elteknik så steget kan tyckas långt, jag inspireras dock av hans upplägg där ett antal olika övningstillfällen följs av en föreläsning som samlar ihop meningen och innebörden av föreläsningarna varpå den slutliga examinationen följs av ett muntligt förhör. I förhållande till övningarna arbetar studenterna med skriftliga inlämningsuppgifter som också kommer att ligga till grund för förhöret. En möjlighet är att arbeta med en liknande modell i förhållande till exempelvis personlig professionell utveckling. Både studenten och läraren kan skriva loggbok parallellt med och i relation till seminarieträffarna, loggböcker som sedan ligger till grund för en reflekterande muntlig examination. Jag tilltalas av Grauers uppsamlade föreläsning som ”knyter” ihop säcken, i för-

hållande till reflektion om professionell utveckling skulle detta kunna vara ett sätt att återkoppla till en teoretisk förståelse. Eventuellt skulle en sådan föreläsning kunna ta sig utgångspunkt i studenternas loggböcker och på så vis på ett övergripande plan reflektera tillbaka till studenterna. Till viss del uppfinner jag nog hjulet igen här, delvis arbetar mina kollegor på detta sätt under termin 3 och även under den verksamhetsförlagda utbildningen. Jag tror dock att Grausers upplägg kan skapa ett tydligare sammanhang mellan olika moment och i kombination med ökad tydlighet i vad det är som examineras.

Det kan vara värt att ägna någon tanke om möjligheten till kamratbedömningar och självvärderingar, vilket är examinationsformer som återkommer i många delar av kurslitteraturen (ex. Persson 2008; Svensson& Wibeck 2008). Kamratbedömningar kan i just bedömningar av empati och självkänedom vara både laddat och svårt – om vi som lärare och examinators har svårt för det är det knappast något vi skall lägga i händerna på studenterna. Däremot kan självbedömning definitivt vara ett redskap för lärande, dialog och examination. Om studenterna exempelvis skriver loggbok i form av självvärdering om sitt eget lärande och utveckling kan de ligga till grund för ett konstruktivt bedömnings-/examinationssamtal i förhållande till Grausers modell. Det jag tänker är dock att detta alltid kräver att examinatoren också löpande för anteckningar om studentens deltagande och utveckling vid olika seminariediskussioner och övningar – dessa blir en viktig grund för att spegla studentens självbedömning.

Avslutningsvis vill jag apropå muntliga och löpande examinationer uppmärksamma att Högskoleverket (2008) menar att dessa ställer särskilda krav på tydlighet i förhållande till bedömnings-/betygskriterier eftersom de menar att risken för godtycklighet ökar. Ett sätt att minska detta problem är att använda två examinators (s. 80). Jag tänker att flera olika former av examinerande moment också kan vara ett sätt att minska risken för godtycke. Både på termin 3 och på den verksamhetsförlagda utbildningen ingår flera olika former av uppgifter och moment som avser att examinera studenten, och som därför också kan antas ge en helhetsbild och skapa en säkerhet i bedömningen av studenten. Det är också viktigt att understryka betydelsen av att inte underkänna en students empatiska förmåga eller självkänedom utifrån ett examinationstillfälle, inte minst är det viktigt att ge utrymme för studentens möjlighet att utveckla sina förmågor. Vid löpande examinationer är problemet att vad som utgör examinerande moment och vilka kontakter med lära- ren som är en del i examinationen riskerar att bli otydligt för studenten. Högskole- verket pekar här på betydelsen av att man är särskilt tydlig med vad det är som kommer att bedömas vid dessa tillfällen samt hur examinatoren kommer att fatta sitt beslut utifrån studentens prestationer (Högskoleverket2008, s. 87).

Lärande i förhållande till examination

Forskning tycks entydigt visa på att den generella studenten lär sig i förhållande vad hon tror att hon kommer bli examinerad på. Wiiand (2005) diskuterar exempelvis "den dolda läroplanen" och hur studenter styrs av det som efterfrågas i proven snarare än vad som definieras i officiella dokument och krav (s. 11). Utifrån detta kan vi konstatera att examinationen inte bara fungerar som ett lärotillfälle utan det är också examinationen som många gånger styr lärande. Avsikten med att examinera är att utvärdera och kontrollera studenternas lärande eller kunskapsnivå (jfr Wiiand 2005, s. 19). Om studenterna bara lär sig i förhållande till att klara examinationen ses detta dock ofta som problematiskt, det är en sak att studenterna med hjälp av att förhålla sig till examinationen lär sig att orientera sin läsning och sälla i den, det är en annan om de använder denna förmåga till att bara lära sig precis vad de behöver kunna för att nå kravet för Godkänt (Wiiand 2005, s. 13). I dessa resonemang finns två aspekter, å ena sidan dilemmat att det ofta är svårt att inom ramen för en kurs examinera allt det som vi vill att studenten skall kunna. Examinationen blir ofta en form av "stickprovskunskap", lär sig studenten endast i förhållande till denna kan deras kunskapsutveckling bli mycket begränsad. En annan aspekt är att vi kan vinna på att utforma examinationer så att de examinerar det vi vill att studenterna skall ha lärt sig och att de också i sig blir en del av studenternas kunskapsutveckling.

När det gäller möjligheten att examinera genom seminarier och gruppövningar borde det finnas gott utrymme att skapa ett annat klimat än det specifikt testande där studenten bara anpassar sig till det som hon/han tror sig förväntas kunna. Möjligen skulle det kunna finnas en risk för att ökad tydlighet kring vad det är vi just bedömer vid dessa tillfällen påverkar studenten att "agera rätt", å andra sidan syftar diskussionerna och övningarna till en form av reflekterande och fördjupande dialog som inte är möjlig att göra efter någon form av "facit". Wiiand (2005) diskuterar svårigheten med att få studenter att utveckla kunskap som också leder dem till en form av personligt ställningstagande i förhållande till densamma (s. 14-15). På många sätt är det just hit jag önskar att studenter på socionomutbildningen skall komma i sin utveckling i förhållande till sin professionella yrkesroll, jag tror det finns en nödvändighet i att socionomer förmår kritiskt reflektera utifrån kunskap, fakta och teori men att de också förmår ta ställning på basis av dessa reflektioner. Wiiand pekar på att studenter ofta stannar vid att kritiskt reflektera och blir fast i en kunskapsrelativism (s. 14). Jag känner igen detta dilemma och menar att det är mycket problematiskt, inte minst för studenter som skall gå in i en yrkesroll som kräver att de faktiskt *kan* ta ställning, fatta beslut och ha en åsikt. Jag funderar på seminariediskussioner där just förmågan att reflektera över sig själv på det sätt som jag diskuterar här, faktiskt är en möjlig väg att gå för att driva studenterna denna sista bit i deras kunskapsutveckling. Är det möjligt att ökad struktur och tydligare examinationsform i relation till exempelvis personlig professionell utveckling faktiskt skulle bidra ytterligare till studenternas lärande och utveckling?

John Biggs (2003) noterar i samband med sin diskussion om formativa bedömningar/uppgifter betydelsen av att studenter känner att de har möjlighet att göra fel och misstag i samband med löpande bedömning och feedback, att bedömningen i sig inte tar över och skapar ett klimat där man måste göra rätt (s. 164). Just i fråga om att reflektera kring sig själv och andra i grupp finns en sårbarhet som är länkad till att öppna sig inför andra och rädslan att göra fel är ofta stor. Ökar vi tydligheten kring examinationen och bedömningen i dessa moment kan momenten laddas än mer i fråga om att ”göra rätt”, något som kan vara förlamande och även, givetvis skapa ångest i den meningen som muntliga examinationer många gånger generellt sett tenderar att göra. Här skulle jag kunna fördjupa mig i *hur* man skapar ett sådant klimat men jag lämnar det och väljer istället att försiktigt konstatera att kanske kan en ökad tydlighet kring bedömning och examination i dessa moment genom mer aktiv feedback och en försiktighet och lyhördhet inför de känslor som detta eventuellt kan väcka, vara något som kvalitativt ökar innehållet och studenternas läroprocess i dem. Återigen tror jag att tydligare bedömningskriterier skulle hjälpa oss i detta.

I förhållande till möjligheter och problematik mellan lärande och examination funderar jag även på den svårighet jag ibland upplevt när det gäller att få en del studenter att reflektera när jag arbetat med PPU. Min erfarenhet har ibland varit att vissa studenter alltid fastnar i att endast berätta om händelser eller bara prata om någonting utan att reflekterar över detta som det pratar om, och där jag inte lyckas få dem att stanna upp och reflektera kring vad det är de pratar om. Hur jag som lärare kan hjälpa dem vidare är givetvis delvis en pedagogisk fråga som jag skulle kunna skriva mycket om, men det kan ändå vara värt att stanna upp vid denna problematik och ställa fråga om tydligare kriterier kring vad det är vi bedömer och vad det är vi menar är avsikten med exempelvis den här formen av övning skulle kunna hjälpa studenterna. Skulle just dessa studenter faktiskt kunna ha hjälp av att få bättre klarhet i vad det är jag som lärare ”är ute efter”? I vanliga fall kan jag vara mycket skeptisk åt alltför tydligt definierade bedömningskriterier eftersom jag tycker att det riskerar att få studenten att just fokusera på vad de förväntas kunna och missa sidospår inom kursen eller vägar som deras eget intresse skulle kunna för in dem på. I detta fall skulle dock kanske konkreta bedömningskriterier faktiskt kunna vara ett redskap för de studenter där reflektionen inte går ”per automatik” (vilket den ibland gör för andra). Hur gör man när man reflekterar, vad är det man som student förväntas göra när man förväntas reflektera över innebörden av sin professionella roll? Jag lämnar frågan öppen men tror att det eventuellt kan vara så, bedömningskriterier och en enkel kursbok som exempelvis Kristin Bies (2009) *Reflektionshandbok* skulle kunna utgöra en form av verktygslåda för studenterna som ger dem vissa konkreta redskap att arbeta och utvecklas med.

Avslutande kommentarer

Jag tror, som jag skrev ovan och som jag också sagt vid något seminarium, att en anledning till att vi ofta värjt för att verkligen examinera färdigheter och förmågor är för att vi upplever att vi examinerar själva "människan" när vi gör det. Detta är enligt mig ett felslut, det är den professionella kompetensen vi examinerar och om vi ser den just som kompetens istället för egenskaper kanske vi kan komma ifrån laddningen. Kompetens är något man kan utveckla, man kan faktiskt bli bättre på empatisk förmåga och självkännedom genom att kontinuerligt göra detta och även reflektera kring hur man gör det (därför har vi inslagen i utbildningen, därför finns handledning och därför finns terapi osv). Ser vi empati och självkännedom som statiska egenskaper som människan har i mer eller mindre omfattning, blir det dock mer laddat att examinerar dem eftersom vi kommer att definiera människor/studenten som att de brister i egenskaper som antas vara "mänskliga" (de som kanske tom skiljer oss från djuren). Jag tror att det är ett vanligt misstag i praxisutbildningar att just glida från "professionell färdighet till "förmåga". Det finns en lång tradition av föreställningar om att exempelvis socialt arbete genomförs bäst av människor som bär på en inre godhet av självupppoffran och kärlek, praktiken byggdes länge upp av ett ideellt räddningsarbete som utfördes i förhållande till utsatta grupper genom framför allt kvinnors välvilja och antagna godhet, myten om Florence Nightingale har på liknande sätt kommit att prägla sjuksköterskeyrket (Jansdotter 2004; Moberg 2007). Inte konstigt då att vi blandar samman profession och mänskliga egenskaper och att vi värjer för att fullt ut ta tag i och definiera vad det är för krav vi ställer för Godkänt. Kanske kan just tydliga examinationskriterier både skapa en rättssäker examination och underlätta att ta tag i dessa frågor. Konkretiseringen hjälper oss också att förstå vad vi menar med Vål Godkänt. Det som slagit mig när jag arbetat med uppgiften är att det inte är särskilt konstiga krav, och jag skulle faktiskt inte ha ett problem att ta upp dem med en student som jag tycker brister i dem.

En fråga blir ju dock hur man i mötet med en student som just saknar dessa förmågor, empati och självkännedom, visar på att det är just detta som studenten brister i, det vill säga fall där en student faktiskt inte utvecklas och lär sig utan där empati och självkännedom tycks vara just statiska förmågor. Dels hamnar vi i examinationen och "underkännandet" av "människan" igen, och dels finns ju också ett problem i att nu från i förhållande till examinationen och bedömningens innehåll. Om det är just förmågan att förstå vad andra säger, bedömer, upplever som brister och om självkännedom och självreflektion brister – hur kommer dialogen med studenten som "saknar" dessa förmågor att se ut? I vissa fall tror jag inte att det är något problem, ibland kan studenter vara väldigt medvetna om att de inte förmår. Jag tänker här på studenter som exempelvis har ett aktivt missbruk eller en psykisk sjukdom som försvårar mötet och dialogen med andra. I den mån det finns missbruk- eller sjukdomsinsikt brukar det vara fullt möjligt att nå fram, andra gånger kan det vara så att uppmärksammandet i sig efter hand leder till att korken dras ur flaskan och studenten kan andas ut i att inte längre behöva upp-

rätthålla en fasad av att allt fungerar och är som det skall när det egentligen inte är det. Många gånger kan man ju också i sådana fall diskutera möjligheten att genomföra utbildningen i ett senare skede när den egna problematiken är bearbetad och inte blir ett hinder för förmågan att möta andra och reflektera kring sig själv och sin egen utveckling.

I andra fall är det definitivt svårare. Om studenten faktiskt inte kan ta till sig lärarens bedömning i just dessa frågor eftersom det just är empatin och självkännedom som saknas. Det blir rundgång i systemet. Å andra sidan finns det ju också då i situationen något att konkret jobba med, det vill säga att man faktiskt i själva bedömningen har exakt samma problem som det man pekar på. Jag menar alltså att om man i en diskussion om att man inte kan godkänna studenten hamnar i en situation av att studenten inte alls förstår vad problemet är utan tycker att hon/han deltagit aktivt, bra och dessutom är duktig i förhållande till de frågor som examinationen belyser, skulle kunna lyfta det som händer i situationen, det vill säga att just här och nu har du inte förmåga att ta emot mina synpunkter och reflektera kring dem. Å andra sidan känns det etiskt problematiskt att konfrontera en student som inte förstår med "här och nu"-situationen. Är det faktiskt så att den empatiska förmågan brister undrar jag om det inte skulle kunna göra mer skada än nytta att i bedömningen göra en metarefleksion av vad som händer.

Den diskussion jag för i detta paper kan föras längre och jag vill peka på två frågor som kan fördjupas ytterligare. Jag menar att fördjupande resonemang om empati och självkännedom ytterligare kan konkretisera vad det är vi examinerar (se ex Holm 2001, 2007). Jag är helt övertygad om att det hade kunnat förtydliga och förbättra diskussionen och jag tror att det kan vara en nödvändighet att ta del av dessa diskussioner för att bättre förankra våra bedömningar och examinationsformer. Jag har dock valt att inte fördjupa detta här, detta eftersom jag behövde strama upp mitt projekt och hålla det inom kursens tidsram. Det är också värt att notera att jag inte för en diskussion om skillnaden mellan Godkänt och Väl Godkänt och att detta också är en angelägen fråga så länge vi har de både betygen och skall betygsätta med hjälp av dem.

Källförteckning

Bie, Kristin (2009) Reflektionshandboken. Malmö: Gleerups.

Biggs, John (2003). Teaching for quality learning at university. Maidenhead, Berkshire, UK: Open University Press.

Brookfield, Stephen B. (1995). Becoming a Critically Reflective Teacher. San Francisco: Jossey-Bass.

Fook, Jan & Fiona Gardner (2007) Practising critical reflection: a resource handbook. Maidenhead: Open University Press.

Garuers, Anders (2002) Inlämningsuppgifter med muntliga förhör – ett bra sätt att träna och examinera förståelse. Göteborg: Chalmers Tekniska Högskola. Skrifter från centrum för pedagogisk utveckling.

Holm, Ulla (1987/2001) Empati. Att förstå andra människors känslor. Stockholm: Natur & Kultur.

Holm, Ulla (1995/2007) Det räcker inte att vara snäll. Förhållningssätt, empati och psykologiska strategier hos läkare och andra professionella hjälpare. Stockholm: Natur & Kultur.

Högskoleverket (2008) Rättsäker examination. Högskoleverkets rapportserie 2008:6.

Högskoleverket (2006) Examination med kvalite – en undersökning av examinationsförfarandet vid några svenska högskolor. Högskoleverkets rapportserie 2006:45.

Jank, Werner och Hilbert Mayer (1997a) ”Didaktikens centrala frågor” i Uljens, Michael (red.). Didaktik – teori, reflexion och praktik Studentlitteratur: Lund.

- Jansdotter, Anna (2004) Ansikte mot ansikte. Räddningsarbete bland prostituerade kvinnor i Sverige 1850-1920. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Jank, Werner och Hilbert Mayer (1997b) ”Nyttan av kunskaper i didaktisk teori” i Uljens, Michael (red.). Didaktik – teori, reflexion och praktik Studentlitteratur: Lund.
- Karlström Olsson, Ingela & Britt Krantz (2009) Socionomutbildningen med utgångspunkt i naiva teorier. Seminarieunderlag för Forsas nationella symposium i Örebro 2009.
- Light, Greg & Cox, Roy (2001). Learning & teaching in higher education. The reflective professional.
- Ljungquist, Urban, Martin Stigmar, Eva Thorin (red.) (2008). Om examination och lärande. Växjö: Växjö universitet. Rapporter från Växjö universitet, Nr 1.
- McKeachie, Wilbert J. (1999). McKeachie's teaching tips. Strategies, research and theory for college and university teachers. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Moberg, Åsa (2007) Hon var ingen Florence Nightingale. Människan bakom myten. Stockholm: Natur & Kultur.
- Persson, Krister (2008) ”Studentbedömning och självvärdering ur ett färdighetsbaserat perspektiv. En metod att utveckla studenters lärandeprocess” i Ljungquist, Urban, Martin Stigmar, Eva Thorin (red.) Om examination och lärande. Växjö: Växjö universitet. Rapporter från Växjö universitet, Nr 1.
- Pettersen, Roar C. (2008) Kvalitetslärande i högre utbildning. Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, Teresia & Victoria Wibeck (2008) ”Att bedöma sig själv och andra: Erfarenheter från Miljövetarprogrammet vid Linköpings universitet” i Ljungquist, Urban, Martin Stigmar, Eva Thorin (red.) Om examination

och lärande. Växjö: Växjö universitet. Rapporter från Växjö universitet, Nr 1.

Wiiand, Towe (2005a). Examinationen i fokus. Högskolestudenters lärande och examination – en litteraturöversikt. Rapportserien från Enheten för utveckling och utvärdering. Rapport nr 14. Uppsala: Uppsala universitet.

Wiiand, Towe (2005b). Examination som vägvisare. Uppsala: UPI. Rapport 5.

Bilaga: Mål för socionomexamen

För socionomexamen skall studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för självständigt socialt arbete på individ-, grupp- och samhällsnivå.

Kunskap och förståelse

- visa kunskap om områdets vetenskapliga grund samt kännedom om aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete,
- visa kunskap om och förståelse för samspelet mellan individers och grupper sociala situation, levnadsvillkor, fysiska och psykiska hälsa samt funktionsförmåga i förhållande till samhälleliga och andra bakomliggande faktorer,
- visa kunskap om ledning av socialt arbete, och
- visa kunskap om och förståelse för barns behov och sådana samhälls- och familjeförhållanden som påverkar kvinnors och mäns livsbetingelser.

Färdighet och förmåga

- visa sådan färdighet och förmåga som krävs för att utveckla och genomföra socialt arbete på olika nivåer i samhället i samarbete med de människor som berörs,
- visa förmåga att tillämpa relevanta författningar i synnerhet inom det sociala området,
- visa förmåga att förstå, utreda och analysera sociala processer och problem, och
- visa förmåga att identifiera, strukturera, utreda och utvärdera insatser på individ-, grupp- och samhällsnivå.

Värderingsförmåga och förhållningssätt

- visa självkännedom och empatisk förmåga,
- visa förmåga att med helhetssyn på människan göra åtgärdsbedömningar utifrån relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna,
- visa förmåga till ett professionellt bemötande och förhållningssätt,
- visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper, och

- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att fortlöpande utveckla sin kompetens.

Självständigt arbete (examensarbete)

För socionomexamen skall studenten inom ramen för kursfordringarna ha fullgjort ett självständigt arbete (examensarbete) om minst 15 högskolepoäng.