



LUND UNIVERSITY

Pedagogiska dilemman

Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2016

Maurits, Alexander; Mårtensson, Katarina

2018

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
Maurits, A., & Mårtensson, K. (Red.) (2018). *Pedagogiska dilemman: Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2016*.

Total number of authors:
2

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



Pedagogiska dilemman

Proceedings från Humanistiska och teologiska
fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2016

RED. ALEXANDER MAURITS & KATARINA MÅRTENSSON | LUNDS UNIVERSITET



Humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet anordnar vartannat år en högskolepedagogisk inspirationskonferens för sin undervisande personal. Syftet med dessa konferenser är att inspirera till erfarenhetsutbyte och diskussion om undervisning och lärande.

I denna antologi har vi samlat elva bidrag som presenterades vid 2016 års inspirationskonferens. Rubriken för konferensen var »pedagogiska dilemman« och i princip alla antologibidrag tangerar på ett eller annat sätt detta ständigt aktuella tema. I antologin diskuteras olika utmaningar som man som universitetslärare inom humaniora och teologi har att hantera. Det kan till exempel handla om att välja relevanta examinationsformer, att hantera bristen på kontakttid mellan student och lärare, att driva kursutvecklingsprojekt eller att undervisa disciplinöverskridande. En av artiklarna är författad av den erkände norske pedagogikprofessorn Gunnar Handal och handlar om »kollegaveiledning« och formerna för ett tillitsfullt kollegialt samtal om undervisning.



LUNDS
UNIVERSITET

HUMANISTISKA OCH TEOLOGISKA FAKULTETERNA

ISBN 978-91-7267-403-5



9 789172 674035

PEDAGOGISKA DILEMMAN

Pedagogiska dilemman

Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas
pedagogiska inspirationskonferens 2016

RED. ALEXANDER MAURITS & KATARINA MÅRTENSSON



LUNDS
UNIVERSITET

HUMANISTISKA OCH
TEOLOGISKA FAKULTETERNA

© Författarna och Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet

ISBN 978-91-7267-403-5 (tryck)

ISBN 978-91-7267-404-2 (PDF)

Tryckt hos Media-Tryck, Lunds universitet, Lund 2018



Tryckask
3041 0903



IntertekTM

Media-Tryck är ett miljömärkt och
ISO 14001-certifierat tryckeri.
Läs mer om vårt miljöarbete på
www.mediatryck.lu.se

MADE IN SWEDEN ■■

Innehållsförteckning

Vikten av underbyggda samtal om undervisning och studenters lärande <i>Alexander Maurits & Katarina Mårtensson</i>	7
--	---

KEYNOTES

Dilemman vi lever <i>Gunilla Amnér, Björn Badersten & Peter Svensson</i>	15
Kollegaveiledning med veilederen som »kritisk venn« <i>Gunnar Handal</i>	29

CONSTRUCTIVE ALIGNMENT

Konstruktiv länkning <i>Roberta Colonna Dahlman</i>	39
Salstentamen <i>Tobias Hägerland</i>	55
Att integrera salstentamen i kursen genom att låta studenterna konstruera tentan <i>Martin Wessbrandt</i>	77
Kunsten at reducere en delkurs <i>Maria Simonsen</i>	85

NORMKRITISKA PERSPEKTIV

Högtidsdag i Svenska Akademien 99
Martin Malmström

Att undervisa ämnesdisciplinöverskridande om normkritik 109
Magdalena Nordin

LÄRARROLLEN OCH DESS FÖRUTSÄTTNINGAR

Fakultetens pedagogiska fluortant 125
Fredrik Eriksson

Ensuring continuity in teaching at a university
based on impermanent employment 135
Peter Bengtson

»Att göra en produkt som sen ska leva sitt eget liv« 143
Marita Ljungqvist & Maria Hedberg

Författarpresentationer 155

Vikten av underbyggda samtal om undervisning och studenters lärande

Alexander Maurits & Katarina Mårtensson

Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska utvecklingsarbete bygger på två viktiga principer: den ena handlar om att öka mängden och frekvensen av pedagogiska samtal, dvs. samtal om undervisning och studenters lärande och förutsättningarna för dessa. Den andra principen handlar om att dessa samtal i allt högre grad ska vara pedagogiskt underbyggda, dvs. grundade i pedagogisk litteratur, i forskning om undervisning och lärande samt på beprövad erfarenhet. Dessa båda principer utgör fundament i det som internationellt kommit att kallas *scholarship of teaching and learning* och som visat sig ha betydelse för universitetslärares professionella utveckling och deras studenters lärande.¹ Tillsammans kan därigenom alla som är engagerade i undervisningen inom HT-fakulteterna utbyta erfarenheter, kritiskt reflektera över den pedagogiska vardag i vilken man verkar, skapa mening och gemensamt inspireras till nya pedagogiska tankar, insikter och praktiker. Sådana samtal kan med fördel ske såväl inom ämnen och lärarlag som mellan olika ämnen och grupperingar inom fakulteterna.

¹ E. Boyer, »Scholarship reconsidered«: *Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation, 1990; C. Kreber, »Teaching excellence, teaching expertise and the scholarship of teaching«: *Innovative Higher Education*, 27(1), 2002, s. 5–23; K. Mårtensson, *Influencing teaching and learning microcultures. Academic development in a research-intensive university*. Lund: Lund University Press, 2014; K. Trigwell, »Scholarship of teaching and learning«: L. Hunt & D. Chalmers (red.), *University Teaching in Focus: A learning-centred approach*. Routledge, 2012.

En annan viktig del av utvecklingsarbetet inom fakulteterna handlar om att skapa artefakter, dokumentation av tankar, erfarenheter, och systematiska observationer av undervisningen och studenternas lärande. Detta är också en central aspekt av *scholarship of teaching and learning*. Inom de högskolepedagogiska kurserna som erbjuds fakulteternas lärare skrivs och diskuteras papers och fördjupningsuppgifter som i stor utsträckning bidrar till att genomlysna och föra underbyggda resonemang om HT-fakulteternas utbildningar i syfte att stärka utbildningarnas kvalitet. Sådana artefakter kan spridas lokalt, inom ämnesgrupper, institutioner och fakulteterna, och utgöra underlag för ytterligare kritiska reflektioner och erfarenhetsutbyten. De kan dessutom utgöra en viktig del av lärares pedagogiska meritering.

Inspirationskonferensen, som arrangerats vartannat år sedan 2008, var alltså den 5:e i ordningen. Konferensen utgör en fakultetsgemensam arena för sådana samtal som beskrivs ovan. Genom att presentationerna dessutom dokumenteras i föreliggande antologi skapas ytterligare en artefakt som kan spridas inom fakulteterna som underlag för inspiration. Därigenom hoppas vi som ansvarar för denna antologi att goda exempel, kritiska reflektioner och underbyggda resonemang om olika aspekter av undervisningen kan komma fler än deltagarna vid konferensen till godo.

Vi som organiserar konferensen gläds åt att det intresse som deltagarna visar för de högskolepedagogiska frågorna, och att samtalen som sker är kritiskt reflekterande kring olika centrala aspekter av undervisning och studenters lärande. Temat för 2016 års inspirationskonferens var »pedagogiska dilemman«. Utifrån en rad olika perspektiv menar vi att bidragen i denna antologi adresserar just detta tema.

Föreliggande antologi inleds med de tryckta versionerna av de två keynoteföreläsningar som hölls vid inspirationskonferensen. I artikeln »Dilemman vi lever« diskuterar Gunilla Amnér, Björn Badersten och Peter Svensson hur universitetslärare kan förhålla sig till de olika typer av ibland motsägelsefulla krav som ställs. Receptet som bjuds är inte att man ska fly från lärarskapets dilemman. Istället måste man lära sig att hantera dem, leva med dem och lära sig av dem, eftersom de bidrar till att utveckla lärarrollen och därmed bidrar till att skapa goda lärandemiljöer.

Den andra keynoteföreläsningen hölls av den norske pedagogikprofessor Gunnar Handal. I artikeln »Kollegaveiledning med veilederen som ›kritisk venn« för Handal samman det av honom introducerade och mycket spridda konceptet »kritisk vän« med tanken på hur lärarlag i ett kollegialt samtal präglat av tillit kan stärka varandra i lärarrollen. Handal ger exempel på modeller som kan användas för att få till stånd en god kollegial vägledning.

Under rubriken »Constructive Alignment« har vi samlat fyra artiklar som alla tar sikte på hur man kan tydliggöra den konstruktiva länknings mellan alla eller flera moment på en kurs. I den första av dessa praktiktäna artiklar belyser Roberta Colonna Dahlman hur hon reviderat kursupplägget på kandidatkursen i italienska vid Lunds universitet. Utifrån kursens lärandemål visar hon hur förändrade och nya läraaktiviteter kan bidra till att öka måluppfyllelsen på kursen ifråga. En stor vinst med förändringarna är därtill att studenterna står bättre rustade när de kommer ut i arbetslivet.

Vid ett första påseende tycks det vara ett dilemma, eller i alla fall en paradox, att flera utbildningar inom humanistiska discipliner ofta håller fast vid salstentamen som den dominerande examinationsformen. Bilden kan dock nyanseras och i sitt antologibidrag slår religionsvetaren Tobias Hägerland ett slag för på vilka sätt salstentamen faktiskt kan tjäna som en genomtänkt pedagogisk examinationsform. Det Hägerland särskilt betonar är vikten av att salstentamen utformas så att den täcker alla kursmålen att tydliggöra relationen mellan salstentan och lärandemålen och undervisningen – konstruktiv länkning.

Ett konkret exempel på hur man som lärare kan arbeta mer aktivt med salstentamen som examinationsform och därtill engagera studenterna i processen och förbereda dem på den kommande tentamen möter i Martin Wessbrandts bidrag. Wessbrandt redogör här för erfarenheterna av att arbeta med en s.k. tentaverkstad där studenterna under kursens gång tillsammans med läraren konstruerar tentafrågor.

Ett inte ovanligt dilemma uppstår när en kurs reduceras i tim- och/eller poängantal. Ett exempel på hur en sådan utmaning kan hanteras möter i Maria Simonsens artikel om kursen »Bok- och förlagshistoria«. Simonsen visar hur hon utifrån högskolepedagogiska överväganden hanterade det dilemma som uppstod när kursen krymptes från 7,5 till 5 högskolepoäng.

I den del av antologin som fått rubriken »Normkritiska perspektiv« rymms två läsvärda bidrag. I det första diskuterar utbildningsvetaren Martin Malmström föreställningar om studenters skrivande i historia och nutid. Malmström visar hur de utsagor om studenternas bristande skrivförmåga som vi möter i vår samtid inte är något nytt. Frågan har varit uppe för diskussion flera gånger de senaste femtio åren. Utöver denna historiska kontinuitet är det också angeläget att, som Malmström, fråga sig hur inställningen till studenter påverkas av att vi som lärare finns i en diskurs där det tas för givet att studenterna inte kan tillgodogöra sig kunskaper och färdigheter i akademiskt skrivande. I det andra »normkritiska« bidraget presenterar Magdalena Nordin sina erfarenheter av att undervisa om normkritik på läkarutbildningen. Hur normer reproduceras och bidrar till att upprätthålla olika maktförhållanden behöver diskuteras även inom läkarutbildningen.

I antologins sista del, »Läraryrollen och dess förutsättningar«, diskuterar Fredrik Eriksson hur biblioteken vid universitet och högskolor kan bidra till att stärka undervisningen i humaniora och teologi. Med exempel från ämnen som filmvetenskap och journalistik visar Eriksson hur det kan fungera när biblioteksundervisningen är välintegrerad.

En annan minst sagt viktig förutsättning för en universitetslärare rör förutsättningarna för själva anställningen. Hur osäkra anställningsförhållanden för framför allt yngre universitetslärare påverkar möjligheterna till pedagogisk utveckling diskuteras i Peter Bengtssens sammanfattning över det rundabordssamtal han ledde under inspirationskonferensen.

Att läraryrollen är stadd i förändring är en utsaga som återkommer. Inte minst gäller detta när det ökade inslaget av e-lärande kommer på tal. På vilket sätt s.k. MOOCs påverkat de lärare som deltog i Lunds universitets MOOC-projekt under 2014–2016 diskuteras i Marita Ljungqvists och Maria Hedbergs avslutande artikel. Den omvälvning som det ökade inslaget av e-lärande innebär kräver, föga förvånande, engagerade lärare. För att arbetet ska bli framgångsrikt fordras att de lärare som involveras utifrån sina specifika ämneskompetenser, ser arbetet som meningsfullt samt att de känner ett ägandeskap för de utbildningar som de utvecklar.

Referenser

- Boyer, E., *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation, 1990.
- Kreber, C., »Teaching excellence, teaching expertise and the scholarship of teaching« *Innovative Higher Education*, 27(1), 2002, s. 5–23.
- Mårtensson, K., *Influencing teaching and learning microcultures. Academic development in a research-intensive university*. Lund: Lund University Press, 2014.
- Trigwell, K., »Scholarship of teaching and learning«: L. Hunt & D. Chalmers (red.), *University Teaching in Focus: A learning-centred approach*. Routledge, 2012.

KEYNOTES

Dilemman vi lever

Ångest, lärande och professionalism i högre utbildning

Gunilla Amnér, Björn Badersten & Peter Svensson

Inledning

Som universitetslärare befinner vi oss ständigt i korselden mellan olika typer av krav – intellektuella, administrativa, politiska, juridiska, moraliska och existentiella. Dessa krav harmonierar inte alltid med varandra; universitetslärarens vardag är snarare full av svårlösta värdekonflikter och dilemman.¹ Som lärare har vi att navigera i denna svåra terräng och tving-

¹ Se t.ex. Forest James Baker, *Cooperation during individual and social dilemmas*. Dissertation. Dissertation abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 61(1-B), 2002; Cary Buzzelli & Bill Johnston, »Authority, power, and morality in classroom discourse«: *Teacher and Teacher Education*, 17 (2001), s. 873–884; Dana Haight Cattani, *A classroom of her own: How teachers develop instructional, professional, and cultural competence*. Dissertation. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2002; Susan M.B. Davies, Andrew J. Howes & Peter Farrell, »Tensions and dilemmas as drivers for change in an analysis of joint working between teachers and educational psychologists«: *School Psychology International*, 29 (2008), s. 400–417; Noel Enyedy, Jennifer Goldberg & Kate Muir Welsh, »Complex dilemmas of identity and practice«. *Science Education*, 90 (2005), s. 68–93; Lindy McAllister, Joy Higgs & David Smith, »Facing and managing dilemmas as a clinical educator«: *Higher Educational Research & Development*, 27 (2008), s. 1–13; Mark Windschitl, »Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: an analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers«: *Review of Educational Research*, 72 (2002), s. 131–175.

as hela tiden göra val, val som innebär att något av de motstridiga kraven eller värdena måste stryka på foten för att andra krav eller värden ska kunna tillgodoses. Detta är förvisso inget som är unikt för universitetslärarkyrket. Läkare och psykologer kan till exempel hamna i situationer där de kanske måste tänja på – eller ibland till och med bryta mot – föreskrifter, lagar eller budgetramar för att kunna utöva sin profession på ett rättfärdigt sätt. Här kan läkareden och psykologens legitimation, i kombination med yrkesutövarens egen etik, ibland göra det nödvändigt att tona ner eller kanske till och med bortse från vissa krav för att kunna uppfylla andra. Universitetslärarens promoveringslöften fungerar på motsvarande sätt.

Generella och idealtypiska pedagogiska modeller, formella styrdokument, lagtexter och policyformuleringar lyckas emellertid sällan fånga den komplexitet och potentiella motsägelsefullhet som kännetecknar rollen som universitetslärare. De dilemman och värdekonflikter som uppstår i det vardagliga arbetet är istället ofta situationsspecifika och måste hanteras där och då av den enskilde läraren. Detta är kanske inget problem i sig. Möjligen är det så det måste vara i en sammansatt professionell verksamhet där arbetets karaktär dagligen skapas och återskapas i möten mellan lärare, studenter och ämnen. Och kanske kan man argumentera för att det akademiska arbetets essens ligger i just dessa spänningar, prioriteringsproblem och vägval, varvid det harmoniska och väloljade universitetet sannolikt är mer en mardröm än utopi. Icke desto mindre måste man som enskild lärare förhålla sig till och navigera i denna värld av dilemman.

Lärarskapets dilemman

Men vad är då egentligen ett dilemma? Och vad är det för dilemman, mer konkret, som universitetslärare möter?

Det är uppenbart att ordet dilemma används på olika sätt. Ofta används det som synonymt med »problem«. Eller möjligen, mer precist, som: »ett svårt och förbryllande problem«. Denna bestämning är delvis missvisande. Bättre är istället att tala om ett dilemma som en »svår valsituation« eller en beslutssituation som innehåller ett svårt val. Ett val, helt enkelt, av typen »hur man än gör så blir det fel eller inte riktigt bra«.

I striktare, begreppsanalytisk bemärkelse kan ett dilemma (eller en val-situation av dilemmakarakter) sägas ha tre framträdande drag. För *det första* innebär det en val- eller beslutssituation, där de handlingsalternativ som står till buds kan förstås som likvärdiga. Det vill säga, att handlingsalternativen kan sägas adressera eller svara mot samma problem eller, uttryckt annorlunda, de utgör likvärdiga förhållningssätt i samma fråga. För *det andra* – och mer fundamentalt – så är dessa handlingsalternativ oförenliga; handlingsalternativen är ömsesidigt uteslutande och kan följaktligen inte realiseras samtidigt. För *det tredje* består ett dilemma av ett framtvingat antingen-eller-val, av ett nödvändigt val mellan dessa sinsemellan oförenliga handlingsalternativ.

Likvärdighet, oförenlighet och nödvändighet är således dilemmats tre huvudmarkörer. Nu är verkligheten förvisso sällan så entydig och klar som detta analytiska ideal påskiner. Icke desto mindre kan dessa dimensioner sägas ringa in dilemmats själva kärna. Ett dilemma har i den meningen ingen lösning; det finns inget »rent« svar som upphäver oförenligheten och löser upp dilemmat. Dilemmat innebär att vi tvingas handla i *frånvaro* av en ren lösning.

När vi i olika sammanhang tänker dilemman tänker vi inte sällan negativt: vi föreställer oss ett val mellan två eller flera onda ting. Dilemmat är på så sätt valet mellan »pest och kolera«. Så är förstås ofta fallet, men dilemman kan också – och det är viktigt att framhålla – vara positiva. Det kan handla om ett val mellan två eller flera goda ting som inte kan realiseras samtidigt, likt »åsnan mellan två höttappar«.

Dilemman av det slag som här skisserats konstitueras ofta av värdekonflikter. Det är saker vi uppfattar som onda och icke-önskvärda som vi tvingas välja mellan (»pest och kolera«), eller saker vi uppfattar som goda och önskvärda som inte kan realiseras samtidigt (»höttapparna«). Inte sällan handlar emellertid dilemman också om lojalitetskonflikter och för tillbaka på motstående krav och förväntningar. Vem ska jag som universitetslärare vara lojal mot? Vems förväntningar ska jag uppfylla: studenternas, kollegornas, prefektens, universitetsledningens, regelverkets eller ämnets? Eller ska jag kanske vara lojal mot och följa mitt eget samvete? Som universitetslärare navigerar vi i en sammansatt väv av lojaliteter, i en värld av motstridiga krav, intressen, förväntningar och principer. Ibland också i en värld

av motsatta organisatoriska logiker. Våra dilemman är på så sätt i grunden relationella: de uppstår i mötet mellan, i relationen mellan, värden, personer, intressen, principer och logiker.

Men varifrån kommer då universitetslärarens dilemman? Vilka är rötterna till dem? Vilka är källorna? Listan kan göras lång. Vi har etiska och moraliska dilemman som för tillbaka på konflikter mellan olika moraliska värden; vi har ekonomiska dilemman, som handlar om prioritering av resurser; vi har juridiska dilemman, där regler och förordningar krockar med varandra; vi har politiska dilemman, som för tillbaka på kontrasterande styrning; vi har policydilemman, där policies drar åt motsatta håll; vi har intellektuella dilemman, där olika principer står mot varandra; vi har sociala och kollegiala dilemman, där olika lojaliteter krockar; vi har pedagogiska dilemman, där olika överväganden i undervisningen föranleder olika vägval; vi har tidsdilemman, både i form av prioritering inom ramen för begränsade tidsramar och kontrasterande organisatoriska cykler; vi har effektivitetsdilemman, som för tillbaka på olika värderings- och styrningsprinciper; och vi har ansvarsdilemman, som följer av varierande huvudmän och kollegial styrning.

Men det finns, intressant nog, inte endast ett sådant *vad* i det sätt på vilket universitetslärarens dilemman tar sig uttryck – det finns också ett *var*. Lärarskapets dilemman placeras på eller lokaliseras till lite olika ställen. En del dilemman placeras vi hos oss själva (i någon mening hamnar väl alla dilemman här till slut, i den mån det är vi själva som tvingas möta dem); en del placeras vi hos andra (studenterna, kollegorna, prefekten, dekanus eller rektor); en del läggs på våra ämnen (t.ex. olika syn på ämnet och hur det ska presenteras eller olika syn på huruvida ämneskompetens eller generella kompetenser ska betonas); en del läggs i pedagogiken och på våra undervisningsmetoder (hur vi didaktiskt arbetar med ämnet i undervisningen); och ytterligare en del läggs hos systemet (regelverk, policies, resurstilldelning, informella strukturer etc.).

Bilden av lärarskapets dilemman är härvidlag mångfacetterad. Och de flesta universitetslärare torde nog känna igen sig, inte bara i bilden av denna sammansatta väv av värden, krav och lojaliteter utan också i den utmaning som ligger i att ständigt möta dessa i vardagen. Utmaningar som

inte sällan är förenade med obehag och ångest, men också med lärande och professionalism. Låt oss beröra detta lite närmare.

Ångest

Att befinna sig i dilemman är obehagligt för de flesta. Obehaget handlar inte bara om den generella osäkerhet som följer av att inte veta vad man ska göra i en viss situation. Dilemmats obehag är mer fokuserat än så. Dilemmat utsätter oss för ett närmast mardrömslikt tryck eftersom det, hur länge vi än gömmer oss, inte passerar obemärkt förbi – den enda vägen ut ur dilemmat är att ta sig igenom det. Vi kan inte fly det eller undvika det; alternativet som återstår är att fåta illa. Dilemmat har ju inga vinnare, utan bara större eller mindre förlorare.

I en sådan situation ligger det nära till hands att känna ångest. Ångest, känslan av ängslan, oro, ett molande surr i bröstet eller i magen. Som inte direkt gör ont – som migrän eller tandvärk – men som likväl är obehaglig på något krypande sätt. Som att något inte vill lämna mig i fred, fast jag egentligen kanske mår rätt så bra.

En sökning på »ångest« leder ganska snabbt till Vårdguidens folkliga symptombeskrivning:

Ångest är en stark oro eller rädsla som tydligt känns i kroppen. Det är obehagligt men inte farligt att ha ångest. Om du har så mycket ångest att det börjar begränsa ditt liv kan du behöva söka hjälp. Det finns bra hjälp att få.²

Ja, det finns mycket hjälp att få, det är tveklöst så, och ibland behövs just professionell hjälp. När ångesten hämmar oss, skadar oss och begränsar våra möjligheter att leva, då kan det var dags att, som vårdguiden föreslår, att söka hjälp. Ångesten kan även på sikt vara direkt farlig (även om just detta utelämnas i Vårdguidens förtröstansfulla beskrivning) och kan leda till såväl psykiska som somatiska skador.

² Vårdguiden, www.1177.se.

Men ångesten är inte endast patologisk. Evolutionärt har ångesten – och dess syskonfenomen rädslan – visat sig vara produktiv och reproduktiv. Utan vår flykt-och-kamp-instinkt hade människans tid på jorden blivit kortvarig. En mild anticipatorisk form av ångest har rentav visat sig vara av godo och går att tolka som motivation som hjälper oss att aktivera just de psykologiska redskap en svår situation kräver.³ Så ångesten kan arbeta *för* oss i en mer konkret, individuell och konstruktiv mening, detta genom att driva kreativitet, produktivitet och, inte minst, lärande. Särskilt så i arbetssituationer som inrymmer många och återkommande dilemman. Kanske bör man i sådana situationer förläna ångesten den uppmärksamhet och den respekt den förtjänar. Utan att hemfalla åt någon romantisk idé om det ångestdrivna skapandet, så är det kanske ändå rimligt att betrakta den dilemmaskapade ångesten som en möjlig vän som utan omsvep och retoriska krumbukter berättar för oss att något inte stämmer och att jag befinner mig i en situation som inte kan lösas så att alla inblandade blir nöjda. Ångesten kan i den meningen förstås som en brutalt ärlig allierad, som meddelar att vägen framför oss består av endast två val: ett mer och ett mindre dåligt. Det är en ärlighet som är svår att finna i ett samhälle som krampaktigt håller fast vid hurtfriska hejarklackramsor om positivt tänkande, win-win och lösningsorientering. Dilemman skapar ångest och det kan vara en poäng att helt enkelt acceptera och respektera detta.

Ett första steg mot att respektera ångesten är att söka betrakta den som något djupt mänskligt, detta i synnerhet i liv som innehåller återkommande och svåra beslutssituationer. Alla val innebär med nödvändighet bortval, och det finns givetvis inga garantier för att de beslut som fattas är de rätta. Det finns inget ledarskap, inga policier, riktlinjer eller strategier som kan befria oss från detta grundläggande existentiella tillstånd. Det är dessutom just möjligheten att hantera denna beslutsångest som bland annat utmärker professionellt arbete, till exempel det akademiska lärarskapet. Att lära sig en profession innefattar att lära sig att hantera komplicerade beslutssituationer och professionens karaktäristiska dilemman, inte sällan under tidspress och med begränsad information.

³ Se Gudmund J.W. Smith & Gunilla van der Meer: »Generative Sources of Creative Functioning«; Melvin P. Shaw & Mark A. Runco (red.), *Creativity and Affect*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994.

Kanske är det så att professionell autonomi inbegriper såväl rätten som plikten att lära sig hantera den ångest som dilemmasituationer kan ge upphov till. Rädslan för ångesten kan då bli ett lika stort problem som ångesten i sig, eftersom denna rädsla riskerar att göra oss oförmögna att handla. Inte på grund av handlingsförlamning, utan på grund av rädslan för obehag. Istället för att stanna kvar i dilemmat, observera det och arbeta oss igenom det kan rädslan för obehag och smärta få oss att antingen förneka dilemmat eller möjligen fly detsamma genom att skicka vidare det till någon annan inom organisationen (ofta genom »delegering« med vardagligt managementspråk).

Men att möta och hårbärgera den ångest våra dilemman alstrar är inte bara en professionell rättighet och plikt. Det utgör också en viktig grund för lärande. Vi kan lära av och genom dilemman.

Lärande

Vad säger oss mötet med studenten som, istället för att välkomna allt förberedelsearbete läraren har lagt ner, utbrister: »Va, har ni redan gjort allt jobbet innan vi kom?« Studenten som hellre letar litteratur själv än slår sig till ro med den förberedda litteratur som finns att tillgå i en litteraturlista eller i en pärm, som hellre formulerar egna problem än tar de problem läraren formulerar för givna.

Vid närmare eftertanke, vad är det som fungerar i ett pedagogiskt sammanhang? Vill vi verkligen ha en enkel beskrivning förelagd oss, av hur någon annan löst ett fall eller ett problem? Vill vi endast förhålla oss till något som är avslutat och färdigt? Eller vill vi kanske ha något som inte är avslutat, något som är pågående, som kräver något av oss, som är lite svårt – något lite *al dente*?

Detta sporrande gap kan beskrivas med Leon Festingers begrepp »kognitiv dissonans« och de tankar om kognitiv utveckling som bland annat Jean Piaget utvecklat.⁴ Det gap som finns mellan vad vi redan vet och det vi ännu inte riktigt kan greppa. Ett lagom avstånd som skapar den häv-

⁴ Leon Festinger, *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press, 1962; J. Piaget & M.T. Cook, *The origins of intelligence in children*. New York, NY: International University Press, 1952.

stång för lärande och utveckling som vi verkar behöva. Inte för stort avstånd och inte för litet.

Nick van Dam (»Global Chief Learning Officer« på McKinsey & Company) tillmätte detta gap stort värde på den årliga konferensen *Online Educa Berlin 2015*. Han pekade på att den främsta uppgiften för all utbildning är att först låta studenterna ta avstamp i sina styrkor för att sedan få stöd i att hitta sina luckor. Att fylla på med material är studenter ofta mycket duktiga på själva. Det viktiga uppdraget för en lärare är istället att ge stöd i att hitta gapen, där källan till motivation finns. Motivation sprungen ur en ojämnavikt eller inkongruens som kräver en lösning eller sporrar till utveckling. Många menar dessutom att dynamiken bakom kreativitet kommer från försöken att lösa inre eller internaliserade konflikter.⁵

Pekar dessa resonemang måhända i riktning mot att dilemman kan ha en viktig roll för lärande? Är dilemman kanske precis det vi behöver? Är det kanske dilemman som är själva hävstången för lärande och utveckling? Är dilemman kognitiv dissonans? Kan det som dilemman genererar – ångesten – vara själva bensinen i maskineriet? För studenters lärande och för lärares lärande. Kanske vill inte heller vi som lärare kliva in i en kontext där utmaningarna är färdigkonstruerade och alternativa lösningar givna i checklistor? Kanske vill även vi identifiera, se, få överblick över och hantera dilemman? Kanske är det dilemman som är de pedagogiska redskapen vi har för att lära? Är det så vi vässar oss? Är dilemman ett redskap i vårt lärargym?

Martin Seligman (professor i psykologi vid University of Pennsylvania och före detta president för *American Psychological Association*) har ägnat många år åt forskning kring hur vi kan blomstra (*flourish*) som individer.⁶ Som pedagogisk utvecklare funderar man ofta över hur vi kan blomstra som *lärare*. Att trivas, känna att man kommer till sin rätt, utnyttja hela sig, att lära. Seligman talar i detta sammanhang inte alls bara om positiva ting

5 Se t.ex. Sigmund Freud, *Negation*. Collected papers, vol. 5. New York: Basic Books, 1925; Anthony Storr, *The dynamics of creation*. New York: Atheneum, 1972; Silvano Arieti, *Creativity: The Magic Synthesis*. USA: Basic Books, 1976.

6 Martin E.P. Seligman, *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press, 2012.

som motivation och optimism. I det *Signature Strength Test* som han utvecklat pekar han bland annat på följande aspekter för att kunna känna att man blomstrar: att ha perspektiv och omdöme samt att kunna stå emot och vara modig.

Kanske är det just det vi lärare är – modiga! Kanske är vi ett härdat släkte, fast vi inte daglig dags tolkar det så. Vi härdas i dilemmabadet. Och med en annan attributionsteoretisk vinkling skulle man kanske kunna säga att det är just tack vare oss som saker löser sig!

Många har i sin forskning pekat på det komplexa i lärargärningen.⁷ Stephen Rowland skriver i sin bok *The Enquiring University Teacher* (2000):

Thus, teaching is not a matter of following a set of rules, or theories, or steps, but more a matter of making judgements in the face of conflicting priorities, which are different in different situations. These priorities or principles often express our values. Reflecting upon these dilemmas can bring us closer to understanding our values and developing our teaching so that it expresses them more fully.⁸

Kanske underlättas vår uppgift att utforma meningsfulla lärandemiljöer för studenter om vi själva har och arbetar aktivt med dilemman. Att reda upp i kaos och kunna hantera dilemma är väl den kunskap vi vill åt – generaliserbar kunskap som kan överföras mellan olika konkreta situationer och sammanhang. Detta innebär även att träna vår ångesttolerans och därmed egentligen vår kreativitet. Den kreative utmärks av en bred repertoar av redskap att välja mellan i mötet med nya utmaningar.⁹ Hur skulle vi fullt ut kunna utnyttja det modellvärde vi som lärare kan ha om vi abdikerade från det just i relation till dilemman? Som pedagogisk utvecklare:

⁷ Se t.ex. A. Jauhiainen, A. Jauhiainen & A. Laiho, »The dilemmas of the »efficiency university« policy and the everyday life of university teachers«: *Teaching in Higher Education*, 14 (2009), s. 417–428; Oili-Helena Ylijoki & Hans Mäntylä: »Conflicting time perspectives in academic work«: *Time & Society*, 12 (2003), s. 55–78; Stephen Rowland, *The Enquiring University Teacher*. Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2000.

⁸ Rowland 2000.

⁹ Gudmund J.W. Smith & Gunilla Amnér, »Creativity and Perception«: Mark A. Runco (red.), *The Creativity Research Handbook. Vol. 1*. New Jersey: Hampton Press, 1997.

hur skulle man med bevarad självkänsla och anseende kunna rygga för dilemman? I vår bransch blir man inte sällan anklagad för att vara alltför upptagen med idyllen. Att då inte rygga för att inkludera dilemman som pedagogiska redskap gör kanske att vi lägger oss närmare det som studenterna behöver för att kunna vara rustade för framtiden. Det är just detta som lägger en del av grunden för akademikernas – och universitetslärares – professionalitet.

Professionalism

Vi lever dilemman, således, som en del av vår ångestfyllda existens som universitetslärare. Vi lär dilemman, som en central del i vår utveckling i lärarrollen och som rustar oss för att skapa goda lärandemiljöer. Men vi hanterar förstås också dilemman, vi arbetar med dilemman, vi är dilemman i bemärkelsen att dilemman och det sätt på vilket vi möter och hanterar dem bildar en central markör för vår professionalitet som lärare i högre utbildning.

För är det inte just detta, som sagt, som är utmärkande för ett professionellt förhållningssätt, att omdömesfullt navigera i en vardag full av dilemman, en vardag full av värdekonflikter och lojalitetskonflikter? Att navigera i det komplexa mötet mellan olika regelverk, ramvillkor, förväntningar, arbetsgivare, kollegor, studenter, ämnen, pedagogiken och det egna samvetet. Att omdömesfullt förhålla sig till och reflektera kring frågor där det inte finns några enkla »rena« svar; i frågor där det snarare finns motstridiga krav och förväntningar; i frågor där våra regler, principer och policies inte ger någon direkt vägledning; i frågor där regler och policies leder oss i fel riktning i ljuset av andra överväganden; och i frågor där det inte sällan är omständigheter i det enskilda fallet, och reflektion över, övervägandet kring, dessa omständigheter i ljuset av tidigare erfarenheter, som till slut faller avgörandet. Det är väl det som kännetecknar ett professionellt förhållningssätt?

Och det är väl gott så. För vore världen utan dilemman, vore allt glasklart och regelstyrt, vore allt på förhand och i detalj reglerat, vore ju handlingsalternativen självklara. Och då fanns det inget behov av reflektion, erfarenhet och omdöme, det vill säga av ett professionellt förhållningssätt.

Ofta talar vi i sammanhanget om tyst kunskap, om *tacit knowledge*.¹⁰ Ibland också om förtrogenhetskunskap: den omdömesfulla, erfarenhetsgrundade och reflexiva bedömningen i svåra frågor, den holistiska omdömesförmågan, där situationsspecifika förhållanden, omständigheter i det enskilda fallet, avgör vilka val vi gör och vilka beslut vi fattar. Aristoteles talade istället om *fronesis*, den praktiska klokheten, klokheten när den är konkret och arbetar med omständigheterna.¹¹ Det är en speciell kunskapsform, fronesis: holistisk, situationell och relationell. Intressant nog är den också, framhåller Aristoteles, modig. Och den vinnas genom erfarenhet.

Han talar kanske inte så mycket om dilemman, Aristoteles, men han tänker dilemman, menar dilemman, när han beskriver den praktiska klokhetens natur. När vi på ett omdömesfullt, ödmjukt och nyanserat sätt reflekterar och navigerar i en komplex och motstridig värld; när vi avgör vad som är lämpligt i svåra, konkreta fall. Och är det inte just det som markerar ett professionellt förhållningssätt? Ett slags praktisk klokhet, ett erfarenhetsgrundat omdöme, perspektivseendet, helikopterperspektivet, förmågan till reflexiv handling, lyhördheten inför det komplexa, följsamheten inför det nyansrika, det pragmatiska gehöret och förmågan till improvisation.

Aristoteles gör en fin liknelse. Han talar om den lesbiska linjalen, den mjuka linjalen av bly som hantverkarna på ön Lesbos använde för att mäta omkretsen på de vackert formgivna kolonnerna; följsam som den var, denna mjuka blylinjal, inför oregelbundenheten i utsmyckningarna, inför det nyansrika och komplexa. För hantverkarna på Lesbos gick det inte att arbeta med den hårda, rätvinkliga linjalen, med den på förhand avgjorda principen, men den utmejslade regeln – verkligheten var alltför sammansatt, oregelbunden, svår och oväntad. Precis som lärarskapets dilemman, vill man tillägga. Vår professionalitet som universitetslärare är kanske lite som en lesbisk linjal, och arbetsmaterialet en värld av dilemman.

Så, är väl slutsatsen: dilemman är inget märkligt, dilemman är inget farligt. Dilemman är en naturlig del av vår vardag som universitetslärare,

¹⁰ Michael Polanyi, *Personal knowledge. Towards post-critical philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press, 1974.

¹¹ Aristoteles. *Den nikomachiska etiken*. Göteborg: Daidalos, 1967.

helt enkelt en del av vår existens. Och att se dilemman, möta dilemman, härbärgera dilemman, bejaka dilemman, ta ansvar för dem, lära av dem, leva med dem – låt vara nog så ångestfyllt – är en central del av ett professionellt förhållningssätt. Dilemman vi lever, följaktligen – de tillhör livet som lärare i högre utbildning.

Referenser

- Arieti, Silvano, *Creativity: The Magic Synthesis*. USA: Basic Books, 1976.
- Aristoteles. *Den nikomachiska etiken*. Göteborg: Daidalos, 1967.
- Baker, Forest James, *Cooperation during individual and social dilemmas*. Dissertation. Dissertation abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. 61(1-B), 2002.
- Buzzelli, Cary & Johnston, Bill, »Authority, power, and morality in classroom discourse«: *Teacher and Teacher Education*, 17 (2001), s. 873–884.
- Cattani, Dana Haight, *A classroom of her own: How teachers develop instructional, professional, and cultural competence*. Dissertation. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2002.
- Davies, Susan M.B., Howes, Andrew J., & Farrell, Peter, »Tensions and dilemmas as drivers for change in an analysis of joint working between teachers and educational psychologists«: *School Psychology International*, 29 (2008), s. 400–417.
- Enyedy, Noel, Goldberg, Jennifer & Muir Welsh, Kate, »Complex dilemmas of identity and practice«: *Science Education*, 90 (2005), s. 68–93.
- Festinger, Leon, *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press, 1962.
- Freud, Sigmund, *Negation*. Collected papers, vol. 5. New York: Basic Books, 1925.
- Jauhainen, A., Jauhainen, A. & Laiho, A., »The dilemmas of the ›efficiency university‹ policy and the everyday life of university teachers«: *Teaching in Higher Education*, 14 (2009), s. 417–428.
- McAllister, Lindy, Higgs, Joy & Smith, David, »Facing and managing dilemmas as a clinical educator«: *Higher Educational Research & Development*, 27 (2008), s. 1–13.
- Piaget, J. & Cook, M. T., *The origins of intelligence in children*. New York, NY: International University Press, 1952.
- Polanyi, Michael, *Personal knowledge. Towards post-critical philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press, 1974.
- Rowland, Stephen, *The Enquiring University Teacher*. Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2000.
- Rowland, Stephen, »Overcoming fragmentation in professional life: The challenge for academic development«: *Higher Education Quarterly*, 56 (2002), s. 52–64.
- Seligman, Martin E.P., *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press, 2012.
- Smith, Gudmund J.W. & Amnér, Gunilla, »Creativity and Perception«: Mark A. Runco (red.), *The Creativity Research Handbook. Vol. 1*. New Jersey: Hampton Press, 1997.

- Smith, Gudmund J.W. & van der Meer, Gunilla, »Generative Sources of Creative Functioning«: Melvin P. Shaw & Mark A. Runco (red.), *Creativity and Affect*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994.
- Storr, Anthony, *The dynamics of creation*. New York: Atheneum, 1972.
- Vårdguiden*, www.1177.se.
- Windschitl, Mark, »Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: an analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers«: *Review of Educational Research*, 72 (2002), s. 131-175.
- Ylijoki, Oili-Helena & Mäntylä, Hans, »Conflicting time perspectives in academic work«: *Time & Society*, 12 (2003), s. 55-78.

Kollegaveiledning med veilederen som »kritisk venn«

Gunnar Handal

Først noen ord om de to hovedbegrepene i overskriften for å klargjøre *mitt* begrepsinnhold i disse ordene:

Kollegaveiledning (i høyere utdanning) foregår mellom grupper av kolleger. De møtes jevnlig for å hjelpe hverandre å utvikle sin lærerkompetanse gjennom felles refleksjon og problemløsning knyttet til utfordrende situasjoner i yrkespraksisen. Det dreier seg altså ikke om supervisjon og kontroll, men om bevisstgjøring og utvikling både av yrkeshandlingene og tankegangen som handlingene bygger på. Slike grupper kan være relativt små (2–3 personer) eller noe større (5–7 personer). De møtes regelmessig (1–2 ganger per måned) til gjensidig veiledning (1–2 timer) over en lengre periode (1/2–1 år).

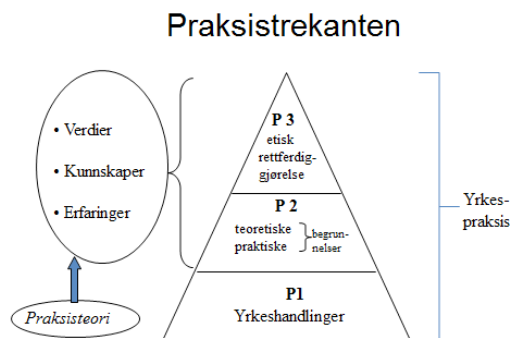
Kritiske venner er en term som kombinerer to forholdsvis motsetningsfulle trekk: vennskap og kritikk. Vennskap er oftest knyttet til positive opplevelser som støtte, bekreftelse og lojalitet. Kritikk assosieres derimot gjerne med utfordring, motstand og krav om kvalitet og *kan* oppleves negativt. Kombinasjonen av slike motstridende måter å forholde seg på, kan uttrykkes som »solidarisk kritikk«. Veilederen (som kritisk venn) vil kunne formulere det slik: »Jeg støtter deg og vil at du skal lykkes – på dine egne premisser – men være klar over innvendinger og andre argumenter du må kunne forholde deg til, og som jeg derfor vil presentere.«

»Veiledning« er et begrep med mange konnotasjoner som utløses av den konteksten vi bruker det i. Felles for flere av dem er at de er handlingsori-

enterte. Står vi overfor et problem eller en utfordring og føler behov for veiledning, venter vi oss konkrete handlingsråd som kan bidra til at vi kan løse problemet. Det er *løsningen* vi utålmodig venter/håper på.

Et alternativ er at veiledningen bidrar til at vi leter hos oss selv etter erfaringer, kunnskaper og verdier som har relasjon til problemet. Veilederen kan i en slik situasjon bidra til denne selv-granskingen gjennom å *spørre*, og svarene kan også gi veilederen innsikt i hvordan den som blir veiledet tenker og vurderer.

Vi trenger her egentlig en samle-term for »yrkeshandlingene og tankegangen som handlingene bygger på«, som jeg skrev ovenfor da jeg startet med å forklare hva kollegaveiledning var. Vi har kalt det en *praktisk yrkes-teori* (forkortet PYT) – et begrep som Per Lauvås og jeg utviklet og tok i bruk allerede i 1983 og som vi synes har gitt god mening og har vist seg slitesterkt. Dette er en persons samlede erfaringer, kunnskaper og verdier med betydning for yrkesutøvelsen. Den er ofte forholdsvis lite bevisst for oss selv men har likevel betydelig innflytelse på hvordan vi handler. PYT er *personlig* (det er yrkesutøverens egne erfaringer, kunnskap og verdier) slik disse er blitt til og er videreutviklet hos vedkommende. Praksisteorien (som den også kalles på norsk) kan illustreres i denne figuren:¹



Figuren viser hvordan yrkespraksis (f.eks. som lærer i høyere utdanning med undervisning, veiledning, eksamensarbeid, samtaler med studenter og kolleger, konflikthåndtering osv) kan dekomponeres i tre aspekter:

¹ G. Handal & P. Lauvås, *På egne vilkår*, Oslo: Cappelen Akademisk forlag, 1983.

- *Yrkeshandlinger*. P1 området i trekanten
- *Begrunnelser* for yrkeshandlingene (erfaringsbaserte og teoribaserte). P2 området. Her handler det om hva som er effektivt å gjøre, basert på forskning og »beprövad erfarenhet«.
- *Etisk legitimering*. P3 området. Her handler det om hva som er riktig og forsvarlig å gjøre.

Veiledning om undervisning – også i form av kollegaveiledning – har altså fokus på lærerens undervisnings*handlinger* men først og fremst på utvikling av lærerens *praksisteori* for undervisning. Lærere må bli bevisst sin egen praksisteori om de skal kunne utvikle sin egen undervisning.

I praksis foregår kollegaveiledning i form av en »sløyfe« (loop/slinga, red. anm.) med fire faser:

- Den som skal få veiledning, skriver et *veiledningsgrunnlag* om den undervisningen det skal veiledes om (intensjoner, rammer, hvordan undervisningen skal foregå, begrunnelser og hva veiledningen skal ha fokus på). Dette skal være et notat på 1–2 sider.
- Så foregår det *førveiledning* med utgangspunkt i veiledningsgrunnlaget. Veilederen stiller spørsmål (på alle tre nivåer av praksistrekanten), presenterer alternativ og nye perspektiver til overveieelse.
- Neste fase er *gjennomføring med observasjon* av den undervisningen som har vært drøftet. Her er det ønskelig at alle i den lille veiledningsgruppen deltar.
- Til slutt er det *etterveiledning*. Utgangspunktet er alltid at den som underviste, slipper til med sine observasjoner og refleksjoner. Så får veilederen ordet og har fokus på »hvordan det gikk« med utgangspunkt i sine observasjoner, lærerens egne refleksjoner og veiledningsgrunnlaget. Dette drøftes igjen på alle tre nivåer av praksistrekanten. Hva har eventuelt skjedd med deltagernes praksisteorier?

Hvis ikke alle disse fasene kan gjennomføres, mener jeg at det er grunn til å prioritere FØRveiledningen. Det er da – *før* man har »bundet seg« til en gjennomført praksis – at mulighetene for å reflektere fritt er størst.

Veilederens rolle i slik førveiledning bør *først* være å prøve å forstå hvordan den som blir veiledet oppfatter situasjonen og utfordringen, hva vedkommende tenker om muligheter for løsninger – og begrunnelser for alt dette. Her er veilederens rolle primært å spørre og å lytte. Så kan veilederen

bidra med sin forståelse av situasjonen, eventuelt gi ett eller flere råd – og begrunne disse – og kanskje introdusere ett eller flere alternative perspektiver og forklaringsmodeller. Når dette er gjort kan veiledningsgruppen sammen reflektere over det som er kommet frem på en åpen og utprøvende måte før den som blir veiledet får treffe sine egne valg videre. Det siste er svært viktig. Det er den som blir veiledet som må treffe valgene – på egne vilkår. Dette vil bidra til at den veiledete kan delta i den reflekterende utprøving av handlinger og begrunnelser uten dermed å oppleve at »bordet fanger« (»lagt kort ligger«; red anm.).

Ofte tenker vi at »veiledning« må ha en profesjonell, utdannet veileder både med hensyn til selve veiledningen og til det veiledningen handler om. Kanskje særlig i høyere utdanning vil dette være en begrenset ressurs mens det er langt flere kolleger å ta i bruk som veiledere. I kollegaveiledning om undervisning har deltakerne i veiledningsgruppen mye erfaring, noe kunnskap og mange (til dels skjulte) verdier. Dermed bør det være et rimelig godt grunnlag for å kunne dele på dette innen (inom; red. anm.) veiledningsgruppen når det gjelder det veiledningen handler om. Det kan være vanskeligere med *autorisert* kompetanse på undervisningsområdet. Nettopp dette kan imidlertid skape en gunstig situasjon for en argumentativ dialog om den kunnskapen ulike gruppemedlemmer har å by på – forutsatt at man legger igjen skråsikkerheten og påståeligheten utenfor veiledningsgruppen. I kollegaveiledning er det ikke veilederen som nødvendigvis sitter på fasiten. Veilederen skal hellre invitere til drøfting, prøving og utforskning av erfaringer, kunnskaper og verdier som presenteres i gruppen.

Verre kan det kanskje være når det gjelder kvalifikasjoner for å veilede hverandre. Her er det imidlertid litteratur å støtte seg til, og selv om det finnes mye bra på svensk² er det naturlig for meg å vise til *Kollegahandledning med kritiska vänner* med Lauvås, Lycke og Handal som forfattere.³ Ut fra denne vil det være mulig gradvis å utvide gruppens kompetanse i veiledning.

2 Se t.ex. T. Kroksmark & K. Åberg (red.), *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur, 2007 och E. Olsson, *Praktisk kunskap i socialt arbete. Om naiva teorier i mötet med klienten*. Malmö: Gleerups, 2009.

3 P. Lauvås, K.H. Lycke & G. Handal, *Kollegahandledning med kritiska vänner*. Lund: Studentlitteratur, 2017.

Et viktig verktøy for oppklaring i kollegaveiledning er metakommunikasjon – kommunikasjon om hvordan vi snakker sammen, om relasjonen mellom oss og om veiledningsstrategien. Slik kommunikasjon kan brukes når vi ønsker å flytte samtalen fra *det vi snakker om*, til *måten vi samtaler på*. Vi kan f.eks. bruke metakommunikasjon når vi skal tydeliggjøre hva vi mener med det vi sier eller når det som skjer i veiledningsgruppen viser at medlemmene har ulike oppfatninger av hvordan arbeidet i gruppen skal foregå.

Så tilbake til de *kritiske vennene*. La meg knytte an til tre begreper: *myter*, *kritikk* og *akademisk frihet*.

Myter er tatt-for-gitte (förgivettagna; red. anm.) »sannheter« som oppstår og vedlikeholdes på områder der kunnskapen er svakt fundert og verdiene er sterke. Mytene bidrar gjerne til å utvikle selvoppfyllende profetier. Det er derfor forholdsvis få myter på det området der en forsker selv og vet med nokså stor sikkerhet hvordan det egentlig har seg. På andre områder – f.eks. undervisning – har en mindre sikkert fundert kunnskap om undervisning å bygge sin praksis på, og dette området kan derfor være mer utsatt for mytedannelse.

La meg gi noen eksempler på slike myter som kan dukke opp i kollegaveiledningen:

- Det er nødvendig med omfattende og streng kontroll for at studentene skal arbeide.
- Før studentene stilles overfor faglige problemer, må de ha blitt undervist om kunnskapen de trenger for å løse problemene.
- Undervisning *må* for det meste bestå av formidling av det læreren kan.
- Studentevaluering av undervisning er til liten nytte. Neste kull sier ofte det motsatte av det forrige.

Slike myter sitter i ryggmargen og er en del av vår akademiske *dypimpregnering* som vi sosialiseres inn i som »falske forklaringer« som tjener bestemte grupperes interesser. Myten om at studentevalueringer av undervisningen ikke er til noen nytte, kan f.eks. tjene lærernes interesser og føre til at en dropper slike evalueringer istedenfor å forandre undervisningen eller formene for studentevaluering.

Studieopplegg og undervisning er ofte fremtredelsesformer av kulturens grunnleggende antagelser. Dette gjør det vanskelig å endre formene uten å endre kulturens »forståelse« – bl a mytene.

Veiledning mellom kolleger kan derfor være et hjelpemiddel til å identifisere slike myter, utfordre dem, nyansere dem eller eventuelt avlive dem som uholdbare. Men det forutsetter at en tar dem opp til analyse og drøfting i veiledningen, ikke fordi de er gale, men for å undersøke hvor holdbare de er. Veilederen, i rollen som kritisk venn, kan også ha en funksjon som »myteknækker«. Varselklokken som da må ringe, er at den kritiske myteknækkeren også skal ivareta rollen som venn med de krav til hensynsfullhet som dette gir – uten at det kritiske element forsvinner. Husk at noen av kjennetegnene på kritisk vennskap er at den kritiske vennen vil deg vel, respekterer din personlige integritet og viser empati.

Kritikk har høy status i den akademiske kulturen, særlig knyttet til forskning og fagtekster. Der aksepterer vi at det vi skriver blir underkastet kritisk vurdering av andre fagfeller og vi underkaster oss oftest de krav som slik kritikk medfører, iallfall når vi opplever at de representerer fagets eller forskerprofesjonens standarder. Med undervisning forholder det seg ofte annerledes. I akademisk kultur forekommer det flere myter om at dyktighet som underviser er medfødt og ikke kan læres. Kan det hende at dette delvis skyldes vår noe sviktende pedagogiske profesjonalitet? Er kriteriene for god undervisning i høyere grad individualiserte enn for forskning?

Kritikk kan imidlertid være utfordrende. Utfordringen bør derfor være gjensidig og bør også gjelde veilederens egne yrkeshandlinger og praksisteorien bak den. Den veiledete kan føle seg utrygg når han/hun skal få veiledning (som bl.a. etterspør begrunnelser) og få kolleger på besøk i sin undervisning. Å utsette seg for kritikk åpner for tvil og usikkerhet og krever derfor en viss faglig og personlig trygghet – som kollegaveilederen må tilby.

I kollegaveiledning kan det være godt å tenke på at det går et skille mellom intellektuell og sosial og følelsesmessig utfordring. Den kritiske vennen balanserer på skillet mellom å skape følelsesmessig trygghet og kombinere det med intellektuell utfordring. Det er neppe slik at en først må gjøre det ene (skape trygghet) og deretter det andre (utfordre), men at det er gjennom måten en presenterer den intellektuelle utfordringen på

– f.eks. ved å inkludere seg selv i det som er utfordrende – at en kan holde balansen og virkelig være en kritisk venn.

Jeg vil peke på to perspektiver som kan være en støtte for kollegaveiledere: Veiledning som ikke bryter med kulturelle forståelser (innen-kulturell kritikk) kan være tryggest. Her fremføres kritikken på institusjonens premisser og innen den forståelsen som ligger i den institusjonelle kulturen, og som den som veiledes kanskje også er bærer av. Den utfordrer ikke den kulturelle »komfort-sonen«.

Utenom-kulturell kritikk kjennetegnes ved at den trekker inn alternative perspektiver og utfordrer kulturens forklaringsmodeller. Dette kan dels oppleves som *truende* av den som blir veiledet men iblant også som *frigjørende*. Innen-kulturell kritikk fører ofte ikke til de store endringene men fungerer mer som »polering« av eksisterende praksis og har en tendens til å bli »spist opp«. Utenom-kulturell kritikk skiller seg tydeligere ut, er vanskeligere å ta til seg men også vanskeligere å »kvitte seg med«.

Akademisk frihet er en annen verdi som rangerer høyt i Akademia. Den er også ofte knyttet til forskningens og forskernes frihet til å velge problemstillinger og metoder og tolke og publisere sine resultater – så lenge ikke forskningen kommer i miskreditt. Undervisning innen høyere utdanning kan kanskje sies å være »i privat eie«. Dermed kan den akademiske friheten bli en individuell frihet, ikke en frihet innenfor det faglige fellesskapet i lærergruppen – slik det oftest er det i forskerfellesskapet og det felles paradigmet som gjelder der. I kollegaveiledningen er dette utfordringer som det kan være hensiktsmessig å tematisere, selv når ikke veilederen selv har et sikkert svar.

Oppsummerende vil jeg si at veiledning mellom kolleger forutsetter at relasjonen mellom veileder og veiledet er preget av tillit. Det er viktig at den som blir veiledet er trygg på at veilederen kan (og vil) foreta og uttrykke begrunnede vurderinger av den praksisen det veiledes om, vil den veiledete vel, kan forvente at veilederen har personlig integritet og kan vise empati. Tilsvarende er det viktig at veilederen kan være trygg på at den som blir veiledet presenterer autentiske utfordringer som utgangspunkt for veiledning – utfordringer som vedkommende virkelig strever med og går inn i veiledningssamtalen med et rimelig åpent sinn og begrenset motstand. Den forutsetter også at veilederen støtter dem de veileder på det de gjør

godt, problematiserer det man mener kan og kanskje bør utvikles videre og bidrar med egne kunnskaper, erfaringer og verdier. Slik kan begge parter bidra til en situasjon som skaper felles læring. Da kan det være grunn til å håpe at deltakerne utvikler en økt bevissthet om undervisning gjennom artikulering av intensjoner, valg og begrunnelser for handling som ellers ofte er »tause«. Slik veiledning vil kunne skape felles refleksjon over egen praksis og økt kollegialt fellesskap om undervisningen.

Litteraturreferanser

- Handal, G. & Lauvås, P., *På egne vilkår*, Oslo: Cappelen Akademisk forlag, 1983.
- Krokmark, T. & Åberg, K. (red.), *Handledning i pedagogisk arbete*. Lund: Studentlitteratur, 2007.
- Lauvås, P., Lycke, K.H., Handal, G., *Kollegahandledning med kritiska vänner*. Lund: Studentlitteratur, 2017.
- Olsson, E., *Praktisk kunskap i socialt arbete. Om naiva teorier i mötet med klienten*. Malmö: Gleerups, 2009.

CONSTRUCTIVE ALIGNMENT

Konstruktiv länkning

En extensiv tolkning med hänsyn
till studenternas framtida behov

Roberta Colonna Dahlman

Inledning

Under höstterminen 2015 undervisade jag för första gången på kursen ITAK01, Italienska: Kandidatkurs, 30 hp. Kursen bygger på och fördjupar ITAA02, Italienska, fortsättningskurs, 30 hp. Såsom specificerats i kursplanen under »Kursens innehåll« läggs stor vikt vid muntlig och skriftlig språkfärdighet samt vid textläsning och textförståelse. I förhållande till den föregående fortsättningskursen har dock träning i vetenskaplig metodik och vetenskapligt synsätt en betydligt större plats. I kursen ingår nämligen ett examensarbete, som ventileras vid ett seminarium. Kursen består av följande delkurser:

- Fördjupning i det italienska språket, 7,5 hp
- Text, historia och litteraturhistoria, 7,5 hp
- Examensarbete (uppsats), 15 hp

Jag undervisade i delkurs 1, »Fördjupning i det italienska språket«, tillsammans med Verner Egerland, professor i italienska vid Lunds universitet. I delkursen »Fördjupning i det italienska språket« ska studenterna få tillfälle att träna och fördjupa sig i sin språkfärdighet i direkt samband med

kursens lärandemål. Under rubriken »Kursens mål« i kursplanen, såsom gällande för hela kandidatkursen, fastställs nämligen följande:

Efter avslutad kurs ska den studerande [..]

1. kunna använda italienska i tal och skrift för att kritiskt analysera och rapportera information,
2. självständigt kunna formulera, lösa och rapportera en enklare forskningsuppgift inom en given tidsram,
3. kunna värdera information från olika källor och självständigt kunna göra vissa bedömningar av informationens art och kvalitet,
4. kunna använda informationsteknologiska resurser för att arbeta med det italienska språket.¹

I min artikel lägger jag fokus på att

(i) identifiera och kritiskt reflektera kring delkursens existerande lärandemål: Vad ska studenterna kunna göra/utföra efter delkursen? Vilka färdigheter och förmågor ska de behärska?

(ii) fundera kring läraaktiviteter som kan stimulera ett meningsfullt lärande,² d.v.s. läraaktiviteter som kan fungera som länk mellan lärandemål och examination och stödja studenterna till måluppfyllelse (s.k. *konstruktiv länkning*) samt kan gynna ett djupinriktat och aktivt lärande³ genom att öka studenternas motivation, intresse och engagemang.⁴

1 Kursplan för ITAK01, Italienska: Kandidatkurs, Lunds universitet.

2 Jfr Maria Weurlander, *Att designa en kurs för meningsfullt lärande. En steg för steg guide*. Stockholm: Centrum för utbildning och lärande/Institutionen för lärande, informatik, management och etik, Karolinska institutet, 2006, se s. 5–6, punkterna 5 och 6.

3 Jfr John Biggs & Catherine Tang, *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does*. Maidenhead: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2011, se s. 24ff.; Marilla Svinicki & Wilbert J. McKeachie, *McKeachie's Teaching Tips. Strategies, Research and Theory for College and University Teachers*. Wadsworth: International Edition, 2011, se s. 190ff.

4 Jfr Maja Elmgren & Ann-Sofie Henriksson, *Universitetspedagogik*. Lund: Studentlitteratur, 2013, se s. 50.

Delkursen »Fördjupning i det italienska språket«

Delkursen »Fördjupning i det italienska språket« är första delkursen på kursen ITAK01, Italienska: Kandidatkurs, som utgör den tredje nivån (61–90 hp) inom grundutbildningen i italienska vid Lunds universitet.

Studenterna på kursen är inte många,⁵ och åldern varierar.⁶ De har mycket goda förkunskaper i italienska: för tillträde till kursen krävs kursen ITAA02, Italienska, Fortsättningskurs, dvs. den andra nivån (31–60 hp) inom grundutbildningen i italienska – eller motsvarande kunskaper.

Höstterminen 2015 omfattade kandidatkursen två terminer, den gick alltså på halvfart: under termin 1 läste studenterna de första två delkurserna (1: Fördjupning i det italienska språket; 2: Text, historia och litteraturhistoria); under termin 2 skulle studenterna skriva ett examensarbete på italienska, en vetenskaplig text på ungefär 30 sidor, om antingen det italienska språket (språkvetenskaplig inriktning) eller den italienska litteraturen (litteraturvetenskaplig inriktning). Examensarbeten i italienska ventileras vid ett seminarium där studenterna ska kunna försvara sitt arbete och opponera på någon kursares uppsats. Diskussionen sker på italienska. Detta förutsätter att studenterna har uppnått en mycket god familjaritet med det italienska språket.

Det finns ett uppenbart samband mellan kursens termin 1 och termin 2. På termin 1 borde stadiga grunder för arbetet på termin 2 byggas upp. I denna artikel vill jag därför belysa detta samband och undersöka hur man kan ta hänsyn till det.

Om man läser kursplanen, får man intryck av att delkurs 1, »Fördjupning i det italienska språket« mest skulle handla om att nå bara ett av de lärandemål som uttrycks i punkt 1:

1. (den studerande ska) kunna använda italienska i [...] skrift för att kritiskt analysera och rapportera information.

⁵ Höstterminen 2015 var studenterna bara sex, vilket inte är en ovanlig omständighet när det gäller studier i italienska på avancerad nivå.

⁶ Höstterminen 2015 var studenternas ålder mellan 34 och 74 år. Denna stora åldersspridning är ganska vanlig på våra kurser i italienska på avancerad nivå.

Detta bekräftas av det övningsmaterial som använts på delkursen under föregående terminer: svenska texter som skulle översättas till italienska; italienska tidningsartiklar som skulle sammanfattas på italienska; italienska Wikipedia-sidor som handlade om kända svenskar och som skulle berikas genom att översätta de motsvarande svenska sidorna (åtminstone delvis) till italienska. Fokus har alltid legat på den skriftliga färdigheten: enligt beskrivning i kursplan examineras delkursen med skriftligt prov (salstenta) och inlämningsuppgifter. Den muntliga färdigheten examineras på delkurs 2, »Text, historia och litteraturhistoria«, samt genom en opposition i samband med framläggningen av examensarbete. De övriga lärandemålen (punkt 2–4) verkar handla om färdigheter som bäst uppnås genom att skriva det inplanerade examensarbetet.

Mot denna tolkning skulle jag vilja föreslå att delkursen »Fördjupning i det italienska språket« inte bara ska handla om att uppnå lärandemålet såsom uttryckt i punkt 1, med speciellt fokus på den skriftliga färdigheten, utan också ska bidra till att uppnå de övriga lärandemålen i punkterna 2–4. Med andra ord föreslår jag att delkursens innehåll på ett konkret sätt ska ta hänsyn till studenternas kommande utmaningar och se till att studenterna uppnår mål som är relevanta för deras framtida behov.⁷ Behovet att skriva, försvara och opponera på ett examensarbete på italienska utgör ett specifikt exempel på studenternas framtida behov. Därför är mitt förslag att delkursen »Fördjupning i det italienska språket« ska vara förberedande inför denna kommande uppgift. Detta förslag innebär att jag önskar expandera delkursens *konstruktiva länkning mellan lärandemål, läraaktiviteter och examination i två riktningar*:

Å ena sida föreslår jag att delkursen »Fördjupning i det italienska språket« ska rikta sig mer mot studenternas framtida behov och därför bidra till att förbereda studenterna inför det kommande examensarbetet. Å andra sida innebär denna mer extensiva tolkning att delkursen »Fördjupning i det italienska språket« inte bara ska fokusera på den skriftliga färdigheten (såsom det alltid har gjorts), utan även på den muntliga: studenterna ska få möjlighet att träna sina färdigheter inte bara inför uppsatsskrivandet utan också inför den muntliga oppositionen och försvaret.

⁷ Elmgren & Henriksson 2013, 160 ff.

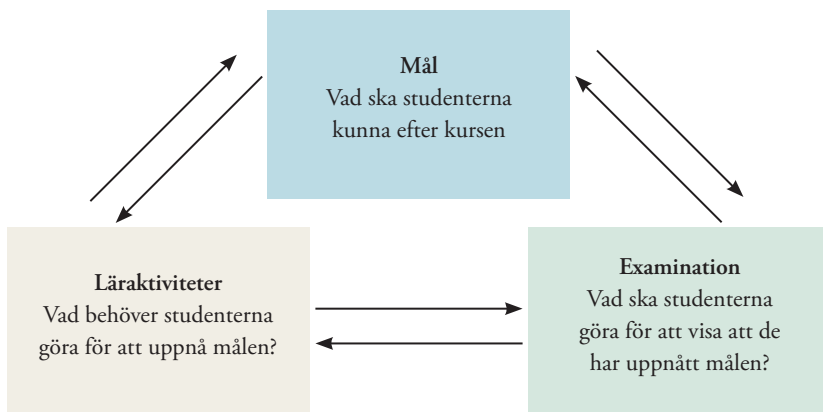
Min utmaning var att tänka ut läraktiviteter som kunde uppfylla det föreslagna målet.

Vad är konstruktiv länkning

Med uttrycket *konstruktiv länkning* (*constructive alignment* i den engelskspråkiga litteraturen) menas länken som läraren kan skapa mellan de lärandemål som beskrivs i kursplanen och examinationen genom lämpliga läraktiviteter som kan stödja studenterna till måloppfyllelse.⁸ Det svenska uttrycket myntades av Maja Elmgren och Ann-Sofie Henriksson och förklaras med följande ord:

Ordet 'constructive' används för att tydliggöra den konstruktivistiska utgångspunkten. Det är studenterna som konstruerar sin kunskap. Ordet 'alignment' används för att **tydliggöra** det direkta sambandet mellan mål, undervisning och examination. Målen beskriver vad studenterna ska kunna, läraktiviteterna beskriver vad de ska göra för att visa att de har uppnått målen.⁹

Bild 1: Konstruktiv länkning



⁸ John Biggs, »Enhancing teaching through constructive alignment«: *Higher Education*, 32(1996), s. 347–364; Biggs & Tang 2011, s. 95ff.

⁹ Elmgren & Henriksson 2013, s. 56; min markering.

Begreppet »konstruktiv länkning« verkar bygga på en allmän **transparens-princip**: det ska vara tydligt vilka mål som studenterna förväntas uppnå med kursen (s.k. förväntade läranderesultat)¹⁰ och hur läraren kan stödja studenterna till måluppfyllelse med sin undervisning och olika lärtaktiviteter under kursens lopp. Såsom påpekats av Biggs:

Good teachers are expected to be clear about what they want students to learn and what students should have to do in order to demonstrate that they have learned at the appropriate level; they should know and enact ways of getting their students to learn effectively at the desired cognitive level, to be more student-centred in their teaching-learning activities, and more authentic in their assessments.¹¹

Såsom jag förstår det handlar konstruktiv länkning inte bara om det direkta sambandet som *ska* förverkligas mellan mål, undervisning och examination, utan också om det direkta sambandet som *faktiskt finns* mellan lärarens kunskande och studenternas lärande.¹² Därför är lärarens kunskaper, kompetens och positiva attityd oerhört viktiga för studenternas lärande.¹³

I denna artikel föreslår jag att den konstruktiva länkningen som bör gälla för delkursen »Fördjupning i det italienska språket« ska uppnås med

10 Jfr Åsa Lindberg-Sand, *Läranderesultat som utgångspunkt för högskolans kurs- och utbildningsplaner*. Lund: Centre for Educational Development, Lunds universitet, 2008.

11 Biggs 1996, s. 361.

12 Med uttrycket »lärarens kunskande« menas här inte bara ämneskunskaper utan även pedagogisk kunskap och skicklighet.

13 Jfr Keith Trigwell & Suzanne Shale, »Student learning and the scholarship of university teaching«: *Studies in Higher Education* 29/4 (2004), s. 523–536. Trigwell och Shale kallar länken mellan lärarens kunskande och studenternas lärande för *pedagogisk resonans* och hänvisar till ett liknande begrepp såsom presenterat av Schön, nämligen »reflection-in-action« (Donald A. Schön, *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1987). De skriver: »Pedagogic resonance is the bridge between teaching knowledge and the student learning that results from that knowledge. It is pedagogic resonance that is constituted in the individual acts of teaching, and it is the effect of pedagogic resonance that is experienced by students.« (Trigwell & Shale 2004, s. 532).

lärandemål som tar hänsyn till framtida behov. Delkursen bör således inte endast syfta till att fördjupa sig skriftligt i det italienska språket i allmänhet, utan också om att utveckla specifika färdigheter, både i skrift och i tal, som kommer att behövas när det är dags att skriva ett examensarbete och att opponera på någon annans text samt försvara sin egen.

I de kommande avsnitten presenteras hur jag gick till väga när jag skulle planera och genomföra läraktiviteter som både kan stimulera ett meningsfullt, djupinriktat och aktivt lärande genom att öka studenternas motivation, intresse och engagemang och som kan vara relevanta för studenternas framtida behov att skriva och försvara eller opponera på ett examensarbete på italienska.

Pedagogiska samtal

Pedagogen Gunnar Handal påstår att det är svårt att utvecklas i sin lärarroll på egen hand och att undervisningen inte tjänar på att behandlas som den enskilda lärarens privata angelägenhet.¹⁴ Handal hänvisar till ett citat av John Elliott¹⁵ och observerar att det ligger flera poänger i detta citat.¹⁶ Jag håller helt med om denna idé. Det är en etablerad tanke inom pedagogisk litteratur att ens lärarroll inte är något statiskt och oföränderligt, utan något som hela tiden utvecklas i olika faser.¹⁷ Jag är helt övertygad om att det är extremt värdefullt att få feedback och synpunkter från kollegor för

14 Gunnar Handal, *Kritiske venner. Bruk av interkollegial kritik innen universiteten*. Ny-Ing, Rapport nr 9, 1999. Se också Elmgren & Henriksson 2013, s. 291ff.

15 »[...] individual teachers cannot significantly improve their practices in isolation without opportunities for discussion with professional peers and others operating in a significant role-relationship to them.«. Citat ur John Elliott, »What have we learned from action research in school-based evaluation?«: *Theory and Practice of School-Based Evaluation, a Research Perspective*. Report from the conference 25–27. 6. 1992 at Oppland College, Lillehammer. Lillehammer, 1992.

16 Handal 1999, s. 8.

17 Jfr Peter Kugel, »How professors develop as teachers«: *Studies in Higher Education*, 18/3 (1993), s. 315–328; Keith Trigwell, Michael Prossner & Philip Taylor, »Qualitative differences in approaches to teaching first year university science«: *Higher Education*, 27 (1994), s. 75–84.

att kunna utveckla i sin lärarroll: deras erfarenhet kan vara en viktig inspirationskälla.¹⁸

I min planering av läraktiviteter för delkursen »Fördjupning i det italienska språket« valde jag att diskutera mina olika idéer med professorn i italienska vid Lunds universitet, Verner Egerland. Delkursen hölls huvudsakligen av honom.¹⁹ Egerland är en mycket erfaren lärare i italienska, på olika nivåer. Jag var själv en av hans studenter och kunde uppskatta hans enorma kompetens i ämnet. Hans föreläsningar och de diskussioner som följde var så engagerande att mitt intresse för språkvetenskapen växte och ledde till att jag senare sökte (och fick) en doktorandtjänst i italienska med språkvetenskaplig inriktning.

Egerland och jag kom genast överens om att vår delkurs skulle vara förberedande inför det kommande examensarbetet. Vi bestämde att Egerlands del skulle fokusera mest på översättningsuppgifter som tränar den kontrastiva förmågan, förmågan att jämföra svenska med italienska, medan min del skulle fokusera mer på uppgifter i fri skriftlig produktion. Vi var även överens om att en del fokus också skulle ligga på den muntliga färdigheten.

Läraktiviteter för ett djupinriktat lärande

Distinktionen mellan djupinriktad och ytinriktad inställning till lärandet (*deep and surface approaches to learning*) uppmärksammades på 1970-talet av två svenska pedagoger från Göteborgs universitet, Ference Marton och

¹⁸ Här hade jag ursprungligen skrivit att »för att kunna utveckla i sin lärarroll är det extremt värdefullt att få feedback och synpunkter av äldre mer erfarna kollegor.« Jag tackar Malin Ågren som påpekade att kollegorna inte behöver vara varken »äldre« eller »mer erfarna« för att kunna erbjuda värdefulla kommentarer och synpunkter om ens pedagogiska *practice*. Det håller jag helt med om. Egentligen skulle jag vilja påstå att det inte ens behövs att de värdefulla kommentarerna kommer från kollegor. Jag kan nämligen intyga att jag ofta har haft mycket nytta av mina studenters synpunkter, kritiska frågor, invändningar och återkoppling.

¹⁹ Min insats under höstterminen 2015 bestod av tre lektioner (6 undervisningstimmar).

Roger Säljö.²⁰

Några år senare föreslog Säljö en distinktion mellan olika studenter och deras uppfattningar om inläring.²¹ Säljö observerar att vissa studenter uppfattar sitt lärande som någonting »mekaniskt« och oproblematiskt (»learning is taken for granted«), medan andra betraktar det som ett föremål för reflektion (»learning has become thematized«):

In the 'taken for granted' perspective learning is described in very absolute terms as an essentially reproductive memorizing activity where the task of the learner is perceived of as that of 'getting all the facts into your head'. [...] this reproductive conception of learning appears self-evident and unproblematic. [...] In contrast to this perspective, it is clear that at certain points in their careers as learners, most of the more experienced learners appear to have started to reflect on learning as such. In other words, in this second perspective, the phenomenon has become thematic.²²

Med hänvisning till denna väletablerade distinktion i den pedagogiska litteraturen, föreslår jag att en djupinriktad språkinläring innebär att man som student inte nöjer sig med att memorera ett antal glosor, böjningar och regler, utan strävar efter att förstå varför språket beter sig på ett visst sätt, funderar på olika konstruktioner, analyserar olika fenomen och reflekterar över vad det inlärd språket ska användas till. Jag föreställer mig att detta *reflekterande lärande* kan vara kritiskt och självständigt, d.v.s. oberoende av det som står i kursboken/facit eller sägs av läraren. Detta betyder naturligtvis inte att man som student kan sluta bry sig om det som står i böcker eller sägs och förklaras av läraren. Ett djupinriktat lärande i främ-

20 Ference Marton & Roger Säljö, »On qualitative differences in learning: I. Outcome and process«: *British Journal of Educational Psychology*, 46 (1976), s. 4–11; jfr Noel J. Entwistle & Elizabeth R. Peterson, »Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behavior and influences of learning environments«: *International Journal of Educational Research*, 41 (2004), s. 407–428 (se s. 414ff.).

21 Roger Säljö, »Learning about Learning«: *Higher Education*, 8/4 (1979), s. 443–451.

22 Säljö 1979, s. 446–447.

mande språk får inte bortse från språket såsom det är.²³

Med syftet att främja kandidatstudenternas djupinriktade lärande har jag planerat och genomfört följande läraktiviteter på delkursen »Fördjupning i det italienska språket« under höstterminen 2015.

Att vara delaktig i ett större projekt

För att öka studenternas motivation och intresse föreslog jag att vi skulle delta vid ett översättningsprojekt lanserat av Italienska kulturinstitutet i Stockholm. Universitetsstudenter i italienska i Sverige blev uppmanade till att översätta första kapitlet av en av de tolv nominerade italienska romaner som kom till finalen vid utdelningen av *Premio Strega* 2015.²⁴ Översättningarna (från italienska till svenska) har samlats i en e-bok som är nedladdningsbar för allmänheten på sajten www.booksinitaly.it.

Höstterminen 2015 bidrog Lunds universitet med åtta av totalt 9 översättningar i hela landet.

Denna läraktivitet var oerhört motiverande. Studenterna var mycket engagerade och framförallt var de mycket nöjda och stolta över resultatet. Uppgiftens genomförande ledde till mycket intressanta diskussioner (om språkliga konstruktioner, om olika stilar, om originella lexikala val, om den ita-

23 Studenternas kritiska och självständiga inställning till sitt lärande får inte heller leda till tanken att en lärare inte behövs längre. Såsom påpekats av Beverly-Anne Carter: »In learner-centred approaches, all aspects of teachers' pedagogical practice should take account of the centrality of the learner. It is still the teacher, however, who assumes primary responsibility for learning. She who controls the instructional process, albeit while encouraging greater learner participation. Although learner-centred models represent a considerable shift away from transmission models of teaching, the locus of control for teaching and learning still lies mainly with the teacher.» Se Beverly-Anne Carter, »Reconceptualizing roles and responsibilities in language learning in higher education«: *Teaching in Higher Education*, 10/4 (2005), s. 461–473 (citatet fräns. 463).

24 »Premio Strega« (sv.: Stregapriset) är det mest prestigefulla italienska litteraturpriset. Det har delats ut sedan 1947 till den italienska författare som skrivit det bästa prosaverket mellan 1 maj föregående år och 30 april. Stregapriset delas ut varje år, vilket innebär att man kan hoppas att denna läraktivitet också kommer att vara genomförbar varje år.

lienska samtida litteratur) och gav ökat självförtroende.²⁵ De flesta studenterna uttryckte en vilja att läsa vidare de romaner vars första kapitel de hade översatt. Denna läraaktivitet är ett tydligt exempel på en uppgift som faktiskt lyckas koppla inläring till samhällsnytta/relevans och tillämpbarhet.

Fri skriftlig produktion

För att träna den skriftliga färdigheten valde jag att fokusera på två texttyper: narrativ text och argumenterande text. Dessa texter producerades som inlämningsuppgifter och utgjorde en del av delkursens examination.

Narrativ text (i förfluten tid): Denna uppgift, att skriva en narrativ text som syftar på det förflutna, avser inte det framtida behovet att skriva, försvara och opponera på ett examensarbete, men betraktas som en läraaktivitet som erbjuder träning i den allmänna skriftliga färdigheten. Dessutom anknyts denna övning till översättningsuppgiften där studenterna fick översätta första kapitlet i en italiensk roman (se läraaktivitet under rubriken »Att vara delaktig i ett större projekt«). Med översättningsuppgiften tränade studenterna sin förmåga att analysera en narrativ text på italienska och att sätta den i relation med det svenska språket och med uppgiften »Att skriva en narrativ text« tränar studenterna sin egen förmåga att producera en narrativ text på italienska. Jag valde att fokusera på denna förmåga/färdighet för att erbjuda möjligheten att träna en svår distinktion i den italienska grammatiken: distinktionen mellan kontexter i vilka man ska använda verb i tidsformen *Imperfetto* och kontexter i vilka man ska använda verb i tidsformen *Passato prossimo* (eller *remoto*). En av de svåraste delarna i den italienska grammatiken när man lär sig italienska som andraspråk handlar nämligen om att välja mellan dessa två tidsformer

25 Om sambandet mellan studenternas självförtroende och djupinriktat lärande, se Alis-tair Morgan & Liz Beaty, »The world of the learner«: Ference Marton, Dai Hounsell & Noel Entwistle (red.), *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997, s. 217–237. Morgan och Beaty skriver (s. 231): »The changes and development in confidence thus take students through a stage of being anxious and unsure of themselves towards a feeling of security in their own ability and also courage to become independent in their learning.«

(som båda syftar på det förflutna). Svårigheten ligger i att i de flesta fallen motsvarar båda dessa former en enda form på svenska: preteritum.²⁶

Argumenterande text (med referenslista): Vidare valde jag att fokusera på förmågan/färdigheten att skriva en argumenterande text. Inför författandet av examensarbetet är det nämligen viktigt att studenterna får chansen att öva sin förmåga att stå för en viss position, förklara den tydligt och uttrycka sina argument på ett övertygande sätt. I samband med denna uppgift skulle studenterna bilda en referenslista vilket också svarar mot en färdighet som de behöver i sitt examensarbete.

Genomgång av de skriftliga uppgifterna (90 minuter): Båda de skriftliga uppgifterna (narrativ text och argumenterande text) gick igenom på följande sätt (vid två olika tillfällen). Jag förberedde två olika häften: i det första samlades alla texter såsom inlämnade av studenterna, i det andra samlades alla texter såsom rättade, ett dokument som innehöll mina reflektioner om vissa grammatiska konstruktioner samt vissa ofta förekommande fel. Dessa reflektioner handlade inte bara om att rätta till det som blivit fel, utan också om att ge positiv feedback och påpeka vilka duktiga författare de var när de använde en viss konstruktion på ett korrekt sätt. Genomgången bestod av följande moment:

1. Studenterna delas i par (eller grupper om tre). Varje student läser någon annans text (som tilldelats av läraren) och rättar till den (20 minuter).
2. Studenterna diskuterar sinsemellan sina rättningar (20 minuter).
3. Studenterna får presentera sina rättningar, sina diskussionsämnen och sina argument inför klassen. Detta moment liknar en situation där man opponerar och försvarar. Läraren skriver på tavlan för att diskutera vidare de exempel som tas upp (20 minuter).
4. Studenterna får det andra häftet och får ställa frågor om de rättningar som läraren föreslår (20 minuter).

²⁶ Till exempel kan den svenska satsen »Anna läste italienska förra terminen« motsvara två olika satser på italienska beroende på kontexten: (i) Anna **ha studiato** italiano lo scorso semestre [med verb i *Passato prossimo*]; eller (ii) Anna **studiava** italiano lo scorso semestre [med verb i *Imperfetto*].

5. Genomgången avslutas med sammanfattande reflektioner och synpunkter.

Studenternas engagemang var stort när de fick diskutera sina texter och försvara dem. Denna uppgift ledde naturligtvis till ökad träning av den muntliga färdigheten. Studenterna uppskattade också att jag hade lagt mycket tid på att rätta till deras texter och reflektera kring dem.

Att beställa en ny bok i ämnet italienska

Med hänvisning till lärandemålet under punkt 4, »Efter avslutad kurs ska den studerande [...] kunna använda informationsteknologiska resurser för att arbeta med det italienska språket.«, fick mina studenter uppgiften att beställa en bok i ämnet italienska till Språk- och litteraturcentrums bibliotek samt att skriva en motivering om varför de valde att beställa just den boken. Motiveringen skulle presenteras muntligt inför klassen. Denna läraaktivitet uppskattades mycket av studenterna och gav dem mycket motivation eftersom de kände sig delaktiga i att bygga vidare på ämnets bibliotek. Samtidigt kan man naturligtvis inte förvänta sig att de kommer att läsa den beställda boken när den väl finns på plats på institutionens bibliotek. Dessutom fick studenterna träna förmågan att skaffa material inför sitt examensarbete.

Avslutande sammanfattning

I denna artikel har jag visat hur den konstruktiva länkningsen som bör gälla för delkursen »Fördjupning i det italienska språket« på kursen ITAKOI, Italienska: Kandidatkurs, 30 hp kan få en mer extensiv tolkning än den som begreppet har fått i det förflutna och kan uppnås med lärandemål som tar hänsyn till studenternas framtida behov. Mer specifikt är mitt förslag att delkursen »Fördjupning i det italienska språket« inte bara ska handla om att fördjupa sig skriftligt i det italienska språket i allmänhet, men också om att utveckla specifika färdigheter, både i skrift och i tal, som kommer att behövas när det är dags att skriva ett examensarbete och att opponera på någon annans text samt försvara ett eget examensarbete. I

artikeln visar jag hur jag gick till väga när jag skulle planera och genomföra läraktiviteter som både kunde stimulera ett meningsfullt, djupinriktat och aktivt lärande genom att öka studenternas motivation, intresse, engagemang och självförtroende. Därtill visar jag vilka läraktiviteter som kan vara relevanta för att öva studenterna inför framtida behov som att skriva, försvara och opponera på ett examensarbete på italienska.

Författarens tack: Denna artikel är en bearbetad version av den pedagogiska utvecklingsplan som jag skrev i samband med den *Högskolepedagogiska fortsättningskursen för Humanistiska och teologiska fakulteterna* vid Lunds universitet, hösttermin 2015. Tack till Karolina Lindh, Björn Lundberg och Katarina Mårtensson som granskade den preliminära versionen av min utvecklingsplan, och gav mycket värdefulla kommentarer. Tack till Henrik Brissman och Malin Christersson som granskade den slutgiltiga versionen. Stort tack till min kollega Malin Ågren, lektor i franska vid Lunds universitet, som jag valde som »kritisk väninna« för att diskutera mina förslag »på hemmaplan«. Jag vill tacka Malin för hennes vänlighet och tillgänglighet, den givande diskussionen kring mina idéer och de kloka kommentarer och förslag som hjälpte mig att förbättra min text. Tack till organisatörerna av den pedagogiska inspirationskonferensen för HT-fakulteternas lärare 2016 som gav mig möjlighet att presentera mina idéer. Hjärtligt tack till alla konferensdeltagare för intressanta frågor och givande kommentarer.

Referenser

- Biggs, John, »Enhancing teaching through constructive alignment«: *Higher Education*, 32 (1996), s. 347–364.
- Biggs, John & Catherine Tang, *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does*. Maidenhead: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2011.
- Carter, Beverly-Anne, »Reconceptualizing roles and responsibilities in language learning in higher education«: *Teaching in Higher Education*, 10/4 (2005), s. 461–473.
- Elmgren, Maja & Ann-Sofie Henriksson, *Universitetspedagogik*, 2 upplagan. Lund: Studentlitteratur, 2013.

- Entwistle, Noel J. & Elizabeth R. Peterson, »Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behavior and influences of learning environments«: *International Journal of Educational Research*, 41 (2004), s. 407–428.
- Handal, Gunnar, *Kritiske venner. Bruk av interkollegial kritik innen universitetet*. NyIng, Rapport nr 9, 1999.
- Kugel, Peter, »How professors develop as teachers«: *Studies in Higher Education*, 18/3 (1993), s. 315–328.
- Lindberg-Sand, Åsa, *Läranderesultat som utgångspunkt för högskolans kurs- och utbildningsplaner*. Lund: Centre for Educational Development, Lunds universitet, 2008.
- Marton, Ference & Roger Säljö, »On qualitative differences in learning: I. Outcome and process«: *British Journal of Educational Psychology*, 46 (1976), s. 4–11.
- Morgan, Alistair & Liz Beaty, »The world of the learner«: Ference Marton, Dai Hounsell & Noel Entwistle (red.), *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997, s. 217–237.
- Schön, Donald A., *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1987.
- Svinicki, Marilla & Wilbert J. McKeachie, *McKeachie's Teaching Tips. Strategies, Research and Theory for College and University Teachers*. Wadsworth: International Edition, 2011.
- Säljö, Roger, »Learning about Learning«: *Higher Education* 8/4 (1979), s. 443–451.
- Trigwell, Keith, Michael Prossner & Philip Taylor, »Qualitative differences in approaches to teaching first year university science«: *Higher Education*, 27 (1994), s. 75–84.
- Trigwell, Keith & Suzanne Shale, »Student learning and the scholarship of university teaching«: *Studies in Higher Education*, 29/4 (2004), s. 523–536.
- Weurlander, Maria, *Att designa en kurs för meningsfullt lärande. En steg för steg guide*. Stockholm: Centrum för utbildning och lärande/Institutionen för lärande, informatik, management och etik, Karolinska institutet, 2006.

Salstentamen

– ett nödvändigt gott

Tobias Hägerland

Inledning

»Jag är förvånad och chockad över att ni använder en så förlegad examinationsform som salstenta!« Den anonyma kommentaren kom när vi utvärderade grundkursen i religionsvetenskap och teologi vid Centrum för teologi och religionsvetenskap (CTR) för några terminer sedan, men det var varken första eller sista gången som användningen av salstentamen i våra kurser kritiserades från studenthåll. Också i kollegiet yttras då och då negativa synpunkter på salstentan som examination. Kritiken handlar inte enbart om hur hopplöst tråkigt det är att rätta en bunt med femtio tentor, utan har ofta en djupare pedagogisk grund. Salstentor anses stimulera ytinlärning snarare än djupinlärning, och man menar att det som en salstenta kan mäta är enkla faktakunskaper på bekostnad av mer komplexa förmågor som analys och syntetisering. Dessa och andra invändningar mot salstentamen får, som vi ska se, stöd i den högskolepedagogiska forskningslitteraturen.

Varför fortsätter vi då att examinera genom salstentamen? Det gör vi nämligen i stor utsträckning vid flera av Humanistiska och teologiska fakulteternas institutioner. En genomgång av kursplanerna för grundkurser (1–30 hp) och fortsättningskurser (31–60 hp) inom huvudområdena vid fakulteterna visar att salstentan är en examinationsform som lever och frodas (se Bilaga 1). Av det totala antalet högskolepoäng på delkurser eller

prov, för vilka examinationsformen är tydligt specificerad i kursplanerna, examineras 43 % på nivån 1–30 hp och 27 % på nivån 31–60 hp helt eller delvis genom skriftlig salstentamen. Visserligen är variationen stor både mellan och inom institutionerna. Vid Filosofiska institutionen förekommer salstentor på 100 % av högskolepoängen med specificerad examinationsform på nivån 1–30 hp, medan motsvarande siffra vid Institutionen för kommunikation och medier bara är 17 %. Ämnestraditioner spelar som väntat en stor roll: vid Historiska institutionen används salstenta i alla delkurser på grundkursen i historia, men inte alls på kurserna i mänskliga rättigheter. Är det då bara slentrian, traditionalism eller ekonomiska faktorer som gör att salstentan är så seglivad?

I den här artikeln vill jag argumentera för att det finns betydligt bättre skäl än så till att fortsätta att använda och utveckla salstentamen som examinationsform. Den första delen av artikeln kommer jag att ägna åt att förstå varför många lärare fortfarande, de teoretiska invändningarna till trots, kommer till slutsatsen att salstentan är nödvändig eller åtminstone högst lämplig som examinationsform på grund- och fortsättningskurser. I den andra delen ska jag, utifrån egna erfarenheter och tidigare studier, föreslå hur vi kan konstruera salstentor på ett mer medvetet sätt och integrera dem bättre i lärandeprocessen. En högskolepedagogiskt grundad vidareutveckling av salstentamen behövs för att den inte längre ska uppfattas som ett onödigt eller nödvändigt ont, utan som en god och ändamålsenlig examinationsform.

Ett nödvändigt ont? – mindre och mer befogad kritik mot salstentamen

Den högskolepedagogiska forskningen är inte entydigt negativ till salstentamen, även om de kritiska synpunkterna ofta dominerar i diskussionen. Maja Elmgren och Ann-Sofie Henriksson lyfter i sin lärobok fram ett antal fördelar med examinationsformen. Den klaraste förtjänsten enligt dem är att formen säkerställer att det är en specifik och identifierad students kunskaper som bedöms. Andra fördelar skulle kunna vara att tidsbegränsningen motsvarar den viktiga förmågan att kunna arbeta under

tidspress samt att formen upplevs som rättvis av många studenter.¹ Ytterligare skäl till att använda salstentamen kan vara att formen möjliggör anonym bedömning och att den inte tar alltför mycket lärarresurser i anspråk.² Genom att använda salstentamen, i stället för till exempel hemtentamen eller muntlig tentamen, kan läraren alltså genomföra examinationen på ett säkert och effektivt sätt.

I forskningslitteraturen är emellertid den vanliga uppfattningen att bristerna hos salstentamen som examinationsform tydligt överväger de eventuella förtjänsterna. Bland de kritiska synpunkter som riktas mot salstentan tycks tre vara de mest avgörande. För det första är salstentan en »icke-autentisk« examinationsform. Det innebär att omständigheterna under vilka studenten examineras – den övervakade skrivsalen utan tillgång till normala informationskällor – skiljer sig väsentligt från de villkor som gäller i de sammanhang där kunskaper och färdigheter senare ska komma till användning. För det andra mäter salstentamen faktakunskaper på bekostnad av analytiska färdigheter och värderingsförmåga, varför den tenderar att inte examinera samtliga lärandemål. För det tredje är salstentan sällan motiverande och stödjande för studentens lärande, i synnerhet då den inte stimulerar till återkoppling. Vi ska se närmare på dessa tre invändningar i tur och ordning.

Salstentamens autenticitet

Med »autentisk examination« menar man en examinationsform som låter studenten visa att han eller hon besitter en viss kunskap eller färdighet genom att utföra den handling som anges i det kursmål som examineras.³ Examination som är icke-autentisk bygger i stället på att studentens förmåga prövas indirekt genom en uppgift som inte är identisk med den ef-

1 Maja Elmgren & Ann-Sofie Henriksson, *Universitetspedagogik*, 2 upplagan. Lund: Studentlitteratur, 2013, s. 246–247.

2 Madelaine Johansson, *Högskolepedagogik och examination – universitetslärouppdragets Janusansikte?* CUL-rapport nr 19. Linköping: Centrum för undervisning och lärande, Linköpings universitet, 2014, s. 23, jfr s. 26.

3 John Biggs & Catherine Tang, *Teaching for Quality Learning at University*, 3rd edition. Maidenhead: Open University Press, 2007, s. 180–182.

terfrågade handlingen. Till exempel skulle en autentisk examination av det avancerade kursmålet »Efter avslutad kurs ska den studerande kunna presentera analyser, kritik och förslag till lösningar på religionsfilosofiska problem i tal och skrift till såväl en nationell som internationell målgrupp« kunna bestå i att studenten faktiskt medverkade vid konferenser och publicerade artiklar i vetenskapliga tidskrifter, medan ett icke-autentiskt sätt att examinera samma mål på skulle vara att studenten gjorde muntliga presentationer och författade texter som läraren och andra studenter fick ta del av. Det säger sig självt att ju mer autentisk examinationsformen är, desto säkrare är det att examinationen verkligen prövar om kursmålen är uppfyllda. En allmän strävan efter autentiska examinationsformer är därför berättigad.

Salstentamen nämns inte sällan som typexempel på en icke-autentisk examinationsform. Jeremy Williams menar att den »is not a form of assessment that is representative of any real-world setting« och att »to have examinations which treat knowledge and its acquisition as a memory test is an anachronism« i dagens informationssamhälle. Williams frågar retoriskt vilket scenario som är mest sannolikt på en arbetsplats: att en anställd blir ombedd att lösa ett problem genom att författa en skriftlig rapport med alla tillgängliga hjälpmedel, eller att samma person får i uppdrag att låsa in sig i ett rum och lösa problemet utan att slå i några böcker eller söka på internet.⁴ Detta kan låta som ett slagkraftigt argument mot den traditionella salstentamen, men jag menar att Williams argumentation kan ifrågasättas på två punkter.

Den ena punkten är Williams tendens att sätta likhetstecken mellan autentisk examination och sådan examination som motsvarar en »real-world setting«. Det senare uttrycket syftar tydligen på arbetslivet utanför akademien. Om en utbildnings enda eller främsta syfte är att rusta studenterna för ett sådant arbetsliv, kan man ge Williams rätt i att examinationsformerna i så hög grad som möjligt bör likna situationer som kan uppstå på arbetsplatsen, men detta är långt ifrån självklart. Enligt de nationella examensmålen ska en student som tar examen på avancerad nivå bland

⁴ Jeremy B. Williams, »The Place of the Closed Book, Invigilated Final Examination in a Knowledge Economy«: *Educational Media International* 43 (2006), s. 107–119, här s. 110–111.

annat »visa sådan färdighet som fordras för att delta i forsknings- och utvecklingsarbete«. Sådan färdighet tar sig normalt uttryck i muntliga och skriftliga genrer som saknar direkt relevans för Williams »real world«. På vilken arbetsplats utanför akademien för man diskussioner i oppositionens eller den vetenskapliga recensionens form? Ändå är dessa former nödvändiga att behärska för den som ska kunna bidra till forskarsamhället.

Den andra punkten är att kritiken bortser från att högre utbildning är progressivt strukturerad. Kurserna bygger på varandra så att studenten på varje nivå använder sig av kunskaper och färdigheter från den lägre nivån och förbereder sig för nästa. Examinationen på lägre nivåer måste därför utformas inte bara med syftet att den ska vara autentisk i förhållande till de examensmål som gäller för hela utbildningen, utan också med tanke på hur studenten ska använda kunskapen på senare kurser. En universitetslärare som använder salstentamen för att kontrollera att studenterna har lärt sig vissa grundläggande fakta och begrepp på en grundkurs gör det knappast därför att sådana kunskaper skulle vara de mest användbara i arbetslivet eller ens de viktigaste för en student som tar examen, utan därför att studenten behöver dessa baskunskaper för att kunna tillgodogöra sig fortsättningskursen. Man skulle kunna vända på Williams tänkta exempel från arbetslivet och i stället fråga vad som är mest rimligt på en fortsättningskurs i religionsfilosofi. Ska man kunna förutsätta att studenterna vet vad teodicéproblemet eller det ontologiska gudsbeviset är, eller ska föreläsaren vänta in de studenter som behöver googla fram svaren?

Den kritik som tar fasta på salstentamens icke-autentiska karaktär är alltså inte särskilt svår att bemöta. Det är inget problem att vissa examinationsformer saknar direkt relevans utanför själva utbildningssammanhanget, så länge de bidrar till att studenten får goda förutsättningar att utveckla sina kunskaper och färdigheter till en nivå där examinationen kan ske på ett mer autentiskt vis.

Salstentamen och lärandemålets komplexitet

Den mest avgörande förändring som svensk högre utbildning genomgick när Bologna-processen genomfördes var övergången till tydlig målstyrning. För examinerande lärare har detta inneburit en väsentlig förändring av

arbetsuppgiften. Där examination tidigare uppfattades handla om att kontrollera att studenterna hade tillgodogjort sig ett visst litteraturpensum, har den nu kommit att innebära en säkring av att de nått samtliga lärandemål i kursplanen. Kursplanernas mål i sin tur ska vara formulerade på så sätt att en student som tar examen ska ha nått samtliga examensmål genom kurserna. Eftersom examensmålen avser kunskaper, färdigheter och värderingsförmågor på olika nivåer av komplexitet måste kursmålen omfatta alla dessa aspekter och nivåer – och examinationerna måste utformas på ett sätt som verkligen säkrar att målen nås.

Också utifrån detta perspektiv har salstentamen kritiserats. Phil Race varnar för att »traditional unseen exams do not really measure the learning outcomes which are the intended purposes of higher education«. Mer än något annat, menar Race, mäter salstentamen själva förmågan att skriva salstentor, medan det kreativa och konstruktiva tänkandet sätts på undantag.⁵ Inriktningen på faktakunskaper som memoreras, snarare än mer komplexa kunskapsformer som förutsätter ett analytiskt och värderande förhållningssätt, gör att salstentor kan anses uppmuntra ytinlärning.⁶

En delvis annan, men relaterad, kritik handlar om att salstentor ofta konstrueras på ett sätt som inte säkerställer att en godkänd student faktiskt har nått samtliga kursmål som examineras. Upplägget med poängsatta frågor och betygsgränser uttryckta i procentsatser av den maximala poängsumman inbjuder till kompensatorisk bedömning, det vill säga att en student genom att prestera mycket bra med avseende på ett visst kursmål kommer att bli godkänd trots att prestationen i förhållande till ett annat kursmål är undermålig. I värsta fall kan detta leda till att studenter godkänns utan att ha visat de kunskaper och färdigheter som intuitivt verkar vara viktigast.⁷ Dessa invändningar är värda att ta på allvar, och det krävs ett medvetet förhållningssätt hos läraren för att undvika de här fallgroparna.

Den första invändningen kan, i likhet med kritiken mot salstentors icke-autentiska karaktär, besvaras med hänvisning till utbildningsprogressionen.

5 Phil Race, »Why Assess Innovatively?«: Sally Brown & Angela Glasner (red.), *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches*. Buckingham: Open University Press, 1999, s. 57–70, här s. 63.

6 Elmgren & Henriksson 2013, s. 247; Johansson 2014, s. 23.

7 Se Biggs & Tang 2007, s. 184.

Det stämmer att salstentamen inte är lämpad för examination av mer komplexa kunskapsnivåer, men det behöver inte vara ett problem så länge som läraren är medveten om begränsningen. Av de kunskapsnivåer som ingår i Blooms (reviderade) taxonomi går de lägre (de som avser memorering av faktakunskaper, förståelse och i någon mån tillämpning) bra att examinera genom salstentamen.⁸ Det är också på dessa nivåer som tyngdpunkten naturligt ligger i kurser på mer grundläggande nivå. Som Elmgren och Henriksson påpekar är det också möjligt att i viss utsträckning integrera högre kunskapsnivåer (analys, värdering och syntes/skapande) i salstentamen genom att använda essäfrågor.⁹ För de flesta lärare är det förmodligen självklart att använda andra examinationsformer i kurser på högre nivåer, där tyngdpunkten ligger på att analysera, syntetisera och värdera.

Den andra invändningen förtjänar att uppmärksammas betydligt mer än vad som hittills har varit fallet. Med en konstruktion av salstentamen som förutsätter en rent aritmetisk bedömning är det troligen omöjligt för en examinator att sakligt och utifrån kursmålen motivera varför ett tentamensresultat motsvarar ett visst betyg. Ett medvetet arbete med betygskriterier som länkar samman den konkreta utformningen av tentamen med kursmålen kan vara en hjälp att uppträcka diskrepansen mellan kvalitativa mål och en oreflekterad kvantitativ bedömning.¹⁰ Åsa Sjöblom noterar i sitt examensarbete i pedagogik att ingenting utesluter att en salstentamen på ett adekvat sätt kan mäta måluppfyllelse, men att frågekonstruktionen blir avgörande för om målen verkligen examineras.¹¹ Man bör alltså inte blanda samman examinationsformen som sådan med en oreflekterad praxis för tentamenskonstruktion.

Salstentamen lämpar sig inte för alla kurser. Den fungerar bäst på de lägre nivåer där tyngdpunkten läggs vid mindre komplex kunskap och för-

8 Se Lorin W. Anderson & David Krathwohl (red.), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001, s. 67–68, för Blooms reviderade taxonomi.

9 Elmgren & Henriksson 2013, s. 247.

10 Johanna Bergqvist, *Att sätta praxis på pränt. En handbok i att skriva betygskriterier*. Lund: Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet, 2015, s. 47.

11 Åsa Sjöblom, »Den goda examinationen – examinationsformers relation till förväntade studieresultat«: Examensarbete, 15 hp, vid Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap, Linnéuniversitetet, 2010, s. 43.

ståelse. Av hävd har den ofta utformats på ett sätt som inte säkerställer att examinationen täcker samtliga kursmål, men det går att göra annorlunda.

Salstentamen som en del av lärandeprocessen

Som en följd av att lärandemålen intagit en central plats i högre utbildning har också examinationen kommit att ses som en tydligare integrerad del av själva lärandeprocessen. Högskolepedagogisk litteratur rekommenderar inte längre lärarna att försöka tona ner studenternas uppmärksamhet på examinationen utan tvärtom att utforma denna så att ett fokus på tentamen automatiskt innebär ett fokus på kursmålen. Det framhålls också att examinationen inte bara är till för att läraren ska kunna kontrollera att målen är uppfyllda och sätta betyg, utan lika mycket för att studenten ska få återkoppling och utveckla sitt eget lärande.

I detta perspektiv finns det anledning att reflektera över om traditionellt utformade salstentor motsvarar förväntningarna på examinationsformer som stimulerar studenternas lärande. I anslutning till vad som ovan sagts om poängsatta frågor och procentuella betygsgränser kan man ifrågasätta att en sådan tentamenskonstruktion gör det möjligt för studenterna att förstå vad det är som kommer att bedömas och hur de ska gå tillväga för att nå godkänt resultat. Om återkopplingen på en salstentamen bara består i en poängsumma och ett betyg kommer studenten inte heller att lära sig något av sina eventuella misstag eller få den hjälp som behövs för att prestera bättre nästa gång.

Marie Cronqvist är en av få som har bidragit till den högskolepedagogiska diskussionen med konstruktiva förslag på hur salstentamen bättre skulle kunna integreras med studenternas lärande. Hon är i grunden kritisk till salstentamen, åtminstone som ensam examinationsform, men har arbetat med att göra det bästa av formen när den trots allt måste användas. Cronqvist beskriver hur hon på en grundkurs i historia anordnade »tentaverkstad« i seminarieform, där studenterna fick öva sig i »konsten att fråga«, »konsten att svara« och »konsten att bedöma« typiska salstentafrågor. Studenterna fördjupade på så sätt sin förståelse för hur tentamensfrågorna hängde samman med kursmålen, utvecklade sin förmåga att disponera och formulera goda tentamenssvar och erövrade känslan för vad som kännetecknar ett godkänt eller väl godkänt svar. Övningarna verkar ha tagit bort

en del av den stress som många studenter upplever inför salstentamen, vilket gjorde att de i högre grad kunde fokusera själva lärandet.¹² Detta sätt att arbeta med examinationsformen har också det goda med sig att läraren, liksom vid utarbetandet av betygskriterier, stimuleras att verbalisera och vidareutveckla sin bedömningskompetens.

Det stämmer att salstentamen alltför sällan har varit en integrerad del av studentens lärandeprocess. Snarare än att förkasta en examinationsform som uppenbarligen fortfarande anses nödvändig i många sammanhang – troligen därför att den fungerar ganska väl för att säkerställa att studenterna har de grundläggande kunskaper som behövs för att kunna tillägna sig mer komplexa kunskapsnivåer – är en väg framåt att förstärka studenternas medvetande om hur salstentan är länkad till kursens lärandemål, undervisning, återkoppling och utvärdering.

Att göra något gott av det nödvändiga – salstentamen på en konstruktivt länkad fortsättningskurs

Som ett exempel på hur man kan utveckla salstentamen, så att den på ett bättre sätt motsvarar lärandemålen och bidrar till studenternas lärande, ska jag redovisa mitt eget arbete med examinationen på delkursen Nya testamentet, 7,5 hp, på fortsättningsnivån i bibelvetenskap vid Lunds universitet. För behörighet till kursen krävs en religionsvetenskaplig grundkurs, där studenterna fått grundläggande kunskaper i bibelvetenskap, men även på fortsättningsnivån ligger tyngdpunkten på fakta om bibelböckernas innehåll, hypoteser om deras tillkomst och förståelse för deras historiska sammanhang. Viss färdighetsträning i vetenskaplig texttolkning ingår, och på de båda delkurserna i Gamla respektive Nya testamentet utgörs examinationen dels av en salstentamen, dels av en skriftlig interpretation (texttolkningsuppgift).

12 Marie Cronqvist, »Salstentamen och lärande – en omöjlig ekvation? Några erfarenheter av en tentaverkstad«: Alexander Maurits & Katarina Mårtensson (red.), *Högskolepedagogisk reflektion och praktik. Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2012*. Lund: Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet, 2014, s. 59–74.

Efter några års bortavaro från kursen var jag ansvarig för delkursen Nya testamentet såväl höstterminen 2015 som vårterminen 2016. I mina förberedelser inför det första kurstillfället insåg jag att det kursupplägg, de föreläsningar och den tentamenskonstruktion som jag tidigare brukat använda på delkursen behövde göras om i grunden. Mitt gamla upplägg hade egentligen varit oförändrat sedan mina första år som undervisande doktorand, det vill säga innan Bologna-processen genomfördes. Nu var det dags att ge delkursen en ny utformning, som byggde på konstruktiv länkning mellan lärandemål, undervisning och examination.

Att länka salstentamen till lärandemålen

Kursplanen för BIVB23 Bibelvetenskap: Fortsättningskurs I (t.o.m. höstterminen 2015 benämnd BIVB21 Bibelvetenskap) anger att studenten efter avslutad kurs ska:

1. strukturerat kunna redogöra för Bibelns innehåll, dess historiska kontext och dess tillkomsthistoria,
2. kunna exemplifiera sambandet mellan text och kontext,
3. kunna ge exempel på och sammanfatta grundläggande tankelinjer i Bibeln,
4. kunna reflektera över och beskriva vad det innebär att tolka bibliska texter,
5. självständigt kunna utföra en metodisk texttolkning av Bibelns texter,
6. kunna urskilja och diskutera olika genrer i Bibeln,
7. kunna identifiera och problematisera genusaspekter i bibeltexterna,
8. kunna bedöma Bibeln som ett historiskt dokument,
9. kunna värdera olika bibelvetenskapliga förklaringsmodeller med hjälp av vetenskapliga kriterier.¹³

¹³ Kursplan för BIVB23, Bibelvetenskap: Fortsättningskurs I, 15 högskolepoäng (<http://kursplaner.lu.se/pdf/kurs/sv/BIVB23>). Jag har här numrerat kursmålen för att lättare kunna hänvisa till dem. I den kursplan som gällde höstterminen 2015 var de två sista målen formulerade »kunna ta ställning till Bibeln som ett historiskt dokument« respektive »kunna värdera olika bibelvetenskapliga teorier utifrån vetenskapliga kriterier« (<http://kursplaner.lu.se/pdf/kurs/sv/BIVB21>).

Samtliga lärandemål behandlas och examineras i båda delkurserna med avseende på Gamla respektive Nya testamentet. Mål 5 examineras genom den skriftliga interpretationen. Övriga mål ska examineras genom salstentamen.

För att säkerställa en bedömning av samtliga mål i examinationen, samtidigt som tentamen inte skulle bli orimligt omfattande eller sambandet mellan de olika målen upplösas, strukturerade jag salstentamen i fyra delar, A–D (se Bilaga 2). Var och en av dessa delar täckte ett eller flera lärandemål, och för godkänt resultat på tentamen måste studenten skriva samtliga delar med godkänt resultat. För väl godkänt resultat på tentamen krävdes att minst två av delarna var väl godkända och de resterande godkända. Om någon del var underkänd, måste studenten skriva om hela tentamen, inklusive de delar som eventuellt blivit godkända. Orsaken till det sistnämnda var dels administrativ, dels pedagogisk – meningen med att dela in tentan i delar var inte att atomisera kursinnehållet, utan att tydliggöra kopplingen till lärandemålen.

Del A, »Texterna i historien och historien i texterna«, examinerade mål 1, 2 och 8. Dessa mål avser studentens förmåga att kunna »redogöra« och »exemplifiera«, det vill säga aktiviteter som uttrycker den lägsta nivån av lärande (faktakunskaper) enligt Blooms taxonomi, men också att kunna »bedöma« vilket hör till den högsta nivån. Frågornas utformning motsvarade de två första lärandemålen låga grad av komplexitet: denna del bestod av tre rena faktafrågor och fyra frågor som gällde kunskap om primärtexterna i kombination med förmågan att kunna göra vissa historiska bedömningar. Att just denna del av tentamen poängsattes och därmed bedömdes enligt kvantitativa principer är ingen slump, eftersom kvantitativ bedömning ofta verkar motiverad när det handlar om kursmål som avser en lägre nivå av lärande.¹⁴ Samtidigt fanns ett kvalitativt inslag i poängsättningen av de fyra frågor som berörde mål 8.

¹⁴ Jag kom till samma slutsats i arbetet med betygsriterier för en kurs i nytestamentlig grekiska, se Tobias Hägerland, »Bilaga D. Betygsriterier och framtagningsprocess för (30 hp) Bibelvetenskap: Nya testamentet på grundspråk«: Johanna Bergqvist, *Att sätta praxis på pränt. En handbok i att skriva betygsriterier*. Lund: Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet, 2015, s. 69–74.

Del B, »Texternas genre och teologi«, och del C, »Texterna i vetenskaplig diskussion«, examinerade mål 3 och 6 respektive mål 9. Målen motsvarar skilda nivåer av komplexitet, från förståelse via analys till värdering, och frågorna var formulerade som valbara essäfrågor. Även del D, »Texterna i tolkningsperspektiv«, som examinerade mål 4 och 7, utgjordes av en essäfråga.

Med denna tentamenskonstruktion uteslöts möjligheten att en student skulle kunna nå godkänt resultat utan att ha tillägnat sig mer komplexa kunskaper och färdigheter. Till exempel var de valbara frågorna i del C konsekvent formulerade så att studenten inte bara behövde redogöra för vetenskapliga förklaringsmodeller utan också ta ställning till dem och redovisa sina kriterier för ställningstagandet. En ytlig inläring av modellerna eller memorering av litteraturens argument räckte inte. Samtidigt gick det inte att kompensera bristande faktakunskaper med en generisk förmåga att analysera och diskutera.

Att länka salstentamen till kursens läraktiviteter

I linje med högskolepedagogikens insikt att studenternas naturliga intresse för »vad som kommer på tentan« kan utnyttjas för att styra deras lärande mot målen berörde jag flera gånger under delkursen salstentamen, dess utformning och innehåll. Vid delkursens början presenterade jag tentans upplägg, hur de olika delarna svarade mot olika lärandemål och vilka principer som skulle gälla för bedömning och betygssättning. Denna information gavs i fördjupad form vid det sista undervisningstillfället, då studenterna också kunde ställa frågor om sådant som verkade oklart. Vid det första kurstillfället (hösten 2015) komplicerades saken av att det inte fanns några gamla tentor som följde det aktuella upplägget, och ett par studenter kommunicerade efteråt att de hade haft svårt att föreställa sig tentamens konkreta utformning. Nästa termin (våren 2016) hade studenterna redan från början tillgång till exempeltentor. Eftersom jag under höstterminen hade märkt att flera av de studenter som inte klarade godkänt resultat hade särskilt svårt att lyckas med den faktaorienterade del A, introducerade jag till det andra kurstillfället dels en automatiserad »quiz« som studenterna kunde göra för att öva sig i faktakunskaperna, dels en

kortare genomgång av strategier för hur man kan identifiera primärtexterna utan att memorera dem i detalj.

Undervisningstillfällena var uttryckligen länkade till kursens lärandemål och därmed till examinationen. Jag inledde varje föreläsning med att förklara vilket eller vilka lärandemål som berördes av dagens undervisning. Till exempel var föreläsningarna »Evangelierna som biografier« och »Paulus som brevskrivare och retoriker« inriktade på mål 6, medan mål 3 behandlades i föreläsningarna »De synoptiska evangeliernas teologi och inbördes förhållande« och »Uppenbarelsebokens apokalyptiska perspektiv«. En fördel var att samtliga föreläsningar spelades in och kunde ses av studenterna flera gånger, eftersom kursen också gick som internetbaserad distanskurs. Därför kunde en student som underkändes på salstentans del B repetera just de nämnda föreläsningarna och den tillhörande litteraturen för att lyckas bättre vid omprovstillfället.

Återkopplingen till studenterna efter examinationen tog sig två uttryck. Dels såg jag till att ge en kort skriftlig motivering till betygssättningen av del B, C och D. Den som blev underkänd skulle få veta varför svaret var otillräckligt, den som blev godkänd vad som saknades för högre betyg och den som blev väl godkänd varför svaret bedömdes som så bra. Dels höll jag, då studenterna fått tillbaka sina tentor efter ordinarie provtillfälle, en kortare tentamensgenomgång där jag besvarade frågor om bedömningen och ytterligare kunde förklara sådant som jag hade uppträckt att flera risikerade att ha missförstått. En positiv aspekt av att möta studenterna vid detta tillfälle var också att jag kunde bemöta en del synpunkter som kommit fram i de skriftliga kursvärderingarna och inhämta deras åsikter även muntligt.

Att arbeta med studenters och lärares förväntningar på salstentamen

Som examinator var jag mycket nöjd med att ha hittat en tentamenskonstruktion som gjorde mig säkrare än någonsin på att samtliga studenter som godkändes på delkursen verkligen hade nått kursplanens mål – och att de som inte blev godkända inte heller hade tillräckliga kunskaper. Såväl det relativt låga antalet svarande på de skriftliga kursvärderingarna som det faktum att delkursen och examinationen inte värderades separat utan som

del av en större kursutvärdering gör det svårt att visa exakt hur studenterna upplevde denna tentamen. Av de 15 studenter som var registrerade på kursen höstterminen 2015 besvarade sju kurvärderingsenkäten. Till påståendet »Examinationen prövade om jag uppnått kursens lärandemål« där 1 = instämmer inte alls och 5 = instämmer helt angav en student värdet 3, två studenter 4 och fyra studenter 5.¹⁵ Kanske mer intressanta är två reaktioner som kom fram både i de skriftliga kursvärderingarna och i min muntliga kommunikation med studenterna efter kursens slut, och som i viss mån bekräftar att studenters förväntningar på en salstentamen beror mycket på hur sådana tentor brukar vara utformade – kanske mer än på kursens lärandemål.

Den ena reaktionen handlade om kravet på att tentans samtliga delar måste vara godkända och att möjligheten därför saknades att kompensera bristande uppfyllelse av ett lärandemål med en stark prestation i förhållande till ett annat mål. I en av kursvärderingarna höstterminen 2015 uttryckte den anonyma studenten tydligt sin kluvenhet inför detta tidigare obekanta upplägg:

Jag uppskattar att vi på ett tydligt sätt arbetade med kursmålen. (...) Jag är osäker på om jag tycker det är bra att det finns fyra delar där samtliga måste vara godkända för att få godkänt. Jag förstår poängen samtidigt som det skiljer sig mycket från de tentor jag skrivit tidigare. (...) Problemet med den här typ av tenta är alltså att det känns märkligt att en kan ha förstått de mesta av det vi pratat om och skrivit riktigt bra på essäfrågorna men sedan få underkänt eftersom poängen på faktafrågorna inte räckte hela vägen. På en annan tenta hade de förlorade poängen på faktafrågorna kunnat kompletteras av poängen från essäfrågorna och betyget godkänt ändå uppnåtts.

Samma synpunkt kom fram i den muntliga diskussionen vid tentamensgenomgången vårterminen 2016. Också då uttryckte ett par studenter att de var vana vid att salstentor kunde bedömas kompensatoriskt. De tycktes

¹⁵ Kursutvärderingsrapport för BIVB21 höstterminen 2015 (<http://sunet.artologik.net/lu/report/6553>). Vårterminen 2016 var antalet svarande för lågt för att rapporten skulle göras publik.

dock inte ha några svårigheter att ta till sig min förklaring att syftet med den nya tentamenskonstruktionen var just att säkra att de hade uppnått alla lärandemål. Här fanns alltså en spänning mellan å ena sidan en teoretisk förståelse för tentamenskonstruktionen i förhållande till kursmålen och å andra sidan en känsla av osäkerhet inför det faktum att konstruktionen avvek från det invanda.

Den andra reaktionen gällde principerna för omprov i de fall där en student skrivit en eller flera delar med godkänt resultat, men underkänts på någon del. I dessa fall måste alltså studenten göra om hela tentamen. De flesta studenterna accepterade detta utan invändningar – en student uttryckte till och med sin tillfredsställelse med att inte ha blivit godkänd! – men någon uppfattade att det var orättvist att behöva examineras en gång till på redan godkända delar och detta ledde till att även studentkåren engagerade sig i frågan. Den goda dialog som vi förde resulterade i att kårens representant förstod tanken med upplägget samtidigt som man menade att det hade kunnat vara lämpligt att låta studenterna göra en »resttentamen« på endast den del av tentan som var underkänd. Även i denna fråga hänvisades till praxis. Min uppfattning var och är att denna praxis bör ifrågasättas, eftersom den i praktiken skulle innebära att salstentamen på delkursen skulle utgöra fyra examinationsmoment i stället för ett enda. Att dela upp examinationen på det sättet skulle leda till att kursmålen i lägre grad integrerades med varandra, vilket i sin tur skulle uppmuntra just till ytinlärning.

Studenternas kluvna reaktioner på examinationens utformning visar två saker. Den ena är att insikten verkar vara utbredd om att kursens lärandemål ska examineras och att tentamenskonstruktionen bör hänga samman med detta faktum. Den andra är att studenterna under utbildningen lär sig att salstentor är utformade och bedöms på ett visst sätt. När utformningen och bedömningsprinciperna skiljer sig från det invanda, kan studenterna bli osäkra på hur de bör gå tillväga för att klara examinationen. Även om de kan se det positiva i att examinationen är tydligt länkad till kursmålen, kan deras upplevelse av att »spelreglerna« plötsligt ändras göra att de ställer sig negativa till konstruktionen.

Min slutsats blir att det inte räcker att en enskild lärare inför en mer genomtänkt tentamenskonstruktion och anstränger sig för att integrera

den i lärandeprocessen. Det behövs mycket mer av dialog och samordning mellan lärare på olika kurser och nivåer i en och samma utbildning, så att studenterna från början får möta genomtänkta konstruktioner och ges möjlighet att förstå vilka principer som ligger bakom frågekonstruktionen, bedömningen och hanteringen av omprov. Jag hoppas och tror att det pågående arbetet med betygskriterier vid Humanistiska och teologiska fakulteternas institutioner kommer att resultera i en sådan kollegial utveckling av salstentamen och andra examinationsformer.

Avslutning

Den här studien tog sin utgångspunkt i att det finns en diskrepans mellan, å ena sidan, hur salstentamen betraktas i den högskolepedagogiska diskussionen och, å andra sidan, hur universitetslärarna praktiskt förhåller sig till den. I teorin framställs salstentamen oftast som en mindre lämplig examinationsform, men i praktiken används den fortfarande flitigt.

I den första delen av artikeln diskuterade jag de främsta invändningarna mot salstentamen och konstaterade att en av dem – kritiken mot salstentamen som en utpräglat »icke-autentisk« examinationsform – inte väger så tungt, medan de två andra är mer värda att ta på allvar. Så som salstentor länge har konstruerats riskerar de att inte pröva att studenterna verkligen har nått samtliga lärandemål som examineras. Alltför sällan har salstentamen integrerats i kursen och blivit en del av lärandeprocessen. Vi skulle kunna bestämma oss för att avskaffa salstentor, men det är svårt att se med vad de skulle kunna ersättas.

De brister som salstentor ofta uppvisar i ett högskolepedagogiskt perspektiv är inte väsentligen förbundna med själva examinationsformen. Det är möjligt både att konstruera en salstentamen så att den examinerar lärandemålen och att arbeta för att salstentamen ska bidra till studenternas lärande på ett konstruktivt sätt. I artikelns andra del har jag redovisat mitt eget arbete med att utveckla salstentamen i den riktningen. På många sätt går det säkert att göra detta ännu bättre. Den kanske viktigaste förutsättningen för att salstentan ska kunna utvecklas till ett ändamålsenligt instrument för att stödja och bedöma studenternas lärande är att vi är många som gör arbetet tillsammans.

Referenser

- Anderson, Lorin W. & David Krathwohl (red.), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.
- Bergqvist, Johanna, *Att sätta praxis på pränt. En handbok i att skriva betygskriterier*. Lund: Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet, 2015.
- Biggs, John & Catherine Tang, *Teaching for Quality Learning at University*, 3rd edition. Maidenhead: Open University Press, 2007.
- Cronqvist, Marie, »Salstentamen och lärande – en omöjlig ekvation? Några erfarenheter av en tentaverkstad«: Alexander Maurits & Katarina Mårtensson (red.), *Högskolepedagogisk reflektion och praktik. Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2012*. Lund: Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet, 2014, s. 59–74.
- Elmgren, Maja & Ann-Sofie Henriksson, *Universitetspedagogik*, 2 upplagan. Lund: Studentlitteratur, 2013.
- Hägerland, Tobias, »Bilaga D. Betygskriterier och framtagningsprocess för (30 hp) Bibelvetenskap: Nya testamentet på grundspråk«: Johanna Bergqvist, *Att sätta praxis på pränt. En handbok i att skriva betygskriterier*. Lund: Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet, s. 69–74.
- Johansson, Madelaine, *Högskolepedagogik och examination – universitetsläraruppslagets Janusansikte?* CUL-rapport nr 19. Linköping: Institutionen för undervisning och lärande, Linköpings universitet, 2014.
- Race, Phil, »Why Assess Innovatively?«: Sally Brown & Angela Glasner (red.), *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches*. Buckingham: Open University Press, 1999, s. 57–70.
- Sjöblom, Åsa, »Den goda examinationen – examinationsformers relation till förväntade studieresultat«: Examensarbete, 15 hp, vid Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap, Linnéuniversitetet, 2010.
- Williams, Jeremy B., »The Place of the Closed Book, Invigilated Final Examination in a Knowledge Economy«: *Educational Media International* 43 (2006), s. 107–119.

Bilaga 1

Salstentamen som examinationsform vid Humanistiska och teologiska fakulteterna

Min undersökning av salstentamens frekvens som examinationsform gör bara anspråk på att ge en ungefärlig bild av läget. Jag har utgått från kursplanerna för kurser på nivåerna 1–30 hp respektive 31–60 hp inom huvudområden vid samtliga institutioner utom Institutionen för utbildningsvetenskap. Vid Institutionen för kommunikation och medier har endast kursplaner fastställda på fakultetsnivå räknats med. Internetbaserade kurser och överlappande kurser är borträknade, liksom kurser där examinationsformerna inte är specificerade på delkursnivå i kursplanerna. När examinationsformen anges som »skriftligt prov« eller liknande har jag använt tentamensschemat för att avgöra om salstentamen avses. Procentsatserna avser den andel av delkursernas totala högskolepoäng som helt eller delvis examineras genom salstentamen.

Institution	Andel hp examinerade genom salstentamen på nivån 1–30 hp	Andel hp examinerade genom salstentamen på nivån 31–60 hp
Centrum för teologi och religionsvetenskap	42 %	29 %
Filosofiska institutionen	100 %	55 %
Historiska institutionen	50 %	0 %
Institutionen för arkeologi och antikens historia	67 %	45 %
Institutionen för kommunikation och medier	17 %	8 %
Institutionen för kulturvetenskaper	21 %	0 %
Språk- och litteraturcentrum	50 %	37 %
Samtliga institutioner vid fakulteterna	43 %	27 %

Bilaga 2

Tentamen på BIVB23 Bibelvetenskap: Fortsättningskurs
I, delkurs 2: Nya testamentet, 7,5 hp, vårterminen 2016

Denna tentamen består av fyra delar (A–D). För betyget G på tentan måste samtliga fyra delar vara betygsatta med minst G. För VG på tentan måste dessutom minst två av de fyra delarna vara betygsatta med VG.

A. Texterna i historien och historien i texterna

Besvara *samtliga* sju frågor nedan *kortfattat* (max 5 rader/svar). Svaren poängsätts. För G på denna del krävs 10 poäng. För VG på denna del krävs 15 poäng.

1. När (under vilket århundrade) levde Caligula och för vad är han känd? (2 p)
2. När och över vilket område regerade Herodes Antipas? (2 p)
3. Nämn två utmärkande skillnader mellan fariseer och saddukeer! (2 p)
4. I vilken nytestamentlig skrift återfinns följande textavsnitt? Varför be-
tvivlar många forskare att orden i citatet verkligen yttrades av den his-
toriske Jesus? (3 p)

De var nu på väg upp mot Jerusalem, och Jesus gick först. De var fyllda av bävan, och de andra som följde med var rädda. Då samlade han de tolv och talade om för dem vad som skulle hända med honom: »Vi går nu upp till Jerusalem. Människosonen skall utlämnas åt överstepräster och de skriftlärdade, och de skall döma honom till döden och utlämna honom åt hedningarna, som skall göra narr av honom och spotta på honom, prygla honom och döda honom, och efter tre dagar skall han uppstå.«

5. I vilken nytestamentlig skrift återfinns följande textavsnitt? Vad säger formuleringarna om de retoriska mottagarna av texten och hur kan dessa skilja sig från de historiska mottagarna? (3 p)

Från Paulus, Kristi Jesu tjänare, kallad till apostel, avdelad för att förkunna Guds evangelium, som Gud har utlovat genom sina profeter i de heliga skrifterna, evangeliet om hans son, som till sin mänskliga härkomst var av Davids ätt och genom sin andes helighet blev insatt som Guds son i makt och välde vid sin uppståndelse från de döda: Jesus Kristus, vår herre. Genom honom har jag fått nåden och uppdraget att som apostel föra alla hedningar till lydnad i tro, hans namn till ära. Bland dessa är också ni, som är kallade att tillhöra Jesus Kristus.

6. I vilken nytestamentlig skrift återfinns följande textavsnitt? Hur har detta textavsnitt påverkat den vetenskapliga diskussionen om författarskapet till texten? (3 p)

Då gick de genom Mysien och kom ner till Troas. På natten hade Paulus en syn; en makedonier stod där och bad honom: »Kom över till Makedonien och hjälp oss.« När han hade haft denna syn försökte vi genast ta oss till Makedonien, ty vi förstod att Gud hade kallat oss att förkunna evangeliet där.

7. I vilken nytestamentlig skrift återfinns följande textavsnitt? Vad kan formuleringarna säga om textens ursprungliga kontext och syfte? (3 p)

Som nyfödda barn skall ni längta efter den rena, andliga mjölken, för att växa genom den och bli räddade.

B. Texternas genre och teologi

Välj en av de två frågorna nedan och besvara den på ca 2 sidor. Svaret bedöms som U / G / VG.

1. Jämför och diskutera Matteusevangeliet och Lukasevangeliet med avseende på genre, struktur och teologiska huvudtankar. Vilka likheter finns mellan de två evangelierna när det gäller genre och berättelseinnehåll? Vilka skillnader kan man se mellan dem när det gäller deras struktur och teologiska huvudtankar?

eller

2. Diskutera 1 Korinthierbrevet som antikt brev. Vilka likheter respektive skillnader finns mellan 1 Korinthierbrevet och typiska antika brev? Hur påverkas förståelsen av det teologiska budskapet i 1 Korinthierbrevet av insikten om att texten är just ett brev?

C. Texterna i vetenskaplig diskussion

Välj en av de två frågorna nedan och besvara den på ca 2 sidor. Svaret bedöms som U / G / VG.

1. Redogör för tvåkällshypotesen och presentera argumenten för och emot denna hypotes. Exemplifiera argumenten med hänvisningar till episoder/utsagor i de synoptiska evangelierna. Anser du att hypotesen på ett tillfredsställande sätt löser det synoptiska problemet? Varför (inte)?

eller

2. Redogör för »det nya perspektivet på Paulus« och diskutera fördelar och svårigheter med detta paradigm. Exemplifiera med hänvisningar till textställen i Paulus brev. Anser du att detta paradigm på ett tillfredsställande sätt förklarar Paulus förhållande till judendomen? Varför (inte)?

D. Texterna i tolkningsperspektiv

Besvara frågan nedan på ca 2 sidor. Svaret bedöms som U / G / VG.

Redogör för kvinnors möjlighet till maktutövning i olika sammanhang i den antika hellenistiska världen. Ge ett eller två exempel på hur Lukas (i Lukasevangeliet och/eller Apostlagärningarna) ställer sig till kvinnors plats i Jesusrörelsen och den tidiga kristustroende rörelsen. Diskutera utifrån nedanstående citat ur Vikströms bok den hermeneutiska utmaning som en nutida tolkare av dina textexempel ställs inför.

Läsaren bör även avstå från att sätta sig till doms över författaren och hans skapelse utgående från sin egen tids värderingar. Den här ödmjukheten i tolkningen kan ges en etisk motivering: Jag har inte rätt att överlägset avge kategoriska omdömen om den andre, som jag möter genom textens förmedling.

Att integrera salstentamen i kursen genom att låta studenterna konstruera tentan

Martin Wessbrandt

Bakgrund

Hösten 2015 var jag för andra gången kursansvarig för den bibelvetenskapliga kursen *Bibliska huvudtankar*, en 15 hp-kurs på fortsättningsnivå vid Centrum för teologi och religionsvetenskap. Året innan hade jag haft delat ansvar för kursen och resultatet hade inte blivit så bra som man kunnat hoppas på. Både de cirka trettio studenterna som gick kursen och vi två lärare som höll i den var både under kursens gång men även efter dess slut till viss del förvirrade kring vad som egentligen var kursens huvudsakliga mål och mening. När jag året därpå alltså skulle ha hand om kursen på egen hand och dessutom för andra gången tog jag chansen att reformera den i grunden. Största delen av kurslitteraturen byttes ut, schemastrukturen förändrades, allt informationsmaterial som delades ut till studenterna skrevs om. Den största förändringen gällde dock *examinationens* utförande, plats, och funktion på kursen. Tanken om *konstruktiv länkning* var central för hur jag arbetade med kursens nya utformning.

Teori

Med *konstruktiv länkning* menas »den starka kopplingen mellan mål, läraaktiviteter och examination«. ¹ Innehållet i läraaktiviteter såsom föreläsningar, seminarier, och litteraturläsning ska vara tydligt relaterad till de mål som finns uttryckligen formulerade för en kurs i exempelvis kursplanen. Det samma gäller förstås examinationen, som i högre grad än något annat kommer att avgöra vad och hur studenterna studerar på en kurs. ² »Det spelar i stort sett ingen roll vad lärare gör – om examinationen inte är i linje med det som händer i övrigt under kursen kommer studenterna att ägna sig åt de aktiviteter som leder till att de klarar tentamen«. ³ Det är alltså avgörande för att en kurs ska fungera bra att examinationen är väl genomtänkt och satt i relation till dess övriga moment.

En viktig fråga är *när* examinationen ska äga rum. Det är inte ovanligt att tyngdpunkten läggs vid slutet på en kurs (summativ examination), vilket förstås är naturligt med tanke på att det är då som studenterna verkligen kan förväntas ha tillgodogjort sig kursinnehållet. Ur pedagogisk synvinkel finns det dock anledning att låta examinationen ske löpande under kursens gång så att studenten har möjlighet att få en kontinuerlig återkoppling på det som utförs och åstadkoms (formativ examination). ⁴

Utöver de teorier som finns rörande examination så har det pedagogiska grundperspektiv som kallas för *relationell pedagogik* varit avgörande för hur jag tänkt och arbetat. Den relationella pedagogiken grundar sig i en kritik av föreställningen om människan som förnuftsmässigt avgränsad och innesluten i sig själv, och betraktar henne istället som primärt relationell till sitt väsen. Hennes »jag« konstrueras i relation till andra människor, och i förlängningen gäller detta därmed allt meningsskapande. ⁵ Till skillnad från

¹ Maja Elmgren & Ann-Sofie Henriksson, *Universitetspedagogik*, 2 upplagan. Lund: Studentlitteratur, 2013, s. 55.

² Towe Wiiand, *Examinationen i fokus. Högskolestudenters lärande och examination: en litteraturoversikt*. Uppsala: Uppsala universitet, 1998, s. 11–14.

³ Elmgren & Henriksson 2013, s. 241.

⁴ Wiiand 1998, s. 19–21.

⁵ Kenneth J. Gergen. *Relational Being, Beyond Self and Community*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

andra pedagogiska teorier som hävdar en liknande kunskapssyn anser företrädare för den relationella pedagogiken att dialogen mellan människor är en central del i undervisningen och något som inte kan brytas ned i mindre beståndsdelar. En läroprocess sker just i samtalet mellan lärare och studenter, samt mellan studenter och studenter, som är omöjlig att ersätta med andra praktiker och läraaktiviteter.⁶

Det påpekas även ofta att ett relationellt perspektiv på pedagogik också är angeläget på grund av den riktning som samhället utvecklas i. Enligt Jonas Aspelin har det »sociala livet i skolan blivit allt mer oförutsägbart, intensivt och komplext«. Han fortsätter:

Dagens lärare kan inte (längre) förlita sig på fasta och till synes naturgivna ordningar i undervisningen och inte heller räkna med att bemötas som auktoriteter enbart utifrån den position han/hon innehar. Han/hon behöver en avancerad förmåga att förhålla sig i och till relationer.⁷

Denna koppling görs även av författarna till bidragen i antologin *No Education Without Relation*, vilka menar att det inom dagens utbildningssystem finns en utbredd alienation bland både studenter och lärare eftersom den relationella aspekten ofta saknas, något som i sin tur leder till dåliga studieresultat.⁸ Bristen på direkt och personlig kommunikation mellan lärare och studenter sätter upp hinder för meningsskapandet. Läraren behöver bokstavligt talat lära känna sina studenter och visa ett genuint intresse för dem. Ett relationellt pedagogiskt fokus har som syfte att undvika de båda negativa alternativen att antingen sänka kunskapströsklarna för att få med »alla« eller göra undervisningen mer exklusivistisk för att behålla en hög kvalitet.⁹

6 Jonas Aspelin, *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups, 2010, s. 87–88.

7 Aspelin 2010, s. 10.

8 Charles Bingham *et al.* »Manifesto of Relational Pedagogy: Meeting to Learn, Learning to Meet«: Charles Bingham & Alexander M. Sidorkin (red.), *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang, 2004, s. 5–7.

9 Bingham *et al* 2009, s. 6.

Tillämpning och utförande

På kursen *Bibliska huvudtankar* var salstentamen inskriven i kursplanen och redan schemalagd till slutet av terminen. Utöver salstentamen var två andra skriftliga examinationsmoment (ett större och ett mindre) inskrivna i kursplanen vilket innebar att bedömningen av studenterna inte skulle komma att hänga helt och hållet på salstentan. Varje vecka var dessutom ett icke-examinerande seminarium inplanerat.

Utöver det som nämnts ovan inspirerades jag av Marie Cronqvists exempel, när hon berättar om hur hon organiserade något hon kallar för »tentaverkstad«.¹⁰ Med avsikt att ge studenterna en fördjupad insikt i hur man skriver ett bra svar på en salstentamensfråga lät hon sina studenter i grupp öva på att konstruera tentafrågor samt bedöma kvalitén på olika tentafrågesvar. Syftet med detta var att ta bort känslan som studenten kan ha av att salstentamen rymmer ett antal oförutsägbara och obegripliga aspekter.

Jag använde de veckoliga seminarier som redan var inplanerade till att skapa en autentisk tentaverkstad. Nedan följer den skriftliga instruktion som studenterna fick tillgång till rörande salstentamen.

Salstentamen

Den 15 januari klockan 9.00 kommer ni att skriva salstentamen.

Att skriva salstentamen vid kursens slut upplevs som jobbigt för många studenter. Många känner onödig stress och ångest när de under kursens sista veckor räpluggar för att klara tentan. Detta gynnar inte någon och framför allt är det dåligt för lärandet. Därför kommer vi på den här kursen att använda en modell som förhoppningsvis gör att negativa känslor minimeras, samtidigt som den positiva upplevelsen av att möta en utmaning och att få möjlighet att prestera väl bevaras.

Vi kommer att använda kursens sex seminarier bland annat till att tillsam-

¹⁰ Marie Cronqvist, »Salstentamen och lärande – en omöjlig ekvation? Några erfarenheter av en tentaverkstad«: Alexander Maurits & Katarina Mårtensson (red.), *Högskolepedagogisk reflektion och praktik: Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2012*. Lund: Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet, 2014, s. 59–74.

mans konstruera salstentans frågor. Ni kommer vid dessa tillfällen att få arbeta fram varsin tentafråga per grupp. Dessa frågor kommer att vara essäfrågor som är tänkta att besvaras var och en på cirka 2 A4-sidor. Ni kommer varje vecka att få instruktioner om vad frågorna är menade att fånga. Alla kommer sedan att få tillgång till varandras frågor så att dessa kan fungera som instuderingsfrågor för er.

Salstentan kommer i sin helhet att bestå av fyra av dessa essäfrågor som har tagits fram i samband med seminarierna. Vilka fyra det blir kommer jag att avgöra och detta kommer inte att annonseras i förväg.

Alltså, under seminarierna användes den första timmen åt att studenterna i grupp fick i uppgift att formulera en essäfråga utifrån det de hade läst, med hjälp av ganska precisa instruktioner från mig. En vecka såg instruktionerna ut så här:

Seminarieuppgift Räsänen, *The Rise of Christian Beliefs*

Välj ut två citat från introduktionskapitlet i Räsänens bok som ni anser fångar någon central eller intressant aspekt av Räsänens tillvägagångssätt och perspektiv i boken. Motivera varför ni valt just dessa två citat.

Formulera minst en tentamensfråga med utgångspunkt i era citat som knyter an till innehållet i något av de kapitel i Räsänens bok som vi läser och diskuterar denna vecka.

Återsamling kl. 12.15 i sal A233

När grupperna återsamlades fick varje grupp redovisa sin tentamensfråga, berätta hur de hade tänkt och hur man skulle kunna besvara frågan. Medlemmarna i de övriga grupperna fick möjlighet att reagera på frågan och jag gav ofta input på hur frågan skulle kunna omformuleras för att fungera bättre. Sedan gick vi vidare till nästa grupp.

Den pedagogiska tanken med detta var alltså att själva arbetet med att formulera frågor och svar utifrån böckerna, som studenterna dessutom visste faktiskt skulle kunna komma på sluttentan, blev viktiga tillfällen i sig för att lära sig. Genom vad som sades under dessa samtal blev det tydligt att böckernas syften och innehåll ofta klarnade för studenterna – de

gick från att vara en ström av obehandlad information till att sättas in i ett meningssammanhang. Ur pedagogisk synvinkel var alltså dessa seminarier och den process de gav upphov till det primära. Här fick studenterna även en tydlig återkoppling både från mig och från varandra på huruvida de hade förstått litteratur- och kursinnehållet genom de reaktioner som frågeformuleringarna väckte. Märk väl att detta var en kontrollerad process hela vägen där syftet inte var att göra läraren överflödig, utan där tvärtom interaktionen mellan lärare och studenter är det centrala. En viktig uppgift för läraren i sammanhanget blir att hålla ett öga på kursmålen processen igenom och därmed säkerställa den konstruktiva länkningen, dvs. att tentafrågorna och kursmålen korresponderar mot varandra.

Resultat

Hur gick det då på tentan? Av sexton tenterande studenter fick fyra betyget *Underkänd*, sju fick betyget *Godkänd*, och fem betyget *Väl godkänd*. En ganska normal fördelning jämfört med tidigare år när kursen gått, vilket pekar på att tentan hade en rimlig svårighetsgradsnivå. De fyra som blev underkända låg samtliga en bra bit under »godkänt-gränsen«. Ur den synvinkeln får man alltså anse att experimentet lyckades, studenterna var varken »för bra« eller »för dåliga«. Om någon tydlig tendens åt det ena eller det andra hållet hade märkts hade man varit tvungen att fundera på om det innebar något problem.

En lika viktig fråga i sammanhanget är vilka reaktioner som kom från studenterna i kursvärderingen. Jag hade särskilt bett dem att kommentera vad de tyckte om tentaupplägget. Den generella uppfattningen om kursen och relationen till läraren var mycket positivt, och av fritextsvaren framgick det särskilt att studenterna känt sig sedda och bekräftade. På påståendet att »examinationen/examinationsformerna har varit motiverande för mitt lärande« så blev medelvärdet på studenternas svar 4,4 på en 5-gradig skala (där 5 betyder »instämmer helt«) jämfört med 3,2 året innan.

På frågan om vad som var *det bästa med kursen* gav någon student fritextsvaret: »Att [läraren] la upp till att studenterna kunde bidra till utformandet av examinationen.« En annan skrev: »Kursens upplägg och olika examineringsmetoder har varit mycket bra och inspirerat till lärande.« I övrigt

är det svårt av svaren på den frågan att urskilja något specifikt om just tentamodellen. De flesta nämner inspirerande diskussioner och ett bra och öppet samtalsklimat, något som jag antar att tentamodellen bidragit till.

På frågan om *hur kursen skulle kunna förbättras* har flera kommit med förbättringsförslag kring just utformningen av tentan:

Lite tydligare instuderingsfrågor att studera inför tentamen – flera gick in i varandra. Visserligen gjorde vi frågorna, men kanske hade kanske kunnat väva ihop flera frågor ändå för att spetsa innehållet i dem.

Vi fick skriva tentamensfrågorna själva och pga av tidsbrist och inte hela kunskapen om böckerna då frågorna skrevs tycker jag att vissa frågor blev lite konstiga. Kanske hade det varit bra om läraren i samråd med studenterna korrigerade frågorna lite så att de blev tydligare.

Frågorna som studenterna skrev kunde ha varit mera redigerade av [läraren] så att de korresponderade bättre med böckerna de utgick från.

Seminarierna, kunde fokuserat mer på vad man ska svara på själva tentamensfrågan istället för varför man har valt att just skriva denna frågan.

Vi kan först av allt notera att ingen av studenterna underkände själva upplägget i sig, utan kritiken gällde sådant som man ansåg kunde förbättras. Detta är nog ganska väsentligt eftersom det är lätt att tänka sig att studenterna skulle kritisera upplägget som sådant, som de dessutom visste utfördes som ett experiment, om de hade ansett att det inte var bra.

Vad som efterfrågas är alltså en hårdare redigering av frågorna från lärarens sida samt att seminarierna använts på ett bättre sätt för att hjälpa studenterna att kunna besvara frågorna. Dessa två synpunkter hör egentligen ihop eftersom det var under seminarierna, i samråd med studenterna, som det stora redigeringsarbetet skedde. Anledningen till att jag var medvetet återhållsam med redigerandet var för att studenterna inte skulle känna att det i slutändan ändå var jag, läraren, som faktiskt skrev frågorna. Jag instämmer dock i studenternas kritik och förstår att de tyckte att frågorna i slutändan var svåra att plugga till och att svara på. Lösningen tror jag ligger i att vara ännu mer fokuserad under seminarierna på vad som behöver åstadkommas under den där andra timmen, samt att göra någon

slags tydlig överenskommelse om hur redigeringsarbetet med frågorna ska se ut och vilken roll läraren ska ha.

Slutsats

Under rubriken »resultat« redogjorde jag framför allt för reaktioner från studenterna såsom de uttrycktes i kursvärderingen eftersom det är det objektiva material, tillsammans med examinationsresultat, som i det här fallet finns att förhålla sig till. Samtidigt bör det sägas att experimentet ju egentligen inte hade som syfte att göra salstentamen så populär som möjligt. Viktigare, när jag nu ska dra min slutsats, än det som studenterna faktiskt uttryckte om själva tentaexperimentet, är den positiva helhetsupplevelse som kursen gav åt både dem och åt mig. Denna tror jag delvis kom genom tentamodellen, vilken bidrog till att ta bort en onödig barriär mellan student och lärare, och skapade trygghet inför det som annars upptar en stor del av studenternas uppmärksamhet och tankemöda.

Referenser

- Aspelin, Jonas, *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups, 2010.
- Bingham, Charles *et al.* »Manifesto of Relational Pedagogy: Meeting to Learn, Learning to Meet«: Charles Bingham & Alexander M. Sidorkin (red.), *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang, 2004.
- Cronqvist, Marie, »Salstentamen och lärande – en omöjlig ekvation? Några erfarenheter av en tentaverkstad«: Alexander Maurits & Katarina Mårtensson (red.), *Högskolepedagogisk reflektion och praktik: Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2012*. Lund: Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet, 2014.
- Elmgren, Maja & Ann-Sofie Henriksson, *Universitetspedagogik*, 2 upplagan, Lund: Studentlitteratur, 2013.
- Gergen Kenneth J., *Relational Being, Beyond Self and Community*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- Wiiland, Towe, *Examinationen i fokus. Högskolestudenters lärande och examination: en litteraturöversikt*. Uppsala: Uppsala universitet, 1998.

Kunsten at reducere en delkurs

– om en undervisers udfordringer
og dilemmaer

Maria Simonsen

I artiklen diskuterer jeg nogle af de udfordringer og dilemmaer undervisere stilles overfor, når et kursus ikke kun skal omarbejdes men også nedjusteres indholdsmæssigt. Afsættet for diskussionen er mine erfaringer i forbindelse med omstruktureringen af delkurserne på Förlags- og bokmarknadskunskap, hvor en af konsekvenserne af den forandrede kursusstruktur blev, at kurset »Bok- och förlagshistoria« skulle nedjusteres fra 7,5 til 5 højskolepoint for at gøre plads til et nyt delkursus i digitalisering. I artiklen giver jeg eksempler på, hvordan en stærkere integration af praktiske momenter som museumsbesøg og øvelser i undervisningen kan være med til at lette læringsvejen, når et kursus skal reduceres, men det overgribende pensum i princippet forbliver det samme.

500 års bog- og forlagshistorie

I det følgende vil jeg redegøre for og diskutere de praktiske erfaringer jeg har fået som underviser i arbejdet med at reducere delkursets omfang, samt i det efterfølgende semester, hvor det omarbejdede kursus skulle stå sin prøve i mødet med de studerende. Inden vi kommer så langt, vil jeg først give indblik i, hvad det er for et delkursus og hvordan det så ud indholdsmæssigt og strukturelt inden omarbejdningen.

»Bok- och förlagshistoria« er et delkursus på Förlags- och bokmarknadskunskap på Institutionen för kulturvetenskaper.¹ For at blive optaget kræves, at den studerende har mindst 60 højskolepoint eller modsvarende. De studerende som læser kurset har altså en vis studieerfarenhed med sig. Förlags- og bokmarknadskunskap har et max optag på 25 studerende. Det er en populær uddannelse og indtil videre har den altid været fuldbooket. Det har overvejende været kvinder, som søger sig til uddannelsen og kønsfordelingen har i gennemsnit bestået af henholdsvis 19–23 kvinder og 2–6 mænd, om end med en tendens til at stadig flere mænd søger ind. Uddannelsen har en høj gennemstrømning, hvilket også afspejler sig i delkurset »bok- och förlagshistoria«, der har et stort fremmøde til seminarierne.

Kurset omhandler national og international bog- og forlagshistorie fra perioden omkring 1450'erne og frem til 1950'erne,² og det er på flere måder et omfangsrigt kursus. Tidsmæssigt behandler kurset en periode på 500 år og spænder over et geografisk stort område, hvor både svenske og europæiske forhold indgår. Samtidig arbejder de studerende med sociale, kulturelle, politiske og ikke mindst teknologiske kontekster, der ligger fjernt fra de sammenhænge, som de befinder sig i til dagligt. Min oplevelse som underviser er, at oftest har en stor del af de studerende kun få forudsætninger med sig fra tidligere arbejder eller studier til at håndtere

1 Information om Förlags- og bokmarknadskunskaps opbygning, sammensætning og adgangskrav er at finde på følgende link: <http://www.kultur.lu.se/utbildning/utbildnings-utbud/fbm/> [2017-06-12].

2 Kursplan, FBMA03, <http://kursplaner.lu.se/pdf/kurs/sv/FBMA03> [2017-06-12].

faglige udfordringer som eksempelvis ældre fænomener, termer og begreber, der ikke længere anvendes i bog- og forlagsbranchen.³

Inden omarbejdelsen omfattede delkursets pensum omkring 600 sider med tekster på henholdsvis svensk og engelsk, samt enkelte tekster på dansk, som skulle fordøjes under det knapt fem uger lange kursusforløb. Det svarer til, at der skal læses omkring 24 siders tekst fem dage om ugen i kursusperioden.

Undervisningen har fortrinsvis bestået af ni seminarier, hvor der indgik kortere forelæsninger à 20–30 minutter, gruppeøvelser og efterfølgende diskussioner.⁴ For at øge antallet af kontakttimer mellem underviser og studerende, og de studerende imellem, er der i de senere år blevet tilføjet tre studiegrupper à to timer til kurset. Ud over at skabe en tættere kontakt har formålet med studiegrupperne også været at skabe mere tid og rum til at diskutere pensum i fællesskab, og derved øge dybdeindlæringen.⁵

Studiegruppearbejdet er opdelt i temaer med tilhørende indstuderings-spørgsmål til tekster som samme dag eller uge behandles i seminarieundervisningen. Erfaringerne med at integrere studiegruppessioner parallelt med undervisningen er positive. Ud fra et undervisningsperspektiv har de studerende virket bedre forberedte til de seminarier, hvor der har været

3 I forbindelse med udarbejdelsen af en pædagogisk udviklingsplan for FBMA02 i 2014 interviewede jeg en tidligere studerende på kurset som gav udtryk for samme problematik: »Jag tror inte att språkbarriären är ett egentligt problem. Däremot kan jag tänka mig att introduktionen av flertalet nya ord i en helt ny begreppsvärld, den som Bokhistoria besitter, kan vara svårt att greppa«. Maria Simonsen, *Pedagogisk utvecklingsplan för delkursen »Bok- och förlagshistoria«*, FBMA02. Lund: Högskolepedagogisk fortsättningskurs ved Humanistiska och teologiska fakulteterna, Centre for Educational Development, CED, Lunds universitet 2014; Boghistoriker Kristina Lundblad har tidligere peget på samme problematik i forhold til andre boghistoriske kurser. Kristina Lundblad, *Pedagogisk utvecklingsplan för delkursen Bokmarknad*. Lund: Högskolepedagogisk fortsättningskurs ved Humanistiska och teologiska fakulteterna, Centre for Educational Development, CED, Lunds universitet 2002.

4 Delkurset »Bok- och förlagshistoria« er opbygget omkring en række temaer, der gør det muligt at nærme sig bog- og forlagshistorien fra forskellige vinkler. Eksempler på temaer er; trykkets historie, europæisk bogmarkedshistorie, forlagshistorie, det svenske bogmarked før og efter industrialiseringen og kommunikationskulturer.

5 Om overfladelæring og dybdelæring se eksempelvis Maja Elmgren & Ann-Sofie Henriksson, *Universitetspedagogik*. Lund: Studentlitteratur 2013, s. 20ff.

tilknyttet en studiegruppe og de studerende har efterfølgende givet udtryk for, at studiegrupperne har været en støtte i forhold til både undervisning og eksamensforberedelse.

Den eksamensform som hidtil har afsluttet delkurset er en fire timer lang skriftlig salstentamen. Det er en meget omdiskuteret og kritiseret eksamensform. At salstentamen skaber en overfladisk indlæring, eller mest af alt handler om at holde udgifterne nede på de enkelte institutioner, er nogle af de argumenter som findes i kritikken.⁶ Salstentamen er tæt knyttet til den såkaldte gamle skole og bliver ikke umiddelbart sat i forbindelse til idéen om *constructive alignment* som har sat sit præg på samtidens universitetspædagogik.⁷

Udfordringer og dilemmaer

Allerede mens kurset var på 7,5 point gav flere af de studerende udtryk for, at de oplevede, at der var en stor arbejdsbyrde forbundet med delkurset. Det var især mængden af læsestof og eksamensformen, der blev udpeget som årsager til den store arbejdsbyrde. At kurset omhandler både national og international bog- og forlagshistorie på en periode på 500 år betyder, at det på flere måder er et utroligt omfangsrigt kursus. På få undervisningsuger skal de studerende igennem flere hundrede års bog- og forlagshistorie samtidig med, at de skal forsøge at forstå sociokulturelle sammenhænge og teknologiske udviklinger som størstedelen ikke tidligere har stiftet bekendtskab med.

⁶ Se eksempelvis Marie Cronqvist, »Salstentamen och lärande – en omöjlig ekvation? Några erfarenheter av en tentaverkstad«: Alexander Maurits & Katarina Mårtensson (red.), *Högskolepedagogisk reflektion och praktik. Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2012*. Lund: Lunds universitet 2014, s. 59–74; Elmgren & Henriksson 2013.

⁷ *Constructive alignment* indbefatter, at der er en tydelig kobling mellem undervisningsmål, bedømmelseskriterier, eksamensformer og undervisningsformer og at alle elementerne virker mod samme mål. For detaljeret beskrivelse af *constructive alignment* se eksempelvis John Biggs & Catherine Tang, *Teaching for Quality Learning at University*, 3rd edition. Maidenhead: Open University Press, 2007; Elmgren & Henriksson 2013, 54ff. Principperne omkring *constructive alignment* er dog også blevet kritiseret for at forsimple universitetspædagogikken, se eksempelvis Hanne Leth Andersens artikel »Constructive alignment: og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik«: *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 9 (2010), s. 30–35.

På den baggrund virkede det som en rigtig god idé både at omarbejde og reducere kursets omfang. Problemet var blot, at mindske jeg antal sider i pensum samtidig med at antallet af kursusgange blev reduceret på grund af indskrænkningen af højskolepoint, så var jeg lige vidt. For hvordan indskrænker man egentlig et kursus som er tænkt at trække de lange linjer i historien og give indsigt i eksempelvis forlagsvirksomheders historiske udvikling fra Renæssancen og frem til 1900-tallets første halvdel? Jeg kunne jo ikke springe et par hundrede år over og droppe fortællingen om Gutenberg og opfindelsen af de løse typer, udvikling af trykpressen fra træ til jern eller nøje mig med at give indsigt i et par enkelte store svenske forlæggere fra 1800-tallet og lade genusperspektiv være genusperspektiv. Det virkede heller ikke som nogen særlig klog løsning at skære i den mere sociokulturelle del af pensum. For den hjælper de studerende med at forstå forlagsfagets udvikling, dets forandringer og samspil med samfundet omkring, kulturen og de skiftende teknologier og deres indbyrdes påvirkning. Det følte som at skulle vælge mellem pest eller kolera!

Som jeg viser i det følgende var løsningen på det som umiddelbart syntes som et uløseligt dilemma at tage et helt andet pædagogisk greb. Selv om målet var at reducere delkursets indhold, blev resultatet reelt en omstrukturering af undervisningen, hvor der især skete en stærkere integration af bogen som materielt objekt. Samtidig endte integrationen af flere praktiske øvelser og mere materialitet i undervisningssituationen med at blive en helt central del af løsningen på flere andre af de problematikker, der fandtes omkring kurset.

Løsninger og resultat

Underviserne på Förlags- och bokmarknadskunskaps delkurser har meget forskellige baggrunde. Nogle kommer fra forlagsbranchen, mens andre er forankret i universitetsverdenen. Os der gennem årene har varetaget undervisningen på »Bok- och förlagshistoria« kommer fra nabofaget Bokhistoria, der ligeledes er placeret på Institutionen för kulturvetenskaper. Som fag er boghistorie især kendetegnet ved en interesse for de grafiske dokumenters materialitet, det vil eksempelvis sige de fysiske objekter som bærer tekst, modsat eksempelvis litteraturvidenskab – eller sociologi, hvor det i

videre udstrækning er den tekstlige dimension eller forfatteren som står i centrum.⁸ I undervisningen på Bokhistoria er integrationen af blandt andet bøger af varierende materialer fra forskellige århundreder blevet anvendt til at vise teknikker, metoder og udvikling, ligesom også studieturer til grafiske museer eller lånebiblioteker har været en vigtig del af undervisningen.

I undervisningen på »Bok- och förlagshistoria« var enkelte af de praktiske momenter fra Bokhistoria allerede indarbejdet, men dog begrænset til et enkelt studiebesøg på Kulturens bogmuseum,⁹ ligesom også visningen af bøger mere blev anvendt som en icebreaker eller appetiser på den første seminariegang end som en aktiv del af indlæringen. Men med inspiration fra Bokhistoria og en pædagogiske udviklingsplan som boghistoriker Kristina Lundblad havde udarbejdet for år tilbage, hvor hun argumenterede for de pædagogiske gevinster ved at integrere mere materialitet,¹⁰ besluttede jeg at øge anvendelsen af praktiske momenter i delkursets undervisning.

At stå med en bog i hånden og mærke materialet som den er indbundet i, at observere hvordan siderne er syet, hæftet eller limet til en bogblok og fornemme de forskellige papirkvaliteter på udgivelserne alt efter, hvornår de er produceret, kan skabe en helt konkret forståelse af de forandringer som bogen har gennemgået teknologisk som æstetisk. Det samme gælder i forhold til den maskinelle udvikling af den grafiske produktion. At se og høre sættermaskinens raslen, når den først producerer og sidenhen spytter blylinje efter blylinje ud, eller selv ridse illustrationer i en kobberplade, komme tryksværte på og bagefter trykke det hele i en håndpres, giver en langt bedre forståelse af trykke- og sætteteknik, ja det grafiske håndværk i det hele taget og de færdigheder, omstændigheder og vilkår som har haft betydning for bog- og forlagshistoriens forskellige aktører gennem tiderne.

8 I de senere år er der imidlertid kommet en langt større interesse inden for fag som eksempelvis Litteraturvidenskab – og sociologi, og Historie, hvor de grafiske dokumenters materialitet og deres sammenhæng med det tekstlige indhold spiller en langt større rolle.

9 Udstillingen Bokkulturen på det kulturhistoriske museum Kulturen i Lund er passivt indrettet og der er eksempelvis ikke mulighed for at se de udstillede maskiner i funktion www.kulturen.com/utställningar/bokkulturen/ [2017-06-12].

10 Lundblad 2002.

Med sigte på at finde nye læringsveje for de studerende, forsøgte jeg derfor både at øge mængden af praktiske øvelser og sprede dem over hele kursusforløbet, samtidig med at jeg gradvist også gav de studerende et større ansvar for at formidle pensum i undervisningen.¹¹ I de følgende afsnit vil jeg give indblik i især fire praktiske tiltag som viste sig at ændre undervisningssituationen markant gennem blandt andet at lette indlæringen af den omfattende historiske periode.

Materialeøvelser

Konkretisering af bog- og forlagshistorien gennem integrationen af flere materialeøvelser i undervisningen viste sig hurtigt ikke kun at være en læringsgenvej, men også noget som skabte mere motivation blandt de studerende.

Den første praktiske øvelse handler om at beskrive en bogs enkelte bestanddele uden nogen egentlige faglige forudsætninger.¹² I løbet af introduktionsseminariets første undervisningstime får de studerende udleveret følgende opgave:

Materialeøvelse I

Beskriv to og to den udleverede bogs enkelte bestanddele så detaljeret som muligt.

Skriv jeres besvarelser ned.

Efterfølgende diskuterer vi i plenum, hvad de studerende er kommet frem til. De bøger som anvendes i øvelsen er fra flere forskellige århundreder og repræsenterer igennem deres form, materiale og udtryk den grafiske udviklings forskellige epoker. Øvelsen er samtidig en optakt til studiebesøget

¹¹ Som noget nyt i forårssemestret 2017 indførte jeg, at de studerende efter hver studiegruppe skulle lave en ti minutter lang præsentation af gruppens arbejdsresultater i den efterfølgende undervisning. At give de studerende mere ansvar for formidling af pensum, førte ikke overraskende til øget aktivitet i undervisningen både før og efter fremlæggelserne.

¹² Materialeøvelse I og II er reducerede versioner af det som Kristina Lundblad kalder materialeøvelse A i sin pædagogiske udviklingsplan. Lundblad 2002.

på Kulturens trykkerimuseum i Lund som ligger i umiddelbar forlængelse af introduktionsseminariet. Hensigten med den første materialeøvelse er at få de studerende til at se på bogen med nye øjne og derigennem forstå, at der bag et grafisk produkt ikke kun er en forfatter og en forlægger, men at der findes en lang række materielle og håndværksmæssige forudsætninger for den enkelte bogs produktion, form og udtryk.

Efter de tre første undervisningsgange, hvor de studerende har fået mere indsigt i bog- og forlagshistoriens udvikling, gentages materialeøvelse I i en udvidet form samtidig med at den kobles til arbejdet i studiegrupperne som optakt til seminariet »Förläggandets historia«. Til studiegruppen skal de studerende arbejde i grupper à fire om en udleveret svensk bog ud fra følgende spørgsmål:

Materialeøvelse II

Giv en så detaljeret beskrivelse som mulig af den udleverede bog ud fra følgende:

- Hvilken periode stammer bogen fra?
- Giv en udførlig beskrivelse af bogens enkelte bestanddele. Anvend de fagtermer som I har mødt i pensum og på seminarierne.
- Beskriv så detaljeret som muligt bogens produktionsproces og de vilkår, eksempelvis teknologiske, økonomiske, sociale eller politiske, som den er blevet fremstillet under.
- Hvilken type af litteratur/genre drejer det sig om?
- Hvem er bogens målgruppe?
- Hvordan er I kommet frem til jeres svar?
- Hvilken litteratur har I anvendt?

På seminariet i eftermiddag, skal I dels fremlægge en kortfattet præsentation af jeres redegørelse på ca. 15 minutter (10 minutters præsentation, 5 minutter til spørgsmål fra klassen), dels udleverer et skriftligt svar på øvelsen på ca. to sider til jeres studiekammerater.

Grupperne har i materialeøvelse II fået udlevet bøger fra forskellige perioder som vi har arbejdet med i løbet af de første undervisningsgange. På det efterfølgende seminarium giver de enkelte grupper en kortfattet præsentation samtidig med, at de har udarbejdet et skriftligt svar som udleveres til

de øvrige studiegrupper. Formålet med materialeøvelse II er at arbejde med pensum ud fra bogens materialitet, hvilket både kan levendegøre stoffet og konkretisere den boghistoriske begrebsverden og derved forhåbentlig skabe en forståelsesgenvej i læringen.

Tiden udnyttes på bedst mulig måde ved at lade grupperne fordybe sig i forskellige perioder samtidig med at de både mundtligt og skriftligt får del i deres studiekollegaers arbejde. Et andet formål er, at den udvidede materialeøvelse giver de studerende en oplevelse af progression i forhold til den boghistoriske begrebsverden i materialeøvelse I.

Museumsbesøg

Med de to materialeøvelser fik de studerende en mere tydelig forståelse for bogen som historisk produkt, men problemet med at formidle den lange boghistoriske periode var der fortsat. Én måde at løse det på var at indlægge et ekstra studiebesøg på et aktivt museum som Grafiska museet i Helsingborg.¹³ Museet bliver holdt levende af pensionerede trykkere og grafikere som kan betjene de gamle maskiner. På museet kan de studerende gå rundt og dels studere den tekniske udvikling af bogtrykkets historie, røre ved, nærstudere forskellige perioders maskiner, dels tale med de ældre trykkere og grafikere som elsker at dele deres viden og fortælle om deres erfaringer.

Museumsbesøget blev opdelt i tre dele. Første del bestod af et foredrag af en pensioneret trykker som samtidig med sin fortælling om trykkerihistorien førte de studerende rundt i museet og viste forskellige tiders trykmaterialer og teknikker fra Renæssancen og frem til industrialiseringens mekaniske sættermaskiner. I besøgets anden del skulle de studerende selv være aktive og udarbejde kobbertryk som de efterfølgende trykte på håndlavet papir. I den tredje og sidste del af studiebesøget var der mulighed for på egen hånd at udforske udstillingen på museets tredje sal som trækker de lange linjer i trykveteknikkens historie og at se museets afdeling for papirfremstilling og bogbinderi.

Ved at være på museet én enkelt undervisningsdag, fik de studerende flere hundrede års bog- og forlagshistorie ind visuelt og praktisk i dialog

¹³ www.grafiskamuseet.se [2017-06-12].

med de pensionerede fagfolk. Dét gjorde en verden til forskel! Mit indtryk var, at de studerende forstod den boghistoriske udvikling langt bedre gennem museumsformidlingen. At få formidlet trykkes teknik af mennesker der havde praktisk erfaring fra et helt arbejdsliv, gav en helt anden lærings-effekt end når jeg forelæste om forskellige teknikker og maskiner eller de selv studerende læste pensumtekster om emnet.

Aktiv forelæsning på Universitetsbiblioteket

Det fjerde og sidste tiltag i omarbejdelsen af delkurset som jeg vil tage op, gik som studiebesøget på Grafiska museet ud på at forflytte undervisningen ud i omgivelser, der kunne give en mere praktisk indgang til delkursets indhold. Derfor skiftede jeg en af de sidste undervisningsgange universitets lokaler ud til fordel for universitetsbibliotekets referencesamling. Efter at have holdt en kortere forelæsning, der tog udgangspunkt i min egen forskning om forlæggeren Christian Emanuel Gernandt som udgav Sveriges første nationalencyklopædi *Nordisk familjebok*,¹⁴ fik de studerende til opgave at samles i deres respektive studiegrupper og i fællesskab finde frem til en bog eller et værk som de skulle præsentere til den sidste seminariegang. Kravene til opgaven var, at så mange aspekter som muligt af bog- og forlagshistorien skulle indgå i præsentationen og at bogen/værket skulle indsættes i sin sociokulturelle kontekst, samt at bogen/værket også skulle præsenteres visuelt ved oplægget.

Studiegrupperne valgte forskellige strategier til deres præsentation. Nogle tog udgangspunkt i en bog eller et værk fra Universitetsbibliotekets referencesamling som blev præsenteret igennem billeddokumentation, mens andre tog afsæt i en bog fra deres egen eller families bogsamling. Interessant var det, at i størstedelen af præsentationerne indgik en bog som havde en særlig personlig tilknytning til en af gruppens repræsentanter. Derigennem fremkom ikke blot præsentationer af tilfældigt udvalgte bøger, men også en mere personlig fortællinger om eksempelvis nære slægtninges for-

¹⁴ Maria Simonsen, *Den skandinaviske encyklopædi. Udgivelse og udformning af Nordisk familjebok og Salmonsens Konversationsleksikon*. Lund: Centrum för Öresundsstudier 37, Makadam förlag 2016.

hold til bøger i forskellige perioder af bogtrykkets historie. Igennem de studerendes præsentationer fik jeg som underviser indtryk af, at flere nu havde fået et andet forhold til bog- og forlagshistorien. Det var ikke længere kun en faglig, men også en mere personlig indgang som betød, at de historiske omstændigheder blev langt mere nærværende og personligt relevante.

Afslutning

Omarbejdelsen af delkurset i »Bok- och förlagshistoria« skete i forbindelse med et kursus på Avdelningen för högskolepedagogisk utveckling,¹⁵ hvor jeg udviklede en pædagogisk udviklingsplan til delkurset. Efterfølgende læste lederen af Förlags- och bokmarknadskunskapuuddannelsen udviklingsplanen og resultatet blev at selv om antallet højskolepoint fortsat blev nedjusteret fra 7,5 til 5, så fik jeg yderligere timer til undervisning, samtidig med at kursuslitteraturen blev reduceret til knapt 550 sider. Alt sammen betød det, at delkurset bliver langt mere rimeligt i sit omfang for både de studerende og jeg som underviser.

Som det er fremgået tidligere i artiklen, var det imidlertid frem for alt integrationen af flere praktiske øvelser og mere materialitet i undervisningssituationen som løste problematikkerne omkring formidlingen af den omfattende historiske periode på 500 år og den bog- og forlagshistoriske begrebsverden.

At omarbejde delkurset viste sig i det lange løb altså at være en ganske stor fordel. Det at jeg blev tvunget til tænke igennem den pædagogiske formidling på nyt betød, at der i den sidste ende blev en langt større sammenhængskraft i kursusstrukturen.

Der er fortsat flere tiltag som kan forbedre kurset i »Bok- och förlagshistoria« og skabe en bedre sammenhængskraft med den øvrige del af uddannelsen. Eksempelvis vil en sammensmeltning med andre delkurser, eksempelvis det digitale delkursus, være en oplagt forandring, der i højere grad vil kunne formidle forbindelse mellem den trykte og den digitale bog- og forlagshistorie. I samme åndedræt kunne også salstentamen erstat-

¹⁵ Simonsen 2014.

tes med et uppsats, hvor de studerende skulle tage afsæt i enten en specifik bog eller bogserie (analog som digital) og derudfra konkretisere bog- og forlagsproduktionen og dens sociokulturelle omstændigheder.

Omarbejdningen blev en god anledning til at diskutere delkurset med både tidligere undervisere, studerende og uddannelseslederen, hvilket var utroligt givende sammenlignet med at sidde med kursusforberedelsen helt alene. I alt dette er det imidlertid vigtigt at påpege, at det ikke var selve reduceringen af kurset som skabte forbedringer. Derimod var det, at blive tvunget til at gennemse en ellers fasttømret kursusstruktur, at gennemtænke kurset på nyt og at diskutere det igennem med relevante kollegaer og studerende, det som skabte de positive forandringer.

Referencer

- Andersen, Hanne Leth, »Constructive alignment« og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik: *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 2010:9.
- Biggs, John & Catherine Tang, *Teaching for Quality Learning at University*, 3rd edition. Maidenhead: Open University Press, 2007.
- Cronqvist, Marie, »Salstentamen och lärande – en omöjlig ekvation? Några erfarenheter av en tentaverkstad«: Alexander Maurits & Katarina Mårtensson (red.), *Högskolepedagogisk reflektion och praktik. Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2012*. Lund: Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet, 2014.
- Elmgren, Maja & Ann-Sofie Henriksson, *Universitetspedagogik*, 2 upplagan. Lund: Studentlitteratur, 2013.
- Lundblad, Kristina, *Pedagogisk utvecklingsplan för delkursen »Bokmarknad«*, Lund 2002
- Simonsen, Maria, *Pedagogisk utvecklingsplan för delkursen »Bok- och förlagshistoria«*, FBMA02, Lund 2014
- Simonsen, Maria, *Den skandinaviske encyklopædi. Udgivelse og udformning af Nordisk familjebok og Salmonsens Konversationsleksikon*. Lund: Centrum för Öresundsstudier 37, Makadam förlag 2016.

Elektroniske ressourcer

- Kursplan for Förlags- och bokmarknadskunskap: <http://kursplaner.lu.se/pdf/kurs/sv/FBMA03>

NORMKRITISKA PERSPEKTIV

Högtidsdag i Svenska Akademien

– dåtida och samtida föreställningar
om studenters skrivande

Martin Malmström

Inledning

Studenters skrivande hamnar då och då i fokus för allmänhetens uppmärksamhet, inte minst genom berättelser i medierna. Att det skett en försämring och att studenterna aldrig skrivit lika illa som nu tas för givet. Det antas innebära att högskolans lärare inte kan syssla med det de ska. Men om man skrapar på ytan märker man att de här föreställningarna funnits länge. I denna text redogör jag för ett par konkreta exempel på hur det går till när föreställningar sprids. Jag tar vidare upp några specifika drag som ofta kommer till uttryck i yttringar av krisretoriskt slag. Slutligen diskuteras vad föreställningarna innebär för synen på studenter och resonemang förs om ett alternativt sätt att betrakta studenters skrivande.

I börssalen

Vi ska börja i börssalen i Stockholm den 20 december 1970. Då höll professor H.S. Nyberg, en orientalist med diger meritlista, sitt direktörstal om skolelevers och universitetsstudenters skrivande. Synen på skrivande är också ämnet för denna text. Direktörstalet ges vid akademiens årshögtid, en symboltyngd företeelse som sker vid samma datum varje år och som

brukar ha prominenta gäster som kungafamiljen och den kulturella eliten på plats. Talet kan handla om vad som helst, men då Akademiens syfte enligt stadgarna är att »arbete uppå Svenska Språkets renhet, styrka och höghet« är ämnet inte sällan det svenska språkets tillstånd.¹

Nyberg inleder med att påtala arvet från Gustaf III:s dagar, nämligen att Akademiens uppgift är att främja vården av det svenska språket. Så tar han upp skillnaden mellan tal- och skriftspråk. Om skriftspråket säger han att »träning i dess rätta bruk är det yppersta medlet för tankens och över huvud det medvetna själslivets skolning«.² Att skriva rätt verkar alltså ge klara och rediga tankar. Resten av talet ägnas åt de då nya kursplanerna i svenska för grundskolan, Lgr 69, och gymnasiet, Lgy 70 och vilken effekt de fått på universitetsstudenters skriftspråk.³

Nyberg är kritisk. Han beklagar sig över att grundskolans kursplan favoriserar talspråket och att grammatiska termer inte premieras högre. Att fostra den uppväxande generationen till stil och hållning i språket beskrivs som ett led i en allmän fostran av elevernas karaktär. Svenskämnet traditionella inriktning kontrasteras mot »det nu rådande jämlikhetsraseriet«.⁴ På gymnasiet kan man inte ta igen det som försumrats i grundskolan. Där sägs skrivuppgifterna bestå av korta anteckningar som inte rättas.

Sedan sker något av ett språng. Från beskrivningen av kursplanerna ändras textaktiviteten till berättande. Nyberg börjar delge åskådarna ett antal anekdoter om universitetsstudenters dåliga språk. »Stavningen lämnar åtskilligt att önska, och kommateringen är ofta helt bisarr«, låter han sedan meddela.⁵ Beläggen är minst sagt vaga. Han kungör till exempel att »[f]öljande iakttagelser har gjorts«, och att det »[f]rån många håll klagas

1 Svenska Akademien. *Högtidssammankomsten*, 2016. Hämtad 29 januari, 2016, från Svenska Akademien, <http://svenskaakademien.se/svenska-akademien/sammankomster/hogtidssammankomsten>.

2 Svenska akademien. *Svenska akademiens handlingar. Ifrån år 1886, D. 78, 1970*. Stockholm: Norstedt, 1971, s. 14.

3 Men med tanke på att kursplanerna knappt börjat gälla för grundskolan år 1970 och först året därpå började gälla för gymnasieskolan är det nog snarare de tidigare kursplanerna han åsyftar. Nåväl. De senare kursplanerna skiljer sig inte så hemskt mycket från de tidigare så fadäsen må vara ursäktad.

4 Svenska Akademien 1971, s. 18.

5 Svenska Akademien 1971, s. 20.

över gymnasiebildades oförmåga«. ⁶ De passiva verben gömmer agenten. Vi får inte reda på vem som gjort iakttagelserna och det blir därför svårt att förhålla sig till dem.

Det finns ett uppenbart förfallstänkande i Nybergs tal. De som skriver dåligt skriver sämre än vad någon av oss gjorde, säger han. Det finns också inslag av språkpurism: han ondgör sig över engelskans ökande inflytande. Av någon anledning är det dess amerikanska variant han hyser särskilt agg mot. Den sägs ha ett ljudsystem som starkt avviker från svenskan. Tyskan och franskan sägs däremot ha lämnat sina bidrag till vår ordsfatt. Det är nog inte för mycket sagt att han ger uttryck för en rädsla för amerikansk kulturimperialism med dess ungdomskultur och populärkulturella uttryck.

I undertexten ligger något som skulle kunna ses som en förhoppning om att om bara ungdomens språk hyfsades så skulle det svenska språket, ja faktiskt det svenska samhället, hålla streck mot förändringar. Tiden runt skiftet mellan 60- och 70-tal var som bekant en omstörtande tid i Sveriges utbildningshistoria med bland annat kårhusockupationen i Stockholm. ⁷

Drygt tjugo år senare tog Proustkännaren Gunnel Vallquist upp tråden i 1991 års direktörstal. ⁸ Hennes tal handlar om hur språkvårdande instanser misslyckats med att försvara språket mot »yttre angrepp och inre förfall«. ⁹ Notera krigsmetaforiken. Ingen går säker. Hon klagar på mediaspråk och experternas lärda rotväliska innan hon i andra halvan vänder blicken mot skolan: »Flera decennier av kulturförödande skolpolitik med programmatisk historielöshet, systematisk mörkläggning av det kristna arvet, nedvärdering av de egna kulturskatter man valt att kalla »finkultur« och en allmän flumpedagogik har drabbat inte minst det viktigaste skolämnet av alla: kunskapen och färdigheten i att förstå och behandla modersmålet«, dekla-

⁶ Svenska Akademien 1971, s. 19.

⁷ Kjell Östberg, *1968 när allting var i rörelse. Sextiotalsradikaliseringen och de sociala rörelserna*. Stockholm: Prisma i samarbete med Samtidshistoriska institutet vid Södertörns högskola, 2002.

⁸ Gunnel Vallquist, »Tal vid Svenska Akademiens högtidliga sammanträde den 20 december 1991«: *Svenskläraren*, 1 (1992), s. 20–23.

⁹ Vallquist 1992, s. 20.

rerar hon.¹⁰ Efterkrigstidens socialdemokratiska utbildningspolitik syftade till att utjämna klassklyftor för att nå jämlikhet.¹¹ Den politiken kunde Vallquist således inte fördrå. Hon räds i stället en förtappad ungdom som använder ett språk som präglas av »en oerhörd grovhet« och som hon säger »lär sakna motsvarighet i andra länder«.¹²

Krisretorik

Båda talen tar upp språkets förfall, särskilt elevers och studenters skriftspråk. Båda talen präglas av en misstro, eller rentav ett förakt mot skolan. Båda talarna är kritiska mot allt som andas progressivism. Talarna enas i en oro över ungdomskulturella företeelser och ungdomars språkbruk. Talarna har också det gemensamt att de anser sig ha auktoritet att ge sin syn på ungdomsskolan, trots att de varken arbetar där eller har den som forskningsintresse.

Talen kan tjäna som exempel på ett slags krisretorik som ofta används när elevers och studenters skrivande kommer på tal. I mitt avhandlingsarbete har jag analyserat mediedebatter om skrivande under 70-talet, 90-talet och vår samtid. Jag har också undersökt synen på skrivande i USA.¹³ Det går att urskilja ett antal diskurser som ständigt återkommer.

Till att börja med är förfalls- och restaureringsdiskursen stark.¹⁴ Den går ut på att det blivit sämre men om vi bara gör si eller så kan vi komma tillrätta med problemen. Mike Rose kallar det för myten om tillfällighet.¹⁵ Till myten hör att problemen varje gång betraktas som nya och av aldrig tidigare skådad dimension. Jag vill hävda att skrivande får en oförtjänt stor roll – det är som om civilisationen står och faller med att elever stavar rätt.

¹⁰ Vallquist 1992, s. 22.

¹¹ Bengt Gesser, *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning*. Lund: Arkiv förlag i samarbete med Sociologiska institutionen vid Lunds universitet, 2015, s. 271.

¹² Vallquist 1992, s. 22.

¹³ Utöver mediebedatter har jag analyserat gymnasieskolans läroplaner: Lgy 70, Lpf 94 och Gy 2011.

¹⁴ Ellen Krogh, »Danskfagets udfordring«: Karin Esmann, Alma Rasmussen & Lisbeth Birde Wiese (red.), *Dansk i dialog*. Köpenhamn: Danslærerforeningen, 2000.

¹⁵ Mike Rose. »The Language of Exclusion: Writing Instruction at the University«: *College English*, 4 (1985), s. 341–359.

»Det svenska språket håller på att rasa samman« heter det i en artikel.¹⁶ I en annan artikel spår skribenten att vi går en framtid till mötes med skrivare i gathörnen i Sverige.¹⁷

Intimt förknippad med förfallet är bristdiskursen. Påfallande ofta är det basfärdigheterna som sägs brista. Medicinen är att låta färdighetsträningen och grammatikplugget åter komma till heders. De antas ha försvunnit efter progressivismens intåg. Men varken kursplaner eller tidigare forskning ger stöd för att det skulle förhålla sig så.¹⁸ Bristerna kan också vara av grövre slag. Elevers och studenters allmänbildning betraktas som undermålig och skrivande är bara ett av flera exempel på brister som de uppvisar.

Ett annat förekommande fenomen är en rädsla för ungdomar och ungdomskulturella företeelser, något som exemplifieras i såväl Nybergs som Vallquists direktörstal. Man kunde kalla det diskursen om den förtappade ungdomen. Det klagas på ungdomars talspråk som antas ha invaderat det skrivna språket. Vidare upprör sig flera debattörer över ungdomarnas sätt att föra sig, över klädmodet och över en allmän språklig brutalisering. Det går också att urskilja en mediepanisk diskurs. På 70-talet var det tevetitande som ansågs förstöra ungdomars språk. Senare får teven sällskap av datorer och mobiltelefoner. De medieteknologiska landvinningarna ses av flera skribenter som passiviserande och infantiliserande. »Förbarnsligande«, som en debattör uttrycker det.¹⁹

Ytterligare ett par diskurser ska nämnas. Flera skribenter vädrar ett illa dolt skolförakt. Ibland konstateras helt frankt, utan tillstymmelse till gardering, att undervisningen är för dålig. Flera debattörer anser att det rent av är skolans uppgift att motverka språklig utveckling. Men att skolspråket förväntas vara beständigt när bruksprosan förändras säger något om den roll skolan förväntas ha. Den ska hålla streck mot förändringar och agera

16 Gunnar Ohrlander, »Godkänd – och chanslös«: *Aftonbladet*, 11/1, 1999.

17 Gunnar Johnsson. »Språkets undergång«: *Svenska Dagbladet*, 9/7, 1996.

18 Se t.ex. Lotta Bergman, *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen, 2007; Lars-Göran Malmgren, *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur, 1996; Kerstin Bergö, *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen, 2005.

19 Hans Bergström, »Skolan allt längre från vuxenvärlden«: *Dagens Nyheter*, 4/2, 1999.

språkkonserverande. Om skolan lyckas få sina elever att skriva enligt traditionella normer kan den accelererande tiden behärskas i någon mån.

Flitigt förekommande är också progressivismkritiken. Det är en kritik som återkommit under alla mina undersökningsperioder och också i USA. Det är de nya arbetsformerna som kom på bred front under 60-talet som kritiseras. Kuriöst nog hade samtliga avnämargrupper – näringsliv, förvaltning, universitet och högskolor – i en brett anlagd avnämardundersökning från början av 60-talet varit överens om att arbetsformerna i gymnasieskolan behövde förändras så att eleverna blev mer självständiga.²⁰ Arbetsformerna var för den delen inte heller så nya. Reformpedagogik hade förekommit i folk- och flickskolan under hela århundradet. Men kritiken mot progressiva inslag i undervisningen har fortsatt i oförminskad styrka. Den kritik av grundskolan som Gunnel Vallquist framförde återkommer. Ofta har det varit den samlade grund- och gymnasieskolan och den socialdemokratiska skolpolitikens målsättning att skolan ska utjämna sociala klyftor som varit föremål för kritik.

Ovan beskrivna diskurser kan ses som variationer på ett värdekonserverativt tema. En observation är att artiklar som behandlar elevers och studenters skrivande liknar varandra på många sätt. Oberoende av om det är 70-tal, 90-tal eller vår samtid, oavsett om det är i Sverige eller USA, finns så stora likheter att man faktiskt kan tala om en speciell genre: en skrivkrisgenre som har ett antal specifika karakteristika. I denna text nöjer jag mig med att nämna ett ständigt återkommande drag. I ett stort antal artiklar jag läst från olika undersökningsperioder och från både Sverige och USA finns autentiska elev- eller studentexempel på dåligt språkbruk. De här citaten, eller skencitaten som det stundom är fråga om, fungerar manipulativt. De ska få oss att tro att exemplen är representativa och att nästan alla elever eller studenter skriver undermåligt. Oftast består exemplen av bara något felstavat ord eller möjligen en mening. Men det är problematiskt att rycka ord ur sitt sammanhang. Man kan ana att det är de värsta exemplen som används, russinen i kakan. Det är också påfal-

²⁰ Urban Dahllöf, *1960 års gymnasieutredning. 2. Kraven på gymnasiet: undersökningar vid universitet och högskolor, i förvaltning och näringsliv*. Stockholm, Ecklesiastikdepartementet, 1963, s. 255.

lande att det är språkets lokala nivåer det rör sig om, ytfenomen som stavning eller kanske meningsbyggnad. Det beror till viss del på att de är konkreta. Det är svårare att ge exempel på t.ex. bristande koherens. Men det säger också något om synen på språket. Skrivande reduceras till en kontextlös färdighet som kan nötas in en gång för alla. De här autentiska exemplen är effektiva och blir något att enas kring, något att skratta åt tillsammans. Det byggs upp ett vi, som inte är som de. Det är de som är problemet, absolut inte vi.

Man kan fråga sig varför krisretoriken varit så stark under alla de perioder som jag undersökt. Det finns förstås en rad orsaker, t.ex. en föreställning om ökade krav på *literacy* i samhället. Kanske är det medelklassens ångest över förlorad status och prestige.²¹ Elev- och studentexpansionen gör sitt till. Bara mellan 1960 och 1970 ökade antalet universitetsstudenter från 36 000 till 125 000.²² Kanske handlar det när allt kommer omkring om ett slags ångest över tidens gång – den moderna tiden kan ses som ständigt accelererande²³ – en existentiell kris som handlar om en rädsla för att inte betyda något. Genom att tillskriva den yngre generationen ett antal fel och brister kan ens egen existens legitimeras.

Avslutning

Jag vill avsluta den här texten med att komma in lite på frågan vad det *betyder*. Vad innebär det ständiga talet om kris? Det kroniska kristillståndet? Problemet med krisretoriken är att den blir hegemonisk. Den gör att det inte går att tänka andra tankar, alternativa idéer om vad skolan eller högskolan skulle kunna vara. Det är problematiskt när en subjektiv föreställning naturaliseras och blir sanningen om ett fenomen. Om man inte ställer upp på, eller försöker problematisera, krisretoriken, som ju faktiskt grundar sig i en känsla, står man där med bevisbördan, trots att det borde vara tvärtom.

21 Bronwyn Williams, »Why Johnny can Never, Ever Read. The Perpetual Literacy Crisis and Student Identity«. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 2 (2007), s. 178–182.

22 Östberg 2002, s. 25.

23 Hartmut Rosa, »The Speed of Global Flows and the Pace of Democratic Politics«. *New Political Science*, 4 (2005), s. 445–459.

Något händer nog med synen på högskolestudenter. De blir inte lärande subjekt utan snarare ett slags färdiga, obildbara objekt. Med publiceringsiver och citeringshets i åtanke blir studenterna en black om foten. De är strikt sett i vägen. Det är nog ingen bra förutsättning för god undervisning. Om vi är fast i tänkandet att elever och studenter inte kan är det nog också det vi utstrålar. Man kan fråga sig vad det gör med oss om lärarens viktigaste uppgift blir att ägna sig åt kriseliminering och krishantering.

De idéer om studenters skrivande som Nyberg och senare Vallquist gav uttryck för i börssalen har levt vidare. I en artikel i *Uppsala Nya Tidning* från 2013 vittnade nio historiker om hur illa deras studenter skrev.²⁴ Att studenterna inte hade några historiekunskaper hade de fått förlika sig med för länge sedan. Men nu var det språket som stod på spel. Artikeln ledde till en strid ström artiklar där temat upprepades och varierades. Det togs för givet att vi drabbats av en skrivkris av aldrig tidigare skådat slag. Det kan emellertid konstateras att studenter varken nu eller tidigare ansetts skriva tillräckligt väl för att uppfylla högskolans förväntningar. Att vissa studenter inte behärskar språkets elementa är inte något nytt fenomen. Det har alltid funnits en andel studenter som har bekymmer. Om problemen är större än tidigare och vad de i så fall beror på vet vi inte så mycket om. Men det är värt att ta farhågorna på allvar, inte genom att nostalgiskt blicka tillbaka till den tid som var, utan genom att låta skrivande få större utrymme i alla kurser, i alla utbildningar. Kurser i akademiskt skrivande fyller absolut sitt syfte – det finns trots allt en del generella drag – men eftersom skrivande till syvende och sist är disciplinspecifikt måste vi arbeta aktivt med studenters skrivande under hela utbildningen. Det är inte en färdighet som man kan lära sig en gång för alla.

24 Hanna Enefalk, et al., »Våra studenter kan inte svenska«: *Uppsala Nya Tidning*, 2/1, 2013. Hämtad 15 januari 2013, <http://www.unt.se/debatt/vara-studenter-kan-inte-svenska-2027570.aspx>.

Referenser

- Bergman, Lotta, *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen, 2007.
- Bergström, Hans, »Skolan allt längre från vuxenvärlden«: *Dagens Nyheter*, 4/2, 1999.
- Bergöö, Kerstin, *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen, 2005.
- Dahllöf, Urban, *1960 års gymnasieutredning. 2. Kraven på gymnasiet: undersökningar vid universitet och högskolor, i förvaltning och näringsliv*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet, 1963.
- Enefalk, Hanna, Andersson, Lars M, Aronsson, August, Englund, Viktor, Novaky, Györky, Svensson, Magnus, Thisner, Fredrik, Ågren, Henrik & Ågren, Maria, »Våra studenter kan inte svenska«: *Upsala Nya Tidning*, 2/1, 2013. Hämtad 15 januari 2013: <http://www.unt.se/debatt/vara-studenter-kan-inte-svenska-2027570.aspx>.
- Gesser, Bengt, *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning*. Lund: Arkiv förlag i samarbete med Sociologiska institutionen vid Lunds universitet, 2015.
- Johnsson, Gunnar, »Språkets undergång«: *Svenska Dagbladet*, 9/7, 1996.
- Krogh, Ellen, »Danskfagets utmaning«: Karin Esmann, Alma Rasmussen & Lisbeth Birde Wiese (red.), *Dansk i dialog*. Köpenhamn: Danslærerforeningen, 2000.
- Malmgren, Lars-Göran, *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur, 1996.
- Ohrlander, Gunnar, »Godkänd – och chanslös«: *Aftonbladet*, 11/1, 1999.
- Rosa, Hartmut, »The Speed of Global Flows and the Pace of Democratic Politics«: *New Political Science*, 4 (2005).
- Rose, Mike, »The Language of Exclusion: Writing Instruction at the University«: *College English*, 4 (1985).
- Svenska akademien, *Svenska akademiens handlingar. Ifrån år 1886, D. 78, 1970*. Stockholm: Norstedt, 1971.
- Svenska Akademien, *Högtidssammankomsten*, 2016. Hämtad 29 januari, 2016, från Svenska Akademien, <http://svenskaakademien.se/svenska-akademien/sammankomster/hogtidssammankomsten>.
- Vallquist, Gunnel, »Tal vid Svenska Akademiens högtidliga sammanträde den 20 december 1991«: *Svenskläraren*, 1 (1992).
- Williams, Bronwyn, »Why Johnny can Never, Ever Read. The Perpetual Literacy Crisis and Student Identity«: *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 2 (2007).
- Östberg, Kjell, *1968 när allting var i rörelse. Sextiotalsradikaliseringen och de sociala rörelserna*. Stockholm: Prisma i samarbete med Samtidshistoriska institutet vid Södertörns högskola, 2002.

Att undervisa ämnesdisciplin- överskridande om normkritik

– lärdomar från undervisning på
läkarutbildningen

Magdalena Nordin

Läkarutbildningen i Sverige innehåller, förutom undervisning inom ämnesområdet medicin, även ett fåtal icke-medicinska kurser inom det som benämns som professionell utveckling. Inom dessa kurser lär sig läkarstudenterna bland annat om lagstiftning, samtalsteknik och etiska frågeställningar.

Under de senaste fem åren har jag tillsammans med några kollegor inom professionell utveckling undervisat läkarstudenter om och i normkritik.¹ Det här innebär bland annat att läkarstudenter undervisas utifrån samhällsvetenskapliga och humanistiska perspektiv, och att de befinner sig i en situation där de inte endast ska lära sig om något, utan i stor utsträckning ska lära sig om sig själva. Dessutom har denna del i läkarutbildningen ett mycket litet utrymme, vilket, som tidigare forskning visat, troligtvis kan förklaras av att det uppfattas vara mer »nice to know« än »need

¹ I gruppen har under dessa år fem praktiserande läkare och tre samhällsvetare från Malmö högskola och Lunds universitet ingått. Ingen av dessa har varit anställda på medicinska fakulteten vid Lunds universitet, utan undervisningen har skett på uppdrag terminsvis.

to know«. ² Pedagogiskt innebär detta alltså ett flertal spännande utmaningar och under de år som vi undervisat om ämnet på läkarutbildningen har vi försökt utveckla undervisningen för att på bästa sätt göra det möjligt för de blivande läkarna att ha ett normkritiskt förhållningssätt i sin kommande yrkesutövning.

Vad är normkritik?

Normkritik innebär att lyfta fram kunskap och medvetenhet om normer, hur dessa uppstår och upprätthålls samt hur dessa skapar maktpositioner i samhället. Fokus ligger på att lyfta fram makt istället för maktlöshet och vem som upprätthåller privilegier i samhället. Idéerna om normkritik har sin bakgrund inom feministisk teori och senare även från queerteori. ³ Grunden för normkritik går även att finna inom Frankfurtskolans kritiska sociologi, post-kolonial teori och anti-essentialistiska teoribildningar. Normkritik är även nära kopplad till teorier om intersektionalitet. Normkritisk pedagogik innebär ett lärande som synliggör normer i samhället och hur dessa skapar och upprätthåller makt, men inkluderar även att synliggöra hur detta ser ut i själva lärandesituationen. Utifrån denna kunskap finns även en strävan efter förändringar med målet att vara emancipatorisk såväl i undervisningssituationen, som utanför denna. ⁴

I undervisningen om och i normkritik på läkarutbildningen har vi valt att benämna detta som likarätt eftersom vi menade att detta var en term som skulle göra det tydligt för de blivande läkarna om hur ämnet är kopp-

² Sarah Peters & Andrea Livia, »Relevant behavioral and social science for medical undergraduates: a comparison of specialist and non-specialist educators«: *Medical Education*, vol. 40, 2006, s. 1020.

³ Viktorija Kalonaitytė, *Normkritisk pedagogik för den högre utbildningen*, Lund: Studentlitteratur, 2014; Janne Bromseth & Frida Darj (red.), *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*, Skrifter från Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet, 2010.

⁴ Kalonaitytė 2014. Se även Inger Lövkrona & Annika Rejmer: »Normkritik – en metod i värdegrundsarbetet«: Tomas Brage & Inger Lövkrona (red.), *Värdegrundsarbete i akademien – med erfarenheter från Lunds universitet*, Lunds universitet, 2016, s. 135f; Lena Martinsson & Eva Remiers (red.), *Skola i normer*. Lund: Studentlitteratur, 2014, s. 9ff.

lat till deras kommande yrkespraktik.⁵ Vi arbetade även med att det inom professionell utveckling på läkarutbildningen skulle finnas ett så kallat likarättsspår, dvs. att idéer om likarätt skulle lyftas fram på ett flertal kurser genom hela utbildningen.

Läkarutbildningen och undervisning om och i normkritik

Under läkarutbildningen läser studenterna främst kurser inom medicin, men parallellt med detta läser de även några mindre kurser inom det som benämns som professionell utveckling, innehållande bland annat lagstiftning, samtalsteknik och etiska frågeställningar. Hela utbildningen är på sammanlagt 330 hp och sträcker sig över 11 terminer. De första sex terminerna är på en grundläggande nivå och på fem av sex terminer återfinns kurser inom professionell utveckling på sammantaget 9 hp. På avancerad nivå (termin 7–11) återfinns också kurser i professionell utveckling på termin 8 (5 hp). Normkritik, eller det som vi valt att kalla likarätt, har från 2011 ingått i professionell utveckling på termin 2, 5 och 8.

På *termin 2* har studenterna inom professionell utveckling en kurs på 1,5 hp som handlar om patientmötet. Kursen heter »Patientmötet – teoretiska aspekter och praktisk träning i undersökningsteknik av rörelseapparaten« och i denna ingår etik (tre föreläsningar), sekretess (en föreläsning), undersökning av patienter genom en föreläsning och tre halvdagars praktisk träning både på varandra och på patienter. På kursen har de även en föreläsning om likarätt under vilken vi introducerar grundläggande lagstiftning om diskriminering och mänskliga rättigheter.

⁵ Ett annat namn på en liknande utbildning som genomförs på läkarutbildningen vid Karolinska institutet är »Genusmedicin och interkulturella aspekter«. På Högskolan Väst ges sedan 2014 en utbildning till pedagogerna på sjuksköterske- och specialistssjuksköterskeprogrammen som benämns »Normmedvetet vårdande«. Inom läkarutbildningen på Nya Zeeland har denna typ av utbildning kommit att benämnas »Cultural safety« (se Peter Crampton, Anthony Dowell, Chris Parkin & Caroline Thompson, »Combating effects of racism through a cultural immersion medical education program«: *Academic Medicine*, 78(6), 2003, s. 595–598).

Kursen inom professionell utveckling på *termin 5* beskrivs på följande sätt i kursplanen:

- Den här terminen får du tillfälle att träna och öka din förmåga i att samtala med patienter och i att genomföra en grundläggande kroppsundersökning samt börja träna journalskrivning.
- Du ska också reflektera över dina studier och ditt val av yrke.
- Du ska träna dig i att demonstrera ett respektfullt och professionellt uppträdande i relation till patienter, sjukvårdspersonal, kurskamrater och lärare.
- Denna kurs omfattar 3 högskolepoäng, och har som syfte att hjälpa dig att vara bättre förberedd inför den kliniska tjänstgöringen på termin 6, som av många studenter upplevs som mycket krävande.⁶

Dessa undervisningsmoment ingår i kursen: föreläsningar om samtalsmetodik, undersökningsteknik, journalskrivning och klinisk undersökningsmetodik genom en gruppövning under fyra undervisningstimmar. Dessutom ingår klinisk praktik genom att studenterna under tre dagar är på en vårdcentral, samtalsmetodik genom en gruppövning med videosamtal samt journalskrivning genom praktisk tillämpning i form av en gruppövning. Examination sker även med en OSCE-tentamen⁷ och genom en skriftlig reflektion. Utöver detta har de även en heldag om likarätt. Under denna dag har vi varvat föreläsningar om hur tidigare forskning visar att det finns behov av en mer jämlik vård, om vilka religiösa behov som kan finnas hos vårdtagare och genom en föreläsning av en polis om normkritik, eller kanske främst bristen på normkritik, inom polismyndigheten, med gruppdiskussioner kring fallbeskrivningar, vilka har som mål att studenterna ska reflektera kring hierarkier mellan diagnoser och patienter i relation till den inverkan de har på hur patientmötet genomförs.

På *termin 8* har studenterna 5 hp inom professionell utveckling inom vilka det ingår två veckors praktik på en klinisk utbildningsavdelning och en vecka med fokus på olika ämnesområden inom området professionell

⁶ Se www.med.lu.se/laekarutbildning/termin_5/professionell_utveckling_5_ht16

⁷ »Objective Structured Clinical Examination« är en examinationsform som testar studenternas kunskaper genom praktiska övningar.

utveckling. Syftet är enligt kursplanen »att fördjupa dig i sådana ämnen som dykt upp under de kliniska terminerna och som nu ges mer plats. Du möter lärare som representerar flera olika yrken.« De ämnen som ingår beskrivs på följande sätt:

Vårdens olika roller och vilka faktorer som kan påverka möten i sjukvården som exempelvis normer och förväntningar och vad som i sin tur påverkar dessa. En särskild plats har mänskliga, existentiella frågor och läkares förhållningssätt till livets slut och dess avslut. Etik i livets slutskede liksom »Mötet med den döende människan« ägnas en dag i seminarieform. Du får också möjligheter att träna olika former av »svåra samtal« under handledning. Genom skönlitteratur ger vi dig inblick i humanioras roll som referens i kliniskt arbete och som möjlig kraft i egen utveckling.⁸

Likarätt är det som beskrivs i första meningen ovan och under en halvdag ges en introducerande teoretisk föreläsning om bland annat intersektionalitet och normkritik, vilken sedan följs upp med falldiskussioner i mindre grupper utifrån dessa teorier, för att sedan avslutas med en uppsummering och teoretisk reflektion med hela gruppen av det som framkommit i falldiskussionerna. Dessa fall kan handla om hur religiös tro och praktik påverkar medicinsk praktik eller hur kvinnor sexualiseras både som patienter och läkare.

Disciplinöverskridande undervisning

Hur undervisning utifrån ett samhällsvetenskapligt perspektiv eller humanioraperspektiv konstrueras för att integreras inom läkarutbildningen är ett relativt outforskat pedagogiskt fält⁹ och jag har inte funnit någon lit-

8 Se http://www.med.lu.se/laekarutbildning/termin_8/professionell_utveckling

9 Jennifer M. Weller & Alistair J. Woodward, »Will teaching social sciences to medical students hasten health care reform? A commentary on Sales and Schlaff«: *Social Science & Medicine*, vol. 70, 2010, s. 1671.

teratur som lyfter fram den pedagogiska komplexitet som detta innebär.¹⁰ Det som här presenteras kommer därmed främst att ha sin utgångspunkt i den pedagogiska erfarenheten som vi fått under de år som vi undervisat om och i normkritik på läkarutbildningen vid Lunds universitet.

En av de första pedagogiska lärdomar som framkom i denna undervisning var vikten av att förklara för studenterna de skilda vetenskapsteoretiska utgångspunkter som naturvetenskap har i förhållande till samhällsvetenskap och humaniora. Det var av vikt att lyfta fram att samhällsvetenskap, likväl som humaniora, i mindre utsträckning kan presentera vetenskapliga sanningar vilka bygger på empirisk forskning och kausala samband. Vi behövde göra klart för studenterna att det som presenterades av oss under de föreläsningar som ges om normkritik visserligen många gånger kommer från empirisk forskning, men att det även handlar om att kunna förhålla sig kritisk och reflekterande till de teorier om samhället som framkommer i denna forskning. Dessutom behövde vi klargöra hur samhällsvetenskaplig forskning inte kan komma fram till generella slutsatser och entydiga bevis på hur den sociala verkligheten är beskaffad.

Eftersom normkritik är ett av få inslag inom utbildningen som inte bygger på naturvetenskap innebär det att klargöra för läkarstudenterna att även detta vetenskapsteoretiska perspektiv har vetenskaplig relevans, vilket blev särskilt tydligt på termin 8 som har en mer teoretisk och analytisk prägel. Det var inte ovanligt att studenter efter ca fem minuters föreläsning räckte upp handen och berättade att de ansåg att det som föreläsningen skulle handla inte hade någon relevans. Det kom även fram under föreläsningar, gruppövningar och utvärderingar att det som lärdes ut om och i normkritik ansågs vara ideologiskt och normativt; särskilt tydlig var detta under de första årens undervisning om genus.

¹⁰ Däremot så framförs ett behov av att samhällsvetenskap ges ett större utrymme på läkarutbildningen som ett sätt att förbättra sjukvården (Caroline D. Peterson, Rebecca E. Rdesinski, Frances Emily Biagioli, Kathryn G. Chappelle & Diane L. Elliot: »Medical student perceptions of a behavioral and social science curriculum«: *Mental Health in Family Medicine*, 2011:8, s. 215–226; Christopher S. Sales & Anthony L. Schlaff: »Reforming medical education: A review and synthesis of five critiques of medical practice«: *Social Science & Medicine*, 70, 2010).

För att komma förbi dessa svårigheter arbetade vi, förutom med att förklara vetenskapsteoretiska skillnader mellan olika ämnesdiscipliner, även med att främst *beskriva* vad detta är de första tillfällena de lärde om normkritik; för att senare mer förklara och problematisera ämnet. Vi utgick också i de tidigare momenten mycket nära utifrån deras egen förståelse av dem själv som läkarstudenter och blivande läkare, och vi strävade efter att underbygga idéerna om normkritik med tydliga exempel från sjuk- och hälsovården. De fick t.ex. komma med exempel på egna erfarenheter av detta och de läkare som var med och undervisade på momenten berättade om sin yrkespraktik och om sina erfarenheter av detta. Det vill säga att vi har arbetat med att börja med konkreta exempel som ligger nära läkarens medicinska kunskaper för att längre fram analysera och diskutera ämnet på en mer abstrakt nivå.¹¹

En viktig del av den undervisning om och i normkritik som vi gav var att detta alltid skulle ske med både samhällsvetare och läkare som lärare. Detta innebar en möjlighet till teoretisk fördjupning (samhällsvetarna) samtidigt som läkarnas bidrag gav en legitimitet av ämnets relevans för de blivande läkarna. Det var, som tidigare nämnts, inte ovanligt att de teorier som förklarade normkritik ifrågasattes både utifrån dess vetenskaplighet och utifrån dess relevans för läkare. Genom att de medverkande läkarna tog upp exempel från den egna yrkespraktiken på hur de haft användning av ett normkritiskt förhållningssätt för att på bästa sätt ge vård till patienter, kunde ämnets relevans emellertid beläggas. Att undervisning inom det samhällsvetenskapliga fältet inom läkarutbildningar utförs av lärare med samhällsvetenskaplig utbildning har i tidigare forskning visat sig vara avgörande för studenternas lärande.¹² Genom att integrera även läkares erfarenheter i undervisningen tillförs enligt vår mening ännu en möjlighet till lärande om normkritik för läkarstudenterna.

Vi arbetade också med att läkarstudenterna inför undervisningen om och i normkritik på termin 8 fick skicka in egna exempel på kliniska situationer som upplevts som problematiska när det gällde mötet med pa-

¹¹ Se även Iveris L.M. Martinez, Isis Artze-Vega, Alan L.W. Wells, Jorge Camilio Mora & Martin Gillis: »Twelve tips for teaching social determinants of health in medicine«: *Medical Teacher*, vol. 37, 2015, s. 648f; jfr Weller & Woodward 2010, s. 1670.

¹² Peters & Livia 2006.

tienter, anhöriga och kollegor. Dessa fall använde vi sedan som underlag för gruppdiskussioner om normkritik och lyfte därmed relevansen av att kunna förhålla sig normkritiskt mycket nära deras egen verklighet. I utvärderingar och genom att följa dessa gruppdiskussioner kunde vi se att studenterna fick en fördjupad kunskap om normkritik och en ökad förståelse för dess relevans. I tidigare forskning har det även framkommit att just ett sådant pedagogiskt arbetssätt har efterfrågats för att underlätta läkarstudenters lärande inom det samhällsvetenskapliga fältet.¹³

En femte pedagogisk metod som vi utgick från var att arbeta mycket med övningar både genom diskussioner av olika fall med sjukvårdsanknytning och genom att de själva fick göra övningar. Under termin 8 fick de bland annat göra en så kallade »privilege walk«.¹⁴ Denna innebar i detta fall att studenterna fick sig tilldelade olika karaktärer med olika förutsättningar. Utifrån de på korten givna förutsättningarna fick de även själva tänka ut vilka följdförutsättningar detta kunde innebära. Sedan läste vi upp olika påståenden som de fick ta ställning till om hur detta påverkade den karaktär de hade på sitt kort. Bedömde studenterna att det stämde in på karaktären tog studenterna ett steg framåt/uppåt (beroende på undervisningssal) eller gjorde en markering på karaktärkortet att de rört sig framåt. Påståendena på korten är sådana som »jag kan gifta mig med vem jag vill«, »jag kommer enkelt in i butiker eller på restauranger« eller »jag kan lätt hitta plåster i min egen hudfärg«. Efter några påståenden delas gruppen upp och de med karaktärer med många privilegier kommer att komma längre fram än de med få. Upplevelsen av att bli kvarlämnad eller att gå från de andra blir sedan ett underlag för att tydliggöra vad normkritik innebär och medförde alltid intressanta och insiktsfulla reflektioner från läkarstudenterna.

Lära om sig själv

En andra pedagogisk utmaning som vi stått inför, liksom alla andra som undervisar i normkritik, är att lära studenterna om sig själva. För att inte

¹³ Martinez et al. 2014, s. 649f; Peterson et al. 2011.

¹⁴ Se t.ex. Kalonaityté 2014, s. 120ff.

endast få kunskap om vad normer är för något, utan även hur dessa normer skapar maktpositioner och hur dessa är socialt konstruerade, behöver studenterna inse vilken maktposition de själva besitter.¹⁵ Studenter på läkarprogrammet får en maktposition genom att ha blivit antagna på en högt eftertraktad utbildning på universitetet, något som de säkerligen är medvetna om. Vad de gör med denna maktposition är däremot något som ingått i vårt normkritiska pedagogiska uppdrag. Till detta har vi även behövt lyfta fram annat som skapar maktpositioner i samhället utifrån de nu gällande normerna, så som kön, religion och etnicitet. Att lära sig att vara normkritisk innebär att studera sig själv och de maktpraktiker en utför. Detta kan uppfattas av studenterna som en kritik av vilka de är och därmed riskera att försvåra lärandet.¹⁶

För att överkomma denna pedagogiska utmaning har vi arbetat med att under termin 2 och 5 rikta fokus mot hur läkarpraktiken som den ser ut nu är normativ (dvs. att det ligger utanför just dessa studenter), bland annat genom att visa hur ojämlig hälsovården är, där vissa grupper, som t.ex. transsexuella personer, upplever sig få ett så dåligt bemötande att de undviker att uppsöka vårdinrättningar, för att under termin 8 medvetandegöra dem om hur de själva skapar och upprätthåller normer. En annan fördel med detta är att de på termin 8 har varit ute på praktik och själva många gånger erfarit maktunderordning. Genom denna erfarenhet upplever vi att de är mer öppna för att förstå hur de själva är del av en privileg-

15 Se även Tomas Brage, »Se människan – en diskrimineringskyddsutbildning«: Tomas Brage & Inger Lövkrona (red.), *Värdegrundsarbete i akademien – med erfarenheter från Lunds universitet*. Lunds universitet 2016; Kalonaityté 2014, s. 124ff; Louise Andersson, »Tricky business!«: Janne Bromseth, & Frida Darj (red.), *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Skrifter från Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet, 2010, s. 259–278; Renita Sörensdotter, »Störande, utmanande och obekvämt. Om queerteoriernas relevans för en normbrytande undervisning«: Janne Bromseth, & Frida Darj (red.), *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*, Skrifter från Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet, 2010, s. 135–154; Lovise Brade, Carolina Engström, Renita Sörensdotter & Pär Wiktorsson, *I normens öga: metoder för en normbrytande undervisning*. Stockholm: Stiftelsen Friends, 2008, s. 25.

16 Se även Kalonaityté 2014, s. 145ff; Lena Martinsson, »Värdegrunder – normeras till frigörelse«: Lena Martinsson & Eva Remiers (red.), *Skola i normer*. Lund: Studentlitteratur, 2014, s. 116ff; Kajsa Svaleryd, *Genuspedagogik: en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber, 2002, s. 108f.

gierad grupp. Under de senare åren har vi även uppfattat det som att studenter som hör till underordnade grupper har ett behov av att inför studentgruppen lyfta fram vad dessa erfarenheter gör med dem – t.ex. kvinnor som upplever att de inte tas på allvar under sin praktik just för att de är kvinnor, eller män med invandrarbakgrund som undviker att behandla äldre kvinnor eftersom dessa kvinnor inte vill det – vilket vi också uppfattar som pedagogiskt positivt.

Ett annat sätt att komma förbi denna pedagogiska utmaning är genom att använda oss av ett flertal övningar där studenterna får anta rollen av någon annan (se t.ex. tidigare nämnda »privilege walk») för att på så sätt skapa en kunskap om maktpositioner som inte berör dem själva i första hand.¹⁷ Utifrån denna kunskap har vi sedan försökt närma oss studenterna själva som privilegierade genom frågor och fall som riktar blicken mot dem.¹⁸ Vi har även arbetat med att försöka skapa tillit mellan oss som undervisande lärare och dem som studenter, för att få dem att inte uppfatta undervisning som kritisk mot dem som personer. Detta har bland annat gjorts genom det tidigare nämnda samarbetet mellan samhällsvetare och läkare, där läkarna har lyft fram ett inifrånperspektiv och inkluderat egna erfarenheter från sin läkarpraktik. Att skapa en tillit med studenter som vi endast träffar vid tre tillfällen under fyra år har dock upplevts som en svårighet med undervisningen i normkritik.

»Nice to know«

Det finns inte, som togs upp ovan, mycket forskning om hur samhällsvetenskapligt grundad eller humanioragrundad undervisning görs för att pedagogiskt passa inom läkarutbildningar. Vad som emellertid framkom-

¹⁷ Kalonaityté 2014, s. 117ff, Agneta Josephson, »På väg mot normkritiskt arbete med forum-teater, forumspel och värderingsövningar«: Janne Bromseth, & Frida Darj (red.), *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*, Skrifter från Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet, 2010, s. 191ff.

¹⁸ En annan spännande didaktik för att medvetandegöra läkarstudenter om deras privilegierade ställning är så kallad kulturell nedsänkning (cultural immersion). Detta innebär att studenterna lever med grupper som har en underordnad ställning i samhället och finns som en del av läkarutbildningen på Nya Zeeland (Crampton et al. 2003, se även Martinez 2014, s. 248).

mit är att undervisning på läkarutbildningarna inom fältet samhällsvetenskap och humaniora inom den brittiska läkarutbildningen i större utsträckning ansetts vara »nice to know« än »need to know«,¹⁹ vilket kan tolkas som att det är ett område som inte har någon större kunskapsmässig tyngd vid den brittiska läkarutbildningen. Och detta trots att det finns önskemål om att detta perspektiv inom läkarutbildningen borde ha ett större utrymme.²⁰ Vår erfarenhet från undervisningen om och i normkritik vid läkarutbildningen på Lunds universitet bekräftar den bilden. Detta blir tydligt bland annat genom att undervisningen om och i normkritik har, som tidigare nämnts, ett litet utrymme på utbildningen, det finns inga lärare anställda som har samhällsvetenskaplig eller humanistisk kompetens,²¹ det finns ingen anställd som har ett övergripande ansvar för undervisningen om normkritik och undervisningsmomenten om normkritik examineras endast genom närvaro.

Detta utgångsläge har inneburit ett flertal pedagogiska utmaningar av vilka några har varit svåra att komma förbi. Den pedagogiska fördelen att undervisa tillsammans praktiker (läkare) och teoretiker (samhällsvetare), har i detta fall inneburit en nackdel. Vi har sällan haft möjlighet att träffas för att utvärdera och utveckla utbildningen på grund av att utbildningen endast ges vid sex tillfällen under ett år och att vi i övrigt inte arbetar tillsammans. Ingen i gruppen har heller ersatts för att övergripande arbeta med, utvärdera och utveckla undervisningen i normkritik. År 2014 sökte vi och fick utvecklingsmedel för att under 2015 få tid att utvärdera tidigare undervisning i ämnet och skapa ett sammanhållet likarättsspår på läkarutbildningen i Lund, vilket tillfälligt gav oss möjlighet till pedagogisk utveckling som bland annat innebar att utbildningen i normkritik fick en tydligare progression. När det gäller examination är det en önskan att vi i enlighet med kursmålen ska kunna examinera vissa moment, både genom tentamen kring olika begrepp och lagar, samt genom reflekterande uppgifter om självupplevda fall i vården. Genom att utbildningen i normkritik blir examinerande skulle vi tydligare kunna implementera så kallad kon-

19 Peters & Livia 2006. Se även Crampton et al. 2003.

20 Sales & Schlaff 2010; Crampton et al. 2003.

21 Se även Peters & Livia 2006, s. 1021.

struktiv länkning (constructive alignment) i undervisningen.²² Ännu har vi emellertid inte fått möjlighet att göra så och har istället i själva undervisningssituationen (bland annat med de tidigare nämnda pedagogiska arbetssätten) tydligt fått föra fram vikten av att läkarstudenterna i sin kommande praktik kan förhålla sig normkritiskt.

Övrigt

Jag vill framföra mitt tack till Janna Lundberg och Katarina Blennow för läsning och konstruktiv kritik av texten.

Referenser

- Andersson, Louise, »Tricky business!«: Janne Bromseth, & Frida Darj (red.), *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Skrifter från Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet, 2010, s. 259–278.
- Biggs, John & Tang, Catherine, *Teaching for Quality Learning at University*, 4th Edition. Maidenhead: Open University Press, 2011.
- Brade, Lovise; Engström, Carolina; Sörensdotter, Renita & Wiktorsson, Pär; *I normens öga: metoder för en normbrytande undervisning*, Stockholm: Stiftelsen Friends, 2008.
- Brage, Tomas, »Se människan – en diskrimineringsskyddsutbildning«: Tomas Brage & Inger Lövkrona (red.), *Värdegrundsarbete i akademien – med erfarenheter från Lunds universitet*, Lunds universitet 2016.
- Bromseth, Janne & Darj, Frida (red.), *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*, Skrifter från Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet, 2010.
- Crampton, Peter; Dowell, Anthony; Parkin, Chris, & Thompson, Caroline, »Combating effects of racism through a cultural immersion medical education program«: *Academic Medicine*, 78(6), 2003, s. 595–598.
- Josephson, Agneta, »På väg mot normkritiskt arbete med forum-teater, forumspel och värderingsövningar«: Janne Bromseth, & Frida Darj (red.), *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*, Skrifter från Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet, 2010, s. 183–206.
- Kalonaityté, Viktorija, *Normkritisk pedagogik för den högre utbildningen*, Lund: Studentlitteratur, 2014.
- Lövkrona, Inger & Rejmer, Annika, "Normkritik- en metod i värdegrundsarbetet", i ", i Tomas Brage & Inger Lövkrona (red.), *Värdegrundsarbete i akademien – med erfarenheter från Lunds universitet*, Lunds universitet, 2016.

²² Se John Biggs & Catherine Tang, *Teaching for Quality Learning at University*, 4th Edition. Maidenhead: Open University Press, 2011.

- Martinez, Iveris L.M.; Artze-Vega, Isis; Wells, Alan L.W.; Camilio Mora, Jorge & Gillis, Martin, »Twelve tips for teaching social determinants of health in medicine«: *Medical Teacher*, vol. 37, 2015, s. 647–652.
- Martinsson, Lena & Remiers, Eva (red.), *Skola i normer*. Lund: Studentlitteratur, 2014.
- Martinsson, Lena, »Värdegrunder – normeras till frigörelse«: Lena Martinsson & Eva Remiers (red.), *Skola i normer*. Lund: Studentlitteratur, 2014, s. 111–149.
- Peters, Sarah & Livia, Andrea, Relevant behavioral and social science for medical undergraduates: a comparison of specialist and non-specialist educators, *Medical Education*, vol. 40, 2006, s. 1020–1026.
- Peterson, Caroline D; Rdesinski, Rebecca E; Biagioli, Frances Emily; Chappelle, Kathryn G; & Elliot, Diane L., »Medical student perceptions of a behavioral and social science curriculum«: *Mental Health in Family Medicine*, 2011:8, s. 215–226.
- Sales Christopher S. & Schlaff, Anthony L., »Reforming medical education: A review and synthesis of five critiques of medical practice«: *Social Science & Medicine*, 70, 2010, s. 1665–1668.
- Svaleryd, Kajsa, *Genuspedagogik: en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber, 2002.
- Sörensdotter, Renita, »Störande, utmanande och obekvämt. Om queerteoriernas relevans för en normbrytande undervisning«: Janne Bromseth, & Frida Darj (red.), *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*, Skrifter från Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet, 2010, s. 135–154.
- Weller, Jennifer M. & Woodward, Alistair J., »Will teaching social sciences to medical students hasten health care reform? A commentary on Sales and Schlaff«: *Social Science & Medicine*, vol. 70, 2010, s. 1669–1671.

Websidor

- http://www.med.lu.se/laekarutbildning/termin_5/professionell_utveckling_5_ht16 (hämtad den 25 oktober 2016)
- http://www.med.lu.se/laekarutbildning/termin_8/professionell_utveckling (hämtad den 25 oktober 2016)

LÄRARROLLEN OCH DESS FÖRUTSÄTTNINGAR

Fakultetens pedagogiska fluortant

– om HT-bibliotekens undervisning

Fredrik Eriksson

Bakgrund

Vi som gick i grundskolan under 70- och 80-talet minns att lektionerna med jämna mellanrum bröts av att det plötsligt knackade på dörren varpå en vitklädd kvinna klev in bärandes en bricka med små muggar. Det var dags för fluorsköljning. En aktivitet som hade försvinnande lite att göra med matematik, svenska eller vad det nu var för ämne man för stunden var engagerad i. Jag skulle vilja kalla detta fenomen, när en agent dyker upp och pockar på uppmärksamhet i en för agenten irrelevant kontext, för *fluortantseffekten*.

Lite så, som en fluortant, kan man som bibliotekarie känna sig när man ska undervisa studenter. Man är inte en uppenbar del av den reguljära undervisningen. Studenter som sökt in till en särskild ämnesutbildning har inte valt att studera »bibliotek« och biblioteket upplevs inte alltid som en naturlig del i den reguljära undervisningen.¹

Trots detta är vi bibliotekarier övertygade om att studenter som tar del i vår undervisning generellt är bättre rustade att ta sig an de moment och utmaningar som dyker upp när de börjar med uppsatsarbete eller motsvarande självständigt arbete. Något som även får stöd i den studie som gjordes för LUB:s räkning kallad *Genomslagsprojektet*. I studien framgår att

¹ B. Holm, L. Landgren & A. Wiberg, *Genomslagsprojektet: andra fasen*, 2015.

studenter känner sig bättre rustade i sitt självständiga arbete efter genomgången biblioteksundervisning. Så en central fråga för undervisande bibliotekarier blir *hur kan vi undgå fluortantseffekten?* En lösning handlar om samarbete mellan ämnesbibliotekarie och ämnesrepresentanter. En meta-studie av H.T. Pham och K. Tanner 2014 visar att kvaliteten på samarbetet mellan bibliotek och ämne har direkt påverkan på studenternas studieframgång.² Hur blir vi då ett naturligt inslag i den reguljära undervisningen och hur skapar vi ett gott samarbete? Det är något jag hoppas kunna ge några svar på i den här texten.

Begreppet *Biblioteksundervisning*

En skillnad mellan biblioteksundervisning och fluortanten är att fluortanten faktiskt erbjöd studenterna fluor. Det kanske inte var relevant för matematiken som skulle lösas, men det var vad det hette. I bibliotekets fall är begreppet *biblioteksundervisning* i många fall missvisande. Biblioteksundervisning undervisar huvudsakligen inte i eller om bibliotek. Studenter förväntas känna till att bibliotek existerar och i grova drag förstå hur de fungerar. Om jag vore student idag skulle jag inte lägga två timmar på något som kallades *biblioteksundervisning*. Om jag istället blev införstådd med att jag ska få lära mig mer om vad som kännetecknar vetenskaplig information, referenshantering eller det självständiga skrivandets hantverk vore saken en helt annan.

Hur den biblioteksrelaterade undervisningen paketeras och marknadsförs är i många fall en produkt av relationen mellan institution och ämnesbibliotekarie. Desto bättre relation ju bättre förutsättningar för en korrekt paketering och marknadsföring mot student.

² H.T. Pham & K. Tanner, »Collaboration between academics and librarians: a literature review and framework for analysis«. *Library Review*, 63(1/2), 2014, s. 15–45.

Hur vi arbetar

Merparten av bibliotekarierna som är verksamma vid HT-biblioteken är knutna till ett givet ämne eller en given institution och kallas då ämnesbibliotekarier. Ämnesbibliotekarien är medlaren mellan biblioteket och ämnet/institutionen. Som ämnesbibliotekarie sörjer du för litteraturinköp till ämnet, ger stöd till forskarna samt sköter den informationsrelaterade undervisningen som erbjuds från biblioteket.

Bibliotekets undervisning har sett väldigt olika ut vid olika ämnen. Detta delvis beroende på att behoven skilt sig åt mellan ämnena men också då kunskapen om vad biblioteket erbjuder i fråga om undervisning varit olika god. Kontakten mellan ämne och bibliotekarie var och är som regel informell. Den grundas ofta i spontana möten i fikarum och korridorer, möten som till sin natur är ad hoc. Således blir det svårt att kvalitets-säkra undervisningen då mötena varken är regelmässiga eller garanterade. Det hela försvåras ytterligare om ämne och bibliotek rent fysiskt befinner sig i olika byggnader.

Under 2015 påbörjades dock ett internt arbete vid HT-biblioteken för att förebygga ojämn kvalitet och närma sig en formalisering av undervisningen. En mall, kallad Undervisningsplan, togs fram där ämnesbibliotekarien beskriver vad undervisningen innehåller på varje nivå. Ett fokus på meningsfull progression och målbeskrivning kännetecknar undervisningsplanerna.

När vi talar om progression i biblioteksundervisningen menar vi att det ska finnas en logisk sammanhållning mellan det som förmedlas från nybörjar- till masternivå och nivåerna däremellan. En progression som har allt att vinna av ett nära samarbete mellan ämne och bibliotekarie. Ju större insikt i hur en kurs byggs upp och logiskt fungerar desto större möjlighet för meningsskapande i bibliotekets undervisning för studenternas del. Ett nära samarbete mellan ämne och bibliotek är önskvärt för att säkerställa en god kvalitet.

Utöver progression har undervisningsplanerna även som ambition att ta fasta på de lärandemål i kursplanerna som tangerar informationskompetensområdet. Vi utgår här från principen om konstruktiv samordning där

lärandemål, läroprocess och examination utgör en helhet³. Medvetenheten kring konstruktiv samordning är fortfarande relativt ung vid HT-biblioteken, men vår förhoppning är att vi i samråd med kursansvarig kan hjälpa till med måluppfyllnad i enlighet med berörda kursplaner.

Det ligger på varje undervisande bibliotekarie att skapa en undervisningsplan (baserat på mallen) för de ämnen hen undervisar i. Även om det inte är ett formellt påbud att förankra dessa hos ämnet/institutionen så är det ändå en stark önskan. Från bibliotekets sida ser vi en möjlig ingång till dialog kring biblioteksundervisning med ämnet via våra undervisningsplaner. Exempelvis genom att utveckla planen i samråd med ämnesansvarig eller studierektor. På så vis kan även relationen mellan ämnesbibliotekarie och ämne/institution stärkas.

Innehåll i undervisningen

Bibliotekets undervisning handlar, som sagt, sällan om biblioteksundervisning. Istället är den fokuserad på en rad andra kompetenser som ibland paketeras under rubrikerna *generella kompetenser* eller *informationskompetens*. Redan 2009 kom rapporten *Samverkan kring generella kompetenser inom högre utbildning* där Lena Landgren och Marita Ljungqvist beskriver hur införandet av undervisning i informationskompetens vid HT-fakulteterna har fungerat. Man belyser betydelsen av en transparent organisation gällande arbetsbeskrivningar för pedagogisk personal som arbetar med informationskompetens. Inte minst viktigt då informationskompetens är ett av de mål som behandlas i HT-områdets strategiska plan⁴. Behovet av en transparent pedagogisk organisation gällande informationskompetens är lika starkt idag och vilken part som ska arbeta för måluppfyllnad behöver förtydligas.

För att ge en överblick av några av de områden och kompetenser bibliotekarierna vid HT-fakulteterna förmedlar gör jag en schematisk genomgång. Notera att varje ämne vid HT-fakulteterna kännetecknas av just sina

³ Maja Elmgren & Ann-Sofie Henriksson, *Universitetspedagogik*. Lund: Studentlitteratur 2015.

⁴ Lena Landgren & Marita Ljungqvist, *Samverkan kring generella kompetenser inom högre utbildning – att genomföra ett förändringsarbete i akademien*. Lund: Lunds universitet 2009.

informationsbehov och färdigheter. Med andra ord är genomgången här inte nödvändigtvis representativ för alla ämnen.

Klargörande kring tillgängliga källor och vad som utmärker dessa källor i fråga om omfång, relevans och tillgänglighet. Inte sällan behövs förtydligande kring kompetenser som handledare och ämne ofta förutsätter att studenten känner till på förhand. Exempelvis vad som utmärker vetenskapligt material i relation till icke-vetenskapligt material.

För ämnet centrala källor är förstås en av de viktigare delarna vi förmedlar. I och med digitaliseringen av forskningsmaterial tillgängliggörs ett större antal resurser än bara för ett decennium sedan. Inom ett givet ämne finns inte enbart en handfull uppslagsverk utan sannolikt dussintals. Att informera om dessa samt lära studenterna navigera i denna snårskog är centralt. Digitalisering är sedan länge en realitet när det gäller merparten av de vetenskapliga tidskrifterna. Tyvärr finns det sällan en patenterad lösning för att nå en särskild artikel i en given tidskrift. Upphovsrätts- och förlagsbegränsningar så som tidsembargon och dylikt ger för handen att studenter idag behöver känna till en rad metoder för att finna det material de söker. En typ av källa går kanske att hitta i LUBsearch medan en annan endast via ePublications och en tredje via förlagets hemsida. Hur och varför det skiljer sig är sällan glasklart, inte heller för bibliotekarien.

Google har nått den något unika statusen att företaget blivit ett verb. Att det handlar just ett företag och ett vinstdrivande sådant glöms lätt bort. Vi ger av vår information för att få tillgång till sök- och molntjänster, tillsynes gratis. Att förstå detta samband samt kännedom om personifiering av sökresultat är grundläggande kompetenser för yrkesutövande akademiker. Google har även en tjänst för att söka fram material av vetenskaplig karaktär kallad Google Scholar. Jag säger vetenskaplig karaktär då Scholars definition av vad vetenskapsbegreppet är något otydlig.⁵ Trots detta kan Scholar vara en användbar utgångspunkt för att belysa citeringsanalys och visa på hur olika vetenskapliga dokument relaterar till varandra.

Wikipedia är en oundviklig källa att beröra. Utöver Google är det en av de första platserna studenterna hamnar på när de söker information. Här är det av vikt att belysa att varje språk har sin Wikipedia, med sina unika

⁵ Google Scholar: <https://scholar.google.se/intl/sv/scholar/about.html>

förutsättningar för artikelförfattande. Personligen brukar jag se en genomgång av Wikipedia som ett utmärkt tillfälle att diskutera vetenskaplighet och transparens. Får man använda sig av artiklar från Wikipedia i sitt självständiga skrivande? Jag har diskuterat frågan otaliga gånger och även bland forskare kan meningarna gå isär. Diskussioner här brukar vara väldigt fruktbara och studenterna har inte sällan ett uppdämt behov av att problematisera just Wikipedia. *Det finns ju referenser*, då är det väl vetenskapligt är en återkommande fundering. Något som följs upp av funderingar kring vem som faktiskt valt ut referenserna. Som sagt, Wikipedia är en användbar resurs för att diskutera vetenskaplig transparens.

Referenshantering är förstås en central del i bibliotekets undervisning. Hur, vad och varför man refererar är kärnkompetenser för studenter som skriver självständigt arbete.

Akademisk hederlighet är ett ämne som fått allt större plats i vårt utbud. Även om ämnet kan ha negativa konnotationer för vissa studenter är det viktigt att man ger alla möjligheten att nå en grundläggande förståelse för vetenskapligt agerande. Hur använder man sig av andras material utan att göra övertramp? Vetenskap och vetenskapligt skrivande bygger ju till stor del på att bygga på andras erfarenheter, men hur gör jag som student detta på rätt sätt? Diskussioner här blir inte sällan en ingång till den vetenskapliga kulturen, vilket är nog så viktigt för studenter som ska påbörja sitt första självständiga skrivande.

Som framgår ovan är det en mångfald av kompetenser som ska gås igenom. Ibland komprimerat till endast ett tvåtimmarspass, vilket gör att undervisande bibliotekarie och närvarande studenter endast hinner skrapa på ytan av det som går igenom. Samtidigt blir det vid en sådan här genomgång uppenbart att begreppet biblioteksundervisning blir trubbigt och oklart. Ett bättre och mer beskrivande begrepp behövs.

Dilemman

Alfabetisk indexering: Under de senaste åren har personalen i HT-biblioteket noterat en allt högre frekvens av frågor rörande hur man hittar litteratur i hyllan. Inte bara vid vilken hylla en särskild författare står, utan hur man rent alfabetiskt söker i hyllan. Det tycks som om denna elementära

kompetens tynar bort. En anledning torde vara att behovet av att slå i register är försvinnande liten i vardagslivet där enkla och effektiva sökrutor eliminerat behovet av tungbläddrade register. Detta är förstås ren spekulatio-
 tion, men otvetydigt är att detta är en kompetens som behöver bejakas i bibliotekets undervisning. Särskilt för våra studenter vid HT-fakulteterna där det tryckta materialet står sig starkt.

Som belysts tidigare ser vi även ett behov av att förtydliga vad som kännetecknar vetenskapligt material. Det händer att studenter har till uppgift att leta fram artiklar inom ett särskilt område och då inte upplysts om skillnaden mellan nyhetsartiklar, vetenskapliga artiklar och populärvetenskapliga. Självklara kompetenser för en lärare på en kurs, men för nya studenter långt ifrån glasklart.

Goda exempel

Filmvetenskap

Filmvetenskap vid Språk- och litteraturcentrum är ett exempel på ett ämne där biblioteksundervisningen är välintegrerad. Vad som kännetecknar just Filmvetenskap är att det är ett relativt litet ämne där samma lärare dyker upp på såväl grundnivåer som på mer avancerade. Detta gör att lärarna har en övergripande bild kring vilka behov studenterna har och när bibliotekets insatser blir som mest relevanta. Att komma in i rätt tid är ofta avgörande för hur väl undervisningsinnehållet mottas av studenterna. Samtidigt underlättar kontinuiteten relationen mellan ämne och bibliotek då man inte behöver omförhandla relationen på en regelbunden basis. Ämnesansvarig känner till vem som är ämnesbibliotekarie och vad denna kan erbjuda och hur detta står i relation till studenternas kunskapsbehov.

Man ger även studenterna en uppgift från ämnets sida vars lösning förutsätter deltagande i bibliotekets undervisning. På så vis blir det tydligt för studenten att bibliotekets undervisning är en del av den ämnesbaserade undervisningen och man undviker fluortanteffekten.

Journalistik

Även här finner vi en välintegrerad lösning. Ämnesbibliotekarien är med på avdelningsmöten med en viss regelbundenhet, vilket skapar en formell plattform för träffar med ämnesrepresentanter. Bibliotekarien har även gemensamma föreläsningar med ämneslärare, vilken helt eliminerar den ovan beskrivna fluortanteffekten. Kopplingen mellan ämne och bibliotekets undervisning blir, förhoppningsvis, glasklar.

Utöver detta är bibliotekets undervisning obligatorisk. Missar man ett tillfälle så får man gå på ett uppsamlingstillfälle. Här kan man se den stringens som beskrivs i teorin kring konstruktiv samordning. I den mån det finns kursmål som berörs av biblioteksundervisningen (i det här fallet kunna samla och värdera information⁶) möjliggör man för studenterna att nå detta genom att göra tillfället obligatoriskt.

Relationen Ämne - Lärare

Som framgår ovan spelar relationen mellan ämne/institution och ämnesbibliotekarie en central roll när det gäller att etablera biblioteksundervisning. Inte minst när det gäller att undkomma fluortanteffekten. Ju tydligare sambandet mellan ämnet man studerar och de kompetenser biblioteket förfinar blir, desto tydligare blir meningsskapandet för studenten. Avsaknad av samarbete och logiskt samband mellan de olika delarna leder till att meningen med biblioteksundervisningen uteblir.

Hur kan vi då skapa ett gott samarbete? Ofta är samarbetet informellt och löst hållet. Claire McGuinness beskriver detta med begreppet *Academic Champions*. Bibliotekarien behöver som regel identifiera bibliotekspositiva individer inom det ämne eller institution hen arbetar för. Genom dessa kan ett samarbete etableras som förhoppningsvis kan stärka länken mellan ämne och biblioteksundervisning.⁷ Problemet med dessa relationer är att de är godtyckliga och ad hoc. Det finns ett uppenbart behov av att

6 JOUK10 (2016), <http://kursplaner.lu.se/pdf/kurs/sv/JOUK10>

7 Claire McGuinness, »Exploring strategies for integrated information literacy: From »academic champions« to institution-wide change«: *Communications in information literacy* 1(1), 2007, s. 26–38.

formalisera relationen mellan parterna för att på så vis kvalitetssäkra. Jag menar att en undervisningsmodell som bygger på godtyckliga relationer saknar förutsättningar för en långsiktig nivå på undervisningen. Givetvis kan det informella mötet vara en grogrund för ett gott samarbete och den typen av möten måste också beredas plats. Men undervisningen är viktigare än att vi ska förlita oss på det slumpmässiga. En form behöver finnas.

Två enkla sätt att formalisera relationen är att återkommande, antingen på årlig eller på terminsbasis, diskutera bibliotekets undervisningsplan för det egna ämnet samt att helt enkelt bjuda in till ämnesrådsmöten eller dylikt. En formell plattform stärker även de informella relationerna mellan parterna. Genom stärkt relation förbättras även studenternas möjligheter att förvärva de kompetenser som biblioteksundervisningen behandlar.

Avslutningsvis tror jag att det finns goda förutsättningar för en välintegrerad biblioteksundervisning där fluortanteffekten kan undvikas. Som nämnts finns det redan goda exempel där man med små och enkla medel uppfyller kursplanernas informationsrelaterade mål. Här ser vi vinsterna med ett kontinuerligt samarbete för en integrerad biblioteksundervisning.

Referenser

- Elmgren, Maja & Henriksson, Ann-Sofie, *Universitetspedagogik*. Lund: Studentlitteratur, 2015.
- Google Scholar: <https://scholar.google.se/intl/sv/scholar/about.html>
- Holm, B., Landgren, L., & Wiberg, A., *Genomslagsprojektet: andra fasen*. Lund: Lunds universitet, 2015.
- JOUK10 (2016): <http://kursplaner.lu.se/pdf/kurs/sv/JOUK10>
- Landgren, Lena & Ljungqvist, Marita, *Samverkan kring generella kompetenser inom högre utbildning – att genomföra ett förändringsarbete i akademien*. Lund: Lunds universitet, 2009.
- McGuinness, Claire, »Exploring strategies for integrated information literacy: From «academic champions» to institution-wide change«: *Communications in information literacy* 1(1), 2007, s. 26–38.
- Pham, H. T., & Tanner, K, »Collaboration between academics and librarians: a literature review and framework for analysis«: *Library Review*, 63(1/2), 2014, s. 15–45.

Ensuring continuity in teaching at a university based on impermanent employment

Peter Bengtsen

This paper is based on a roundtable discussion held in September 2016 as part of the *Pedagogical Inspiration Conference for teachers at the Joint Faculties for Humanities and Theology* at Lund University. The roundtable was meant to focus specifically on the consequences of the lack of permanent teaching positions for the quality of the pedagogical work carried out at the university. However, as will be discussed below, the conversation during the roundtable session soon revealed the difficulties in discussing the pedagogical issues without also getting into related topics pertaining to the employment experience of participants as well as the work environment at Lund University more generally.

Background

Since I finished my PhD thesis in June 2014, I have lived what I consider a stimulating but also somewhat precarious life at Lund University. It is no secret that permanent teaching positions are hard to come by, and even during my time as a PhD candidate, I began considering what the lack of permanent positions means for the pedagogical work carried out at the university. These reflections were not in the first place due to my own temporary position at the time, but rather a consequence of serving as course administrator on the interdisciplinary MA course »The City: Boun-

dary Transgressions and Visual Expressions«. The course included teachers working on temporary contracts (including other PhD candidates who were closer to finishing than I was). This sometimes made planning and course development difficult, as it would often be unclear if central teachers would be available going forward.¹

As Svinicki and McKeachie have pointed out, an important part of developing pedagogical skills is actively discussing teaching practices with peers, as well as observing colleagues as they teach.² Teaching classes together and having conversations about our specific pedagogical practice, as well as the course more generally, were absolutely essential elements in the development of »The City: Boundary Transgressions and Visual Expressions«. However, speaking to the theme of the present paper, while this close collaboration was very fruitful, it also brought to the forefront the difficulties that arose when a member of teacher group became unavailable from one year to the next.

Finishing my own PhD thesis and subsequently teaching as a temporary staff member on a number of different courses, I have had the reason to revisit the question about what the lack of permanent positions means for the pedagogical work carried out at Lund University. In my experience, two of the cornerstones of quality teaching are *planning* and *continuity*. That is to say, the ability to plan ahead and follow up on experiences from previous teaching in order to continuously improve course content as well as personal teaching skills. The importance of planning and continuity is of course also pertinent to all the work that surrounds the actual teaching. For pedagogical and administrative reasons, any substantial revision of course plans, as well as practical preparations (e.g. creating schedules, booking rooms, contracting guest teachers, arranging excursions and selecting

¹ For more details about this MA course, see Peter Bengtsen, Moa Goysdotter & Anna Hedlund, »Interdisciplinarity, group responsibility and conflict as resources for learning«: Alexander Maurits & Katarina Mårtensson (eds.), *Högskolepedagogisk reflektion och praktik: Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2012*. Lund: Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet, 2014, pp. 35–44.

² Marilla Svinicki & Wilbert J. McKeachie (eds.), *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*, 13th edition. Wadsworth: Cengage Learning, 2011, p. 335.

course literature), generally have to be undertaken at least one semester in advance of giving a course. This means that the person responsible for a certain course given during a fall semester needs to take time out to make these preparations during the spring of the same year. For staff working on permanent contracts, this may seem like a matter of routine. The problem, however, is that these (otherwise generally constructive) expectations for planning and continuity tend to clash with the lack of continuity in terms of employment.

Given that all available positions must be filled in open competition, temporary staff members will often not know for sure half a year in advance if their employment at the university will continue. Furthermore, temporary staff may shift between teaching and research positions (this is also true of permanent staff members that receive research funding), which further complicates things. Situations have occurred, for example, where someone is temporarily employed as a researcher, but is asked to take time from their research to plan for the following semester a course they have taught previously, without any guarantee that they will actually be teaching it again. This is obviously problematic, since this practice requires the temporary employee to take it on faith that they will eventually be compensated for the advance work they do when preparing the course. If the employee ends up not being re-hired for the following term, any preparation work they may have put in will potentially remain unpaid.

From the point of view of the structure put in place to ensure continuity, this way of preparing courses seems to make sense, as it ostensibly ensures previous experiences with a given course are taken into account (although one might question how the quality of the pedagogical work is affected if the employee who does the planning ends up not actually being involved when the course is given). For the individual temporary employees who are asked to do the planning work on faith, however, a dilemma arises: should they engage in the planning to ensure pedagogical quality and continuity without any guarantee of compensation, knowing that doing so contributes to keeping in place the very system of impermanent employment that creates the dilemma in the first place?

In the abstract for the roundtable discussion, I included the following non-exhaustive list of possible topics for discussion:

- Ways that the status as a temporary employee may impede pedagogical performance.
- Ways to overcome the pedagogical and practical challenges in planning and teaching that impermanent employment creates.
- Experiences with expectations from colleagues (teachers, administrative staff, programme administrators, etc.) regarding the involvement of temporary staff in the planning of courses they may not end up teaching, as well as responses from temporary staff to these expectations.
- Ways the university can/does handle the loss of experience that comes with impermanent staff members not having an opportunity to follow up and develop courses they have taught.

Events leading up to the roundtable discussion

Before sending in an abstract for the pedagogical conference, I had spoken to colleagues who all had their own stories to tell regarding impermanent employment and the effect it has had on both a professional and a personal level.³ Indeed, it was mainly these informal conversations that convinced me it would be a good idea to engage in a more formal discussion about the topic in the context of the pedagogical conference. In advance of the roundtable, I sent out an email to invite colleagues to attend and participate in the discussion. I soon received a number replies, and I list three of these in full here:

Hi Peter, this sounds very interesting! Unfortunately I am in [located redacted] that day and so I am unable to participate. But perhaps it will be possible to partake of the outcome later in some way? These are important issues for many/everyone at the department.

³ In addition to the pedagogical issues that are meant to be the focus here, the insecurity that comes with impermanent employment can also have profound effects on one's ability to plan one's personal life (e.g. accommodation, family planning, etc.). Needless to say, afflictions like stress and depression stemming from insecure work conditions may further complicate the task of maintaining pedagogical continuity.

Good that you are taking it upon yourself to drive this discussion, Peter! I will be in [location redacted] on the day of the roundtable, and will not be able to participate.

There are many pertinent, central – and maybe (?) difficult-to-solve issues raised in your paper. I hope there will be a fruitful discussion. Unfortunately I will not be able to come and listen.

The three emails quoted above all have at least two things in common. First, all three authors clearly express the view that a discussion about the consequences of impermanent employment on pedagogical practice is important. Second, they all express regret at not being able to attend the roundtable. I received additional emails, all following the same structure. As will be made clear below, this was symptomatic for how attendance at the roundtable eventually turned out.

The roundtable discussion

The roundtable itself was rather poorly attended. A total of 7 people were present, including myself and the roundtable moderator. Of the five other attendees, four were junior scholars. The low number of participants, as well as the relatively homogenous positions they occupy within the organization of the university, meant that the discussion did not represent as many different perspectives as it might otherwise have. It would have been interesting, for example, to hear from more senior employees and employees with permanent contracts. From emails received in advance of the conference, it is clear that there are also pedagogical frustrations regarding impermanent employment among those with permanent contracts, for example because it makes course planning difficult.

The discussion during the roundtable essentially affirmed that the tendency to rely on impermanent employees at the university is a multilayered problem. Since the theme of the roundtable so firmly ties into issues related to work environment, and because impermanent employment influences employees on a number of levels (e.g. professionally, socially, personally), it turned out to be difficult to keep the discussion focused specifi-

cally on pedagogical issues. Again, this might have been different if more people, representing a wider variety of experiences related specifically to pedagogy, had been in attendance.

In regards to possible solutions to the issue under discussion, minor adjustments – such as moving payment for course planning tasks to the semester before a course is given in order to overcome the challenge of »planning on faith« – were suggested to ensure continuity on fairer terms. Addressing the problems with impermanent employment at the home division of the individual was also brought up as important, although it was recognized that the structural nature of the problem cannot entirely be solved at the division or department levels. A further difficulty arises from the fact that impermanent employees are in a vulnerable position, which can lead to fear of negative repercussions (e.g. replacement, discontinuation of employment) as a result of criticizing work conditions. Irrespective of how likely this is to happen, the fear of being seen as difficult or uncooperative is a real concern among impermanent employees, which might prevent some from speaking up.

Conclusion

The roundtable discussion, as well my correspondence with other employees leading up to it, has yielded information that may be useful moving forward. The experiences relayed by the roundtable participants, as well as the sentiments expressed in the emails I received in response to my abstract, have clearly confirmed that impermanent employment constitutes a significant challenge for ensuring continuity in teaching. As has been described above, while this problem seems to be widely recognized both among permanent and impermanent staff, no clear solution has been found. This is not surprising. The ambition of the roundtable was never to solve the entire structural problem of impermanent employment, but rather to identify specific issues based on the concrete experiences of the roundtable participants in order to initiate an open discussion about partial, and often local, solutions.

The relatively low number of participants at the roundtable meant that the discussion lacked the views of especially senior staff and permanent

employees, who might have been in a position to identify additional issues that need to be addressed. However, it is my hope that the roundtable and this resultant paper can serve as the first steps to initiate this important conversation.

References

- Bengtson, Peter, Moa Goysdotter & Anna Hedlund, »Interdisciplinarity, group responsibility and conflict as resources for learning«: Alexander Maurits & Katarina Mårtensson (eds.), *Högskolepedagogisk reflektion och praktik: Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2012*. Lund: Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet, 2014, pp. 35–44.
- Svinicki, Marilla & Wilbert J. McKeachie (eds.), *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*, 13th edition. Wadsworth: Cengage Learning, 2011.

»Att göra en produkt som sen
ska leva sitt eget liv«

Lärares upplevelser av att utveckla
en öppen nätkurs

Marita Ljungqvist & Maria Hedberg

Bakgrund

Moocar, Massive Open Online Courses, är ett fenomen inom högre utbildning som har fått stor uppmärksamhet de senaste tre åren. Moocar kan kortfattat beskrivas som öppna nätbaserade kurser som är tillgängliga för alla oavsett förkunskaper och som kan inrymma mycket stora deltagargrupper – ofta flera tusentals. Kurserna bedrivs ofta som en form av självstudier där innehållet presenteras i videoföreläsningar och texter, och aktiviteter och bedömningsuppgifter kan bestå av t.ex. automaträttade flervalstester, formativa reflektionsfrågor och kamratgranskade uppgifter. Lärarnärvaron är ofta obefintlig eller låg.

Lunds universitet startade ett mooc-projekt 2014 och har under perioden 2014–2016 i två omgångar utvecklat öppna nätbaserade kurser som publicerats på plattformen Coursera.¹ Avdelningen för högskolepedagogisk utveckling (AHU) vid Institutionen för utbildningsvetenskap har ansvarat för ledning och pedagogiskt samt i viss mån tekniskt stöd till de lärarteam som utvecklar kurserna.

¹ www.coursera.org/lunduniversity

Under den första utvecklingsomgången (2014–2015) utlystes medel av universitetet centralt som kunde sökas av fakulteter med intresse av att utveckla moocs. Tre fakulteter erbjöds möjlighet att producera varsin kurs. Initiativet till att utveckla kurserna kom alltså i denna omgång helt från enskilda institutioner/lärlagen och universitetets Centre for Educational Development (nuvarande AHU) erbjöd stöd i form av workshops och handledning både vad gäller det pedagogiska upplägget och det tekniska kunnandet för att lärlagen sedan skulle kunna utveckla kurserna. Centrala medel utgick till institutionerna som själva fick ansvara för hur dessa skulle fördelas mellan framför allt utgiftsposterna lärarlöner och videoproduktion. Även koordinering av arbetet och insamlandet och publiceringen av materialet på plattformen sköttes av institutionerna. Dessa ansvarade också för kursgivningen – t.ex. att moderera diskussionsforumen under kursernas gång – samt kostnaderna för denna. Ägandeskapet för dessa kurser kan därmed sägas ligga helt hos institutionerna.

Inför den andra omgången (2015–2016) beslutade universitetets utbildningsnämnd om att två nätbaserade kurser i akademiskt skrivande skulle utvecklas vid universitetet, som ett sätt att höja kvaliteten på lärosätets examensarbeten och öka studenternas kompetens i att skriva vetenskapligt. Beslutet togs att utveckla två kurser – en på svenska och en på engelska – och uppdraget att ansvara för att utveckla dessa kurser föll på ett fåtal särskilt utvalda lärare med den kompetens som efterfrågades. AHU ansvarade för fördelning av medel för lärartid och videoproduktion inom ramen för de medel som tilldelats (samma storlek som under den första omgången), men lärlagen avgjorde själva hur lärartiden skulle fördelas inom gruppen. Uppbyggandet av kurserna på plattformen sköttes av en extern projektassistent utan koppling till kursinnehållet. I det här fallet fanns ingen tydlig ägare av kurserna i form av t.ex. en institution. Istället överläts driften av kurserna efter start åt en annan enhet, Lunds universitetsbibliotek. Arbetet med att utveckla kurserna var ett uppdrag med klart definierad slutpunkt: framställandet av två färdiga moocar i akademiskt skrivande, klara för lansering under 2016.

Syfte och metod

Ursprungstanken med den mindre studie som presenteras i detta paper var att undersöka komplexiteten i mooc-läraryrollen. Att ha insyn i hur läraridentiteten förändras och påverkas genom erfarenheten av att utveckla och undervisa en öppen nätkurs kan ge oss viktig kunskap om vilken roll moocar kan spela i utbildningssystemet och vad de kan åstadkomma.² Denna kunskap kan också vara värdefull för att bygga upp den typ av stöd, utbildning och kompetensutveckling som lärarna behöver, i takt med att moocar eller mooc-liknande utbildningar blir vanligare.

För att få insikt i hur de lärare vi från AHU har arbetat med i mooc-projektet ser på sin roll och på kursformatet genomförde vi under vårterminen 2016 en semistrukturerad två timmar lång gruppintervju med tre³ av lärarna på kurserna i akademiskt skrivande (fortsättningsvis benämnda *2015-gruppen*), de kurser som utvecklades under 2015/2016. Intervjun spelades in och transkriberades. I samtalet framkom tankar som gjorde oss nyfikna på att undersöka inställningarna till samma frågeställningar⁴ hos den grupp lärare som utvecklat kurser under den första omgången 2014/2015 (fortsättningsvis benämnda *2014-gruppen*). Vi valde därför att skicka ut samma frågor i enkätform (på både svenska och engelska) till dessa lärare och fick in fyra svar. Begränsningarna i studien är framför allt att underlaget är mycket litet och att frågorna distribuerades på olika sätt: av naturliga skäl fanns det mer utrymme att utveckla svaren under intervjun än i enkätformatet.

2 J. Ross, C. Sinclair, J. Knox, S. Bayne & H. Macleod, »Teacher Experiences and Academic Identity: The Missing Components of MOOC Pedagogy«: *Journal of Online Learning and Teaching*, 10:1 (2014), s. 57–69 (http://www.research.ed.ac.uk/portal/files/17513228/JOLT_published.pdf).

3 I intervjun deltog även en fjärde lärare på en ännu inte utvecklad kurs i akademiskt lärarskap, även den ett uppdrag från utbildningsnämnden.

4 Se bilaga för frågeställningarna i intervju och enkät.

Undersökning

Med utgångspunkt i intervjun och enkätsvaren utkristalliserades fem teman som vi valde att undersöka närmare, och då även utifrån en annan frågeställning än den ursprungliga (synen på lärarrollen och kursformatet): om det kan finnas skillnader i hur man uppfattar öppna nätbaserade kurser och sin egen roll i kurserna som är kopplade till *hur och var* utvecklingsarbetet har initierats, i det här fallet om det har varit ett initiativ på institutionsnivå eller om det har kommit som ett uppdrag från ledningen.

Kursutveckling som ett *projekt*

Lärarna i 2015-gruppen menade att en viktig skillnad mellan hur de vanligtvis utvecklade kurser och arbetet under utvecklingen av moocen var att det fanns någon som styrde och följde upp arbetet och gav dem deadlines, vilket gjorde det svårare att skjuta upp arbetsuppgifter, och de upplevde detta som positivt. En av lärarna menade att det fanns en fördel i att tvingas ha helheten klar före kursstart. Samtidigt, invände samma lärare, finns det en upplevd distans till den tänkta studenten vid själva kursutvecklandet i den mening att hen tidigt insåg att man inte kunde anpassa innehållet till behoven som skulle kunna uppstå, och att det saknades utrymme för att improvisera senare. Man skapar ett färdigt »paket«, på gott och ont.

Bilden som lärarna i grupp 2015 målar upp förstärks av de svar vi fick från lärarna i grupp 2014. Även de beskriver processen som mer »projekt«-liknande och att det krävdes mycket mer planering än vad de var vana vid.

Manus & film

En viktig och stor komponent i mooc-innehållet består av videoföreläsningar, och manusskrivning och videoproduktion utgör därför av naturliga skäl en stor del av arbetet med att utveckla dessa kurser. Lärarna i grupp 2015 återkom under intervjun vid flera tillfällen till just förberedelserna inför och upplevelsen av att spela in sina föreläsningar i en videostudio. Att skriva manus och försöka »koka ned« det man vill säga till en genomgång på några minuter var en ny upplevelse, liksom att behöva vara

mer övertydlig än vad man annars skulle vara. Lärarna i grupp 2015 vittnar om att filmandet i det stora hela har varit en mycket positiv upplevelse. De vände sig relativt snabbt vid situationen att stå framför kameran. De läste och gav respons på varandras manus. Att ha stöd av varandra och att ha ett uppmuntrande och stöttande filmteam upplevdes som en förutsättning för att föreläsningarna skulle bli bra och att själva filmandet skulle kännas bekvämt.

Även lärarna i grupp 2014 tar upp det positiva och lärorika i filmandet av föreläsningar.

Utbildningsmaterial eller kurs?

Lärarna i grupp 2015 menade att de inte hade funderat så mycket över sin egen lärarroll under kursens gång, delvis med tanke på att uppdraget som de fått var avgränsat till just kursutveckling:

...en sak ligger ju i uppdraget och det är att vi ska utveckla en kurs, och sen ska vi inte undervisa på den, så att jobbet blir ju på nåt sätt att... att göra en produkt som sen ska leva sitt eget liv.

Kanske påverkar också uppdragsformatet för arbetet denna grupp lärares syn på vad det är som utvecklas. På frågan om man hade velat kunna engagera sig mer i kursen under dess gång menade de att de såg den egna rollen inte i första hand som instruktör/lärare på kursen utan snarare som att de utvecklar ett stöd – en resurs – till studenter och till lärare vid det egna lärosätet som vill använda kurserna i sin undervisning.

Lärarna i denna grupp såg inte framför sig att de skulle komma att engagera sig så mycket i kursen under dess gång, delvis med tanke på uppdraget men även eftersom deras egna intressen inte helt och hållet sammanföll med kursens innehåll:

Hade jag gjort en mooc med, alltså inom [ämne] som jag sysslar med. Då hade jag nog varit mer intresserad av att hänga inne på forumet ska jag säga. Därför att det är ju... ja men helt enkelt att jag har ett helt annat intresse för det.

Detta – funderingar kring vad det egentligen är man utvecklar, en kurs eller en resurs – var ett tema som endast kunde urskiljas i intervjun med lärarna i grupp 2015, och inte alls togs upp i enkätsvaren från grupp 2014.

Examination och kontroll

Under intervjun framkom en tveksamhet bland lärarna i grupp 2015 inför det examinerande momentet i moocar och tanken på att det ska finnas någon form av bedömning på kurserna. En av lärarna beskrev det som svårt att tänka sig att en sådan här kurs skulle kunna ge ett graderat betyg utifrån kamratgranskning. Hen ville – med tanke på lärarfrånvaron – se kursen mer som en »snitslad bana« som deltagarna skulle ta sig igenom för att tillägna sig viss förståelse av skrivande, snarare än en utpräglad skrivkurs.

Lärarna i grupp 2014 uttrycker inte samma tveksamhet till examination i moocarna, även om en av dem understryker att hen sannolikt hade tänkt annorlunda om kursen hade varit poänggivande. De beskriver forumdiskussioner som ett bra sätt att se att deltagarna faktiskt har fått en större förståelse för de frågor som behandlas och lyfter också fram upplevelsen av kamratbedömning som något som på det stora hela har varit en positiv erfarenhet. En av dem skriver exempelvis: »Kamratbedömning av uppgifter fungerar som en utmärkt kvalitetsbedömning.«

Det flippade klassrummet

Grupp 2015 berättade vid intervjutillfället om hur mooc-arbetet stärkt deras övertygelse om fördelarna med undervisningsmetoden "det flippade klassrummet"⁵, och började redan under arbetsprocessen planera hur de skulle kunna arbeta med det producerade materialet i sin framtida undervisning. De uttryckte att de såg erfarenheten av skapa egna videoföreläsningar som en viktig kompetens och även att vissa funktioner i moocarna

⁵ Att låta studenter tillgodogöra sig kursinnehållet (t.ex. via videoföreläsningar) som en förberedelse för klassrumsundervisningen, och ägna tiden med läraren i klassrummet till mer studentaktiva läraaktiviteter än föreläsningsformatet.

har gett inspiration till att använda digitala verktyg i undervisningen som t.ex. röstningsverktyg för att aktivera studenterna i klassrummet.

Även lärarna i grupp 2014 tar upp ett starkt intresse för nya undervisningsformer som kamratgranskning i sina enkätsvar. Ett par lärare nämner att de redan har börjat flippa klassrummet i sina kurser:

I am much more open to flipping classrooms and using peer assessment techniques. It has also made me think hard about value adding to my time in class, otherwise I think »why not just do a video of myself«. I think this has challenged me to further develop what I am doing when asking students to be present.

Diskussion

Lärarskapets olika roller

R.M. Harden och Joy Crosby tecknar upp en bild av universitetslärarskapet där läraren fyller flera olika roller. Läraren är t.ex. både en förebild och en bedömare, en planerare och en facilitator. Två av rollerna de beskriver, »information provider« och »resource developer«, verkar kunna karaktärisera de som båda lärargrupperna kan identifiera sig med, om man utgår ifrån intervjusvaren.⁶ I intervjun med grupp 2015 framkommer att intervjupersonerna har svårt att se sig som just lärare i den här typen av kurser. De uttrycker en tveksamhet till formatet, bedömningsformerna och lärarfrånvaron och menar att de föredrar att se materialet som en resurs snarare än en kurs. Inställningen till vad det är man har producerat och hur det ska användas av mottagaren liksom relationen mellan den/de som har utvecklat materialet och dess syfte framstår som mer komplex för de lärare som utvecklat kurser under den andra omgången (grupp 2015). Detta

⁶ R.M. Harden och J. Crosby, »The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher«: *Medical Teacher*, 22:4 (2000), s. 334–347 (<http://dx.doi.org/10.1080/014215900409429>).

skulle givetvis kunna förklaras av att lärarna i den första omgången har följt kurserna på nära håll efter att de har startat medan den första gruppens kurser ännu inte har lanserats. Man kan t.ex. urskilja en mer positiv inställning till kamratgranskning som bedömningsform i grupp 2014. Kopplat till denna skillnad mellan lärargrupperna finns dock också en viktig skillnad som verkar röra ägandeskap av kurserna och vilket uppdrag lärarna har eller uppfattar sig ha.

Ägandeskap

J.L. Pierce, T. Kostova och K.T. Dirks föreslår att rötterna till psykologisk ägandeskap kan hittas i tre motiv, som kan fyllas inom organisationer och upplevas av dess medlemmar: (1) efficacy and effectance, (2) self-identity, och (3) »having a place«. ⁷ Författarna menar att graden av ägandeskap gentemot en viss faktor inom organisationen avgörs av hur mycket kontroll över och kunskap man har om det man ska känna ägandeskap över och hur mycket av sig själv man investerar i det. För universitetslärare verkar det rimligt att anta att det egna ämnet som man undervisar i är ett område inför vilket man känner ett visst mått av ägandeskap. Man har oftast en ganska hög grad av kontroll över det sätt på vilket man undervisar i ämnet, man har naturligtvis kunskap om ämnet och man har oftast investerat mycket av sig själv i det, både genom tid man har lagt in i undervisningsförberedelser och i många fall även genom den egna forskningen.

En kurs som man själv utvecklar inom ett ämne som man är väl förtrogen med bör sannolikt också kunna ses som ett objekt inför vilket man som universitetslärare kan känna ägandeskap. Samtidigt menar Pierce, Kostova och Dirks att om en individ själv har varit med och initierat en förändring som rör något område för vilket de känner ägandeskap kommer hen att agera positivt inför denna förändring i högre grad än om hen upplever att förändringen kommer uppifrån. I fallet med lärarna i grupp 2015

⁷ J.L. Pierce, T. Kostova & K.T. Dirks, »Toward a Theory of Psychological Ownership in Organizations«: *The Academy of Management Review*, 26:2 (2001), s. 298–310 (<http://www.jstor.org/stable/259124>).

får man anta att de i första hand känner lojalitet och ägandeskap till det ämne inom vilket de undervisar, medan de kurser som de här har ombetts att utveckla kan representera ett initiativ som kommit uppifrån snarare än något som de själva har identifierat ett behov av eller ser som kopplat till sin egen verksamhet. Exempelvis nämner de att de tyckte att det var svårt att anpassa materialet till en så bred målgrupp och att de sannolikt hade adresserat en annan och snävare målgrupp om de själva hade kommit med idén medan lärarna i grupp 2014 som har utvecklat kurser de själva har sett ett behov av beskriver att det finns en tydlig koppling mellan forskningen/ utbildningsverksamheten vid den egna institutionen och moocarna.

Sökandet efter mening

J. Luttenberg, K. van Veen och J. Imants har studerat hur lärare i grundskolan söker efter mening i reformer eller innovationer som de tvingas förhålla sig till i sitt arbete genom att relatera sina egna referensramar till de ramar som de upplever att reformerna presenterar för dem. Författarna lyfter fram fyra möjliga typer av sökande efter mening: *assimilering* (man omformar reformens referensramar till de egna), *anpassning* (man anpassar de egna referensramarna till reformens), *tolerans* (man accepterar medvetet reformens referensramar på bekostnad av de egna) och *distansering* (man avfärdar reformens referensramar till fördel för de egna).⁸ Lärarna i grupp 2015 visar exempel på ibland motstridiga känslor inför arbetet som ska utföras, något som skulle kunna ses som ett sökande efter mening där man i viss mån uttrycker en *distansering* gentemot de referensramar som projektet representerar, då de strider mot den egna uppfattningen om hur exempelvis god undervisning bör bedrivas.

8 J. Luttenberg, K. van Veen & J. Imants, »Looking for cohesion: the role of search for meaning in the interaction between teacher and reform«: *Research Papers in Education*, 28:3 (2013), s. 289–308 (https://www.researchgate.net/publication/254353704_Looking_for_cohesion_The_role_of_search_for_meaning_in_the_interaction_between_teacher_and_reform).

Jag vet att vissa kanske kommer att göra det men jag har ändå liksom lite svårt att föreställa mig det där, att kursen skulle leva helt sitt liv utan en lärare.

Detta förhållningssätt skiljer sig i viss mån från lärarna på de kurser som utvecklats under projektets första år (grupp 2014), där initiativen kom från institutioner/lärlarlag själva. Även när de känner att kursformatet inte helt överensstämmer med den typ av kurser de annars ägnar sig åt att undervisa kan de möjligen finna mening genom att tillfälligtvis anpassa sina egna referensramar till de ramar som projektet presenterar för dem (*anpassning*):

Naturligtvis den direkta kontakten med studenterna och det som följer av direkt kommunikation. Men det är en del av konceptet. (Svar på frågan om vilka delar av mooc-konceptet som är svåra att passa in i uppfattningen om god undervisning.)

We have struggled to make the quizzes anything more than superficial checking understanding. This also reflects that many of our videos don't go into depth on topics in a way that we can meaningfully assess in a quiz format.

Sammanfattning

Den lilla informantgruppen (sammanlagt sju personer) utgör givetvis ett alltför litet underlag för att man skulle kunna dra några generella slutsatser av denna studie. Trots det menar vi att lärarnas svar ger oss en indikation om att *hur* och *var* eller *av vem* ett uppdrag att utveckla en mooc formuleras kan vara viktigt att ha i åtanke i diskussioner som rör hur utvecklingsprojekt inom utbildning och lärande bör utformas för att ha största möjligheter att generera ett större värde in i verksamheten. De reflektioner vi har gjort utifrån den här studien skulle kunna ses som en utgångspunkt för planering av sådana insatser som läggs på undervisande personal i form av uppdrag inom utbildning.

Referenser

- Harden, R.M. & Crosby, J., »The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher«: *Medical Teacher*, 22:4 (2000), s. 334–347 (<http://dx.doi.org/10.1080/014215900409429>).
- Luttenberg, J., van Veen, K. & Imants, J., »Looking for cohesion: the role of search for meaning in the interaction between teacher and reform«: *Research Papers in Education*, 28:3 (2013), s. 289–308 (https://www.researchgate.net/publication/254353704_Looking_for_cohesion_The_role_of_search_for_meaning_in_the_interaction_between_teacher_and_reform).
- Pierce, J. L., Kostova, T. & Dirks, K. T., »Toward a Theory of Psychological Ownership in Organizations«: *The Academy of Management Review*, 26:2 (2001), s. 298–310 (<http://www.jstor.org/stable/259124>).
- Ross, J., Sinclair, C., Knox, J., Bayne, S. & Macleod, H., »Teacher Experiences and Academic Identity: The Missing Components of MOOC Pedagogy«: *Journal of Online Learning and Teaching*, 10:1 (2014), s. 57–69 (http://www.research.ed.ac.uk/portal/files/17513228/JOLT_published.pdf).

Bilaga

Intervju/enkätfrågor

1. Hur skiljer sig utvecklandet av MOOCs från reguljära (campus & nät) kurser du har varit med och planerat och utvecklat?
2. Upplevde du att nivån på kursen/material som du har tagit fram för kursen är jämförbar med den nivå som du vanligtvis lägger ditt material på?
3. Hur upplever du att det är att planera en kurs för en heterogen målgrupp? Kan du jämföra detta med någon tidigare situation där du har undervisat en kurs?
4. Hur skiljde sig planeringen för en föreläsning framför kamera jämfört med i klassrum?
5. Hur upplevde du att det skiljde sig att föreläsa framför kamera jämfört med i ett klassrum?
6. Hur tänker du kring det faktum att du har små möjligheter att under kursens gång påverka/kontrollera deltagarnas förståelse av kursinnehållet och kvaliteten på bedömningen av deras prestationer?
7. Har ditt sätt att undervisa på dina vanliga kurser påverkats (/tror du att det kommer att påverkas) av det du har lärt dig/erfarit under MOOC-arbetet och isåfall på vilket sätt? Varför? Varför inte?
8. Har du använt/tror du att du kommer att använda materialet från MOOCen i din reguljära undervisning? På vilket sätt?
9. Finns det delar av MOOC-formatet som du tycker är svåra att passa in i din uppfattning om god undervisning/lärande?
10. Finns det delar av MOOC-formatet som du tycker främjar den typ av undervisning som du uppfattar som kvalitativ undervisning?
11. Finns det moment/aktiviteter som du hade velat kunna genomföra/genomföra på ett annat sätt om plattformen hade möjliggjort för det? Vilka?
12. Vad är det viktigaste du har lärt dig av att skapa en MOOC hittills?

Författarpresentationer

GUNILLA AMNÉR är pedagogisk utvecklare vid Medicinska fakultetens Centrum för undervisning och lärande (MedCUL), Lunds universitet.

BJÖRN BADERSTEN är pedagogisk utvecklare och universitetslektor i statsvetenskap vid Statsvetenskapliga institutionen, Lunds universitet.

PETER BENGTSEN är universitetslektor i konsthistoria och visuella studier vid Institutionen för kulturvetenskaper, Lunds universitet.

ROBERTA COLONNA DAHLMAN är postdoktorforskare i romansk lingvistik vid Romanska och klassiska institutionen, Stockholms universitet. Till och med 2017 var hon verksam som forskare och lärare i italienska vid Lunds universitet.

FREDRIK ERIKSSON är bibliotekarie vid HT-biblioteken, Lunds universitet.

GUNNAR HANDAL är professor emeritus och har varit verksam vid Pedagogisk forskningsinstitut, Universitetet i Oslo

MARIA HEDBERG är pedagogisk utvecklare vid Avdelningen för högskolepedagogisk utveckling, Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet.

TOBIAS HÄGERLAND är universitetslektor i religionsvetenskap och teologi med inriktning exegetik (Nya testamentet) vid Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet. Till och med 2017 var han verksam som universitetslektor vid Lunds universitet.

FÖRFATTARPPRESENTATIONER

MARTIN MALMSTRÖM är universitetslektor i utbildningsvetenskap vid Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet.

ALEXANDER MAURITS är universitetslektor i kyrkohistoria vid Centrum för teologi och religionsvetenskap och utbildningsledare vid Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet.

KATARINA MÅRTENSSON är pedagogisk utvecklare och universitetslektor i högskolepedagogisk utveckling vid Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet.

MAGDALENA NORDIN är universitetslektor i religionssociologi vid Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet. Till och med 2017 var hon verksam som universitetslektor vid Lunds universitet.

MARITA LJUNGQVIST är pedagogisk utvecklare och universitetslektor i utbildningsvetenskap vid Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet.

MARIA SIMONSEN är adjunkt vid Historiestudiet, Institut for Kultur og Globale studier, Aalborg universitet. Till och med 2017 var hon verksam vid Institutionen för kulturvetenskaper, Lunds universitet.

PETER SVENSSON är universitetslektor i företagsekonomi vid Ekonomihögskolan, Lunds universitet.

MARTIN WESSBRANDT är disputerad (2017) i Nya testamentets exegetik vid Centrum för teologi och religionsvetenskap, Lunds universitet.

