



LUND UNIVERSITY

Utveckling av pedagogiska förhållningssätt på institutionsnivå, Del 1. En kunskapsöversikt om principer och teoretiska grunder för högskolepedagogisk utbildning och utveckling.

Booth, Shirley; Antman, Lotta; Borell, Jonas

2005

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Booth, S., Antman, L., & Borell, J. (2005). *Utveckling av pedagogiska förhållningssätt på institutionsnivå, Del 1. En kunskapsöversikt om principer och teoretiska grunder för högskolepedagogisk utbildning och utveckling.* Lärande Lund.

Total number of authors:

3

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.

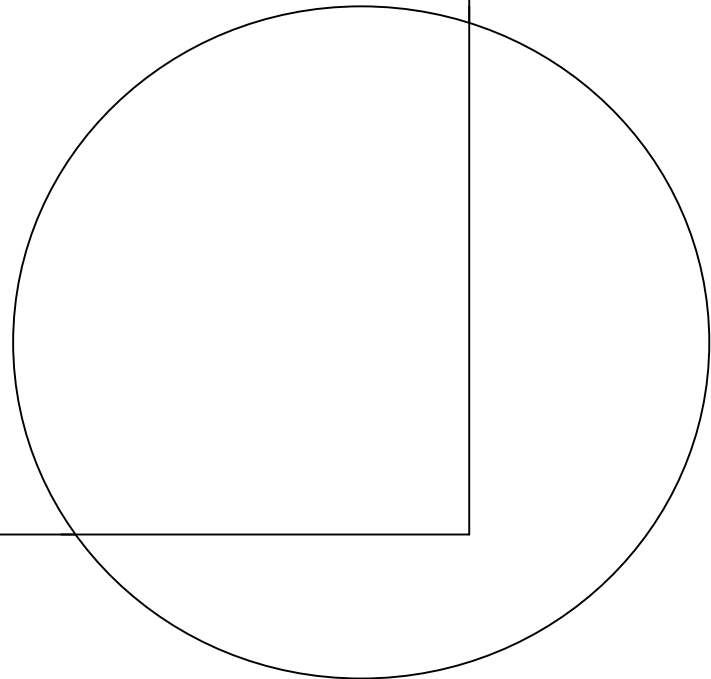
LUND UNIVERSITY

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

Utveckling av pedagogiska förhållningssätt på institutionsnivå
Del 1

**En kunskapsöversikt om
principer och teoretiska grunder för
högskolepedagogisk utbildning och utveckling**

**Shirley Booth
Lotta Antman
Jonas Borell**



Innehållsförteckning

Bakgrund.....	3
Rapportens struktur - en analys av mål och ansatser	5
Ansatser för högskolepedagogisk utbildning och utveckling	9
Aktionsforskning för förändring.....	9
Reflektiv praktik för handling	16
Studenters lärande för förståelse.....	21
Diskussion: Målen för högskolepedagogisk utbildning och utveckling	31
Referenser.....	37

Detta arbete genomfördes som en del i Pilotprojektet, ett treårigt projekt som Lunds universitet har drivit med resurser från Utbildningsdepartementet. Projektet lanserades för att utveckla mål för och innehåll i den nyinrättade obligatoriska högskolepedagogiska utbildningen för högskolelärare. Denna kunskapsöversikt finansierades inom Pilotprojektet för att belysa högskolepedagogisk utbildning och utveckling utifrån pedagogiskt relevanta principer och teoretiska grunder.

Lund,
juni 2005

Bakgrund

Pedagogisk utbildning av universitets- och högskolelärare¹ föreskrivs nu av svenska högskoleförordningen² och på liknande sätt även av bestämmelser i andra länder, som grund för pedagogiska verksamheter och pedagogisk utveckling i högre utbildning. Detta beror framförallt på den högre utbildningens expansion som resulterat i att både lärare och studenter rekryteras från en mycket bredare bas i samhället och utbildningar som erbjuds blir mer interdisciplinära. Samtidigt blir samhället mer kunskapsintensivt som följd av strukturella förändringar i västvärldens ekonomi och arbetsmarknad.

Först vill vi tydliggöra vårt sätt att använda några centrala begrepp. Med högskolepedagogisk *utbildning* avser vi den formella och strukturerade introduktionen till högskolelärarnas pedagogiska verksamheter: dess mål är att lärare och doktorander utvecklar en baskompetens som högskolelärare. Med pedagogisk *utveckling* avser vi dels den utveckling som sker vid institutioner och utbildningsprogram i samband med att lärarna uppnår en baskompetens genom den högskolepedagogiska utbildningen, dels den utveckling som bedrivs i samband med förnyelse av den pedagogiska verksamheten. Utbildningen av enskilda lärare genomförs i ordnade former med stöd av universitetets, fakulteternas och institutionernas ledning. Utveckling sker dock dels på informella sätt där insatta lärare diskuterar pedagogiska frågor, i syfte att hantera förändringar och problematiska undervisningsmoment, dels på formella sätt där projekt lanseras för förnyelse av en kurs eller ett utbildningsprogram. Stödet för de högskolepedagogiska utbildningarna är synlig och centrerad till utnämnda enheter, institutioner eller konsultgrupper, medan

¹ I resten av rapporten kommer vi att betrakta högskola och universitet som likvärdiga vad gäller ansvar för utbildning, om inte annat anges.

² Högskoleförordningen, 4 kap, § 7: Behörig att anställas som lektor inom annan än konstnärlig verksamhet är den som har [...] genomgått högskolepedagogisk utbildning eller på annat sätt förvärvat motsvarande kunskaper, samt visat pedagogisk skicklighet.

stödet för den pedagogiska utvecklingen, i den mån det finns, oftast sker på en ad hoc basis.

Av tradition har högskolepedagogisk utbildning i Sverige ombesörjts som personalutveckling eller inom ramen för administrativa organisatoriska enheter snarare än som en del av den vetenskapliga verksamheten – med några få undantag. Detta medför att emedan enheternas personal kan ta sig an sina uppgifter på ett seriöst sätt och förkovrar sig genom diskussioner, läsning, deltagande i seminarier och konferenser, saknar de möjlighet att delta i och bidra till kunskapsbildning inom det högskolepedagogiska fältet. Deras kompetens har sina teoretiska rötter i forsknings- och utvecklingsarbete som bedrivits på andra universitet och högskolor, oftast i andra länder än Sverige, med utbildningskulturer som skiljer sig från den svenska. På grund av detta har de ibland svårt att effektivt verka för pedagogisk utveckling inom den svenska högskolevärlden. Dessutom kan de ha relativt svårt att hävda sig internationellt då högskolepedagogiska utbildare och utvecklare i andra länder generellt har större möjlighet att utveckla sin högskolepedagogiska kompetens genom att medverka i utvecklingsinriktade projekt tillsammans med andra lärare och forskare.

Mot denna bakgrund avser vi att i denna rapport erbjuda dels en översikt över principer och teoretiska grunder för högskolelärarnas pedagogiska utbildning, med nedslag i relevant litteratur som underlag, dels ett resonemang kring målen för högskolelärarens kompetensutveckling till en basnivå och sedan vidare till en fortbildning för pedagogisk utveckling.

Rapportens struktur – en analys av mål och ansatser

Efter att ha läst och analyserat huvudströmningar i litteraturen rörande högskolepedagogisk utbildning och utveckling har vi identifierat en matrisstruktur som har potential att problematisera de mål och ansatser som ligger till grund för dessa verksamheter.

		Syftet är att utveckla lärarnas förmåga att				
		göra	fundera	handla	förstå	
Lärarnas engagemang och commitment		presentations- teknik	aktivi- teter	action research	reflective practice	student learning
	profession					
	ämnet					
	didaktik					
	lärarlärdom					

Figur 1. En matris som överblick över syfte och engagemang för lärarnas kompetensutveckling

Den horisontella dimensionen relaterar till utveckling av lärarnas hantering av pedagogiska situationer och deras förståelse för studenters lärande i olika pedagogiska situationer och inom olika kunskapsfält och beskriver vilka typer av pedagogisk kompetens en utvecklingspraxis syftar till – att *göra*, *fundera*, *handla* och *förstå*. Därunder till vänster ser man en enklare uppdelning av den pedagogiska uppgiften i termer av presentationsteknik och olika aktiviteter utan ämnesspecifika aspekter och oberoende en

helhetskontext (t.ex. Alley, 2003). Aktiviteter kan diskuteras med viss grad av samordning och återkoppling (t.ex. Gibbs & Habershaw, 1992), men med väldigt lite vetenskaplig förankring eller forskningsanknytning. Träning i *presentationstekniker* stödjer undervisningens görande och syftar till att lärare känner sig tryggare i sin förmedlande roll som föreläsare; lärarnas uppmärksamhet dras genom fokus på *aktiviteter* mer åt relationen mellan ämnet och undervisningen upplägg och lärarnas ansats kräver mer funderande än bara görande. Vi önskar tillägga att dessa två sorters ansatser inte förespråkas i den litteratur vi har granskat. Här har vi fokuserat mer på principer och teoretiska grunder för lärarnas pedagogiska kompetensutveckling, men det finns insatser av detta slag i de faktiska utvecklingspraktikernas repertoar.

De nästföljande tre punkterna hänger samman och är egentligen de mest vanligt identifierbara principer som går att finna i dagens högskolepedagogiska litteratur. Aktionsforskning (action research), reflekterande praktik (reflective practice) och studenters lärande (student learning) är tre olika aspekter av en och samma helhet, men utvecklingspraxis tar ofta sin utgångspunkt i den ena snarare än de andra. Vi börjar här från slutet, med *studenters lärande*; detta är det fokus som både föreskrivs i Högskolelagen och förespråkas av den internationella vetenskapliga litteraturen kring undervisning och lärande i högre utbildning. Detta är ett huvudfokus som lärare måste uppmärksamma i alla aspekter av sin undervisning. Mot detta kan vi ställa å ena sidan *aktionsforskning* som erbjuder lärare en förändringsorienterad och problemlösande ansats och å andra sidan *reflekterande praktik* som erbjuder lärare ett sätt att relatera sina erfarenhetsbaserade insikter till upplevda problem i handlandets stund. Vi ser dessa ansatser som ömsesidigt beroende av varandra om en långsiktig och bärande utvecklingspraxis skall kunna förverkligas. Det krävs att förmågan att *göra* i en undervisningssituation utvecklas, genom förvärvandet av en begreppsapparat och ett språkbruk, till en reflekterande förmåga och slutligen till ett självständigt handlande och förståelse.

Vi har valt att benämna våra fyra modaliteter av förmågor att göra, fundera, handla och förstå, för att klargöra den grad av komplexitet och reflexivitet som ligger bakom lärarnas undervisning. Om vi hårdrar dessa, kan vi säga att görande är ett simpelt beteende, funderande är en kognitiv process, handlande är målinriktat och innebär att göra ett medvetet val, medan förståelse innebär att kunna relatera delar i ett handlande till dess helhet och dess mål.

Den vertikala dimensionen relaterar till utveckling av *commitment*, dvs. engagemang och lojalitet för undervisning och lärande och beskriver fyra olika lärarengagemang. Lojalitet till yrket och *professionen* är en grundförutsättning för inträde i den akademiska världen. Här behövs en kännedom kring de krav som ställs av universitetets status som myndighet och lärarens status som tjänsteman (t.ex. SFS 1992:1434, Högskolelagen); de förhållningssätt lagen om likabehandling påbjuder gällande relationen och respekten mellan lärare och studenter (t.ex. SFS 2001:1286, lagen om likabehandling av studenter i högskolan); samt de policybeslut som ligger på de enskilda lärosätenas centrala och lokala nivåer. Det centrala för lärargärningen är dock det egna *ämnet* och alla universitetslärare som vill utbilda andra till samma insikter och kunskaper som de själva besitter kan förväntas ha gedigna kunskaper av relevans för undervisningen i ämnet. Av professionella högskolelärare kräves en medvetenhet om den vetenskapliga grund man baserar sitt professionella handlande på, att man strävar efter att utveckla sig själv och sin praktik samt utvecklar professionen i sig. Men blicken måste lyftas från anställningen och ämnet för att innefatta även undervisningens vetenskaplighet.

De återstående två lojaliteterna, *didaktik* och *lärarlärdom*, avser ett lärarengagemang som nu fokuserar själva undervisningen i ämnet med en professionell och lärd utgångspunkt. Med ett didaktiskt engagemang syftar vi på lärare som vill förstå hur studenterna tar sig an lärande i ämnet och hur de förstår kritiska aspekter av ämnet. Därmed blir lärarens aktiviteter allt mer inriktade på att få

meningsfull återkoppling angående studenternas lärande. Härmed ingår lärarna även i en personlig kunskapsbildningsprocess. Med *lärarlärdom*, i ett försök att etablera ett svenskt begrepp för *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)*, syftar vi på de lärare som aktivt verkar för att sprida dessa reflekterade erfarenheter och kunskaper som är förda i bevis till såväl kollegor som det vidare akademiska samfundet (Boyer, 1990; Kreber, 2002; Healey, 2003; Trigwell & Shale, 2004).

I de kommande sektioner kommer vi att referera detta matrisupplägg och relatera ansatserna med hjälp av tillhörande litteratur till dess olika regioner i syfte att fördjupa vårt resonemang om ansatsernas betydelse för utvecklingen av högskolepedagogisk utvecklingspraxis.

Ansatser för högskolepedagogisk utbildning och utveckling

Som tidigare sagts finns det en ansats inom högskolepedagogisk utbildning av lärare som inte representeras i den litteraturen vi refererar till, nämligen den som handlar om presentationsteknik, röstvård samt aktuella sätt att bedriva undervisning på, som t.ex. PBL, seminarier, storgruppsföreläsningar, osv. Det finns en uppsjö av litteratur som handlar om just dessa aspekter av lärares vardag och de är riktade direkt till lärare, utan någon vetenskaplig koppling. Denna kunskapsöversikt fokuserar dock på mer övergripande och vetenskapligt underbyggda resonemang.

De tre ansatser som beskrivs nedan kan kopplas till tre olika mål för utbildning och utveckling, som egentligen kan ses som tre aspekter av ett fullbordat mål vad gäller universitetets uppdrag. *Aktionsforskning* syftar till att möjliggöra förändring genom medverkan, *reflektiv praktik* syftar till att utveckla enskilda lärares handlingsberedskap och -förmåga, och *studenters lärande* syftar till att utveckla förståelse för skapandet av förutsättningar för lärande. Dessa interagerar även i praktiken då forskare och utvecklare förespråkar och ansluter sig till i dem olika utsträckning i olika situationer.

Aktionsforskning för förändring

Aktionsforskning är en ansats som bygger på en bred teoretisk plattform. Grundtanken är dels att människor lär sig bäst när de har kontroll över sin egen lärandesituation, dels att förändringar genomförs mest effektivt när aktörerna som ingår i en verksamhet i förändring själva tar ansvar för att förstå och genomföra förändringarna. Forskning genomförs här av dem som ingår i verksamheten vilket kan jämföras med forskning som genomförs

av forskare *på* en verksamhet. Förändring karakteriseras som en cyklisk rörelse där subjektet (dvs. den eller de personer som engagerar sig i förändringen) och objektet (dvs. målet med förändringsprocessen självt) interagerar för att åstadkomma förståelse och en välförankrad utveckling (Zuber-Skeritt, 1991). Processen, i sin enklaste form, består av "a spiral of cycles of *planning, acting, observing and reflecting*, with each of these activities systematically and self-critically implemented and interrelated" (Carr & Kemmis, 1986). Denna process kan härledas till en modell utvecklad av Kolb, som i sin tur bygger på Lewin, där fyra moment ingår – *erfarenhet, observation och reflektion, abstraktion, och prövning* – och formar ett cykliskt förlopp när abstraktionen möts igen i erfarenheten. I denna process följer det ena momentet det andra genom två dimensioner – *transformation* som förenar reflektion och prövning och *förståelse* som förenar erfarenhet och abstraktion (Lewin, 1951; Kolb, 1984; Eizenberg, 1991).

I kontexten av pedagogisk utveckling har aktionsforskning en tydlig roll att spela, när lärare har uppdrag att förnya någon aspekt av undervisningen eller utbildningen, eller när de måste ta itu med ett svårlöst problem. Aktionsforskning som genomförs som samarbete mellan praktiker, i detta fallet högskolelärare, och utvecklare/forskare har en dubbel eller trefaldig fördel. För det första, kan förändringen planeras och genomföras med den pedagogiska praktiken i fokus. Där är lärarna subjekt och den specifika förnyelsen driver aktiviteter (som utgör aktionsforskningens objekt) inom ramen för den gemensamt erfarna pedagogiska situationen, situerad och kontextualiserad i t.ex. ämneskultur och institutionskrav. Därtill kommer att behov och problem som föranleder förändring kan genomlysas väl i och med de ingående parternas olika kunskaper och erfarenheter. För det andra utvecklar den pedagogiska utvecklaren, om närvarande, sin repertoar av erfarenheter som kan informera och stödja andra utvecklingsprojekt samt pedagogiska kurser för högskolelärare. Och för det tredje kan den pedagogiska forskaren, om närvarande, systematisera processen som ett metodologiskt välgrundat forskningsprojekt och relatera projektets utfall till pedagogiska

teorier. På så sätt utvecklas en generaliserbar förståelse som stödjer den pedagogiska utvecklingens utveckling.

Kember & McKay (1996) lägger fram ett argument för aktionsforskning som bas för pedagogisk utveckling genom att jämföra två epistemologiska utgångspunkter. Dessa kan beskrivas som en *överföringsmodell* respektive en *interaktionsmodell*, dvs. envägs- och tvåvägskommunikationsmodeller, och de pekar på interaktionens starka betydelse för lärande. De skriver: "The mode of faculty development we are advocating is action research projects that seek to examine and improve aspects of the participants' teaching, with the aim of improving the quality of their students learning" (s. 532). De motiverar detta på en mer praktisk bas med en beskrivning av aktionsforskning som:

- Is concerned with social practice
- Is participative
- Allows participants to decide topics
- Aims toward improvement
- Is a cyclical process
- Involves systematic enquiry
- Is a reflective process

Medan den enskilda läraren, eller gruppen av lärare, mycket väl kan genomföra ett projekt enligt de beskrivna metoderna, pekar de ut att "...there are more latent participants who can be catalyzed into action [med en utvecklare/forskarens närvaro] than there are self-starters" (s. 537).

Kember har fortsatt på sin utvalda bana, aktionsforskning som grund för pedagogisk utveckling, vilket en artikel från 2002 vittnar om (Kember, 2002), där han beskriver ett omfattande utvecklingsprojekt vid ett antal universitet i Hong Kong. Inom projektets ram gavs stöd till totalt 90 aktionsforskningsprojekt för utveckling av pedagogik och kvalitet. Alla projekt syftade till att introducera en innovation i undervisningen för att ta itu med ett

antal olika frågeställningar i ett flertal olika disciplinära domäner. Projektet som helhet sträckte sig över två år i syfte att ge tillräcklig tid för två cykler av planering, genomförande, insamling och analys av evidens, samt reflektion. Fler än 200 lärare deltog i de olika aktionsforskningsprojekten och förutom en utvärdering av varje projekt genomfördes även en övergripande utvärdering av aktionsforskning som medel för pedagogisk utveckling.

Utveckling av färdigheter (skills), förändringar i attityder och utveckling av praktiker blev föremål för den övergripande utvärderingen som genomfördes genom en öppen enkät med ca. 63% svarsfrekvens:

In many cases the journey appeared to be as important, or even more so, as reaching final destination. The abilities and attitudes acquired on the way left the travellers well equipped to travel down similar paths in the future and keen to do so. There seemed to be some evidence that it was those who had more troublesome journeys who developed the most on the way. The tribulations of meeting rocky or winding paths caused a rethinking of what the journey was about. (s. 92)

Kember identifierar ett antal huvudutfall. Deltagarna uppgav att:

- de hade en större förståelse för sin undervisning och upplevde bestående förbättring;
- deras undervisningen blev mer studentcentrerad;
- de hade utvecklat en förmåga att reflektera kritiskt över den egna undervisningen med samlade evidens som grund;
- de hade utvecklat sitt sätt att arbeta i lag;
- i viss utsträckning hade de kunnat påverka det pedagogiska arbetet vid heminstitutionen; och
- att de kunde (och ville) använda sig av aktionsforskning för utvecklingsarbete i framtiden.

Slutsatsen som Kember drar är tvåfaldig. Å ena sidan är aktionsforskning av detta slag ett beprövat sätt att utveckla universitetslärares förståelse för undervisning och lärande, och att omsätta denna förståelse i handling i den egna praktiken. Å andra sidan var det ett ekonomiskt effektivt sätt att höja kvaliteten i undervisningen och i utbildningen, både på individ- och institutionsnivå.

Medan Kembers arbete fokuserar aktionsforskning som en metod för att fullfölja universitetets uppdrag rörande lärares kompetensutveckling och kvalitetssäkring av undervisning och utbildning, ser Harland och Staniforth (2000) aktionsforskning som ett sätt att engagera universitetslärare i undervisningen genom deras intresse för forskning. De baserar sina slutsatser på egna erfarenheter som pedagogiska utvecklare som har engagerat sig i ett projekt med mål att förstå hur universitetslärare uppfattade arbetssituationen. Med grounded theory (Glaser & Strauss, 1967) som ansats gick de vidare och analyserade enkäter och intervjuer vilket ledde till kunskap och insikter som de hade användning för i sina senare kontakter med lärare. De fortsätter ett resonemang:

As we worked collaboratively on many initiatives in educational development, we progressed our on-going action research and re-evaluated our roles as educational developers. However, the most important outcome of this study was that it reaffirmed our ideas about research and how professionals might learn. The process of being engaged in action research significantly influenced our own professional development and we recognised that through systematic enquiry we could realise our aims of being able to challenge our current thinking and gain new insights into our work. (s. 509)

Detta påverkar hur Harland och Staniforth nu arbetar som pedagogisk utvecklare. De frågar sig

So how do we support academics in their professional learning? We now start by encouraging them to engage in some form of systematic research into their own practice. This may not necessarily be "pure" practitioner action research or

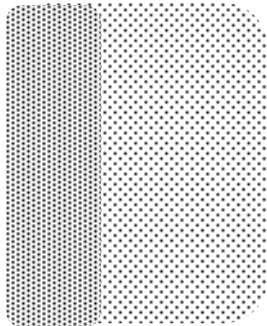
include more conventional research methods, but it would always involve a research process underpinned by a critically reflexive dimension focused on individual experiences of professional practice. (s. 510)

Dessa tre artiklar visar olika aspekter av aktionsforskning som vetenskaplig princip och teoretisk grund för högskolepedagogisk utbildning av högskolelärare. Som praktik kan den ge intrycket av att vara utdragen och dyr. Kember resonerar att i relation till vanlig högskolepedagogisk utbildning och kvalitetssäkring av undervisning och utbildning är denna ansats ekonomiskt rimlig, och dess fördelar i termer av professionell utveckling på vetenskapliga grunder ger stora vinster.

Det finns ett antal sätt att implementera aktionsforskning. I dess enklaste form fokuserar en eller ett antal lärare på ett specifikt problem i undervisningen, och individuellt eller i grupp går igenom de olika faserna av planering, observation, handling, och reflektion. Ett annat sätt är att arrangera forskningscirkel för att dra ihop lärare och pedagogiska utvecklare och forskare i ett kunskaps- och erfarenhetsutbyte kring en viss problemställning för att sedan gå igenom en eller fler aktionsforskningscykler tillsammans. I en tredje variant arbetar lärarna – med eller utan forskare – tillsammans med de som påverkas av de tänkta förändringarna, sannolikt studenterna i detta fall, men möjligtvis även laboratoriepersonal eller administratörer, i både en demokratisk strävan och en strävan efter god förankring.

Vi avslutar denna sektion med referens till ett pedagogiskt utvecklingsarbete som explicit har tagit en aktionsforskningsansats kopplad med ett starkt fokus på studenters lärande, och inslag av reflektiv praktik, som beskrivs i kommande sektioner. Norm Eizenberg är läkare och lektor i anatomi vid University of Melbourne i Australien, och han blev inspirerad genom kontakt med pedagogisk forskning att försöka förbättra undervisningen i det notoriskt svåra anatomi-ämnet. Han beskriver en studie (Eizenberg, 1991) som gick över sex år av undervisning, med tre tvååriga aktionsforskningscykler. I den första undersökte han

studenternas lärande i den befintliga undervisningen, i den andra ändrade han sin undervisning och följde studenternas lärande, och på basis av resultat från dessa cykler omstrukturerade han innehållet i sin undervisning helt i den tredje. Denna studie kan tjäna som ett återkommande exempel i de två kommande sektionerna.

		Syftet är att utveckla lärarnas förmåga att				
		göra	fundera	handla	förstå	
Lärares engagemang och commitment		presentations- teknik	aktivi- teter	action research	reflective practice	student learning
	profession					
	ämnet					
	didaktik					
	lärarlärdom					

Figur 2. Fokus på **aktionsforskning för förändring** i matrisen som överblickar syfte och engagemang för lärarnas kompetensutveckling

Sammanfattningsvis kan man påstå att aktionsforskning erbjuder lärare redskap för problemlösning i deras vardagspraktik, genom problematisering i ordnade former som bas för förändring och i samarbete med kollegor å ena sidan och pedagogiska forskare och/eller utvecklare å andra sidan. I och med detta kan lärare utveckla en vana att göra förändringar i undervisningen eller utbildningen, oavsett hur stora eller små, på basis av evidenser som analyseras och relateras till pedagogisk vetenskap, snarare än att gå direkt på den lösning som ligger för handen. I längden erbjuds också en ram för vetenskapliga studier där resultat leds tillbaka till praktiken snarare än till forskarsamhället som sådant.

Detta kan vara problematiskt för en enskild lärare/forskare på grund av att universitetsvärldens tänkande kring kvalitet vilar på antagandet om mängden av publikationer inom våra discipliner. Om pedagogisk utveckling skall leda till förnyelse på starka och generaliserbara, dvs. vetenskapliga grunder måste sådan tvärdisciplinär forskning om undervisningens och lärandets förutsättningar få erkännande.

Vi fortsätter nu till en närbesläktad strömning inom pedagogisk utveckling av högskolelärare – att utveckla reflektion kopplad till undervisningens handlingar och praktik. Aktionsforskning ligger i vår matris som ett block, starkt baserad i viljan att förnya och förändra, och med ett engagemang och en drivkraft som emanerar från allt mellan professionen och lärarlärdom. Genom reflektion, som utgör en fas i aktionsforskningens cykliska förlopp, söker vi oss vidare i riktning mot förståelse.

Reflektiv praktik för handling

En central aspekt av aktionsforskning är att aktörerna har behov av att reflektera över det problem som skall hanteras inledningsvis, och över de resultat de kommer fram till under processen. Reflektion är ett mångfacetterat begrepp, som vardagligt ord betyder det "tänkande över något" medan det finns ett antal nyanser i betydelsen inom humanvetenskap och samhällsvetenskap.

Det finns ett antal begrepp som hanteras inom litteraturen, baserade på den begreppsapparat som utvecklades redan på 70-talet av Donald Schön tillsammans med Chris Argyris (Argyris & Schön, 1975, 1978). "Action", översätter vi här till *handling*, dvs en intentionell akt i en komplex situation, och "practice" till *praktik*, som sätt att verka på som man delar med sina kollegor. Utgångspunkten för teoribildningen (Schön, 1983, 1987) tas i begreppen *kunskap-i-handling* respektive *kunskap-i-praktik*, som innebär förkroppsligad kunskap, kunskap som sker per automatik,

utan eftertanke. Det följande steget är att stanna upp och fundera på vad man gör, *reflektion-över-handling*. Enligt Schöns analys av professionalitet utför man, som professionsutövare, handlingar i en komplex värld där reflexion är en integrerad del av handlingen – *reflektion-i-handling*. *Reflektion-över-praktik* syftar till ett medvetandegörande av praktikens villkor och förutsättningar, medan *reflektion-i-praktiken* utspelas på kollektiv nivå, en delad verksamhet på praktikens scen, och innebär i sig själv förändring.

Schön är inte den enda som tar upp reflektionsbegreppet i samband med utveckling inom en profession. Kreber (2004) kontrasterar två modeller av reflektion i sammanhanget pedagogisk utveckling. Dessa härstammar från dels Mezirows kritiska pedagogik, med sitt tal om *transformativt* lärande, dels Zimmerman & Schunks teori kring *självreglerat* lärande. Mezirow talar om tre typer av reflektion i relation till bearbetning av erfarna problem – reflektion på *innehållet*, på *processen* för problemlösning, och på problemets *antagna grunder*. Zimmerman & Schunk, analyserar snarare reflektionens process, i termer av tre faser: *beräkning*, *intentionell och reglerad handling*, och *självreflektion*, i en cykel av självreglerat lärande. På basis av vissa empiriska studier drar Kreber slutsatser att utfallet av pedagogiska utvecklingsaktiviteter till stor del beror på vilka antaganden – om mål, intresse, förförståelse och så vidare - deltagarna tar med sig till aktiviteterna.

Det är klart att reflektion är ett stort och något besvärligt begrepp, med både vardagsmening och ett antal vetenskapliga meningar, vilket kan leda till förvirring. Det är dock ett viktigt begrepp för alla typer av personalutveckling inom professionella verksamheter. Frågan för pedagogisk utveckling gäller hur man går tillväga för att utveckla reflektionsförmågan hos högskolelärare som förstärker deras möjlighet att hantera alla komplexa situationer som kan uppkomma i undervisningens olika faser. Och inte mindre betydelsefullt, hur utvecklar man en pedagogisk kultur som stödjer reflektion på ett meningsfullt sätt? Det är den pedagogiska utvecklaren själv som behöver förstå

begreppet reflektion och ta ställning till sätt att ta sig an denna reflektionsutveckling. För lärarens del gäller det snarare att kunna analysera den pedagogiska situationen i lugn och ro, att kunna problematisera undervisningens olika element, att kunna placera den egna förgivettagna praktiken och de egna handlingarna i ett rum av möjligheter i form av planerade aktiviteter och stödjande diskussioner med kollegor och utvecklare (t.ex. Bell, 2001). Med en sådan intentionell reflektion som bas, reflektion-över-praktik och reflektion-över-handling, genomförda i ett sammanhang med stödjande kollegor och utvecklare, kan reflektion-i-handling och reflektion-i-praktiken förkroppsligas. Vi återkommer till detta argument i diskussionsdelen av rapporten.

Slutligen, och till skillnad från de olika holistiska och processrelaterade analyser av begreppet reflektion som presenteras av Schön, Mezirow och Zimmerman & Schunk, presenterade Boyer en mer teknisk rationell analys. Han identifierade sex faktorer som karakteriserar en reflektiv verksamhet: tydliga mål, tillräcklig förberedelse, passande metoder, signifikanta resultat, effektiv presentation och reflektiv självkritik (Boyer, i Glassick et al., 1997). En verksamhet där lärare problematiserar sin undervisning, dvs. genomför både reflektion-över-handling och reflektion-i-handling, kan rimligen fokusera dessa sex aspekter av undervisning.

I vad som nämns aktionslärande, en ansats av professionell utveckling som är närbesläktad med aktionsforskning med fokus på individens lärande snarare än på verksamheter i förändring, spelar reflektion-över-praktik en stor roll. Beaty (1999) skriver: "Action learning is a continuous process of learning and reflection, supported by colleagues, with the intention of getting things done. [...] Individuals work on real problems and learn from reflection on their practice over time". Reflektion-över och -i-praktik är även viktiga förmågor för aktionsforskningens cykel av planering, handling, observation och reflektion. Att genomföra förändringar och forskning kring förändring kräver att man granskar verksamheten kritiskt och från olika perspektiv – dels inom

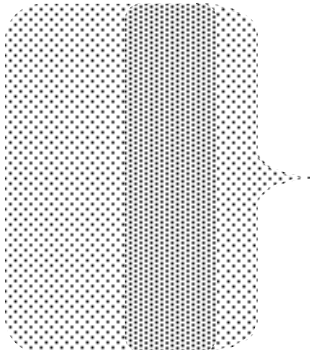
verksamheten, dels utifrån. Att granska sitt arbete kritiskt utifrån, att reflektera över praktiken och handlanden, är ett normalt krav inom forskning, men kravet att kunna handla samtidigt som man reflekterar med kritiskt blick över handlandet ger aktionsforskning ett metodologiskt bekymmer. Detta löses ofta dels genom samarbete vilket tillför givande diskussion om handlandet, dels genom skrivande av kritiska dokument över handlandet.

Skrivandet ses som ett sätt i sig att utveckla reflektionens betydelse (t.ex. Walker, 1985; Tynjälä, 1998), och dokumentation kring pedagogisk verksamhet sammanställda i en portfolio läggs idag fram som en bra bas för lärarnas kritiska reflektion över sin pedagogiska karriärutveckling. Den pedagogiska portfolio som universitetslärare uppmanas hålla, dels i utvecklingssyfte, dels som förberedelse för befodringsprocesser, är i stort sett värdelösa om de enbart består av dokument över vad man har gjort som lärare. Det krävs åtminstone en reflektion över hur man har utvecklats och vad man har åstadkommit under sina år av praktik, med ställningstaganden över vad som är viktigt i lärarrollen och vad som prioriteras i den egna praktiken.

För Eizenberg (1991), redan citerad ovan, fanns det ett moment av *reflective observation* i varje cykel av hans studie, efter Kolbs modell av experientiellt lärande. I den första cykeln handlade denna reflektiva fas om att studera den fenomenografiska litteraturen om studenters lärande med avsikt att skaffa en teoretisk ram för reflektion över sina studier kring studenternas lärande i anatomikursen. I den andra cykeln, där han hade ändrat sin undervisning för att förstärka förutsättningarna för förståelse, i det reflekterande momentet, genomförde han en analys av sina studenters lärande, i relation till de fenomenografiska teorier han hade studerat tidigare. Detta ledde till en hel omorganisation i kursens innehåll och process, och reflektionen i den tredje cykeln bestod av en analys av vilka anatomiska kompetenser studenterna behövde, med referens till litteraturen om disciplinära och epistemologiska strukturer, och på vilka sätt hans kurs kunde medverka för att utveckla studenternas "anatomical thinking".

Slutligen, medan det på en analytisk nivå finns en variation i hur reflektion karakteriseras, finns det på en pragmatisk nivå en bred enighet om reflektion som en vital aspekt av den professionella högskolelärarens kompetens och utveckling. I den mest omfattande betydelsen – reflektion som tänkande över vad man har gjort, vad man har presterat, och hur man handlat i oförutsedda situationer – innebär reflektion förmågan att uppmuntra och utveckla, stödja och explicitgöra den pedagogiska utvecklingens olika aktiviteter.

		Syftet är att utveckla lärarnas förmåga att				
		göra	fundera	handla	förstå	
Lärarnas engagemang och commitment		presentations- teknik	aktivi- teter	action research	reflective practice	student learning
	profession					
	ämnet					
	didaktik					
	lärarlärdom					



Figur 3. Fokus på **reflektiv praktik för handling** i matrisen som överblickar syfte och engagemang för lärarnas kompetensutveckling

Aktionsforskningens syfte – att förstå och implementera förändring och förnyelser i undervisningen – utgör grunden för varför reflektion bör kopplas till undervisningens handlingar och praktiker. Men det behövs också en vetenskaplig ram för denna reflektion – en systematisk struktur av begrepp, ett språk med relevanta principer för att kunna bedöma om målen för verksamheten gynnas av de förändringar som införts eller inte.

Denna ram utgår rimligen från en förståelse för studenters lärande som förutsättning och villkor för framgångsrik undervisning.

Studenters lärande för förståelse

Till skillnad från aktionsforskning och reflektiv praktik, där fokus är på lärarens agerande på olika sätt, fokuserar den tredje forskningsansats vi vill uppmärksamma på studenters lärande som princip och teoretisk grund för pedagogisk utvecklingsarbete. I Högskolelagen (§ 9, första stycket) föreskrivs att "den grundläggande högskoleutbildningen skall ge studenterna

- förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar,
- förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem, samt
- beredskap att möta förändringar i arbetslivet."

Därutöver påbjuds att "Inom det område som utbildningen avser skall studenterna, utöver kunskaper och färdigheter, utveckla förmåga att

- söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå,
- följa kunskapsutvecklingen, och
- utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området."

Medan den första gruppen syftar till studenters relation till lärande i den pågående utbildningen, syftar den andra gruppen mer till deras förhållningssätt till världen utanför. Vad som dock inte regleras är hur lärarna skall försäkra att dessa mål uppfylls. För att kunna föra en diskussion, formulera mål, examinera och utvärdera lärandets resultat med hänsyn till dessa föreskrifter måste lärarna tillhandahållas ett lämpligt språk och en relevant begreppsapparat.

Det är först när olika aspekter av lärande kan urskiljas från undervisningssituationen som helhet som dessa föreskrifter kan förstås och sättas i relation till undervisningens innehåll och former.

Forskning om lärande i högre utbildningen allmänt sett och i relation till föreskrifterna är av denna anledning av stor vikt för pedagogiskt utvecklingsarbete. Då det i rubriken ovan syftas till "studenters lärande för förståelse" fokuseras å ena sidan studenters lärande i meningen *förståelse* snarare än inhämtning av tomma fakta, och å andra sidan studenters lärande som bidragande till *lärarnas* förståelse av deras uppdrag som lärare.

Forskning om lärande har två olika huvudinriktningar. Å ena sidan finns det en del forskning om undervisning och dess konsekvenser i specifika ämnesområden, ämnesdidaktisk forskning, inom i stort sett alla ämnesområden som universitetet tillhandahåller – men denna saknar allt för ofta högskolepedagogiskt relevant teoretisk förankring. Å andra sidan finns det forskning som refererar specifika ämnesområden samtidigt som de erbjuder mer allmänna insikter i studenters lärande och lärandesituation. I denna sektion av rapporten lämnar vi ämnesdidaktisk forskning åt sidan och koncentrerar oss på forskning om lärande i högskole- och universitetsmiljö i vidare mening.

Forskning som är relevant för pedagogisk utveckling, och som refereras i den litteratur vi har studerat, kan delas upp utifrån deras fokus; på individuella studenter; på grupper av studenter; och på studenter i program. Man kan säga att dessa tre fokus motsvarar studier på lärandeprocesser och -utfall; lärande genom interaktion och kommunikation; och lärande i en miljö som formas av kulturella och ämnesrelaterade betingelser.

En mycket inflytelserik forskningstradition, åtminstone inom Norden, Storbritannien och Australien (därifrån mycket relevant litteratur kommer), är den fenomenografiska traditionen, med sina analyser och beskrivningar av variation i hur studenter tar sig an

sina studier och variation i vad de förstår av innehållet (Marton et al., 1977; Marton et al., 1984, 1997; Marton & Booth, 1997). Denna forskning kan tjäna två syften inom pedagogisk utveckling. Först, finns det resultat som praktiserande lärare direkt kan känna igen och urskilja i den egna undervisningen. Att olika studenter tar sig an sina studier på olika sätt och att de uppnår olika grad av förståelse är en allmän observation. Att kunna beskriva dessa olika studieansatser på så sätt att lärarna, å ena sidan, kan relatera dem till specifika sorters uppgifter och å andra sidan kan forma uppgifter som uppmuntrar till lärande av hög kvalitet är en viktig utveckling inom högskolepedagogiken. Fenomenografer har identifierat djup- och ytinriktningar till lärande i ett antal olika lärandesituationer med olika ämnesinnehåll (t.ex. Marton et al., 1984, 1997; Booth, 1992), där en djupinriktning innebär att studenter fokuserar på att söka kunskap och mening som ryms inom en uppgift och relaterar innehållet till andra kunskaper och erfarenheter, medan en ytinriktning innebär att studenter enbart fokuserar på det som kan tydas i uppgiften själv – ofta med fokus på memorering. Dessutom kan en djup- respektive ytinriktning relateras både empiriskt och funktionellt till olika kvaliteter i lärandet – kunskap som är relativt holistisk och stabil respektive kunskap som är fragmenterad och flyktig (Marton & Booth, 1996). Att kunna identifiera vad det är i en lärandeuppgift som uppmuntrar till den ena eller den andra inriktningen erbjuder en mycket stark grund för förståelseinriktade förändringar i ens undervisning (t.ex. Lundström & Booth, 2002).

Det andra syftet som fenomenografisk forskning kan uppfylla är att utgöra en modell för kunskapsbildning för lärare. En viktig aspekt av fenomenografisk forskning är att ämnesinnehåll är en vital del av analysen och av kommunikationen av resultat. När man analyserar variationen i studenters sätt att förstå ett fenomen som är kritisk för förståelse inom ett fält – så kallades "threshold concepts"³ (Mayer & Land, 2005) – måste den som utför analysen vara mycket väl förtrogen med begrepp och principer och inneha

³ t.ex. Newtons lagar för mekanik, rekursion för programmering, tolkning för litteraturvetenskap, kartrepresentationer för geografi, osv.

en mångfacetterad och komplett men ändå öppen förståelse av det berörda innehållet. Resultatet av en sådan studie blir nya sätt att förstå innehållet, sett genom studenternas erfarenheter och kunskaper, och det bidrar väsentligt till lärarens möjlighet att formulera mål för förståelse, examinera förståelse och ge förståelseinriktad feedback. En lärare kan efter att ha samlat evidens – i form av t.ex. uppsatser eller problemlösningar – själv analysera, kanske i samarbete med en forskare eller en utvecklare, sina studenters förståelse och därmed bidra till en mer preciserad pedagogisk verksamhet.

Tre böcker som har sina rötter i denna forskningstradition och som är brett använda i pedagogisk utveckling är *Learning to Teach in Higher Education* av Paul Ramsden (Ramsden, 2003), *Teaching for Quality Learning at the University: What the Student Does* av John Biggs (Biggs, 1999) och *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education* av Michael Prosser och Keith Trigwell (Prosser & Trigwell, 1999). Dessa böcker är starkt grundade i empirisk forskning och i teoribildning om lärande men uppmärksammas kanske inte så ofta för deras bidrag till utvecklingen av teori om lärande i högre utbildning. Ramsden relaterar lärarnas olika uppfattningar om undervisning och om sina studenter till studenternas sätt att hantera den lärandesituation de befinner sig i, och åter till hur lärare kan forma en lärande kontext. Att de ingående momenten i undervisningen skall vara konsistenta är ett av Ramsdens budskap, illustrerad med exempel från hans år som pedagogisk utvecklare, något som även utvecklas vidare i Biggs bok. Biggs talar om "*constructive alignment*" av undervisningens olika moment, specifikt av mål, undervisning och examination. Han pläderar för reflekterande praktik, i kontrast till att ta sig an olika aktiviteter utan förståelse för deras grunder, inte bara av den enskilda läraren utan även av institutioner. Prosser och Trigwell har tillsammans forskat om studenters lärande och om lärares undervisning, mest inom fysik och kemi, för att så småningom utveckla en modell för relationen mellan dessa två aspekter av den pedagogiska situationen där lärande uppstår. Deras bok analyserar ett antal olika aspekter av

studenters lärande med utgångspunkt i egen forskning och den fenomenografiska teoribildningen, för att problematisera och dra slutsatser om olika sätt att ta sig an undervisning för bättre lärande.

Den fenomenografiska litteraturen fokuserar på variation i de olika sätt som studenter tar sig an sina lärandeuppgifter och vad de förstår som resultat av dessa. Annan forskning om individuella studenter fokuserar snarare på bakomliggande attityder till, och antaganden om, att studera. Det finns olika anledningar att studera: inneboende drivkrafter kan kontrasteras med externt påtvungna dygder, dvs. intresse för innehållet kontra familje- och/eller samhällstryck (Beatty, Gibbs & Morgan, 1997). Studenter påverkas även av sättet som studierna läggs upp av lärare och institutioner – förväntningar på examinationen ger synnerligen starka strategiska signaler att studera med det ena eller det andra fokus, för meningen eller för memoreringen (Entwistle & Ramsden, 1983). Begreppen "*cue-seekers*", och de som är "*cue-deaf*", beskriver studenter som aktivt söker tips om vad läraren anser vara viktigt, och utvecklar sina strategier därefter, alternativt de som ignorerar lärarens råd som studiestrategier (Miller & Parlett, 1974). Sådan forskning bidrar till lärarnas förståelse av vilka effekter deras handlande har för studenters lärande samt bidrar med viktiga och användbara begrepp i diskussioner med såväl kollegor som studenter. Dessutom utmanar de den utbredda uppfattningen att studenter kommer till sina studier med vissa förbestämda psykologiska egenskaper eller lärstilar. Vad som är gemensamt för dessa arbeten är att de visar att studenter i stort handlar i enlighet med hur de uppfattar lärandets kontext eller miljö, och enbart i liten grad i enlighet med tidigare inlärd mönster eller psykologiska egenskaper.

Det finns ett antal modeller som hör till det individuella lärandeperspektivet och som refereras brett inom den litteratur som kommer från pedagogiskt utvecklingsarbete. Den äldste har

sina rötter i den behavioristiska⁴ traditionen, nämligen Blooms taxonomi av utbildningsmål (Bloom et al., 1956), men den har i viss mån anpassats till den mer konstruktivistiska tradition som råder idag. Taxonomin erbjuder ett klassificeringssystem med fem klasser av kunskaper och frågetyper som påvisar olika grad av förståelse, oberoende av ämnesområde, och den visar sig vara lättillgänglig och användbar i synnerhet för lärare i de matematiska vetenskaperna (t.ex. Lister & Leaney, 2003). Biggs och Collis (1982) SOLO taxonomi (Structure of Observed Learning Outcomes) tar sin utgångspunkt i konstruktivism och erbjuder en analysmodell för lärare både för att skapa uppgifter och att analysera svar i termer av förståelse, åter i fem klasser och oberoende av ämnesområde. Med SOLO taxonomin kan man analysera strukturen i det studenterna producerar i en kurs – i uppsatser, laborationsrapporter eller matematisk bevisföring – och klassificera graden av mening som ligger bakom produktionen (t.ex. Campbell et al., 1998).

Individen är också i fokus för den antropologiska synen på lärande, där lärande sker i en kultur genom kontakt med äldre och mer erfarna medlemmar och där lärandet innebär att man blir accepterad av andra, lär sig språket och kan använda sig av de olika redskap och seder som utmärker kulturen. Man blir så småningom en fullvärdig medlem i kulturen. Det är lätt att begripliggöra doktoranders och nyanställda universitetslärares situation inom denna begreppsram (t.ex. Trowler & Knight, 2000) men dess största relevans för pedagogisk utveckling är att den erbjuder modeller och begrepp för att utveckla språkets, kommunikationens och interaktionens betydelse för lärande när grupper av studenter deltar i diskussioner. I synnerhet har den varit intressant för utveckling av insikter gällande distansutbildning som drivs över internet (t.ex. Roschelle, 1992) som stöd för lärare som designar och driver sådana kurser.

⁴ Behaviorism är den tradition inom psykologin som fokuserar på människors beteende i relation till kunskap snarare än deras mentala processer. Konstruktivismen fokuserar snarare på människors sätt att erfara världen och de processer som leder till kunskap.

Nu har vi rört oss ifrån lärande som ett individuellt fenomen till lärande som sker i grupper och lag av studenter, som blir en allt vanligare situation i samband med PBL (problem-baserat lärande) och POL (projekt-orienterat lärande) som undervisningsformer. Här finns litteratur influerad av både den sociokulturella traditionen (t.ex. Säljö, 2000; Scardemalia och Bereiter, 1994; Wenger, 1998) och mer pragmatiska riktningar (t.ex. Jaques, 2000).

Sist kommer vi till aspekter av pedagogisk utveckling som är mer omfattande när det gäller lärande, med fokus på organisationer och kulturer som stöd för lärande. Ett omfattande forskningsprojekt som har haft stort inflytande är den som Entwistle och kollegor genomförde på 80-talet i Storbritannien. Syftet med studien var att analysera och beskriva hela institutioner (med utbildningsprogram) i termer av faktorer som påverkar deras studenter lärande och att relatera resultaten till studenternas rapporterade studieansatser samt studieresultat (Ramsden & Entwistle, 1982). Ett resultat av studien var att uppmärksamma fem faktorer som är av stor vikt när det gäller studenters sätt att gå till väga med sina lärandeuppgifter: uttryckta mål, arbetsbörda, examinationsformer, engagemang hos lärare och grad av frihet. Studenter som upplever dessa faktorer i positiv bemärkelse (tydliga mål, rimlig arbetsbörda, examination i linje med arbetsformerna, lärare som tar tid och som är tillgängliga, och frihet att välja själv) tenderar att studera på ett meningsorienterat sätt – djupinriktning – medan de som rapporterar negativa upplevelser på dessa faktorer tenderar till en ytinriktning. Resultaten omvandlades till en enkät, Course Experience Questionnaire (CEQ), som är mycket användbar för att göra bedömningar av undervisningens kvalité på bred front (t.ex. Lyon & Hendry, 2002).

Medan detta arbete står på en grund av forskning på organisationsnivå och kopplar till forskning på individnivå, baserar Bowden och Marton sitt resonemang om *the University of Learning* på forskning och tillhörande teorier om lärande och kopplar till erfarenheter av utvecklingsarbete samt mål för högre

utbildning (Bowden & Marton, 1998). Det lärande universitet som de beskriver grundas i att hela verksamheten på universitet och högskolor centreras kring kunskapsbildning: utbildning och undervisning för kunskaper som är nya för de deltagande studenterna, och forskning för kunskaper som är nya för vetenskaperna, samhället och mänskligheten. Författarna pekar på att kunskapen har delats i två delar i dagens högre utbildning: kunskapens "vad" aspekt utvecklas av forskare inom specialiserade fält, medan kunskapens "hur" aspekter har lämnats över till särskilda specialiteter såsom Idé- och lärdomshistoria, Kunskaps sociologi och Pedagogik. Specialiserade forskare kan bredden och djupet i sina egna ämnen medan filosofer och samhällsvetare för det mesta står för förståelsen av hur dessa kunskaper har kommit till stånd. Bowden och Marton pläderar för ett universitet där de återförenas till den grad att "hur" aspekterna återgår till ämnena själva, så att det bland forskarna i ämnet även finns de som forskar och undervisar om kunskapens beskaffenhet. Det har alltid funnits vissa udda exempel av sådana specialiseringar, speciellt inom naturvetenskapens didaktik (t.ex. doktorsavhandlingar av Ingerman, 2002; Berglund, 2005), men Bowden & Marton har en vision där diskussion och debatt om de pedagogiska aspekterna av ett ämne kan hanteras med samma sorts insikter och engagemang som diskussioner och debatt om forskningen. Detta ser de som det primära sättet att förbättra förutsättningarna för lärandets kvalitet vid universitet och högskolor.

Vi återgår för sista gången till Norm Eizenberg i Melbourne och ser hur han fokuserade på studenternas lärande och vilka resultat han uppnådde. Det bör påpekas att anatomi är svårt delvis på grund av att ämnet traditionellt identifieras med en stor bok, Grays anatomi eller motsvarande, där alla kroppsdelar beskrivs i detalj, med sina olika funktioner och kopplingar både på latin och svenska (alt. engelska), och studenterna skall lära sig detta utantill och kunna återge det i detalj. Det är en kurs som många kuggar, upprepade gånger, och trots att den genomsyrar en läkares praktik är den fragmenterad och långt ifrån verksamhetens verklighet så

som den framträder för studenterna. I första cykeln undersökte Eizenberg med en fenomenografisk ansats hur studenterna tog sig an sina lärandeuppgifter i anatomi, vilket ledde honom till att identifiera och beskriva en kvalitativ variation i inriktningar motsvarande yt- och djupinriktning. På basis av dessa insikter ändrade han delar av sin undervisning och examinationsförfarandet och följde studenterna under den andra tvååriga cykeln. Samtidigt gick han djupare in i teorier om lärande och utvecklade en modell av studenternas lärande i denna kurs, vilket föranledde honom att omstrukturerade innehållet i hela kursen. I sista cykeln fokuserade han på vad studenterna förstod av anatomi, analyserade vilka nyckelkompetenser läkarstudenter behöver i anatomi och utvecklade sätt att tydliggöra anatomiska begrepp och hur man tänker anatomiskt (Eizenberg, 1991). Efter artikeln som refereras här skrev han dels en ny och uppskattad lärobok i anatomi där han också beskrev hur han hade uppnått de insikter som låg till grund för den, dels ett datorprogram för självstudier (Briggs et al., 2001). Omläggningen av undervisningen, boken och det multimediala datorprogrammet går alla ut på att fyra perspektiv på anatomi – kliniska procedurer, avbildning, ytanatomin och dissektion – måste beaktas om studenternas lärande skall få det stöd som behövs i linje med den fenomenografiska teorin om stöd för djupinriktade studier (t.ex. Marton & Morris, 2002).

Sammanfattningsvis kan man påpeka att av alla tre ansatser som beskrivs här är det bara den med studenternas lärande i fokus som ger lärarna insikter och kunskaper att genomföra sin undervisning på ett sätt som stämmer överens med Högskolelagen. Medan aktionsforskning kan genomföras med alla sorters frågeställningar som berör lärarnas verksamhet och den reflekterande praktikern kan reflektera över dessa frågeställningar, kommer utfallet att missa målet om inte studenternas lärande är en central aspekt av frågeställningen. En sammanflätning av alla tre ansatser, som i Eizenbergs arbete, utgör en utmärkt grund för att vetenskapliggöra universitetslärares undervisningspraktik och för att föra ut dessa

lärares nyvunna lärdom till en bredare krets av praktiker och teoretiker. Så etableras det lärande universitetet!

		Syftet är att utveckla lärarnas förmåga att				
		göra	fundera	handla	förstå	
Lärarnas engagemang och commitment		presentations- teknik	aktivi- teter	action research	reflective practice	student learning
	profession					
	ämnet					
	didaktik					
	lärarlärdom					

Figur 4. Fokus på **studenters lärande för förståelse** i matrisen som överblickar syfte och engagemang för lärarnas kompetensutveckling

Idealiskt skulle högskolepedagogisk utbildning av högskolelärare utgöra grunden för framtida pedagogisk utveckling, en utveckling som syftar till att lärarna handlar med insikt och förståelse i sin pedagogiska verksamhet och är rustade för att fortsätta utveckla sin och omgivningens pedagogik baserad på välgrundad förståelse. Aktionsforskning, med sina reflektiva insatser och sitt fokus på studenters lärande som ett villkor för undervisning, ger tillsammans ett bra underlag för sådan utveckling, oavsett om den utgår från en lojalitet och ett engagemang till professionen, ämnet, didaktiken eller lärarlärdomen.

Diskussion: Målen för högskolepedagogisk utbildning och utveckling

I enlighet med vad vi har presenterat hittills finns det olika principer och vetenskapliga grunder för högskolepedagogisk utbildning och utveckling av högskolelärares förmågor att vara goda, kompetenta, lärare. Det finns två aspekter av detta som återstår att diskutera. Dels vilka mål som har ställts upp – av myndigheter, högskolor, institutioner eller av lärare själva – eller i en kombination av aktörer – dels vad som menas med *kompetens* i detta sammanhang. Dessa aspekter hänger ihop i praktiken, men vi tar dem en och en här.

Det finns en hel del litteratur som hanterar begreppet kompetens, men här håller vi oss specifikt till den kompetens som rör förmågan att fungera väl som lärare inom den högre utbildningen. Man kan rimligen fråga sig vad som utgör relevanta grunder för att högskolelärare ska kunna agera kompetent. Vad bör högskolelärare besitta för kunskaper, färdigheter och förhållningssätt? Vilka fenomen behöver man som högskolelärare ha effektiva uppfattningar om? Vad behöver man ha kunskap om? Vilka färdigheter bör man behärska?

En utgångspunkt för diskussioner kring vad högskolelärare bör känna till och behärska kan kopplas till frågan om vad grundutbildning inom högskolan går ut på. Entwistle (1986) menade att det är utbildningens utfall, d.v.s. vad de studerande kan visa upp ifråga om nya och relevanta kunskaper och förmågor som ett resultat av sina studier, som är det relevanta i sammanhanget.

Över tiden har det skett förändringar och förskjutningar gällande den slags resultat man eftersträvar inom högskolan. Förenklat kan man säga att det förr huvudsakligen var kunskaper som gällde,

medan det idag företrädesvis är förhållningssätt och förmågor som är centrala mål för högskoleutbildning. Detta eftersom faktiskt innehåll, "faktakunskaper", föråldras så snabbt. Att idag förutsäga vilka fakta som behövs om tio eller tjugo år är omöjligt och därför måste högskoleutbildning bl.a. lära studenter att lära och att kommunicera. Utbildning och bildning för en okänd framtid, inklusive skolning av förmågor snarare än av faktakunskaper, är vad högskolan och dess lärare måste kunna hantera (Bowden och Marton, 1998).

I litteraturen finns många uttryck för lärares behov av teorier kring lärande och undervisning, som vår tidigare redovisning tydligt visar. Förmåga att kunna analysera pedagogiska situationer, i kombination med en teori om undervisning, har av många uttryckts som själva kärnan i kompetensen som högskolelärare. Bowden och Marton (1998) menade att kompetens som högskolelärare bygger på förståelse av undervisnings- och lärandesituationen. "Teaching is a process that requires professional decision making at every stage, with teachers constantly being confronted by unique circumstances. Teachers need to develop the capacity to identify relevant factors and act in ways that maximize student learning." (Bowden och Marton, 1998, s. 134).

Biggs (1999) menade att pedagogisk kompetens kan beskrivas som förmågan att analysera pedagogiska situationer, formulera pedagogiska beslut och sedan genomföra dessa. Lärare behöver en teori om undervisning för att kunna begripliggöra och begreppsliggöra problem, samt välja och implementera arbetsmetoder som leder till målen för undervisningen. "To transform what is to what might be is the role of theory. The theory makes you aware that there is a problem, and it helps to generate a solution to it. This is where many tertiary teachers are lacking: not in theories relating to their content discipline, but in well-structured theories relating to *teaching* their discipline. Reflecting on your teaching, and seeing what is wrong and how it may be

improved, requires you to have an explicit theory of teaching” (Biggs 1999, s. 6).

Ramsden (2003, s. 107) menade att: ”Becoming skilled at teaching requires developing the ability to deploy a complex theory of teaching in the different contexts relevant to the teaching and learning of that subject matter.” Ramsden pekar även på kontextbundenheten, d.v.s. ämnesspecifik lärarkompetens.

Vi vill utveckla denna syn på högskolelärares utveckling som lärare, som pedagog, för att ge erkännande åt det faktum att det finns kompetenta högskolelärare av olika slag, och att olika mål för högskolepedagogisk utbildning och pedagogisk utveckling mycket väl kan inrymma olika personliga intressen och ambitioner.

Om man tar "kompetens" som utgångspunkt, som det beskrivs av Bowden & Marton, samt av Biggs och av Ramsden, får man kanske en viss känsla av överklighet. Den kompetenta läraren kan explicitgöra sina personliga teorier rörande sin praktik, relatera dessa till litteraturen, reflektera meningsfullt över dem för att i praktiken kunna handla i nya och okända situationer, och därmed bidra till att bilda och utbilda studenter som är väl rustade för kommande yrkesrelaterade och personliga uppgifter i livet. Kan man uppnå en sådan kompetens under en 10 veckors obligatorisk utbildning, av den typ som har införts i Sverige och i andra länder? Med all sannolikhet inte. Kan man uppnå det efter några års erfarenhet som lärare? Inte utan vidareutbildning av olika slag!

Låt oss istället referera till denna grundläggande nivå av lärarkompetens, som alla som är anställda som undervisande personal vid landets lärosäten skall besitta, som en baskompetens. Vi ser från den redovisade litteraturen och vi vet av personlig erfarenhet att det finns en vilja, en kapacitet för, och ett behov av att nå mycket längre än det föreskrivna obligatoriet – det gäller kanske inte alla lärare men många. Det finns plats för olika sorters kompetens, olika intressen och förmågor inom lärarkåren precis som inom andra stora organisationer. Det verkar rimligt att ställa "kompetensribban" – den nivå som man kan nå med den

grundläggande obligatoriska högskolepedagogiska utbildningen och några års undervisningserfarenheter – till att kunna vara en effektiv lärare på olika sätt. Detta innebär att ha en övergripande förståelse för vad universitetet syftar till med sina utbildningar, att med kunskap och ansvar kunna ta sin plats som lärare, att med dessa kunskaper och med respekt för studenters svårigheter och lärandets glädje kunna möta studenterna. Detta kan benämnas högskolepedagogisk "baskompetens".

Vi vill samtidigt plädera för ett utvidgat mål från universitetens och högskolornas sida, att bereda vägar för undervisande personal att höja sig över denna baskompetens för att förse lärosätena med andra sorters förmågor. Vi vill införa två begrepp utöver den *baskompetenta* läraren: den *kapabla* läraren och den *lärde* läraren, och beskriver nedan hur vi ser på dessa kategorier av lärare, hur de utvecklas, och vilken roll de har vid lärosätet.

Den *kapabla läraren* tar sitt namn från ett begrepp som infördes av John Bowden – *capabilities* – vilket pekar på att, i linje med Bowdens & Martons argument kring utbildning för en okänd framtid, de som genomgår en utbildning måste möta olika utmaningar där som förberedelse inför framtida uppgifter (Bowden, 2004). Vi tillämpar liknande argument när vi karakteriserar högskolelärarens uppgift som varande i ständig förändring. Den kapabla läraren måste framförallt besitta en förmåga att reflektera i handling och då med ett klart fokus mot, och utifrån en klar förståelse för, studenternas lärande. Detta innebär att hon eller han måste vara väl förtrogen med de områden som i vår matris ligger längst till höger, med en *commitment* som sträcker sig hela vägen från professionen till lärarlärdom. Den kapabla läraren har en bred erfarenhet som reflekterats över, och som genom denna reflektion har blivit kunskaper som man kan dela med sig i sammanhang av t.ex. mentorskap och handledning av kollegor eller vid bedömning av andras kompetens i anställnings- och befordringsärenden. Den kapabla läraren når utanför den egna institutionen, till en lokal grupp genom undervisningsrelaterade uppdrag, och därmed bidrar hon eller

han till gruppens kompetensutveckling. En teoretisk ram måste finnas med i bilden, vilket är något mer än enbart tyckande, och denna kopplas rimligen till kunskaper och insikter kring villkor för studenters lärande (Booth & Anderberg, in press).

Den *lärde läraren* har det gemensamt med den kapabla läraren att hon eller han vill fortsätta förkovra sig om och kring sin undervisning. Men till skillnad från den kapabla läraren, som fokuserar på undervisningens praktik, fokuserar den lärde läraren på kunskapsbildning i relation till undervisning. Vid sidan om – eller i stället för – undervisning tar hon eller han på sig att undersöka grunderna för och utfallet av undervisning, i termer av undervisningsansats och med fokus på studenters lärande. Den vanligaste banan för en sådan lärare börjar med kurser motsvarande obligatoriet följt av engagemang i utvecklingen och förändringen av undervisningen. En kontinuerlig fördjupning i de ingående frågeställningarna leder allt djupare in i pedagogikens kunskapsområde, konferensbidrag och publicerade artiklar blir det naturliga utfallet. Den lärde läraren når ut till en grupp av kollegor utanför det egna lärosätet.

Vi vill föreslå att, förutom den grundläggande högskolepedagogiska utbildning som nu införs vid alla svenska högskolor och universitet, behövs det en systematisk satsning på fortbildningsmöjligheter motsvarande dem som skisserats ovan. Fortbildningen kan lämpligen ta formen av strategiskt valda och finansierade utvecklingsprojekt, där *högskolelärare* med en erkänd baskompetens och en vilja att gå vidare med sin pedagogiska kompetensutveckling, tillsammans med *forskande pedagoger* samt *pedagogiska utvecklare* arbetar i lag. Tillsammans tillför ett sådant lag de tre sorters kunskap och tillfredsställer de upplevda kunskapsbehov som aktionsforskning vilar på: kunskap om det aktuella problemet i sin undervisningskontext; kunskap om pedagogisk teoribildning, forskningsansatser och forskningsmetoder; samt kunskap om praktiska aspekter av högskolepedagogik på bred front. Den pedagogiska forskaren har förmåga att precisera erfarna problem i frågeställningar som är

forskningsbara, hålla fokus på studenters lärande inom en ram av andra intressen, samt lägga upp arbetet på ett sätt som bidrar till allas utveckling. Den blivande kapabla lärande utvecklar i projektet en insikt, dels i pedagogiskt utvecklingsarbete, dels kring förutsättningar för undervisning samt lärandets villkor. Och den blivande lärde läraren hämtar – utöver de vinster den kapabla läraren gör– även insikter i högskolepedagogiskt relevanta forskningsansatser samt sätt att producera publiceringsbara artiklar inom ett för honom eller henne nytt fält av högaktuell forskning och teori.

Avslutningsvis vill vi sammanfatta våra slutsatser. Det finns ett stort, och nuförtiden erkänt, behov av högskolepedagogisk utbildning för högskolelärare. Vi vill inte avfärda inslag i utbildningen som framförallt fokuserar professionen och dess föreskrifter, inte heller de som syftar till att stärka lärarnas självtillit i stressade föreläsningssituationer och i andra bekymmersamma pedagogiska möten. Men den högskolepedagogiska utbildningens huvudmål måste vara att bereda vägen, å ena sidan för lärarnas långsiktiga kompetensutveckling, och å andra sidan för pedagogisk utveckling inom en institutionsmiljö där pedagogiska diskussioner och pedagogisk utveckling av informellt slag får stöd av en kapabel och lärd lärarkår. Den baskompetens som den obligatoriska 10-veckors utbildningen erbjuder bör innefatta och bygga på en förståelse för förutsättningar för studenters lärande, en problematisering av reflektionens karaktär och betydelse, samt en bekantskap med aktionsforskning som ram för förändringsarbete. Oavsett vilka inslag en kurs består av på detaljnivå, och oavsett vilka undervisningsformer utbildningen struktureras kring, är det dessa tre vetenskapligt underbyggda principer – *aktionsforskning för förändring*, *reflektiv praktik för handling*, och *studenters lärande för förståelse* – som bör ligga till grund för den pedagogiskt insiktsfulla lärarens utbildning och bildning .

Referenser

- Alley, M. (2003) The craft of scientific presentation: critical steps to succeed and critical errors to avoid. New York: Springer
- Argyris, C. & Schon, D.A. (1975) Theory in practice : increasing professional effectiveness. San Francisco : Jossey-Bass
- Argyris, C. & Schon, D.A. (1978) Organizational learning : a theory of action perspective. Reading, Mass. : Addison-Wesley, cop.
- Beaty, L. (1999). Consultation through action. *New Directions for Teaching and Learning*, 79, 51-58
- Beaty, L., Gibbs, G., & Morgan, A. (1997). Learning orientations and study contracts. In F. Marton, D. J. Hounsell, & N. J. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (2nd ed.). Edinburgh: Scottish Academic Press
- Bell, M. (2001). Supported reflective practice: a programme of peer observation and feedback for academic teaching development, *The International Journal for Academic Development*, 6, 29-39
- Berglund, A. (2005). Learning computer systems in a distributed project course: The what, why, how and where. Uppsala: Doktorsavhandlingar vid Institutionen för Informationsteknologi, Uppsala Universitet
- Biggs J. B., Collis K. F. (1982) *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy* New York: Academic Press
- Biggs, J. B., (1999). *Teaching for quality at university: what the student does.* Buckingham: Open University Press
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. (1956) *Taxonomy of educational objectives: the cognitive domain.* New York: David McKay Co.
- Booth, S. (1992) *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Booth, S. & Anderberg, E. (in press) *Educating the capable university teacher: ##*
- Bowden, J. & Marton, F. (1998) *The university of learning – beyond quality and competence.* London: Kogan Page
- Bowden, J. (2004). Capabilities-driven curriculum design. In C. Baillie & I. Moore (Eds.) *Effective learning and teaching in engineering.* London: RoutledgeFalmer
- Boyer, E. (1990) *Scholarship reconsidered : priorities of the professoriate.* Princeton, N.J. : The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching
- Boyer, E. (1997) in C. Glassick, M. Taylor Huber, G. I. Maeroff (Eds.) *Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate.* San Francisco: Jossey-Bass
- Briggs, C., Eizenberg, N., Barker, P., & Gkrovic, I (2001). An@tomedia: A new approach to medical education developments in anatomy. In *Proceedings of ASCILITE 2001*

- Campbell, J., Smith, D., Brooker, R. (1998). From conception to performance: How undergraduate students conceptualise and construct essays, *Higher Education*, 36 (4), 449-469
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer
- Eizenberg, N. (1991) Action research in medical education: improving teaching by investigating learning. In G. Zuber-Skerritt (Eds.) *Action research for change and development*. Aldershot: Avebury
- Entwistle, N. J. & Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm
- Entwistle, N. (1986) Olika perspektiv på inläring. I F. Marton, D. Hounsell och N.J. Entwistle (red) *Hur vi lär*. Stockholm, Prisma
- Gibbs, G. & Habershaw, T. (1992) *253 ideas for your teaching*. London: Technical & Educational Services Ltd
- Glaser, B. & Strauss, A (1967) *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine
- Harland, T. & Staniforth, D. (2000). Action research: a culturally acceptable path to professional learning for university teachers? *Educational Action Research*, 8 (3), 499-514.
- Healey, M. (2003) The scholarship of teaching: issues around an evolving concept. *Journal on Excellence in College Teaching*, 14, 5-26.
- Ingerman, Å. (2002). Exploring two facets of physics: Coherent current transport in superconducting structures; Phenomenographic studies of sense-making in physics. Göteborg: Doktorsavhandlingar vid Chalmers Tekniska Högskola
- Jaques, D. (2000). *Learning in groups: A handbook for improving group work* (3rd Ed.) London: Kogan Page
- Kember, D & McKay, J. (1996) Action research into the quality of student learning: A paradigm for faculty development. *The Journal of Higher Education*, 67 (5), 528-554
- Kember, D. (2002). Long-term outcomes of educational action research projects. *Educational Action Research*, 10 (1), 83-103.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experiencing as the source of learning and development*, NJ: Prentice-Hall
- Kreber, C. (2002) Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative higher education*, 27(1), 5-23
- Kreber, C. (2004) An Analysis of Two Models of Reflection and their Implications for Educational Development. *International Journal for Academic Development*. Vol. 9, No. 1, May 2004, pp. 29-49
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social sciences*. New York: Harper & Row
- Lister, R., Leaney, J. (2003) *First Year Programming: Let All the Flowers Bloom*
Paper presented at Fifth Australasian Computing Education Conference (ACE2003)

- Lundström, S. & Booth, S. (2002). Journals based on applications: an attempt to improve student learning about composite materials. *European Journal of Engineering Education*, 27, 195-208
- Lyon, P. M., & Hendry, G.D., (2002) The Use of the Course Experience Questionnaire as a Monitoring Evaluation Tool in a Problem-based Medical Programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27, 339-352
- Marton, F., Svensson, L. & Dahlgren, L. O. (1977) *Inläring och omvärldsuppfattning. En bok om den studerande människan*. Stockholm : AWE/Geber
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N (1984) *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press
- Marton, F. & Booth, S. A. (1996). The learner's experience of learning. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling*. Oxford: Blackwell.
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N (1997) *The experience of learning: implications for teaching and studying in higher education*. (2nd ed.) Edinburgh: Scottish Academic Press
- Marton, F & Booth, S (1997) *Learning and awareness*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum
- Marton, F. & Morris, P. (2002) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning*. (Red.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Mayer, J. H. F. & Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher education*, 49, 373-388
- Miller, C.M.I. & Parlett, M. (1974) *Up to the mark: A study of the examination game*. Guildford: Society for Research into Higher Education.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: the experience in higher education*. Buckingham: Open University Press
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London, Routledge. (2nd ed. 2003)
- Ramsden, P. & Entwistle, N. (1982) Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383
- Roschelle, J. (1992). Learning by Collaborating: Convergent Conceptual Change, *Journal of the Learning Sciences*, 2, 235-276
- Scardemalia, M. & Bereiter, C. (1994). Computer Support for Knowledge-Building Communities, *Journal of the Learning Sciences*, 3, 265-283
- Schön, D.A. (1987) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1983) *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- SFS 1992:1434. Högskolelagen
- SFS 2001:1286. Lagen om likabehandling av studenter i högskolan
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Trigwell, K. & Shale, S. (2004) *Student learning and the scholarship of university*

- teaching. *Studies in higher education*, 29 (4), p. 523-536
- Trowler, P. & Knight, P. T. (2000). Coming to Know in Higher Education: theorising faculty entry to new work contexts *Higher Education Research and Development*, 27-42
- Tynjälä, P. (1998) Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment. *Higher Education*, 36, 209-230
- Walker, D. (1985) Writing and reflection, in Boud, D., Keogh, R. and Walker, D. (Eds.) *Reflection: Turning Experience into Learning*, London: Kogan Page, 52-68.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge : Cambridge University Press
- Zuber-Skerritt, G. (1991) *Action research for change and development* (Ed.). Aldershot: Avebury