

OSYNLIGT OCH SJÄLVKLART?



En antologi med exempel på ledarskap i
undervisning och lärande i högre utbildning

REDAKTÖRER ELIN BOMMENEL OCH MALIN IRHAMMAR

OSYNLIGT OCH SJÄLVKLART?

En antologi med exempel på ledarskap i
undervisning och lärande i högre utbildning

REDAKTÖRER ELIN BOMMENEL OCH MALIN IRHAMMAR

© Elin Bommenel och Malin Irhammar

Redaktörer

Elin Bommenel och Malin Irhammar

Text- och referensutformning

Linda Bengtsson

Svensk språkgranskning

Gun Wellbo

Engelsk språkgranskning

Sara Håkansson

Bilder och omslag

Maria Hedberg

Sättning

Johan Albertén, Media-Tryck

Tryck

Media-Tryck Lund, 2008

ISBN 978-91-977974-0-5

Innehåll

KAPITEL 1	
Att se ledarskapet i lärarskapet	7
KAPITEL 2	
Organisering mot mål	23
<i>Charlotta Johnson</i> Doktoranders väg mot disputationen – institutionens gemensamma ansvar	27
<i>Birgitta Vallgård</i> Att leda studenterna mot en rationell och kunnig inställning	33
KAPITEL 3	
Att hantera normer och agera förebild	39
<i>Jesper Falkheimer</i> Normer som kommunikation– i samtida omvandling	43
<i>Elin Bommenel</i> Kulturmöten med coachen som förebild	49
KAPITEL 4	
Att hjälpa studenter samarbeta	57
<i>Arne Kristiansen</i> På spaning efter den bildande gruppen	61
<i>Elin Bommenel</i> Att frigöra studenternas kapacitet och få grupparbeten att fungera	67
<i>Elin Bommenel</i> Handledarens roll inom PBL – att hålla målen levande	73
KAPITEL 5	
Att ta tillvara studenters eget ledarskap	79
<i>Carole Gillis</i> Teaching and learning, leading and following: Who does what?	83
<i>Leif Bryngfors</i> Att få öva på ledarskap	93
<i>Pavla Kruczela</i> Leadership by learning through SI	97

<i>Anna Karlsson</i> En students reflektion om ledarskap	105
K A P I T E L 6	
Att motivera studenter och skapa relevans	115
<i>Xavier Groussot</i> The European Moot Court Competition	119
<i>Naoko Tojo och Thomas Lindhqvist</i> Teaching fellow students as a way of motivating future decision makers	125
<i>Susanne Pelger</i> Att förstå hur naturvetenskap blir förståelig	131
<i>Bo-Anders Jönsson</i> Kontinuerlig examination och portfolio förbereder studenten för yrkeslivet	137
K A P I T E L 7	
Att lära sig av sina framgångar	145

Förord

Denna antologi utgör en del av projektet Lärarskap och ledarskap, vilket initierats av rektor Göran Bexell för att förverkliga det som i Lunds universitets Strategiska plan 2007–2011 framskrivs som ledarskap, lärarskap och medarbetarskap. Projektet som helhet omfattar också högskolepedagogiska utbildningar, ledarskapsutbildningar och studenternas kår- och nationsengagemang.

I Strategiska planen står att läsa ”Flertalet studenter kommer under sina yrkesverksamma år att ha ledarfunktioner på olika nivåer och i olika verksamheter. Universitetet ska förbereda studenterna för dessa uppgifter och ge dem tillfälle att under studietiden utveckla sin ledarförmåga. Det goda lärarskapet ska fungera som en förebild för ett ledarskap med ansvarstagande och etisk medvetenhet. Alla som har lärarfunktioner har en uppgift som kommunikativa ledare, och lärarna ska se studenterna som blivande ledare.”

Intentionen med antologin är att visa på det goda lärarskap och ledarskap som dagligen utövas i lärares undervisning och studenters lärande. Om vi kan visa på det ledarskap som lärarskapet innebär och göra det medvetet och synligt för både studenter och lärare, har vi möjlighet att skapa ett mervärde i universitetets utbildningar och att rusta studenterna än bättre för framtiden.

Förhoppningen är att antologin ska inspirera till fortsatta samtal om ledarskapet i lärarskapet och att arenor för dessa samtal skapas där studenter, lärare, studierektorer, prefekter, dekaner och rektorer deltar.

Att antologin kunnat komma till stånd under några få månaders intensivt arbete beror enbart på alla de människor, som så generöst och engagerat gett sig i kast med att skriva om sina erfarenheter, diskutera och komma med förslag i såväl informella samtal som i de workshops som anordnats. Jag vill här särskilt tacka Ulrika Westrup för idéutformning i projektets tidiga skede, Pia Strand, Kristina Eneroth, Stein Kleppesø och Hans Hellsten för engagemang längs vägen, Hervé Corvellec för kritisk läsning i slutskedet och Hanna Eriksson för hjälp att aldrig tappa studentperspektivet i arbetet.



Som projektledare vill jag rikta ett särskilt tack till Elin Bommenel, som är huvudförfattare i antologin, och utan vars positiva energi och förmåga att väva samman och fästa alla trådar denna antologi inte kommit till stånd. Därefter vill jag rikta ett stort tack till alla de författare och intervjupersoner som delat med sig av sina erfarenheter i antologin: Charlotta Johnsson, Birgitta Vallgård, Jesper Falkheimer, Magnus Wikdahl, Arne Kristansen, Elisabet Wilhelmsson, Eva Andersson, Marianne Giselsson, Gudrun Edgren, Carole Gillis, Leif Bryngfors, Pavla Kruzela, Anna Karlsson, Xavier Groussot, Naoko Tojo, Thomas Lindqvist, Susanne Pelger och Bo-Anders Jönsson. Författarna presenteras närmare i antologins olika kapitel.

Ett stort tack också till den referensgrupp som varit knuten till projektet: Anders Axelson och Leif Bryngfors, Lunds tekniska högskola, Lars Haikola, Campus Helsingborg, Ingrid Estrada Magnusson och Birgitta Reisdal, Personalenheten, Carole Gillis, område Humaniora och Teologi, Pia Strand, Medicinska fakulteten, Hanna Eriksson, före detta ordförande i Lunds universitets studentkårer, Katarina Mårtensson och Torgny Roxå, Centre for Educational Development.

Avslutningsvis vill jag tacka er studenter som medverkade i de två workshops, där vi gav smakprov på antologin: Ziva Popov, Stellan Bergvall, Oskar Nilsson, Marzia Cescou och Anna Karlsson. Det är ni studenter som kommer att vara beviset på om vi lyckas eller inte med intentionen i projektet och i den strategiska planen.

Malin Irhammar

Enhetschef, Centre for Educational Development (CED)
Lunds universitet

Att se ledarskapet i lärarskapet



Vi vill att lärare ska ta ansvar för att leda sin undervisning, vilket innebär mer än ansvaret att undervisa sina studenter. Många lärare vi talat med gör redan det, men det sker på ett osynligt och ibland oreflekterat sätt. För att ta tillvara på och diskutera olika sätt att leda i undervisningen behöver vi synliggöra det som är osynligt och reflektera över det självklara. Vi behöver diskutera och fundera kring vad ledarskap i lärarskap kan och bör vara. Syftet med denna bok är att skapa underlag för diskussion och reflektion. Det gör vi genom att lyfta fram femton exempel på undervisning med aktivt ledarskap vid Lunds universitet och genom att sätta in exemplen i en ram som lyfter fram ledarskapet.

I en öppen CED-workshop om ledarskap i lärarskapet i maj 2008 byggdes grunden till bokens struktur. Tillsammans med referensgruppen för projektet *Lärarskap och ledarskap*, bestående av representanter från Lunds universitets studentkårer, personalenheten, de högskolepedagogiska utvecklingsenheterna samt rektorerna vid Campus Helsingborgs och Lunds tekniska högskola, har vi sedan arbetat med att förstå och formulera vad lärare tycker att de gör när de leder studenter. Med stöd i det här presenterade materialet, genomförde vi i november 2008 en inspirationsworkshop om lärarskap och ledarskap för universitetets prefekter och studierektorer, lärare och studenter. Guidade av dessa workshops och av arbetsgruppens diskussioner delar vi i denna bok upp universitetslärares ledarskapsroll i fem exemplifierande teman som motsvarar bokens kapitel:

1. Hur vi organiserar arbetet mot gemensamma mål
2. Hur vi hanterar normer och agerar förebilder i undervisningen
3. Hur vi guidar studenterna när de ska samarbeta
4. Hur vi tar tillvara studenternas eget ledarskap
5. Hur vi motiverar studenter

Arbets sättet innebär att våra påståenden om ledarskap, som vi strax ska presentera, är fokuserade på vad som kommit fram i lärarnas egna exempel i antologin och i workshops. Vi har extraherat essensen ur de berättelser vi mött och med hjälp av organisations- och ledarskapsforskning gjort om den till normativa teser. Det är svårt att diskutera utan att förhålla sig till något konkret, och vi vill inskräpa att påståendena i denna bok, trots att de är normativt formulerade, är till för att uppmuntra läsaren att själv ta över arbetet att

synliggöra, medvetandegöra, diskutera och reflektera kring sin undervisning – inte för att slå fast hur undervisning ska ledas och inte för att möjliggöra för någon annan att styra den.

Alla lärare vi talat med kan känna igen sig i rollen som den som planerar, organiserar och ansvarar för undervisningen. Alla lärare känner dock inte igen sig som den som har en ledarroll och ett ledaransvar – ledarskapsrocken kan till och med kännas ovan och tyngande. Vi vill att universitetslärare ska se och bära ledarrocken därför att om vi lärare ifrånsäger oss den rollen ifrånsäger vi oss också ansvaret och överlåter det då i praktiken på studenterna. Att leda sin undervisning på ett aktivt sätt, visar exemplen, innebär kort och gott att du är en reflekterande pedagog. Det finns enligt vårt synsätt mer som förenar den gode ledarens och den gode lärarens arbete än vad som skiljer dem åt. Den gode ledaren och den reflekterande läraren skapar båda trygghet och respekt i ett arbete, där misstag och nyfikenhet tillvaratas som förutsättningar för att uppnå de uppsatta målen. Att skilja på lärarskap och ledarskap i undervisningen är egentligen fel: de är två sätt att se på en och samma aktivitet. I vår dagliga, undervisande gärning bör vi heller inte skilja på de två. Men för att bli reflekterande pedagoger behöver vi lärare redskap för att reflektera över våra misstag och framsteg, och för det krävs grundläggande kunskap om båda synvinklarna. Idag, 2008, måste den som söker fast anställning som forskare och lärare vid Lunds universitet läsa minst tio veckors högskolepedagogiska kurser, medan kompetensutveckling kring ledarskap är frivillig för undervisande lärare. Vi vill föra in ledarskapet i lärarskapet, och denna bok är ett av stegen som kan möjliggöra det. I detta kapitel presenterar vi våra teser om ledarskap och lärarskap samt diskuterar dem i förhållande till ledarskapsforskning i allmänhet och forskning om akademiskt ledarskap i synnerhet. Därefter presenterar vi kapitlets frågeställningar och exempel lite närmare. Innan vi gör det vill vi först ge vår bild av antologins plats, möjligheter och mening.

Exemplens makt och trovärdighetens möjligheter

Vår antologi kan inte ensam förändra något, men den kan bidra till förändring om den är trovärdig och kommer till användning – två antaganden som grundar sig i sociologiska studier av vetenskapens politiska användning. Bruno Latour diskuterar varför legitimitet översätts och transporteras mellan vetenskapliga och politiska sfärer. För att upprätthålla legitimitet att styra över styrda måste den som har makten åberopa sanningar som är skapade utan att ha någons intresse i centrum. Varför skulle styrda välja att lyda och arbeta för den styrandes förändringar, om den styrandes beslut uppfattades som lika svaga, småaktiga och förvirrade – det vill säga lika socialt mänskliga – som de själva? För att få de styrdas tillit måste beslut, och makten att genomföra dem, byggas på sanningar som framstår som objektiva.¹ Bruno Latours tankar handlar om varför vetenskapen getts rollen att utvinna och konstruera sanningar som sedan kunnat användas för att skapa politisk legitimitet i nationella regimer. Växtförädlingens storhetstid är ett svenskt exempel på denna koppling, liksom kariesexperimenten på Vipeholm och Gunnar Myrdals nationalekono-

1 Bruno Latour (1999) s. 23–79.

miskt grundade iakttagelser. Alla utgick de från att trovärdig forskning kunde ligga till grund för politisk förändring av jordbrukspolitik, folkhälsopolitik och socialpolitik, och så kom forskningsresultaten också att användas.² Vi strävar i denna antologi efter bidra till att möjliggöra rektors och universitetsstyrelsens arbete med att förverkliga den strategiska planens förändringsmål, därför att vi tycker att de målen är en förutsättning för att ge studenterna den kvalitet i utbildningen vi universitetsanställda förbundet oss att ge dem. Förändringarna som växtförädlingen, kariesforskningen och nationalekonomin bidrog till berodde emellertid i mycket ringa mån på forskningens innehåll, utan snarare på hur den användes av olika grupper i deras förändringssträvanden.

Vår antologi kan bidra till förändring om den uppfattas som trovärdig och därför kan användas av de grupper som vill förändra. I en organisation som Lunds universitet kan undervisningen inte styras av rektor och universitetsstyrelse. Den måste ledas i arbetsgemenskaper som ligger närmare undervisningen.³ Besluten om hur undervisningen ska ledas måste tas i den vardag, där lärares och studenters initiativ ska tillvaratas, men med utgångspunkt att pröva och göra verklighet av de värdegrunder och åtaganden som finns för universitetets verksamhet. Om studenter, lärare och deras pedagogiska ledare kan synliggöra och medvetandegöra sitt ledarskap i undervisningen, kan de också reflektera över det och diskutera hur de skulle vilja genomföra och förändra det. Först därefter kan de förmedla till prefekter, dekaner, rektor och styrelse vilka slags beslut, vilken organisation och vilket administrativt stöd som skulle kunna understödja ambitionerna. Därefter är en ledning och styrning från rektor och styrelse förankrad och välkommen, och vi hoppas att antologin kan bidra i en förändringsprocess som i slutändan kan välkomna en sådan ledning och styrning.

Vad tror vi då att vi kan uppnå med denna antologi? Vi behöver snabbt i Michel Foucaults kritiska och genealogiska diskurs för att förklara vilket bidrag vi önskar komma med. Vi vill ge en strukturerad bild av vad som redan händer i undervisningen vid Lunds universitet. Låt oss förklara med hjälp av Michel Foucaults tankar om makt som händer, snarare än makt som dominerar. Han beskriver inte en utan två diskurser som bidrar till att utforma den makt som *händer* – det som verkligen blir av. Den genealogiska diskursen utformas av de som i arbetet med att klara en specifik uppgift framför sig söker möjligheter, gör försök och testar gränser. Alla människor och institutioner ägnar sig åt denna uppfinnande aktivitet då och då. Den kritiska diskursen utövas av den individ eller institution som vill använda makt för att styra andra. Den tvingar, stänger dörrar och säger nej. Alla människor och institutioner försöker ägna sig åt sådant verklighetsdefinierande maktutövande någon gång emellanåt. När den kritiska och genealogiska diskursen möts

2 Läs om exemplen i kapitel 6 och 8 i Elin Bommenel (2006).

3 I samtal med lärare kommer frågan om skillnaden mellan styrning och ledning ofta upp. Att leda handlar om att motivera och påverka andra mot specifika mål, genom att upprätta en förtroendebaserad relation. Det är lättare att styra om man också leder, men styrning handlar om att sätta upp mål för andra och ta ansvar för att de uppnås, och det går att göra utan att ingå en förtroendebaserad relation. Styrning är ofta kopplat till den formella position en chef har i en hierarki, och chefer kan styra med de maktinstrument hon eller han tilldelas i den hierarkin. Ledare blir ledare därför att de får följares förtroende, och maktinstrumenten som följer med ledarskapet är informella. Läs mer om skillnaden i Bo Hagström (1990).

och flätas samman, till exempel kring utformningen av undervisningen, *händer makt* – i mötet bestäms så att säga var skåpet kommer att stå.⁴ Möjligheterna till förändring kring ledarskap och lärarskap kommer att hända, att definieras, i mötet mellan de som vill styra och de som arbetar för fullt med att klara uppgiften framför sig. Många lärare och många utbildare på interna pedagogiska kurser och ledarskapskurser prövar just nu olika sätt att integrera ledarskap och lärarskap. Vår ambition är att lyfta fram berättelser från lärarna som arbetar i den genealogiska diskursens anda och skapa en struktur utifrån deras berättelser. En sådan kan göra det lättare för dem som förvaltar det pedagogiska ledarskapet (som studierektorer och prodekaner) och för dem som styr verksamheten (som dekaner, styrelse och rektor) att möta den genealogiska diskursen med lyhördhet och nyfikenhet. En sådan kan också hjälpa de lärare och pedagogiska ledare som arbetar i den genealogiska diskursens anda att formulera vad de gör och vad de skulle vilja göra, och själva formulandet är förutsättningen för att kunna bli mött med lyhördhet och nyfikenhet.

När vi i denna antologi bygger trovärdighet för våra påståenden, utgår vi från att det är viktigt att skapa en strukturerad berättelse av uppfinnandet i den genealogiska diskursen. Därför är våra påståenden genererade ur de lärarexempel vi mött, och inte ur en enkätbaserad kartläggning av lärares arbete vid Lunds universitet och inte heller ur en litteraturgenomgång av teoretisk ledarskapsforskning. Vi gör inte anspråk på att formulera hur lärare bör leda sina studenter, utan på att visa på möjliga sätt som redan finns, och synliggöra vad det är de gör i ledningstermer. Då Alan Bryman undersökte skillnaden mellan kvalitativa och kvantitativa undersökningars slutsatser om ledarskap, kom han fram till att insamlingen av djuplodande exempel ger en kvalitet som fört ledarskapsforskningen framåt. Kvaliteten han efterlyser sammanfattas när han skriver

*Many of the pieces reviewed for this article excel in giving the reader a profound sense of the realities of leadership: The frustrations they face as leaders, the forms of leader behavior they engage in, and their feelings about successes and failures. The realities are given an immediacy because they are frequently, if not invariably, presented in leader's own words and sometimes in the words of their followers.*⁵

Vi hoppas genom exemplen, som använder ledarna-lärarnas egna ord och genom att berättarstrukturens fem områden hämtats ur mötet med lärarna, kunna skapa "a profound sense of the realities" och ge "an immediacy" inför lärarnas prövande och uppfinnande arbete som kan ge trovärdighet till styrning av arbetet och inspirera pedagogisk ledning av det. Vår antologi kan inte ensam förändra någonting, och diskussionerna vi hoppas den ska ge upphov till kan inte heller det. För förändring behövs stöd från ledningen och kartläggning av utgångsläget. Vi skulle vilja föreslå en undersökning av hur studenterna upplever lärarnas ledarskap, och vilket slags ledarskap de skulle vilja se. Vi kommer nedan att teoretiskt diskutera hur lärarna upplever det akademiska ledarskap de lever under, och hur de skulle vilja bli ledda, som en möjlighet att förstå vad lärarna ser sig göra i sin undervisning. Men undersökningen om studenternas perspektiv saknas. Innan

4 Michel Foucault, (1990) s. 93–96 samt (1994) s. 42–47.

5 Alan Bryman (2004) s. 763.

vi går vidare med att presentera bokens exempel, vill vi nu lansera våra teser om lärarskap och ledarskap vid Lunds universitet.

Våra teser om lärarskap och ledarskap

1. Läraren-ledaren ansvarar för strukturen

Frågan är inte om undervisningen leds eller ej, utan vem som tar ansvaret för att göra det. Tar läraren inte ansvaret måste det falla på någon annan i rummet – det kan inte falla på någon utanför dess symboliska väggar – och då hamnar det på studenterna. Läraren ska vara nyckelpersonen i skapandet, upprätthållandet och kommunikationen av strukturer och i organisationen av arbetet. Strukturer och tydlig organisation är bra därför att de skapar flexibilitet: finns en tydlig hierarki, tydliga normer och en uttalad ansvarsfördelning kan undervisningen och studentgruppen anpassa sig till och växa med växlande krav på dem. Vi vill också lyfta perspektivet från undervisning och studentgrupp till studenten och läraren som individer: tydliga strukturer och organisation skapar trygghet, och trygghet gynnar varje enskild individs möjlighet att arbeta mot de uppsatta målen.

2. Läraren-ledaren ansvarar för att koppla arbetet till målen

En lärare bör vara strateg såtillvida att hon eller han ska ta ansvaret för att koppla studenternas aktiviteter till de gemensamma lärandemålen. Hit hör också ansvaret att synliggöra och skapa mening i aktiviteterna och målen samt synliggöra och skapa en gemensam kultur av värderingar och gemensamma symboler som främjar arbetet mot målen.

3. Läraren-ledaren ansvarar för att interaktionen mellan individerna fungerar

Studenter samarbetar mycket, i grupper och i kurser, och lärare och studenter samverkar för att nå de uppsatta lärandemålen. Den samverkan kräver tydliga riktlinjer, förhandlingar och konfliktlösningar, och det är ledarens ansvar att synliggöra och hantera båda. I kapitel fyra förklarar vi närmare att *hantera* förhandlingar och konflikter inte innebär att *lösa* dem – det ansvaret kan bara parterna själva ta, men synliggörandet av och samtalen om dem är lärarens ansvar. Samverkan kräver också feedback och reflektion för att fungera, och det är lärarens ansvar att ge studenterna verktygen för att själva genomföra det.

4. Läraren-ledaren är inte ensam ansvarig

Läraren är inte ensam i sin relation till studenterna utan blir själv ledd i sitt arbete och ingår i ett lärarlag, där diskussion och reflektion skapar möjlighet till gemensamt ansvarstagande. Ledarskapet i lärarskapet innebär en ömsesidig relation mellan lärare och studenter: mellan ledare och ledda. Den relationen etableras, upprätthålls och utvecklas av både lärare och studenter. I den relationen låter sig studenterna påverkas av läraren men här finns ingen ensam ansvarig, utan deltagare i det ömsesidiga arbetet att utveckla relationen. Det är viktigt att inte bara studenternas utan också lärarens behov tillfredsställs i relationen. Det goda ledarskapet är i detta sammanhang det som studenterna tycker är

tillfredsställande, och där läraren också uppfattar sin arbetsituation som tillfredsställande och möjlig.

Vår definition av ledarskapet i undervisningen

Ledarskapet innebär att läraren i samarbete med ett lärarlag, i en ömsesidig relation med studenterna, tar ansvar för strukturer och organisation, för att koppla arbetet till lärandemålen och för att hjälpa individer att samverka på ett sätt, som motiverar både studenter och lärare, och som engagerar studenternas ansvarstagande.

Teoretisk hjälp att förstå våra teser om lärarens ledarskap

I arbetet som resulterat i denna antologi har vi försökt förstå, problematisera och strukturera lärares berättelser genom att koppla dem till ledarskapsteorier inom organisationsteori och till forskning om akademiskt ledarskap. Under organisationsteoris stora paraply finns det vi refererar till som managementforskning och ledarskapsforskning, och det är ledarskap vi är intresserade av här. För att få en organisation att fungera, måste ledarskap utövas på alla dess nivåer. Centralt i ledarskapsteorier är därför hur forskare ser på vad som egentligen händer i organisationen, och mycket av texten nedan handlar därför om organisationer och inte om undervisning. Vi vill uppmärksamma läsaren på ett glapp mellan dessa organisationer och lärarnas arbetsituation, då grunden i det som kallas en organisation är arbetet mot gemensamma mål av vilkas resultat organisationen är beroende. Lärare och studenter arbetar mot gemensamma mål, men de är inte alltid uttalade, och deras samarbete i universitetets samtidigt forskande och samhällstjänande organisation, är beroende av många fler faktorer än lärandemålen uppfyllelse. En viktig del av det framtida arbetet med lärarskap och ledarskap kommer att bli att synliggöra och ifrågasätta undervisningens individuella och gemensamma mål. Vilka är de gemensamma målen? De som skiljer individerna åt? Vilka bör målen vara? Hur beroende ska undervisningen vara av att målen uppnås? I denna antologi har vi reducerat dessa viktiga frågor till det enkla gemensamma svaret att lärare och studenter är organiserade i ett arbete för att studenterna ska uppnå kursplanens lärandemål. Detta svar är till för att möjliggöra diskussion och reflektion, men måste undersökas för att omvandlas från idealtyp till verklighetsbeskrivning. Detta diskuterar vi vidare i kapitel 7.

Vi vill lyfta fram fem perspektiv ur organisationsteori och koppla dem till våra normativt formulerade teser: ett strukturellt perspektiv, ett human relations-perspektiv, ett symboliskt perspektiv, ett politiskt perspektiv och ett psykologiskt-relationellt perspektiv. Perspektiven, och de forskningstraditioner de kommit ur, studerar främst industriorganisationer – en verklighet långt från universitetsorganisationer. Efter en presentation av dessa generella teoretiska förståelseramar, lämnar vi den industriinriktade organisationsteorin och diskuterar ledarskap i akademisk miljö och i undervisning.

Övertygelsen om lärares nyckelroll i skapandet, upprätthållandet och kommunikationen av *strukturer* och *organisering av arbetet* får stöd i ett strukturellt perspektiv hämtat från sociologin och managementvärlden. Den forskningen utgår från organisationen som

fabrik och har rationalitet och effektivitet som ledord. Här fokuseras strukturerna som behövs för att organisationen ska fungera och kunna utvecklas i takt med kraven på den.⁶ Strukturen är också viktig inom human resource-perspektivet, ofta förkortat HR-perspektivet. Här ses organisationen som en storfamilj med medarbetarnas känslor, behov, färdigheter, fördomar och begränsningar i fokus. Ledarskapets utmaning är i denna forskning att skapa synergieffekter mellan medarbetarnas trivsel och utförandet av arbetsuppgifterna, och ett grundantagande är att *medarbetarnas utveckling* är så fruktbar för organisationen att den bör utgöra dess mål.⁷ Lärarens nyckelroll för att genom strukturer och organisation skapa trygghet som kan gynna individernas utveckling, kan diskuteras och bitvis förklaras med stöd i denna forskning.

Lärarens roll som strategen som *kopplar handling till mål* kan också beskrivas och problematiseras ur ett strukturellt perspektiv. Ledarens verktyg för att nå de gemensamma målen inom denna forskning är strategier för *ansvarsfördelning*, hur *regler* och *normer* skapas, hur *policys* och *procedurer* genomförs och hur *hierarkier* styr. Här är *gemensamma mål*, specialiserade roller och formella relationer i fokus, och ledare här använder strategier som ett sätt att relatera individernas arbete, via regler och roller, till de gemensamma målen. Ännu ett forskningsfält är viktigt för att diskutera lärarens roll som strateg, den symboliskt inriktade forskning där organisationen betraktas ungefär som antropologer betraktar en stam, teater eller karneval. Organisationer styrs enligt sådana förklarings sätt med hjälp av ritualer och ceremonier som har stor kraft, med meningsskapande symboler, historier och myter och med förebilder som hjältar, snarare än med formell och rationell makt. Det viktiga är inte bara vad som händer i skådespelet utan vad det betyder, för detta handlar om ett kommunikativt ledarskap. *Ledaren skapar mening* och upprätthåller med den styrkan i gemensamma mål. För att det ska fungera använder ledaren människors tolkning på ett aktivt sätt och *skapar en kultur* med värderingar, övertygelser och symboler som likt ett kitt fogar samman organisationen på väg mot målen.⁸

För att problematisera hur läraren kan arbeta med sitt *ansvar för interaktionen mellan individer* har vi, bland annat, dragit nytta av den statsvetenskapliga forskningen, som

6 Perspektivets rötter tar oss tillbaka till den första halva av 1900-talet, till Fredrick W. Taylor (inom scientific management-skolan) och hans bok *The Principles of Scientific Management* (1911), och till Max Weber (med sina studier av den byråkratiska modellen) och hans bok *The Theory of Social and Economic Organization* (1947). För ett perspektiv som ofta används idag, läs Henry Mintzberg (1979) eller Michael Goold och Andrew Campbell (2002).

7 David Swansons och Douglas McGregors arbetsomläggning vid och studie av Procter & Gambles fabrik i Augusta i Georgia under 1960-talet var startskottet på HR-perspektivet, som i sin tur grundade sina teorier på pionjärer som ivrade för arbetarnas rättigheter under det tidiga 1800-talet, däribland Karl Marx. Läs om det i Donald McGregor (1960). För en samtida uttolkning av HR-perspektivet, läs förslagsvis Keith Sisson och John Storey (2000).

8 Det symboliska begreppsparaplyet samlar inte bara antropologi utan också sociologi, organisations-teori, statsvetenskap och kommunikationsvetenskap under sig. Användandet av symboler lutar sig tillbaka på Claude Lévi-Strauss bok på franska, *Les structures élémentaires de la parenté* (1949), och de två böcker som tidigt vann inflytande på engelska, *Structural Anthropology* I och II (1963–1976). För senare förespråkare av symboler och ledarskap läs J P Kotter och J L Heskett (1992) eller H Cox (1969). För ett introduktion till ett kommunikativt perspektiv se Fredric M Jablin och Linda Putnam (2001).

med hjälp av ett politiskt perspektiv förstår organisationer som en arena för tävling. I denna forskning är makt ett centralt begrepp och konflikter en viktig aktivitet, som den skarpsinnige kan använda för att främja sitt eget, sin intressegrupps eller organisationens bästa. En ledare manövrerar med olika beroendeförhållanden och olika koalitioner av intressegrupper som enar sig för att uppnå specifika mål. Mål och beslut växer fram under högljudda former, genom förhandlingar och i tävlingar, ofta orsakade av fördelningen av knappa resurser. I detta perspektiv blir diskussioner om ledarskap, etik, moral och politik viktiga. Och kanske viktigast av allt – här fokuserar man olika former för *konflikthantering*.⁹

Ett relationsinriktat perspektiv på ledarskap hjälper oss att formulera, *varför läraren inte ensam ska bära ansvaret*. Relationer är viktiga i forskningen om medarbetarskap, där begrepp som ledare och följare och förståelsen att relationen är viktigare än egenskaper och handgrepp, utgör utgångspunkten för det reflekterande ledarskapet.¹⁰ Inom ledarskaps- och managementforskning slåss man mot uppfattningen att, eftersom avnämarna av forskningen sedan länge varit praktiker som vill förbättra effektiviteten i sin organisation, utgör forskningen ingen trovärdig vetenskaplig teoribildning. Kognitiv, kvalitativ forskning och dess fokus på *agency*, *människors lärprocesser och meningskapande*, är dock ett av många exempel som bevisar motsatsen. Forskningen här sätter sedan länge kulturen, som uppbyggen av individer med sociala och personliga identiteter, i centrum.¹¹

Inget av de fem forskningsperspektiven vi presenterat utgör, enligt forskarna själva, ensamt ett hållbart sätt för ledare att förstå och leda sina följare. Det finns inte *en* modell för framgångsrikt ledarskap som fungerar i alla kontexter, och utmaningen för en ledare är att kunna se sin organisation ur alla perspektiv samtidigt för att kunna veta hur hon eller han ska hantera varje enskild situation. Det innebär bland annat att det är svårt att diskutera idealtypen av det goda ledarskapet med stöd i denna forskning.

Vi vill nu röra oss från det generella till det specifika för lärares arbete, och lyfta fram vad forskningen om akademiskt ledarskap har att bidra med för att förstå det specifika i lärares ledarskap i förhållande till studenter. Inom svensk och engelskspråkig litteratur används begreppet *classroom management* för de aktiviteter som lärare inom grundskolan ägnar sig åt för att få eleverna att arbeta med schemalagda uppgifter. Här sätts planering, kontroll, motivation, gruppdynamik och individanpassning i fokus. Flera poänger här är viktiga för att förstå även universitetslärares ledarskap. Christer Stensmo kopplar, precis som vi, *planering* och *motivation* till arbete med *målformulering*, och liksom vi kopplar han *gruppdynamik* till *normbildning* och *konflikthantering*.¹² Universitetsstuderandes

9 Inom detta perspektiv är forskning om makt och dess dynamik grundläggande, och många hämtar inspiration från Niccolò Machiavellis bok *Il principe* tryckt postumt i Florens 1532, vars svenska titel är *Fursten*. För två samtida uttolkningar av perspektivet, läs Hedrick Smith (1988) eller Duncan Watts (2003).

10 Läs om ett relationsorienterat perspektivet på ledarskap i Stefan Tengblad (2003).

11 Läs om forskningens utveckling i Albert Bandura (2005) och om kulturbegreppets användande i forskningen i John van Maanen (1988). Läs Etienne Wenger (1998) för ett perspektiv på kunskapsproduktion och individformering i arbetsgemenskaper.

12 Christer Stensmo (2008).

motivation beskrivs ofta i pedagogisk forskning i termer av *inre och yttre belöningsystem* (känner jag mig nöjd när jag uppnår egna uppsatta mål eller när jag får bekräftelse utifrån), *tävlings- eller jämförelsemoment*, och i *sociala mål* som att få kurskamraters respekt.¹³ Vi har ovan delat upp dessa mål i de tre målen *att klara uppgiften framför sig, att vinna i personlig utveckling och att gagna karriärsmålen*. Karriärsmålen motiverande kraft finns också belagd inom forskning om universitetsstudenters motivation, och Chris Rust exemplifierar det i den drivkraft det kan ge ett examinationsmoment att veta att framtida arbetsgivare är intresserade av resultatet.¹⁴

Det kommunikativa och symboliska ledarskapet skapar möjligheter till samverkan när det skapar förståelser och tolkningar som uttryck för en gemensam kultur och värdegrund. I universitetets strategiska plan slår universitetsstyrelsen fast rektors ord att "Vårt universitet ska stå för demokratiska värden.", "Respekt tolerans och omtanke gäller i alla relationer /.../" och "Vårt universitet ska stå för demokratiska värden. Jämställdhet, etnisk och social mångfald ska råda."¹⁵ Dessa är de *värdegrunder* det åligger varje universitetsanställd att genom sitt lärarskap, ledarskap och medarbetarskap verka för, eller i de fall hon eller han inte vill det motivera varför för styrelse och rektor. Men detta är inget arbete en lärare kan eller ska göra ensam.

Lärarens ledarskap i förhållande till studenten är en relation som omfattar ett lärarlag som studenten inte nödvändigtvis ser. Diskussion och introspektion som leder till reflektion är central för studenters utveckling, men också för lärares.¹⁶ Lärare behöver ett samtalsrum eller kanske en kritisk vän, som John Biggs föreslår, för att erfarenheter ska kunna bli insikter kopplade till teori och – ännu viktigare – till andras erfarenheter.¹⁷ För att läraren inte ska bli ensam ansvarig för att leda studenter krävs således *en institutionskultur som uppmuntrar till samtal om undervisningen*, vilket Högskoleverkets rapport *Frihetens pris* noggrant understryker.¹⁸ Låt oss därför se lite närmare på denna kultur. Hur ser akademisk kultur ut?

I en introduktionsbok till organisationsteori beskriver författarna bilden av organisationen som kultur som så central att "Det enda viktiga en ledare gör /.../ är att skapa och administrera en kultur /.../ det som gör en ledare till en bra ledare är hans förmåga att arbeta med kulturen".¹⁹ Vi tror inte att kultur är en ledares enda arbetsverktyg, men eftersom vi tror att kulturen är viktig för vilket ledarskap som är möjligt och vilket som ses som viktigt, vill vi beskriva vilken slags kultur universitetet kan tänkas utgöra och vilka ledarskap som verkar ses som möjliga och bra där. I den internutbildande verksamhet som integrerar ledarskap och lärarskap är denna diskussion viktig, och vår förhoppning är att antologin ska bli användbar och dess teser ska utvecklas i diskussioner där.

13 För exempel på sådana diskussioner, se John Biggs (2003) s. 60–64 eller Robert Weaver och Qi Jiang (2005) s. 5.

14 Chris Rust (2002).

15 *Strategisk plan för Lunds universitet 2007– 2011*, s. 1–2.

16 Se till exempel Anne Brockbank och Ian McGill (1998).

17 John Biggs (2001) s. 250–260.

18 *Frihetens pris* (2008).

19 Paul Flaa et al. (1998), s. 69.

Lars Haikola beskriver arbetet med att leda akademiker som arbetet att dirigera solister.²⁰ Billy Ehn, som wallraffade (studerade *under cover*) sin egen institution och fakultet vid Umeå universitet, beskriver arbetet med att leda forskare som att valla katter.²¹ I Högskoleverkets rapport om lärares och institutionsledares arbetssituation beskrivs dessa katters eller solisters arbete som kall-baserat. Lärare arbetar i genomsnitt 52–53 timmar i veckan, de är stolta över sitt arbete och uppskattar friheten att kunna styra över sin egen arbetssituation.²² Att universitetslärare är individer som är svåra att styra, och att de är beredda att arbeta med stor entusiasm för sitt kall, är inte unikt för den svenska akademiska kulturen. När Rose Trevelyan gjorde en etnografisk studie av fem slumpvis utvalda forskarlag i Storbritannien, fann hon att forskarna där önskade en hög grad av autonomi gentemot sin forskningsledare och sina chefer.²³ Lars Haikolas tankar om att universitetet har en olydnadskultur, och att detta är det uttryck det kritiska tänkandet som arbetsform tar sig i organisationskulturen, blir viktiga att koppla till Rose Trevelyans slutsats. Kan det vara så att den starka autonomin och olydnadskulturen är det pris vår organisation måste betala för att kunna ha kritiskt tänkande och ifrågasättande problemlösning som arbetsform? Hur styrmässigt hierarkisk tål en autonomidyrkande olydnadskultur att vara? Hur starkt förankrad kan ledningen bli i en organisation där rektors beslut betraktas som intressanta inlägg i debatten? Hur starkt kan det organisatoriska stödet bli uppifrån om förankring är svår och hierarki ses som hotfullt för autonomin? Kan det vara så att ensamheten och frånvaron av stöd många universitetsanställda enligt högskoleverkets ovan citerade rapport upplever, kan vara ett pris vi i slutändan betalar för vårt kritiska tänkande?

Rose Trevelyan, som visade att akademiker vill ha autonomi, kommer också fram till att forskare vill ha närvarande ledare. Hon lyfter fram en paradox: forskare vill förvisso ha hög autonomi, men de vill bli aktivt ledda. Den form för autonomi hennes undersökta forskare verkar föredra är att ledaren ofta förhör sig om utvecklingen och ger kompetenta råd, men sällan styr arbetet som för den framåt. Vi tror det finns viktiga analysverktyg att hämta i hennes och i de svenska berättelserna. Vi som arbetar vid universitetet vill få vara kall-styrda solister eller katter, men vi önskar oss ett närvarande ledarskap som understödjer utan att styra. Efter en litteraturgenomgång av hur ledare för effektiva forskningsenheter beskrivs, kom Alan Bryman fram till att akademiens framgångsrika ledare i Storbritannien framförallt beskrivs som duktiga sociala understödjare. De skapar en bra arbetsatmosfär, de ger återkoppling på kollegornas arbetsprestationer, uppmuntrar kommunikation, talar ofta om hur det går för avdelningen, de är omtänksamma, respekterar personalens integritet, behandlar dem rättvist, har egen integritet, är pålitliga och agerar som goda förebilder.²⁴ Ledarna beskrivs också som duktiga strateger, men nu fokuserar vi det sociala arbetet, som inom ledarskapslitteraturen kallas att man agerar *facilitator* och

20 Lars Haikola (1999).

21 Billy Ehn (2001).

22 *Frihetens pris* (2008).

23 Rose Trevelyan (2001) s. 54.

24 Alan Bryman (2007) s. 6.

arbetar med att skapa relationer genom *relatedness*.²⁵ När E J Allen diskuterar hur goda ledare beskrivs av forskarna vid amerikanska universitet är det emellertid den ensamme, manlige ledaren som expert, tyrann, hjälte, politiker eller krigare som framträder – inte den lagarbetande, relationsinriktade understödjaren.²⁶

Vi tror att universitetsanställda, i Lund och på andra ställen, har mycket gemensamt, bland annat att vi arbetar i en kultur där vi önskar autonomi och understödjande ledarskap, men där vi ofta lyfter fram ett annat ledarskapsideal. Vi tror att vi lärare, som ska leda studenter, själva är mycket kluvna inför vilken slags ledning vi vill ha, och stämmer det är det kanske inte så konstigt om vi är kluvna inför hur vi vill leda våra studenter. Paul Ramsden och ett antal kollegor har undersökt hur australiensiska universitetslärares förväntningar på sina ledare är kopplade till hur de ser på sin undervisning. De visar att de två sammanhangen är så beroende av varandra att det knappast går att förändra det ena utan att förändra det andra.²⁷ För att Lunds universitet ska kunna verka för ett synliggörande och en förändring av ledarskapet i lärarskapet behöver vi samtidigt arbeta med ledarskapet över lärarna. Vi har tidigare i detta kapitel formulerat en önskan om att kartlägga studenters önskemål om ledarskap i undervisningen. Nu lägger vi ännu en uppgift till att-göra-listan, nämligen att koppla det till en undersökning av ledarskapet över deras lärare. Med dessa två punkter på listan är det så äntligen dags att berätta vad det är vi själva, och alla författarna, gör i denna antologi. Låt oss nu presentera bokens struktur och bidragens innehåll.

Bokets struktur – exemplens möjligheter

Efter inledningen *Att se ledarskapet i lärarskapet* följer det första exemplifierande kapitlet, kapitel 2. Det handlar om organisering för att uppnå mål. Organiseringen och planeringen sker långt innan och sträcker sig ofta långt efter själva undervisningssituationen. Ett av målen vi organiserar för är anställningsbarhet och kompetens att hantera ledaruppgifter i yrkeslivet – ser organiseringen olika ut inför det på grundutbildningsnivå och på forskarutbildningsnivå? Birgitta Vallgård visar hur Teaterhögskolan organiserat arbetet för att lära studenterna det nästan mystiska i skådespelaryrket. Charlotta Johnsson från Institutionen för reglerteknik berättar om forskarutbildningen. Institutionen kan visa på mycket nöjda doktorander. Hur är deras undervisning organiserad? Hur lägger de upp undervisningen så att studenterna når målet? Hur hjälper de studenter att själva organisera sin tid och sitt arbete för att uppnå dessa mål?

Det tredje kapitlet handlar om strukturer, ansvarsfördelning och regler som möjliggör att uppnå målen. Vi utgår från begreppet normer, som regler som fungerar därför att parterna i relationen accepterar och använder dem. Hur gör man som lärare när man tar ansvar för hur normer skapas, hanteras och synliggörs i undervisningen? Hur kommunicerar vi kring normer? Här blir den symbolladdade kommunikationen viktig för att förstå

25 Läs mer om facilitator-begreppet i Sam Kaner et al. (2007).

26 E J Allan et al. (2006) s. 30.

27 Paul Ramsden et al. (2007) s. 17.

meningen med strukturerna och lärarnas förebildskap mycket viktigt. Magnus Wikdahl från Etnologiska institutionen berättar om handledarnas förebildskap i studenternas fältarbete och Jesper Falkheimer från Institutionen för kommunikationsstudier diskuterar hur en helt ny institution och utbildning tänker kring att kommunicera normer till studenterna.

Det fjärde kapitlet handlar om hur vi hjälper våra studenter att samarbeta. Hur hjälper vi dem arbeta i grupper? Hur rustar vi våra studenter för att hantera konflikter? Hur uppmuntrar vi deras nyfikenhet på varandras kompetensområden, så att de kan ta tillvara varandras kompetens? Arne Kristiansen berättar vilken nytta han har av sin yrkeserfarenhet som socialarbetare när han ska få studenter i basgrupper på Socionomprogrammet att klara sådant de själva inte tror de klarar. Gudrun Edgren talar om vad en handledare behöver göra för att stödja studentgrupper att ta ansvaret för sina studier inom ramen för problembaserat lärande på läkarprogrammet. Marianne Giselsso, Eva Andersson och Elisabet Wilhelmsson från Studieverkstaden visar vad de gör när de hjälper studenter hantera gruppdynamik och få samarbetet att fungera.

Det femte kapitlet handlar om studenters eget ledarskap: av sig själva och av andra studenter samt om förberedelsen för ledarskap i yrkeslivet. Hur delegerar vi ledarskap till studenter i undervisningssituationer? Här berättar tre lärare tillsammans med sina studenter om SI-mentorskapet, Supplemental instructions-mentorskapet. Carole Gillis från Antikens kultur och samhällsliv berättar vad SI-mentorskap är, Leif Bryngfors från Tekniska högskolans Utbildningsservice beskriver hur det går till när studenterna leder studenter inom SI-programmet och Pavla Kruzela visar hur studenterna vid Campus Helsingborg får utforska sitt eget ledarskap genom att coacha andra studenter. Här berättar också Anna Karlsson, student på Technology management-programmet, om en students utforskande av sitt ledarskap och sin samarbetskompetens i utbildningen.

Det sjätte kapitlet handlar om hur vi motiverar studenter genom att ge dem stort ansvar, genom att tydligt förbereda dem för framtida yrkessituationer och genom att gagna deras personliga utveckling. Naoko Tojo och Thomas Lindhqvist från Internationella miljöinstitutet berättar om hur de uppmuntrar sina mycket kompetenta mastersstudenter att ge varandra kunskap i deltagarundervisning, och Susanne Pelger visar hur hon uppmuntrar studenter på Institutionen för biologisk grundutbildning att skriva och sprida populärvetenskapliga sammanfattningar av sina examensarbeten – två arbetssätt som också främjar studenternas personliga utveckling kring presentationsteknik och populärvetenskapligt skrivande. Xavier Groussot från Juridiska institutionen berättar om hur han coachar sina studenter inför och leder dem igenom tävlingen i den prestigefyllda Moot Court Competition och Bo-Anders Jönsson diskuterar hur och varför studenterna på Sjukhusfysikerutbildningen lägger alla sina arbeten i en portfölj – två arbetssätt med tydlig relevans för att söka arbete och presterar i den framtida yrkesrollen.

Exemplen i samtliga kapitel berättar på ett eller annat sätt om lärare som aktivt tar ansvaret för att leda undervisningen, om studenter som förbereds för ledarskap inom yrkeslivet och om studenter som får öva på att själva leda och organisera sitt arbete: tre saker som studenter och doktorander efterlyst i de undersökningar Utvärderingsenheten samman-

ställt under perioden 2005–2008.²⁸ Till skillnad från de ledarskapsinriktade utbildningarna och SI-mentorskapet som finns vid Lunds universitet, där ledarskap ju är en uttalad del av lärandemålen och ett medvetet arbetsverktyg, beskriver de flesta exempel i denna bok kurser där lärarna på ett ofta osynligt och ganska självklart sätt utövar ett gott ledarskap enbart genom att utöva ett reflekterande lärarskarskap. Genom att göra det kan de inkludera studenterna i ansvaret för läroprocessen. Vi hoppas att exemplen kan inspirera andra lärare att våga och vilja arbeta med ett uttalat ledarskapsperspektiv och visa de som leder och styr de pedagogiska verksamheterna vilket arbete som redan görs, och vilket stöd som skulle behövas för att utveckla det. Målet med denna inledning och diskussionerna som inleder varje kapitel är att lyfta fram ledarskapsperspektivet i exemplen som hjälp till de ledare och lärare som vill börja reflektera om sin undervisning. Sist i denna bok sammanfattas slutsatser från exemplen i tolv punkter som kan handleda diskussion och reflektion i de miljöer där lärare och ledare vill ha inspiration för att arbeta aktivt med att leda undervisningen.

Efter att ha diskuterat antologins möjlighet till påverkan samt presenterat och teoretiskt förankrat våra teser om ledarskap har vi gett en snabb översikt över bokens exempel. Nu är det så äntligen dags att gå vidare och ta del av skribenternas berättelser för att se hur ledarskap skapas i deras undervisande vardag.

28 Se Margareta Nilsson Lindström (2007); Ola Holmström och Margareta Nilsson Lindström (2008); *Naturvetarexamen – och sen? Arbetet efter studierna*, (2008) samt Margareta Nilsson Lindström (2005).

Referenser

- Allan, E J. et al. "Re/thinking practices of power: The discursive framing of leadership on The Chronicle of Higher Education" i *The Review of Higher Education* 2006.
- Bandura, Albert. "The evolution of social cognitive theory" i Ken G. Smith och Michael A. Hitt (red.) *Great Minds in Management. The Process of Theory Development*, Oxford, 2005.
- Biggs, John. *Teaching for Quality Learning at University*, Maidenshead, 2001.
- Bommenel, Elin. *Sockerförsöket. Kariesexperimenten 1943–1960 på Vipeholms sjukhus för sinnesslöa*. Lund, 2006.
- Brockbank, Anne och McGill, Ian. *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Buckingham, 1998.
- Bryman, Alan. "Effective leadership in higher education: a literature review" i *Studies in Higher Education* 2007.
- Bryman, Alan. "Qualitative research on leadership: A critical but appreciative review" i *The Leadership Quarterly* 2004.
- Cox, Harvey. *The Feast of Fool. A Theological Essay on Festivity and Fantasy*, Cambridge 1969.
- Ehn, Billy. *Universitetet som arbetsplats. Reflektioner kring ledarskap och kollegial professionalism*, Lund 2001.
- Flaa, Paul et al. *Introduktion till organisationsteori*. Lund, 1998 (1995).
- Foucault, Michel. *The History of Sexuality. An Introduction*. London 1990 (1976).
- Foucault, Michel. *Diskursens ordning. Installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*, Stockholm 1994 (1971).
- Frihetens pris – ett gränslöst arbete. En tematisk studie av de akademiska lärarnas och institutionsledarnas arbetssituation*, Rapport 2008:22R, Högskoleverket, Stockholm 2008.
- Goold, Michael och Campbell, Andrew. *Designing Effective Organizations: How to Create Structured Networks*, San Francisco, 2002.
- Hagström, Bo. *Chef i offentlig förvaltning. Forskning kring offentligt ledarskap*. Lund, 1990.
- Haikola, Lars. *Att dirigera solister. Om ledning och ledarskap vid Lunds universitet*, Rapport 99:208, Lunds universitet, 1999.
- Holmström, Ola och Nilsson Lindström, Margareta. *Efter doktorexamen – en alumnstudie*, Lunds universitet, rapport nr 2008:250.
- Jablin, M. Fredric. och Putnam, Linda (red.), *Organizational Communication. Advances in Theory, Research and Methods*. Thousand Oaks, 2001.

- Kaner, Sam. et al. *Facilitator's Guide To Participatory Decision-Making*. Philadelphia, 2007.
- Kotter, J P. och Heskett, J L. *Corporate Culture and Performance*, New York 1992.
- Latour, Bruno. *Pandora's Hope. Essays on the Reality of Science Studies*, Cambridge (USA), 1999.
- Lärarskap och ledarskap* 2008-04-10, diarienummer RÄ2008/80.
- van Maanen, John. *Tales of the Field: On Writing Ethnography*, Chicago 1988.
- McGregor, Donald. *The Human Side of Enterprise*, New York 1960.
- Mintzberg, Henry. *The Structuring of Organizations*, Englewood Cliffs, 1979.
- Naturvetarexamen – och sen? Arbetet efter studierna*, Lunds universitet, rapport nr 2008:246.
- Nilsson Lindström, Margareta. *Studiemiljöer vid Lunds universitet – en undersökning ur ett psykosocialt perspektiv*, Lunds universitet, rapport nr 2005:236.
- Nilsson Lindström, Margareta. *Doktorandbarometern 2007*, Lunds universitet, rapport nr 2008:247.
- Ramsden, Paul et al. "University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching" i *Learnig and Instruction* 2007.
- Rust, Chris. "The impact of assessment on student learning" i *Active Learning in Higher Education*, London 2002.
- Sisson, Keith och Storey, John. *The Realities of Human Resource Management: Managing the Employment Relationship*. Buckingham, 2000.
- Smith, Hedrick. *The Power Game*, New York 1988.
- Stensmo, Christer. *Ledarskap i klassrummet* Lund, 2008 (1997).
- Strategisk plan för Lunds universitet 2007–2011*.
- Taylor, W. Fredrick. *The Principles of Scientific Management*, New York, 1911.
- Tengblads, Stefan *Den myndiga medarbetaren – Strategier för ett konstruktivt medarbetarskap*. Malmö, 2003.
- Trevelyan, Rose. "The paradox of autonomy: A case of academic research scientists" i *Human Relations*. London, 2001.
- Watts, Duncan. *Six Degrees: The Science of a Connected Age*. New York, 2003.
- Weaver, Robert. och Qi Jiang. "Classroom organization and participation: College students' perceptions" i *The Journal of Higher Education*. Ohio, 2005.
- Weber, Max. *The Theory of Social and Economic Organization*, New York, 1947.
- Wenger, Etienne. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, 1998.

Organisering mot mål

1. Läraren ska vara nyckelpersonen i skapandet, upprätthållandet och kommunikationen av strukturer och i organisationen av arbetet. Strukturer och tydlig organisation är bra därför att de skapar flexibilitet: finns en tydlig hierarki, tydliga normer och en uttalad ansvarsfördelning kan undervisningen och studentgruppen anpassa sig till och växa med växlande krav på dem. Vi vill också lyfta perspektivet från undervisning och studentgrupp till studenten och läraren som individer: tydliga strukturer och organisation skapar trygghet och trygghet gynnar varje enskild individs möjlighet att arbeta mot de uppsatta målen.

2. En lärare bör vara strateg såtillvida att hon eller han ska ta ansvaret för att koppla studenternas aktiviteter till de gemensamma lärandemålen. Hit hör också ansvaret att synliggöra och skapa mening i aktiviteterna och målen samt synliggöra och skapa en gemensam kultur av värderingar och gemensamma symboler som främjar arbetet mot målen.

Utifrån dessa våra första två teser om ledarskap (ur kapitel 1) lyfter vi här fram exempel på hur lärare och handledare kan ta ansvar för struktureringen av arbetet i tydliga delmål med koppling till slutmålet, i planering och uppföljning av arbetet över tid, och vilka resultat som tryggheten att veta hur man ska arbeta mot de uppsatta målen skapar hos studenten. I detta kapitel berättar Charlotta Johnson på Institutionen för reglerteknik om forskarutbildningens delmål, och Birgitta Vallgård berättar om hur man organiserar undervisning för att hjälpa studenter på konstnärliga utbildningar att finna ömtåliga strängar inom sig själva. Gemensamt för exemplen är att de är processer som pågått över lång tid och har stöd i institutionernas mål och prioriteringar: målen hålls levande över tid.

Att organisera undervisningen mot gemensamma mål är en så självklar aktivitet att det är lätt att bli blind för dess delmoment, och kanske svårt att se dess aktivitet som ledarskap. Vi har valt att inleda med att lyfta fram exempel på organisation för att lägga grunden till följande kapitel. Organisation är det verktyg som skapar grundförutsättningarna för det ledarskap vi vill diskutera i resten av boken.



För att kunna organisera mot mål behöver läraren först formulera dem. Är målen att hjälpa studenterna att skaffa sig viss kunskap och vissa färdigheter, som det står i kursplanens lärandemål? Är de att producera utbildning av hög internationell klass, som Charlotta Johnson skriver? Är de att kunna bidra till samhällsutvecklingen, vilket forskningsråden ofta påminner oss om? Är de kanske att ge möjlighet för var och en att utvecklas utifrån sina personliga förutsättningar, som universitetets policy för likabehandling av studenter uttrycker det?¹ För att kunna organisera mot ett mål krävs samtal kollegor emellan om vilka målen är. Samtalen kräver tid och engagemang. De underlättas om det finns stöd på institutionen för att diskutera verksamhetens gemensamma mål och de respektive kursernas förhållande till de målen.

Den lärare som frågar studenterna om deras målsättningar vid en kurs eller utbildnings början och slut, märker då snabbt att studenter beskriver kunskapsmål och färdighetsmål i förhållande till tänkta situationer i yrkeslivet eller privatlivet och ofta använder uttryck som nyfikenhet.² Den som frågar ledarskapsforskare, får också syn på att de kan vilja växa som personer, klara av kursen och förbereda sig för ansvar i ett yrkesliv.³ Andra vill få bra betyg eller lärarens erkännande. Då kallas de i pedagogisk forskning *extrinsic learners*. Någon vill vara nöjd med att ha uppnått sina egna mål. De kallas *intrinsic learners*. Andra vill bli bäst på kursen, de vill tävla, och många vill helt enkelt få sina kursares vänskap och respekt.⁴ Vill läraren att målsättningen ska vara gemensam för lärare och studenter bör deras önskningsar – som de själva uttrycker eller som du hämtar ur forskning, diskussion med kollegor eller reflektion – tas med i formuleringen av dem.

Inom högskolepedagogisk forskning talar man ofta om att organisera undervisningen för att maximera studenternas motivation för att själva ta ansvar för läroprocessen. Det kan man göra genom att organisera lärandemål, undervisning och examination i så kallad konstruktiv samordning, eller *constructive alignment*.⁵ Det som examineras ska punkta för punkta motsvara kursplanens lärandemål, och undervisningen ska motivera studenterna att uppnå respektive lärandemål genom att lyssna och iaktta samt genom att läsa, skriva, räkna, diskutera, öva och reflektera. Lärarens roll i den sortens undervisning som

1 Under rubriken "Likabehandling av studenter" på sidorna om regler, policydokument och planer på www.lu.se kan du läsa följande: "Verksamheten bedrivs i former som ger möjlighet för var och en att utvecklas utifrån sina personliga förutsättningar oberoende av kön, etnicitet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder." (2008-11-18)

2 När författarna själva (Elin) frågar sina studenter om deras egna mål, i kurser om vetenskapsteori, mångfald och etik och hälsofrämjande ledarskap, använder de till exempel formuleringar som "Jag vill veta mer om etik" eller "Jag är nyfiken på mångfald". Ofta är målen kopplade till tänkta situationer: "Jag vill kunna argumentera trovärdigt för min sak för att övertyga medarbetare och kunder, utifrån en egen kunskap om vetenskapligt grundade verklighetsuppfattningar", "Jag vill ta med mig verktyg för att förstå och hantera mångfald på min arbetsplats och i livet" eller "Jag vill skaffa mig spetskompetens om hälsofrämjande ledarskap som jag kan visa upp, för jag skulle vilja arbeta med det i framtiden."

3 Gareth Morgan (2006), s. 161–167. Gareth Morgan beskriver de tre grundläggande motiverande krafterna i arbetslivet: att klara uppgiften framför sig, att utveckla sina karriärs mål och att utvecklas på det personliga planet. Vi har formulerat målen i studierelaterade termer.

4 John Biggs (2001) s. 60–64 eller Robert Weaver och Qi Jiang, (2005) s. 5.

5 John Biggs (2001) s. 9–33.

engagerar är ofta att vara den som inspirerar, underlättar och handleder studentens eget sökande, mer sällan rollen som kommunikatör av kunskap.

Den sortens undervisning tillåter studenten att själv skaffa sig kunskapen. För att sådan undervisning ska ha en kvalitet som kan säkra att studenten uppnår lärandemålen, måste den vara väl organiserad. Kunskapsmål och färdighetsmål måste vara formulerade långt i förväg och återspeglas i litteratur och kursplan. När schema läggs och lokaler reserveras måste en tydlig idé om vilka aktiviteter som bäst svarar mot målen finnas och varje mål länkas till någon form av examination. Efter genomgången kurs eller utbildning måste studenters och lärares syn på hur de uppnått målen utvärderas och ligga till grund för vidareutveckling. Idealiskt sett ska studenters nytta av utbildningen ett par år efter dess avslutande inhämtas i vidareutvecklingen av kursen. Att organisera undervisning som skapar aktiva kunskapsinhämtare är med andra ord en aktivitet som kräver ett långt tidsperspektiv. Varje ögonblick i undervisningen har föregåtts av institutionsgemensamma diskussioner om mål, planering av respektive kurs i förhållande till målen, själva genomförandet, direktutvärdering, långtidsutvärdering och reflektion inför kursutvecklingen.

I verkligheten är det få lärare förunnat att arbeta med ett sådant stöd från institutionen, med en så lång framförhållning och med möjlighet till reflektion och kursutveckling flera år i rad. Kapitlets exempel berättar om två organisationer, där möjligheten verkar finnas. I exemplet från Reglerteknik möter vi en verksamhet med tydligt uttalade mål för forskarutbildningen sedan 1964. Målen är konstanta och kontrollen av doktorandernas genomströmning precis. Här vet man exakt hur många doktorander som hoppat av, när de hoppat av och vart de försvunnit. Här har man kontakt med samtliga disputerade, vet var varenda en arbetar och träffar dem vid gemensamma högtidsdagar. Med den sortens utsträckning över tid – över institutionens tid och över forskarstuderandes tid – underlättas möjligheten att organisera forskarutbildningen mot gemensamma mål, vilket också verkar märkas i bemötandet av doktoranderna. Målet att utbilda dem, skriver Charlotta Johnsson senare i kapitlet, är integrerat i institutionens andra mål att producera forskning och utbildning av hög internationell klass. ”I institutionens arbete är doktoranderna viktiga resurser”, skriver hon också, och berättelsen om hur doktorander rekryteras, insocialiseras och coachas igenom utbildningen ger just intrycket av att de bemöts som värdefulla resurser.

Birgitta Vallgård tar oss med på en resa genom en yrkesutbildning, som ska ge skådespelarstudenter en rationell och kunnig inställning till ett yrke som är fullt med mystik och obestämda begrepp. Varje år tas studenter in i hård konkurrens utifrån bedömning om deras begåvning inom sitt område. Lärarnas utmaning är att leda och utveckla konstnärlig begåvning mot utbildningsplaner och egna uppsatta mål. På Teaterhögskolan har lärarkollegiet omstrukturerat arbetet för att sätta studentens kunskaps- och färdighetsmål i centrum. För dem innebar det konkret att lärare måste börja undervisa tillsammans. Istället för att tekniska lärare i röst arbetade med röstlektioner och lärare i rörelse arbetade med rörelselektioner inrättades team av lärare, där de tekniska lärarna och lärarna i scenframställning nu arbetar med gemensamma projekt. Studenten får under en och samma lektion hjälp från lärare med olika fokus men samma mål: att få studentens

begåvning att växa till en rationell och kunnig inställning, som hjälper dem improvisera, finna sina innersta rum och förstå sitt eget beteende. Bilden av talläraren, rörelseläraren och scenframställningsläraren som tillsammans hjälper studenten till utveckling, är en stark metafor för arbetet med att sätta studentens läroprocess i centrum. Kanske har Birgitta Vallgårdas och hennes kollegors unika arbetsorganisation för att så att säga slipa diamanter något att lära även lärarlag som inte tar in sina studenter efter prövning av deras begåvning för området?

Målet med att lyfta fram Reglerteknik, Teaterhögskolan, och de andra exemplen i denna bok är inte att visa på hur ledarskap *ska* utövas utan hur det *kan* utövas. Det finns inget universellt recept för ledning av en forskarutbildning eller grundläggande utbildning. Men det finns ögonöppnande exempel. Genom att ställa frågor till texterna kan läsaren själv, eller i diskussion med andra, finna möjliga svar på frågan hur lärarskap kan in- nefatta ledarskap. Hur arbetade till exempel lärarkollegiet på Teaterhögskolan för att omstrukturera undervisningen så att den blev organiserad mot detta studentorienterade mål? Vilka invanda undervisningsmönster fick de bryta mot? Hur har lärarkollegiet organiserat undervisningen för att utveckla det rationella och kunniga i det begåvade? Vad är det som gör att Reglerteknik kan integrera utbildningsmål med forskningsmål? Hur har de lyckats hålla de målen levande så att de genomsyrar verksamheten sedan 1964? Varför är deras doktorander så nöjda, att alla känner till de två gånger en handledare och doktorand kommit ihop sig? Vilka är delmålen som gör att så gott som alla doktorander blir klara i tid, och vilken hjälp får doktoranderna att uppnå dem?

Doktoranders väg mot disputationen – institutionens gemensamma ansvar

Charlotta Johnsson är lektor vid Institutionen för reglerteknik och pedagogisk konsult på Genombrottet vid Lunds tekniska högskola.

Texten handlar om forskarutbildningen vid Institutionen för reglerteknik.

Charlotta nås på charlotta.johnsson@control.lth.se, eller på 046–2228789.

På institutionen för Reglerteknik vid LTH utexaminerar vi i snitt fyra doktorer per år. De allra flesta av dessa doktorer har spenderat sina senaste fem år på institutionen, och kommer troligtvis att spendera sina närmaste år framöver inom svensk eller internationell industri (cirka 80 procent) och akademi (cirka 20 procent).

Detta exempel handlar om hur forskarutbildningen vid institutionen för Reglerteknik vid LTH är organiserad. Först kommer institutionen att presenteras, och därefter kommer rekryteringen belysas samt välkommandet av doktoranden till institutionen och utbildningen. En beskrivning följer sedan av hur doktorandens arbetsuppgifter är strukturerade och hur samarbetet med handledarna går till. För att doktoranderna ska lyckas med sin utbildning är arbetsklimatet viktigt, och därför beskrivs det, varefter uppdelningen i, och innebörden av, delmål och slutmål presenteras. Slutmålet, disputationen, är en viktig händelse både för doktoranden, handledarna och institutionen.

Institutionen för reglerteknik

Institutionen har funnits sedan 1964 och den professorn tillträdde 1965. Redan då formulerades grundläggande mål som vi fortfarande försöker leva efter. Målsättningen för institutionens verksamhet är att:

- Ge studenterna en stark teoretisk grund och god ingenjörsmässig förmåga
- Producera forskning och utbildning av hög internationell klass
- Följa upp resultat inom ett vidare fält för att kunna ge service åt samhället

Institutionen består idag av 40 personer:

8 professorer

3 lektorer

21 doktorander

1 forskarassistent

1 post-doc

6 teknisk-administrativ personal

Institutionen har totalt utexaminerat 84 doktorer.

Doktorandrekrytering och introduktionen på institutionen

De flesta doktoranderna har doktorandtjänst på institutionen, inga doktorander går på utbildningsbidrag eller stipendium. Det finns dock några som har sina studier finansierade utifrån, från företag eller myndigheter. Alla doktorandtjänster utlyses, och de aspiranter som verkar mest lämpade kallas till anställningsintervju. På anställningsintervjun träffar den sökande alla professorer och lektorer samt en eller ett par av doktoranderna. Anledningen till att den sökande träffar redan antagna doktorander är tvåfaldigt. Dels är det viktigt att våra doktorander har möjlighet att uttala sig om den sökande som kommer att bli kollega till dem, dels är det ett mycket bra tillfälle för den sökande att ställa frågor och få svar av en person som är mitt inne i det som den sökande önskar ta sig in i. Genom att ha en ordentlig och regelmässig anställningsprocedur visar institutionen respekt för nuvarande och blivande doktorander. Det är också viktigt att inse att den sökande med största sannolikhet har flera potentiella arbetsgivare på gång. Då institutionsstyrelsen bestämt sig för vilken eller vilka av de sökande som ska förordas går information ut till alla på institutionen.

Den dagen doktoranden startar sin anställning på institutionen är det viktigt att han/hon känner sig välkommen. Många pusselbitar bidrar till att få en nyanställd att känna sig som en i gänget. Vad beträffar de praktiska detaljerna så finns alltid en arbetsplats ordnad, en dator finns på plats med dator-konto och email, nycklar delas ut, och den individuella studieplanen utformas. En sekreterare informerar muntligen och visar runt på institutionen, den nyanställda får dessutom en mapp med diverse informationsmaterial som bland annat innehåller denna mapp en kopia på antagnings-beslutet. Sekreterarna har i god tid före anställningsstarten tagit kontakt med den blivande doktoranden och ordnat så att anställningspapper och dylikt skrivs på för att säkerställa att den nyanställda får sin första löneutbetalning redan första månaden. Förfarandet gör det också möjligt för den nyanställda att få sitt antagningsbesked på första arbetsdagen, en trevlig och respektfull gest mot doktoranden. En annan viktig pusselbit är att alla anställda har fått information om när den nyanställda kommer och vem han/hon är. Detta brukar ordnas genom att

epost skickas ut till alla på institutionen med information som ”den *datum* startar doktoranden *Sökande* på institutionen. *Sökande* kommer att sitta i rum *XXX*”. Den nyanstagna doktoranden hälsas sedan välkommen på närmast kommande informationsmöte.

Doktorandens arbetsuppgifter

Doktoranden har tre huvudsakliga arbetsuppgifter:

- Forskning motsvarande 120 hp.
- Doktorandkurser motsvarande 120 hp.
- Institutionstjänstgöring (huvudsakligen undervisning) motsvarade 20 procent av arbetstiden.

Dessa tre bitar utgör tillsammans fem års arbetsinsats. De tre arbetsuppgifterna och deras storlek är välkända för alla doktorander.

Då doktoranden startar på institutionen ges han/hon tid att lära känna personalen och institutionen, våra utländska doktorander ges också möjlighet att läsa en intensivkurs i svenska. Under första tiden har doktoranden tid till att gå runt och prata med alla professorer och lektorer för att få en bra bild av de olika projekt institutionen har. Efter max ett år har i doktoranden hittat ett projekt som han/hon känner sig intresserade av och som har en handledare som doktoranden vill jobba tillsammans med. Doktoranden har alltså mycket stor medbestämmanderätt över vilket projekt som blir hans/hennes doktorandprojekt. Denna uppstartsprocess fungerar oftast smidigt. I nio fall har en antagen doktorand valt att sluta innan licentiatexamen eller avhandling. Dessa avhopp brukar komma mycket tidigt i utbildningen, vanligtvis inom det första halvåret. I åtta fall har en antagen doktorand valt att sluta direkt efter licentiatexamen.

Då doktoranden startar på institutionen får han/hon börja undervisa relativt omgående. Då är alltid en professor eller lektor kursansvarig, aldrig en doktorand. Det innebär att doktorandernas uppgift inom undervisningen är att vara övningsledare och/eller labhandledare. Alla föreläsningar och alla praktiska och formella frågor som rör undervisningen sköts av den kursansvarige. Ifrån institutionen sida finns det två anledningar till att doktoranderna deltar i undervisningen, dels är det den rent praktiska biten, vi behöver arbetskraft, dels är det den kunskapsmässiga biten. På institutionen tror vi att man lär sig mycket själv genom att lära andra. Det är därför viktigt att doktoranderna undervisar. För att få doktoranden att känna sig bekväm i undervisningssituationen har varje kursansvarig i regel veckoträffar med de doktorander som undervisar på hans/hennes kurs. På dessa veckoträffar pratar man igenom de moment som ingår under kommande vecka, exempelvis kan man tillsammans gå igenom svåra matematiska beräkningar som doktoranden ska hålla i på övningarna, eller vanliga missuppfattningar som doktoranderna kan träffa på under laborationerna. Institutionen uppmuntrar också doktoranderna att läsa en eller ett par pedagogiska kurser.

Eftersom vi tror att doktoranderna lär sig mycket genom att lära andra blir det naturligt att uppmuntra doktoranderna att under sin tid på institutionen vara med och undervisa i alla (eller i flertalet) av våra kurser. I så stor utsträckning som möjligt försöker även professorer och lektorer att rotera kurser emellan sig, så att man inte alltid undervisar samma kurs.

Under doktorandens tid på institutionen ska han/hon även hinna med att utbilda sig och att fördjupa sig inom ämnet. Doktoranden ska därför studera i motsvarande två års tid. De flesta av kurserna som doktoranden tar är doktorandkurser som institutionen ger.

Institutionen ger doktoranden stor frihet att själv planera vilka kurser han/hon vill undervisa inom och vilka doktorandkurser han/hon vill läsa. För att göra detta möjligt krävs organisation och planering ifrån institutionens sida. Det viktigaste dokumentet för detta är vad vi kallar "Studierektorns planering". I detta dokument står tydligt vilka kurser institutionen ger under kommande år, vilka doktorander som önskat och fått accepterat att undervisa i de respektive kurserna och hur stor undervisningsinsatsen är (exempelvis 14 övningar, 2 laborationer, 4 inlämningsuppgifter eller tentarättande). I studierektorns planering står även vilka doktorandkurser som kommer att ges under det kommande året, och om möjligt, även näst-kommande år, samt när på året de kommer att ges. Det är viktigt att respektera att de flesta doktorander vill kunna planera sin tid väl i förväg. Doktorander kan även ges ytterligare uppgifter inom undervisning, till exempel viss kursutveckling eller förberedelse inför eller deltagande på teknikens dag, teknik-åttan, eller liknande arrangemang. För att få en jämn undervisningsinsats poängsätts varje insats. Om man till exempel väljer att göra kursutveckling under ett år, kan detta bytas ut mot laborationsundervisning.

Doktoranders arbetssituation och relation till handledaren

När doktoranden har valt det ämnesområde och projekt som han/hon vill fokusera på, inleds samarbetet med handledaren. Varje doktorand har en handledare och en biträdande handledare. Inledningen är i regel mycket informell, handledaren och doktoranden börjar helt enkelt samarbeta. Inom reglerteknikområdet finns möjlighet att publicera genom konferenser, där bidragen granskas (peer review), eller i tidskrifter. I de flesta fall brukar doktoranden skriva konferensbidrag i början av projektet för att senare även skriva tidskriftsartiklar. I de flesta fall tar handledaren ett stort ansvar för de första artiklarna, och sedan överförs ansvaret successivt på doktoranden. Institutionen har inga uttalade regler för hur, när och hur ofta som doktoranden och handledaren träffas för diskutera arbetet tillsammans. Detta kan ske på lite olika sätt, beroende på handledare och på doktorand. En del har valt att ha schemalagda träffar exempelvis en gång i veckan, medan andra har valt att träffas mer oregelbundet baserat på när behov uppstår.

I regel är det handledare som skriver projektansökningar. Doktoranden involveras ibland för att skriva något speciellt avsnitt i ansökan, och/eller för att läsa igenom. Generellt kan man säga att ansökningskrivande och finansiering alltid är handledarens och institutionens ansvar, aldrig doktorandens. Dock uppmanas doktoranden att söka reses- stipendium till konferenser och utlandsvistelser.

Doktoranderna är en viktig del av institutionen. För att ta reda på hur doktoranden trivs, vad de funderar på, om de vill ändra på någonting i sin situation så har doktoranderna utvecklingssamtal en gång om året. Utvecklingssamtalet innebär att doktoranden träffar en professor eller lektor och diskuterar igenom sin situation. Det är viktigt att professorn/lektorn inte är densamma som handledaren. Under samtalet diskuterar man igenom vad som hänt och vad man har för planer framöver. I detta samtal kommer avhandling och tid för licentiatexamen eller disputation naturligt upp. Dessa samtal har en lång tradition på institutionen, strax efter att institutionen instiftades 1965 började man med utvecklingssamtal. Institutionen har även tre sekreterare som förutom sina traditionella uppgifter även fungerar som stöd för doktoranderna. De tre sekreterarna får doktoranderna att lätta på sina hjärtan och de agerar stöd och support i de stunder doktoranden behöver någonting sådant. En sådan resurs är ovärderlig för institutionen och bidrar starkt till det goda arbetsklimatet.

Om doktoranden är missnöjd med någonting är det viktigt att man snabbt kommer till rätta med problemet. I de flesta fall går problemen att lösa relativt enkelt. I något enstaka fall (två fall) har det hänt att relationen mellan doktorand och handledare inte fungerat, och då har man ordnat så att doktoranden kan fasa in på något annat intelligande projekt med annan handledare.

Även om doktoranderna endast stannar ett begränsat antal år på institutionen, är det viktigt att de känner sig delaktiga även i det långsiktiga arbetet på institutionen. På institutionen har vi gemensamma fikaraster, en på förmiddagen och en på eftermiddagen. Där träffas alla på institutionen, och man sitter i regel mycket blandat kring fikaborden.

Ungefär en gång i månaden ordnas informationsfika, det vill säga en utökad fikarast med information om vad som hänt eller ska hända på och i kring institutionen. En gång per år ordnas även en institutionsdag, då hela institutionen reser iväg för en planeringsdag tillsammans. Dagen avslutas med någon lättsam social aktivitet.

Institutionen har alltid varit noga med att behandla alla lika. Detta har till exempel inneburit att man inte skilt på doktorander beroende på vilket projekt de tillhör. En doktorand som tillhör ett projekt med mycket pengar har alltså inte rätt till en bättre dator och fler resor än en doktorand som tillhör ett projekt med mindre pengar. Detta, att behandla alla lika, gäller även professorer och lektorer. Inom undervisningen delar alla professorer och lektorer lika på undervisningen, det vill säga alla undervisar ungefär lika mycket. Även för lektorer och professorer gäller att de utvecklas och lär vi alla lär oss mycket genom vår undervisning.

Institutionen är mycket stolt över de arbeten som doktoranderna gör. I flera fall har doktorander ifrån institutionen fått "best paper award"-utmärkelser vid internationella konferenser. För att visa upp att vi är stolta så brukar vi lägga ut detta som en nyhet på vår hemsida, en nyhet som syns så fort man går in på sidan. På vår hemsida finns även en lista på alla nuvarande doktorander samt en lista på vart disputerade doktorander har tagit vägen (ort och arbetsgivare). Alla forna doktorander hör av sig om/när de byter arbetsplats, och på detta vis kan sidan hållas uppdaterad. Vid större festligheter, exempelvis avtackning vid pension, bjuder institutionen in hela institutionen samt alla tidigare doktorander. Detta brukar alltid vara mycket trevligt och fungerar som ett sätt att stärka sammanhållningen.

Doktorandernas delmål

Under de fem år som doktoranderna spenderar på Reglerteknik finns ett par naturliga delmål som handledare försöker att lotsa doktoranden till.

1. Alla ska ha kommit igång i något forskningsprojekt inom ett år.
2. Efter två–tre år bör man ha skrivit några konferensbidrag.
3. Om doktoranden önskar avlägga licentiatexamen brukar detta ske efter ungefär tre år. Handledaren hjälper doktoranden att se till att han/hon fått fram tillräckligt med material för en licentiat.
4. Doktoranden får själv välja om han/hon vill skriva en monografi eller sammanläggningsavhandling.
5. Ungefär ett år före disputation börjar doktoranden känna att det närmar sig. Doktoranden börjar ofta skriva på sitt manuskript och handledaren börjar diskutera lämpligt datum och opponent med kollegor och med doktoranden. Handledare, som ju har följt doktoranden hela vägen, vet vilket bidrag doktoranden har gjort och klassar dennes arbete som tillräckligt och färdigt. Handledare vill alltid att det ska gå väl för doktoranden.
6. Disputationsdatum brukar oftast ligga innan femårs gränsen. Ibland sker förlängning med ytterligare ett halvår.
7. Efter disputation brukar institutionen kunna erbjuda den nydisputerade någon projektanställning, ofta under ett halvt års tid. Detta är en stor trygghet för doktoranden eftersom han/hon då inte behöver fokusera på anställningsansökningar samtidigt som han/hon har fullt fokus på disputationen.

Slutmålet för doktoranderna är disputationen och avhandlingen. Detta är en stor dag för doktoranden som bör uppmärksammas av institutionen. Alla på institutionen har fått ett tryckt exemplar av avhandlingen innan disputationen, den förväntas man ta med sig till disputationssalen. Det anses självklart att alla på institutionen deltar på disputationen. Salen är smyckad med vackra blommor, avhandling finns att dela ut till gäster och vänner. Opponenten och betygskommittén har fått avhandlingen och tydliga instruktioner i god tid före disputationen. Totalt tar disputationen runt två timmar. Medan betygskommittén därefter sammanträder för att diskutera disputationen bjuds alla på något att dricka samt enklare tillugg. Då beslutet från betygskommittén kommer blir det applåder och gratulationer till den nyblivne tekniske doktorn.

Disputationen är en stor och viktig händelse i den nyblivne tekniske doktors liv, och en viktig högtidsdag för institutionen. I institutionens arbete är doktorander viktiga resurser, och vårt mål är att vårt arbetssätt ska få dem att känna det. Arbetssättet handlar om hela processen, från rekrytering och välkomnande, till hur deras arbete är planerat och uppdelat i delmål och samarbetet med handledaren reglerat. Att hela institutionen deltar på disputationsdagen är ingen slump. Det är något av det viktigaste som händer under vårt akademiska år.

Att leda studenterna mot en rationell och kunnig inställning i ett yrke som är fullt med mystik och obestämda begrepp

Birgitta Vallgård är professor i scenframställning och prefekt på Teaterhögskolan i Malmö.

Texten handlar om man kan organisera och leda utbildningen för att nå de uppsatta utbildningsmålen.

Birgitta nås på Birgitta.vallgarda@thm.lu.se eller på 040-325579

De konstnärliga utbildningarna inom universitetet omges ibland av en nimbus av mystik. Det kan vara svårt att se och förstå hur en konstnärlig begåvning kan ledas och utvecklas. Ofta är det i hård konkurrens studenterna fått tillträde till en utbildningsplats och urvalet har skett genom bedömning av deras begåvning inom området. Hur kan man arbeta för att denna begåvning ska utvecklas i riktning mot såväl i utbildningsplaner fastställda som personligt uppsatta utbildningsmål. Birgitta Vallgård, professor i scenframställning och prefekt på Teaterhögskolan i Malmö, berättar hur man kan organisera och leda utbildningen för att nå dessa mål.

Det som skiljer skådespelarutbildning från annan utbildning på högskolenivå är den starka kopplingen skådespelaren måste ha mellan intellekt och det fysiska, sinnliga uttrycket. Skådespelaren måste spela på sig själv som ett instrument.

Den sceniska berättelsen är inte något som uttrycks genom samtal eller analytiska diskussioner. Den gestaltas i kroppsliga handlingar och förhållningssätt, men likväl går inget sceniskt arbete fritt från läsning, diskussioner och analys, alltså de samtal som oftast är startpunkten för arbetet. Utifrån dessa ska skådespelarstudenten skapa fysiska strategier som bildar den sceniska berättelsen. Det är *på golvet*, som det heter, som det avgörs vilken typ av kunskap och tänkande som bidrar till gestaltningen och vad som förhindrar den.⁶

6 Kent Sjöström (2007).

Pedagogisk ansats – de fysiska handlingarnas metod

Skolans tidigare professor Radu Penciulescu förklarade i en intervju: ”Mitt arbete handlar om att leda eleverna mot en rationell och kunnig inställning i ett yrke som är fullt med mystik och obestämda begrepp”. Lärarkollegiet, som redan tidigare påbörjat och utvecklat en tradition av metodiskt uppbyggande av utbildningen, enades kring denna målsättning.

Det finns många olika sätt att bedriva skådespelarutbildning på. Några menar att studenterna bör få möta så många olika tekniker och metoder som möjligt.

När vi tillsammans med professor Penciulescu började bygga upp vår skolas gemensamma pedagogik valde vi en annan väg. Genom att erbjuda *ett* förhållningssätt, *en* hållning, och fördjupa detta, ville vi ge studenterna en fast grund att stå på och utgå ifrån. Hur ser då detta förhållningssätt ut? Skådespelarens process är förstås mycket komplicerad, men jag ska försöka beskriva vad jag menar är själva ”hjärtat” i arbetet.

Det jag söker är själva kopplingsimpulsen, samspelet mellan fantasi/psyke och den konkreta fysiska rörelsen. Det som påverkar förmågan att kunna spela vilken roll som helst utan att tappa sitt eget jag.⁷

Begåvning, kreativitet och kommunikationslust är förutsättningar för skådespelaren. I början styrs arbetet av intuitionen. *Hur kan man göra arbetsprocessen medveten utan att den förlorar sin autenticitet?* Att forska i skådespelarens process är att forska i mänskligt beteende, hur vi människor fungerar i ”levande livet”. En människa möter något, upplever något, *får en impuls*. Det kan vara en doft, man får syn på någon eller man minns plötsligt något. *Detta sätter igång en process*. Hjärtat börjar slå fortare, man rodnar. *Ett behov väcks som leder till handling*. Doften av kaffe gör kanske att man går ut i köket, synen av en person gör att man gömmer sig, man minns plötsligt något och börjar leta efter ett brev. Denna process upplevs av skådespelaren som fysisk, sinnlig. *För att kunna uppleva och ta emot impulser måste man vara öppen och beredd*. Man måste öva sin koncentration. *Koncentration för en skådespelare betyder att ha uppmärksamheten riktad utåt*. Att vara öppen och relaterande till de omständigheter man befinner sig i.

Men processen måste också leda vidare till handling. *Handlingen måste ha ett uppsåt, ett mål*. Jag smyger för att inte bli upptäckt. Jag letar för att hitta något. Jag ber någon stanna kvar för att inte behöva vara ensam. Detta är vad teaterpedagogen Konstantin Stanislavskij definierade som ”De fysiska handlingarnas metod”.

En dramatisk situation, en scen, består av en serie handlingar. Dessa är nödvändiga för skådespelaren. ”Jag måste veta vad jag gör”. Skådespelarens verktyg är inte i första hand hennes känslor, utan hennes handlingar. Känslor finns naturligtvis men är flyktiga och behöver handlingar för att bli avläsbara. Genom mitt sätt att handla kan en publik förstå om jag är förälskad eller bruten av sorg. Handlingar är konkreta. *För att handlingen ska bli levande måste man göra sig medveten om den impuls, det behov som utlöste den*. Skådespelarens konst är inte improvisation utan konsten att återupprepa, kväll efter kväll, utan att hamna i död rutin och mekaniska handlingar. Att göra sig öppen, relaterande och med-

7 Orest Koslowsky (2004).

vetenheten om de behov och impulser som driver rollfiguren framåt, är första steget mot att uppnå detta. *Utbildningen måste medvetandegöra denna process.*

Hur går vi då tillväga rent praktiskt? Vilka pedagogiska verktyg har vi? Det är viktigt att utbildningen bygger på progression och studenten upplever tydliga mål för varje moment. Målet är att utveckla ett flexibelt tänkande, medvetenhet om skådespelarens process, som jag beskrivit den tidigare, samt vilja och förmåga att kommunicera. Den studerande måste lära sig att samla material till sitt handlande på scenen. Arbetet sker med övningar, lekar och improvisationer. Integrationen mellan scenframställningsämnet och de tekniska ämnena, röst och rörelse måste, så som jag ser det, vara stor. Övningarna måste syfta till att göra studenten öppen och disponibel för att ge och ta emot impulser. Lekarna och improvisationerna har en överenskommelse, regler och ett problem som måste lösas. För att kunna lösa detta problem måste man handla på ett specifikt sätt. På så sätt har dessa lekar många likheter med den dramatiska situationen.

Exempel: I en lek som "Mördarleken" utses en "mördare" som sedan "mördar" sina offer genom att blinka med ett öga. För de medagerande gäller det att upptäcka "mördaren" och avslöja denna, utan att själv bli "mördad." För "mördaren" gäller det att "mörda" så många som möjligt utan att bli avslöjad. Alla har sin uppgift och måste ge sig in i leken för att kunna lösa den. Man måste ha sin uppmärksamhet riktad utåt, på spelet. Man måste utveckla strategier. Hur gör man för att kunna iaktta utan att dra uppmärksamheten till sig? Hur ska man kunna "mörda" utan att avslöja sig? Kanske man drar sig undan lite, håller en "låg profil". Kanske man som "mördare" agerar med lika stor förvåning som alla andra när någon "dör". Man brottas med många av de frågeställningar som skådespelaren ställs inför under repetitionsarbetet. Men man får göra det utan blockerande prestationsskrav under lekfulla, frigörande former. Att leka "Mördarleken" har många likheter med att spela William Shakespeares "Richard den tredje". Det är naturligtvis en stor skillnad i nivå och svårighetsgrad men inställningen och problematiken för skådespelaren kan till att börja med vara densamma.

I det fortsatta arbetet med scener ur pjäser, så kallade etydarbeten, finns denna grundinställning kvar. Men mötet med skriven text bjuder på nya svårigheter. Studenten måste lära sig att analysera och upptäcka vad som döljer sig bakom orden. Orden, replikerna, är slutresultatet av en process. Skådespelarens uppgift är att förstå och åskådliggöra denna process.

En dramatisk situation är summan av de omständigheter som figuren befinner sig i. För att kunna handla på ett specifikt sätt måste man som skådespelare göra sig medveten om dessa omständigheter. Dessa omständigheter är förutsättningarna för det som händer. Vad gör rollfiguren, varför, varför just nu och hur? Det är viktigt att de första etydarbetena är hämtade ur realistiska pjäser och med rollfigurer som ligger nära studenten i erfarenhet. Detta för att studenten inte ska behöva ta ställning till formmässiga problem eller för att hon/han inte ska behöva gå så långt utanför sina egna erfarenheter utan just kunna ställa sig frågan: Hur skulle jag handla om jag var i denna situation?

Detta arbete är en kombination av praktiskt och teoretiskt arbete. Den hypotes man skaffar sig vid läsningen måste prövas på golvet och i samspel med sin partner/medspelare. När man så börjar få en uppfattning om handlingslinjen måste man gå vidare och fråga sig vad som utlöser dessa handlingar, vilken vilja och vilket behov. Vad har rollfiguren för uppsåt? Detta kan vara fördolt och omedvetet för rollfiguren, men för skådespelaren måste det vara medvetet. Detta uppsåt, denna vilja fungerar för skådespelaren som en ”motor” genom scenen. Skådespelaren får en uppgift och denna uppgift håller skådespelaren närvarande och koncentrerad scenen igenom.

Allteftersom utbildningen fortskrider ökar svårighetsgraden. Valet av scener och texter gör det nödvändigt för studenten att gå utanför sina egna erfarenheter och kunskaper. Ofta hämtar man material från den klassiska repertoaren. Detta medför att det blir nödvändigt med mera djupgående teoretiska studier för att förstå de omständigheter rollfigurerna lever och agerar i. Det är också viktigt att studenten nu börjar förstå hur helheten/berättelsen påverkar skådespelarens valmöjligheter. Därför arbetar man med hela pjäser eller större delar ur pjäser.

Den klassiska repertoaren ställer höga tekniska krav på skådespelaren, krav på en ökad kunskap om textens andning och rytm i den sceniska situationen och om arbete med förhöjt språk. I all välskriven dramatik har rollfigurerna sin specifika talrytm och andning, sitt eget sätt att uttrycka sig på, precis som vi människor. Vi andas på olika sätt beroende av hur vi mår och i vilka omständigheter vi befinner oss i. Vi andas tungt av sorg, tappar andan av rädsla och andas med en känsla av lätthet när vi är förälskade och lyckliga. Allt detta, menar jag, kan man få insikt i och kunskap om genom att medvetet försöka andas och tala så som texten är skriven och beakta kommatecken och punkter. Genom att se på texten så som ett partitur ungefär som en sångare ser på noterna. Skådespelaren upplever ofta en kamp mellan huvudet, det logiska och intellektuella å ena sidan och kroppen, den sinnliga organiska å andra sidan. Att arbeta medvetet med andningen är ett sätt att komma förbi spänningar och blockeringar. Det blir också lättare att skaffa sig en sinnlig förankring i den sceniska situationen.

Medvetet arbete med andning, rytm och tempo gör att skådespelarstudenten snabbare tillskansar sig en förståelse för hur rollfiguren upplever sin situation men också på ett tydligare sätt blir varse hur den egna kroppen är det instrument man har att spela på.

Mot slutet av utbildningen går studenten ut på praktik på någon teater. Målet för praktikterminen är att skaffa sig en orientering i hur en teater fungerar och prova sina färdigheter och möta de krav som en professionell teater ställer. Genom att tvingas lösa sceniska uppgifter självständigt och formulera sig praktiskt och teoretiskt kring konstnärliga frågor får studenten inte bara syn på sin kunskap utan kan också börja identifiera och precisera sitt behov av ytterligare utbildning. Detta ligger sedan till grund för detaljplaneringen av den återstående studietiden.

Att arbeta i team för att nå gemensamma mål

Studenter kan ha svårt att bära med sig kunskaper från ett ämne till ett annat. En student kan vara levande och organisk på rörelselektioner men stel och stum i kroppen i det

sceniska arbetet. Likaså kan en student ha full kontroll på sin röst på röstlektioner men inte på scenframställningslektionerna. Många lärare i röst och rörelse kan också vittna om att man tidigare ofta inte haft tillträde till sceniska lektioner under förevärdning att det konstnärliga arbetet skulle störas av det tekniska arbetet. Det fanns ett stort behov av att konstruera en "brygga" mellan de tekniska lektionerna och scenframställningsämnet.

Genom att inrätta lärarteam som arbetar gemensamt med ett projekt kan vi överbrygga dessa fördomar och motsättningar. Genom att arbeta tillsammans kan man lära av varandra, utveckla ett gemensamt språkbruk och ytterligare förstärka pedagogiska samband mellan de olika ämnena. Meningen är att studenterna ska uppleva att alla lärare arbetar mot samma mål men med olika fokus.

För att kunna förverkliga tanken på lärarteam var vi tvungna att bryta mot en undervisningskultur som innebar att flera lärare inte kunde undervisa på samma lektion. Många skolor strävar efter integration mellan de tekniska ämnena och scenframställningsämnet men få skolor har lyckats genomföra det med samma framgång. För att utveckla ett så nära fungerande samarbete krävs att man har tålamod och att man har ett lärarteam som är villiga att utvecklas och intresserade av att sudda ut gränserna mellan de olika ämnena. Detta arbetssätt ses numera som en självklarhet hos oss både av lärare och studenter.

Precis som en människas liv kan vara fyllt av mystik och irrationella behov och handlingar kommer skådespelaren alltid att ha rum i sitt innersta som inte så lätt låter sig förklaras. Kanske bor en del av skådespelarens konstnärliga drivkraft i något av dessa rum. Begåvning och kreativitet låter sig inte så lätt analyseras och detta måste man respektera. Men på en skola måste man syssla med det som kan förklaras och söka, så långt som det är möjligt, efter en objektiv grund för arbetet.

Att utbilda skådespelare är att tillsammans, lärare och studenter, forska i mänskligt beteende. Vi människor drivs av intentioner och vi handlar för att uppnå mål. Livet på scenen och i verkligheten är en rad uppgifter som ska lösas. Det är lärarens uppgift att hjälpa studenten att hitta dessa uppgifter. "Uppgiften skall väcka skaparkraften och hålla den igång. Uppgiften är ett lockbete för vår känsla." som Stanislavskij uttrycker det i sin bok *Arbetet med rollen*.

Referenser

Biggs, John. *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead, 2001.

Morgan, Gareth. *Images of Organization*. Thousand Oaks, 2006.

Sjöström, Kent. *Skådespelaren i handling. Strategier för tanke och kropp*. Stockholm, 2007.

Koslowsky, Orest. *Att stå och gå. Rörelselära enligt Orest Koslowsky*. Malmö, 2004.

Weaver, Robert och Qi Jiang. "Classroom organization and participation: College students' perceptions" i *The Journal of Higher Education*. Ohio, 2005.

www.lu.se

Att hantera normer och agera förebild

1. Läraren ska vara nyckelpersonen i skapandet, upprätthållandet och kommunikationen av strukturer och i organisationen av arbetet. Strukturer och tydlig organisation är bra därför att de skapar flexibilitet: finns en tydlig hierarki, tydliga normer och en uttalad ansvarsfördelning kan undervisningen och studentgruppen anpassa sig till och växa med växlande krav på dem. Vi vill också lyfta perspektivet från undervisning och studentgrupp till studenten och läraren som individer: tydliga strukturer och organisation skapar trygghet, och trygghet gynnar varje enskild individs möjlighet att arbeta mot de uppsatta målen.

2. En lärare bör vara strateg såtillvida att hon eller han ska ta ansvaret för att koppla studenternas aktiviteter till de gemensamma lärandemålen. Hit hör också ansvaret att synliggöra och skapa mening i aktiviteterna och målen samt synliggöra och skapa en gemensam kultur av värderingar och gemensamma symboler som främjar arbetet mot målen.

Ur våra teser från första kapitlet vill vi här fokusera på normer, kommunikativt ledarskap och förebildskap. Jesper Falkheimer berättar hur lärarlaget på den lilla och nya Institutionen för kommunikationsstudier vid Campus Helsingborg tänker kring kommunikationen av normer i sina nya utbildningar. Magnus Wikdahl, som precis lett sitt tjugosjunde fältarbete på Etnologiska institutionens grundutbildning, berättar om handledarens roll som coach och hur handledaren genom sitt förebildskap kommunicerar en vetenskapssyn som är central för en vetenskaplig metod: det etnografiska fältarbetet.

Både starka och svaga studenter behöver tydliga normer i undervisningen för att möjliggöra kunskapsinhämtningen. Normerna som säger hur man bör handla, skapar trygghet och förutsägbarhet som gör det möjligt att förhålla sig till lärarnas och kurskamraternas förväntningar och samverka med andra. Normerna kan handla om att respektera regler, som att komma och gå i tid från föreläsningar, att ge undervisningen sin fulla uppmärksamhet och inte läsa tidningar eller skriva textmeddelanden samtidigt eller att närvara vid obligatoriska moment. De kan handla om pedagogiska kärnfrågor som vem som gör sin röst hörd i undervisningssalen, om läraren bemöter eller nonchalerar studenters frågor eller om hur snabbt feedback och resultat på examination ges. De kan också handla om kärnvärden i universitetets gemensamma värdegrund, som att bemöta varandra med respekt



för varandras olikhet, tolerans för de uttryck de tar och omtanke om gruppledare och kursare.¹ Och normer kan, som Jesper Falkheimer skriver i detta kapitel, nu eller inom en snar framtid också omfatta kommunikationsformer mellan student och lärare i form av telefonsamtal, e-post och kanske också bloggar och elektroniska mötesplatser som *Facebook*.

Normer skiljer sig från regler på så sätt att de byggs på att de skapas och accepteras av människor som gör någonting ihop, som har en verklig eller föreställd gemenskap. Regler kan skapas även av sådana som inte är med i en gemenskap, de byggs inte på att de accepteras, och kan ibland upplevas som dåligt förankrade och hanteras som ogiltiga. I undervisningen skapas normer av lärare och studenter gemensamt, men läraren måste ta nyckelrollen i att påverka dem. Ett sätt att göra det är att synliggöra normer genom att tala om de som verkar råda och tala om vilka normer vi skulle vilja eftersträva. Normer fokuserar på både beteende och direkt handling. Våra värderingar avgör om vi accepterar eller förkastar en norm, och värderingar är grundade i djupt rotade uppfattningar av vad som är gott.²

Exempel på uppfattningar om vad som är gott, som lärare vid Lunds universitet är ålagda att hantera normer utifrån, är den strategiska planens värdegrund. Där kan du till exempel läsa "Vårt universitet ska stå för demokratiska värden. Jämställdhet, etnisk och social mångfald ska råda."³ Men normer bör också vara förankrade i praktikgemenskaper som ligger närmare praktiken, närmare undervisningen. För det krävs, precis som kring organisering i förra kapitlet, samtal kollegor emellan om vilka värderingar, pedagogiska kärnfrågor och regler som institutionen omfattar och hur institutionen vill stödja lärarna i strävan mot normer som motsvarar dem.

Vi vill inskräpa orden från föregående kapitel att "Organisation är det verktyg som skapar grundförutsättningarna för det ledarskap vi vill diskutera /.../." I det kommunikativa och symboliska ledarskapet läraren utövar tillsammans med studenterna, behöver hon eller han stöd i en institution som diskuterar värderingar och normer i undervisning och skapar en administration, som understödjer till exempel regler för närvaro vid obligatoriska moment, bestämda tidsramar för feedback på examinationsuppgifter, och har handgrepp för att hantera studenter (eller lärare) som inte respekterar demokratiska värden eller jämställdhet. Det kommunikativa ledarskapet för såväl lärarlag som kursdeltagare handlar i detta fall om att hålla samtalet levande och påverka i riktning mot de värderingar ledaren anser representera det filosofier och etiker kallar "det goda". I detta är själva kommunikationsöverföringen, som Jesper Falkheimer också skriver, viktig. Den går inte vågrätt från talarens mun till lyssnarens öra utan omarbetas ordentligt innan den får sin mening och sitt innehåll hos lyssnaren. Det räcker inte med att målgruppsanpassa sin information, skriver han, för meningen i kommunikationen skapas ofta retroaktivt, i samtal studenter emellan. För att lyssnare ska ta in ett budskap, måste ledaren först skapa förtroende hos de

1 I *Strategisk plan för Lunds universitet 2007–2011* kan man på sidan 2 läsa "Vårt universitet ska stå för demokratiska värden. /.../ Respekt, tolerans och omtanke gäller i alla relationer /.../".

2 Läs mer om normer, etik och kultur på arbetsplatser i Claes Trollestad (2000).

3 I *Strategisk plan för Lunds universitet 2007–2011*, s. 2.

hon eller han kommunicerar med, och det gör hon eller han bäst genom sina handlingar och sitt beteende, skriver Falkheimer. Hur kan vi agera för att inge förtroende? Hur kan vi kommunicera med våra mångfaldiga studentgrupper? Hur kan vi arbeta för en kultur som uppmuntra studenterna att, i den retroaktiva diskussionen, skapa mening i våra budskap på ett sätt som överensstämmer med de värderingar vi vill ska råda? Och hur kan vi organisera studieadministration och samtalsrum på våra institutioner som stödjer läraren i sitt ansvar för normerna?

En viktig del av ett ledarskap som kan kommunicera normer och skapa gemensamma värdegrunder, en gemensam kultur, är förebildskapet. Genom det kan läraren inge förtroende för de budskap som kommuniceras. Magnus Wikdahl beskriver etnologins tydliga budskap om öppna sökarljus i fältarbete. När etnologer samlar in kunskap från sina informanter och betraktar miljöer, kan de bestämma i förväg vad de ska söka efter men inte vad de ska finna – det skulle gå emot ett öppet vetenskapsideal. Studenterna som fältarbetar måste därför få en god utbildning i teorier om kulturmöten och öva på sin problemformuleringsförmåga. Den behövs när de ska ut i fält och improvisera. Här är bildad improvisation förebilden och osäkerheten i arbetssättet en norm. Handedaren för fältarbetet måste inge förtroende för denna vetenskapssyn och inför de svåra uppgifter improvisationen ställer studenten inför väl ute i fält. Ska studenten lära sig genom att göra det själv måste handledaren dessutom inta sin stödjande roll i bakgrunden, aldrig i förgrunden. Förebilden måste agera coach. Hur kan man medvetet agera som förebild för sina studenter? Vad krävs för att agera coach och förebild samtidigt i sin undervisning? Hur förbereder vi studenterna för arbetslivet genom att låta dem lära sig genom att öva? Med de frågorna är det dags för först Jesper Falkheimers och sedan Magnus Wikdahls berättelser.

Normer som kommunikation – i samtida omvandling

Jesper Falkheimer är prefekt på Institutionen för kommunikationsstudier (IKS) vid Campus Helsingborg och är docent i medie- och kommunikationsvetenskap.

Texten handlar om normsättning och den nya utbildningen i strategisk kommunikation.

Jesper nås på Jesper.Falkheimer@iks.lu.se, eller på 042-356641.

Att vara kommunikationsforskare och undervisa i strategisk eller målinriktad kommunikation borde innebära att man har ganska mycket gratis som lärare. Det centrala problemet inom detta flervetenskapliga område är ju identiskt med det som möter alla pedagoger och ledare: hur ska man göra för att skapa bästa möjliga förutsättningar för gemensamt meningsskapande? Forskningen utgår förstås från olika perspektiv och traditioner men en sak är de flesta överens om. Synen på kommunikation som en enkelriktad överföring av budskap från en sändare till en mottagare tillhör det förgångna. Människor är inga objekt som absorberar information rätt upp och ned. Något som i allra högsta grad gäller just normer.

Denna text utgår från hur lärarlaget på en nystartad institution med kommunikation som forsknings- och undervisningsområde, tänker kring kommunikationen av just normer. Texten bygger på två påståenden. För det första att utan kommunikation finns inga normer. Normer är något som skapas genom kommunikation. Man kan till och med slå fast att en organisation är helt beroende av kommunikation; utan gemensam mening finns ingen egentlig organisation. För det andra menar jag att genom nya medier skapas ett nytt normsystem som vi lärare måste börja reflektera över.

Att kommunikationsprocesser inte är samma sak som informationsöverföring betyder inte att vi inte ska syssla med den enkelriktade överföring av information om regler som normalt sker i början av varje termin eller kurs. Det gör vi och det vill vi. Vi vill att både lärare och ledare ska slå fast vad som gäller, i kurshandböcker och vid introduktioner. Det vi slår fast kan till exempel handla om att närvara vid obligatoriska moment, lämna in uppgifter i tid och ta del av all kurslitteratur. Men vi vet alla att normer sällan skapas genom att man slår fast något bara en gång.

Allra bäst vore förstås om jag i denna text kunde lyfta fram hur lyckosamma vi varit på min institution med att socialisera studenterna in i goda utbildningsnormer. Men jag

har ingen aning om huruvida vi lyckats eller inte; detta får tiden utvisa. Vår erfarenhet är än så länge positiv. Genom att tydligt kommunicera vad som gäller i kurshandböcker och genom andra kanaler – och tydligt förklara varför vi gör som vi gör – tror jag att vi har lagt en bra grund. Tanken med denna text är inte att ge universella lösningar utan att lyfta fram tankar grundade i vår nystartade institutionsvardag kring kommunikationens betydelse för normskapade och ledarskap. Jag har valt att koncentrera mig på två teman: dels normer som kommunikation, dels hur nya medier och kommunikationsformer påverkar normerna för relationer mellan lärare och studenter.

Normer som kommunikation

Den institution jag leder är, när detta skrivs i oktober 2008, den yngsta inom Lunds universitet. Vi som arbetar här har olika ämnesbakgrunder, precis som studenterna. En del studenter har erfarenhet från tidigare utbildningar inom universitetet medan många träder in på institutionen utan någon som helst erfarenhet av högre studier. Det är lätt att glömma bort att bemöta och hantera studenternas olika bakgrund. Vi som arbetar i den akademiska världen tar nog ofta förförståelse i vår praktikgemenskap för givet, och glömer då att inför studenter sätta ord på eller förklara vad vi gör, och varför och hur vi gör som vi gör. Följden blir att studenterna inte blir mötta utifrån de behov de har och många studenter blir osäkra och imiterar de beteenden vi belönar utan att reflektera över dem.

Unga studenter utan arbetslivserfarenhet för med sig normer från skolan. En erfarenhet många lärare delar är att studenterna klagar på att de upplever att olika lärare har olika regler. Det är inte särskilt lyckat att de uppfattar normsättningen så. Vi arbetar för att försöka ena lärarlaget kring såväl formella regler som normer. Ansvar för att leda det arbetet ligger på ledningen, och kan inte läggas på den enskilde läraren.

Regler kan kommuniceras genom envägskommunikation, och regler för studierna kan förmedlas på formella sätt. Men skapandet av normer är mer komplicerat. Från sociologin och socialpsykologin vet vi att normer skapas i samverkan och att normer, eller sociala regler och konventioner, sedan snabbt blir vanemässiga överenskommelser som man inte ägnar särskilt mycket medveten uppmärksamhet. Men utan att uppmärksamma *normsystemet*, ”det normala mönster som individers handlingar bör överensstämja med”, så kan man inte heller analysera vilka normer som gäller och hur vi ska kunna jobba för att skapa önskvärda normer.⁴

En del normer är okontroversiella och fungerar ofta utan vidare arbete. Studenter förväntas lyssna när läraren föreläser. Lärare förväntas behålla en viss distans till sina studenter på samma sätt som chefer distanserar sig från sina medarbetare. En del normer, som till exempel avser talutrymme i undervisningssituationer, behöver brytas vilket duktiga pedagoger ofta gör. Andra normer är kontroversiella i praktiken, och måste synliggöras och byggas upp av lärare och studenter i samspel. Läraren förväntar sig till exempel att studenterna läser kurslitteraturen inför seminarierna. Men en del studenter gör vad de kan för att slippa läsa mer än de behöver. För att skapa en sådan norm måste lärar-

4 Enligt Nationalencyklopedin (2008) som manifesterar normer på löpande band.

laget motivera studenterna till att förstå vad belöningarna är för att komma väl påläst till seminariet. Examinationerna blir ofta ensamma motivationsskapare och styrande för studenternas arbetsätt. För att få studenterna att läsa kurslitteraturen kan läraren införa olika former av sanktioner – dels positiva (de som visar att de har läst bekräftas eller ges belöning), dels negativa (de som inte läst avslöjas och ges nya uppgifter). Men målet är förstås att de ska läsa av rent och skärt bildningsintresse – för att de vill skaffa sig de verktyg som finns att lyfta fram ur texterna.

Inledningsvis konstaterade jag att normer inte blir till genom enkel informationsöverföring utan genom en komplex kommunikationsprocess. I den processen har en mängd bakgrundsfaktorer betydelse såsom ålder, genus, social klass eller erfarenhet. Men det räcker inte att vara medveten om och ta hänsyn till sådana faktorer och anpassa budskap och kanal efter snabba målgruppsanalyser. Situationer, miljöer och kulturer gör målgruppsanpassad kommunikation mer komplicerad än så. Viktigt i den normskapande processen är också det faktum att mening ofta skapas retrospektivt – det är i samtal och diskussioner som värderingar, normer och regler förhandlas och blir till. ”Hur kan jag veta vad jag tycker innan jag hört vad jag har sagt”, menar organisationspsykologen Karl E. Weick.⁵

Insikten att informationsöverföringen inte är viktigast för förståelsen gör att läraren måste fundera över mer än sin målgruppsanpassning. Hon eller han måste också ha verktyg för att fundera över hur studenterna skapar retrospektiv mening av det som kommuniceras. Mening uppstår i och genom de sammanhang och den kommunikation som skapas. ”The ritual is the message”, konstaterar två kommunikationsforskare lite fyndigt.⁶ Trots detta står fortfarande många av oss lärare ofta framme vid katedern och kämpar frenetiskt för att överföra all den information vi har i våra huvuden och i våra manus till studenterna. När vi gör det konstruerar vi normer för hur lärande ska se ut. På samma sätt pumpar ofta ledare och chefer, trots att man vet bättre, iväg information via väloljade kanaler till sina medarbetare med förhoppning om att detta ska leda till avsedda effekter. För att den enskilde ledaren eller läraren ska kunna se, reflektera över och förändra sitt normskapande och informationsskapande behöver ledningen ta ansvar för återkoppling och skapa möjligheter till reflektion. Att kommunicera kring kommunikation, så kallad metakommunikation, är centralt för att lyckas.

Läraren eller ledaren kan inte frånsäga sig sitt ansvar genom att påpeka att man har informerat i kursplaner eller i introduktionsföreläsningar. Handlingar och beteenden kommunicerar betydligt skarpare än formella policys. Med andra ord är det inte nödvändigtvis *vad* man säger, utan *vad man gör* och *vem man är*, som har betydelse. Det handlar om vilken trovärdighet man har eller lyckas skapa. Det är inte svårt att hålla med Anders Sigrell och Tina Kindeberg, professor i retorik respektive pedagogiklektor vid Lunds universitet, som i en artikel slår ett slag för lärarens roll som förebild: ”Nu som då behöver vi ämneskunniga lärare, men vi behöver också lärare som vet hur kunskaper kommuniceras

5 Karl E. Weick (1979).

6 George Cheney och Lars Thøger Christensen (2001).

för att skapa känslor av tillit, tilltro och trygghet eftersom dessa känslor är grundläggande villkor för viljan att lära”.⁷

Trovärdighet skapas i relation till dem man kommunicerar med. Retorikforskaren Rolf Hedquist har gjort en sammanställning som jag själv brukar använda både för egen del och i undervisning kring strategisk kommunikation.⁸ Han lyfter bland annat fram förmåga att kommunicera begripligt och empatiskt. I samma anda betonas, såsom i den klassiska retoriken, betydelsen av karaktär, alltså att visa ärlighet, välvilja och värdighet, samt förmågan att skapa identifikation. Att påverka eller skapa normer kräver förmåga till trovärdighet.

Gränser i omvandling

Sanktioner kan vara behövliga men för att skapa ett långsiktigt normsystem krävs mer än så. Det handlar i grund och botten om förtroende och legitimitet: två tunga begrepp som är i omvandling i vår samtid vilket påverkar förutsättningarna för lärarskap och ledarskap. Det handlar enkelt uttryckt om att traditionella gränser utmanas: mellan privat och offentligt, mellan experter och allmänhet, mellan vuxna och barn. Det är inte svårt att dra paralleller mellan dessa specifika relationer och olika professionella relationer i samtida omvandling – till exempel mellan ledare och ledda, källor och journalister, politiker och medborgare eller företag och kunder. I grund och botten handlar det om en tilltagande *informalisering* av offentliga relationer som kan länkas till den senmoderna samhällsutvecklingen under de senaste decennierna.⁹ Genom nya medier har informaliseringen tilltagit med stormstyrka och nya normer växer fram. Detta påverkar normerna kring vår relation till studenterna. Exempel är korthuggna sms och förfrågningar om läraren vill bli ”friend” med olika studenter på den sociala webbplatsen *facebook*. Facebook är en i huvudsak personlig mötesplats på Internet där människor skapar sig ett nätverk av vänner och kolleger. Liknande sociala nätverk är LinkedIn eller Second Life. I en intressant artikel beskriver den brittiske journalisten Richard Orange hur dessa nya sociala medier utmanar normer för relationer mellan lärare och studenter på samma sätt som mellan journalister och deras källor.

*Lecturers do use Facebook to keep in touch with students who have graduated and are working in the industry. But there are lecturers with current students as 'internet pals', and students do invite their favourite tutors to join their personal sites, while they are completing their studies. What message is that sending out to their peers, and the parents who are paying their fees?*¹⁰

7 Tina Kindeberg och Anders Sigrell (2008).

8 Rolf Hedquist (2002).

9 Etnologen Orvar Löfgren skrev om detta redan 1988 i *Hej, det är från försäkringskassan! Informaliseringen av Sverige*. Sociologer såsom Anthony Giddens, Ulrich Beck eller Zygmunt Bauman har på olika vis behandlat den senmoderna samhällskontexten.

10 Richard Orange (2008).

Bloggar visar också hur informaliseringen tilltar. Den lärare som vågar kan söka efter vad som skrivs om honom eller henne via olika bloggmotorer.¹¹ Kanske möts man av positiva kommentarer men risken finns att det också förekommer mer personliga, ibland otrevliga kommentarer. Ska läraren bemöta värdeomdömen på bloggarna eller inte?

E-postkommunikation har också stor betydelse för förändringen av villkor och former för relationer mellan lärare och studenter. Om man vill skulle man kunna säga att e-post har samma funktion som en vidöppen dörr har till kontoret: alla kommer in när de behagar. Men på kontoret finns trots allt ganska tydliga normer för kommunikation mellan lärare och student. E-post bryter ofta ned formella krav och informaliserar kommunikationen. Den som mejlar förväntar sig enligt normen ett snabbt svar. Att alltid besvara alla e-brev snabbt leder till stress. Många med mig upplever säkert samma trötthet när långa e-brev från studenter dimper ned, blandat med frågor från kollegor. Skriftliga examinerande uppgifter väller in genom samma kanal. Olika lärare hanterar detta på olika sätt. Ett viktigt ledningsansvar är att i framtiden utforma och kommunicera en gemensam policy för e-kommunikation.

Mina två påståenden är inte särskilt kontroversiella. Normer kan inte skapas utan kommunikation och för oss lärare finns en utmaning i att hantera att nya medier skapar ett nytt normsystem som vi måste börja reflektera över. Det jag hoppas ska vara lite mer kontroversiellt är påståendet att ansvaret för att reflektionsprocessen hålls levande och konkretiseras, måste tas av ledningen, och inte kan läggas bara på den enskilde läraren. Vilka verktyg har prefekter för att klara det arbetet?

11 Till exempel på <http://blogsearch.google.se/>.

Elin Bommenel
Intervju med Magnus Wikdahl

Kulturmöten med coachen som förebild

Magnus Wikdahl är lektor och biträdande prefekt på Etnologiska institutionen.

Texten handlar om fältarbetskursen på andra terminen.

Han nås på magnus.wikdahl@etn.lu.se, eller 046-2227564.

Hur lär man sig då att fältarbeta, att intervjua, att samla in material? Svaret är ganska givet – genom att göra det. För studenten gäller det att snabbt klättra över alla trösklar och övervinna allt motstånd, för lärarna att hålla sig diskret i bakgrunden för att hjälpa när problem tornar upp sig.¹²

Detta exempel för oss in i kulturvetenskaperna, närmare bestämt till Etnologiska institutionen, och berättar om en gammal tradition – om utbildningens fältarbetskurs under andra terminen. För lärarna där innebar Bologna-processens ledord “anställningsbarhet” att ett praktiskt integrerat mål i undervisningen som funnits sedan 1960-talet fick ett namn. För andra kulturvetenskaper innebar ledordet ett stort omtänk som inte bara skapade entusiasm. Jag har träffat Magnus Wikdahl, biträdande prefekt på Etnologiska institutionen, för att fråga om anställningsbarheten och kopplingen till yrkeslivet som motivation för studenterna. Jag vill också fråga om fältarbetets pedagogisk form, och se lite närmare på lärarens coachande roll i den.

Fältarbetskursen som ges idag ger yrkesförberedande teori och hantverkskunnighet och genomförs i samarbete med tänkta arbetsgivare, som till exempel muséer och kommuners kulturförvaltningar. Förutsättningen för att studenterna ska lära sig att behärska teorin och tekniken är att de får öva i skarpt läge, där handledaren fungerar som coach och förebild. Den coachande pedagogiken är så självklar på Etnologiska institutionen att Magnus Wikdahl och Lynn Åkesson (prefekt), som tillsammans formulerat det inledande citatet för tjugo år sedan, uttryckte det som “ganska givet” att studenten lär sig genom att göra det själv, och att handledarens roll är att agera vad jag skulle kalla coach. Magnus Wikdahl är en av många lärare vid institutionen som arbetat med fältarbetskurserna.

12 Magnus Wikdahl och Lynn Åkesson (1988) s. 205.

Ganska många gånger. Hösten 2008 ledde han sin tjugosjunde fältarbetskurs. Låt mig presentera kursen utifrån hans berättelse.

Fältarbetskursen

Att fältarbeta, samla in kunskap om människors livsvärld, är den metod en etnograf – en som beskriver människors liv – använder, det är så han skapar sitt material. Etnologen – den som analyserar människors liv – använder berättelserna tillsammans med andra källor för att förstå, analysera och berätta om vår kultur och vårt samhälle. Grunden i både metoden och analysen är tanken att kulturmöten är tillfällen då viktiga förståelser blir synliga.

Traditionellt har många etnologer fått arbete på muséer, i kommunala kulturförvalningar eller som utredare. Många som arbetar med kulturmöten, som exempelvis journalister och anställda inom vården, har haft etnologi som biämne i sin utbildning. Vid 1960-talets slut började institutionen i Lund, liksom andra etnologiska institutioner, av pur nyfikenhet kartlägga lokalsamhällen under en fältarbetskurs på andra terminen. Med hjälp av etnografens verktyg: intervjuer och observationer, kartlades till exempel byn Sturup innan den jämnades med marken för att göra plats åt dagens flygplats. Under 1970-talet började fältarbetena tematiseras kring ämnen som kartlade exempelvis svenskhet eller arbetakultur i ett lokalt samhälle. Sedan 1980-talet utformas fältarbetena i samarbete med en sponsor, som sedan använder resultaten, oftast ett museum eller en kommunal kulturförvaltning. Ett av de stora glädjeämnen för studenter såväl som lärare är att veta att materialet lever vidare efter kursens slut. Och vetskapen om att någon betalar för resultatet gör att hela laget, lärare såväl som studenter, gör sitt allra yttersta.

Fältarbetet förbereds genom att kursansvariga tar kontakt med en uppdragsgivare eller vice versa. Tillsammans kommer vi överens om ett tema som arbetet skall kretsa kring. Vi har lärt oss genom åren att det är viktigt för grupprocessen att uppdraget ligger tillräckligt långt från Lund för att deltagarna ska behöva övernatta på plats. Att umgås med varandra och samtidigt arbeta med det insamlade materialet dygnet runt, gjuter ett lag av gruppen och skapar den upplevelse kring fältarbetet som hjälper studenterna att verkligen ta till sig innebörden av kulturmöte.

God etnografi har ett rörligt sökarljus. Med det menar vi att fältarbetaren inte i förväg kan bestämma vilka resultat han eller hon ska komma fram till, utan aktivt måste söka det oförutsägbara. Etnologens forskningsideal är inte att framställa forskning som förutsägbart utan som öppet sökande. Etnologins forskningssubjekt är människors livsvärld och vad de tycker, och ska man komma åt det måste man vara beredd att improvisera i mötet med den som ska berätta om sin livsvärld. Därför lägger vi stor vikt vid att uppdragsgivaren ska förstå att deras önskemål om fokus i undersökningen kommer att resultera i garanterat intressanta, men oförutsägbara resultat och ett spretigt men mångfaldigt material. Beställaren får resultat av studenters övningar, inga professionella rapporter. Under en fältarbetsvecka sveper vi fram som trälare och fångar en mängd berättelser i flykten. Resultatet brukar bli ett trettiotal intervjuer på 15–20 sidor samt nedtecknade observationer och ett antal analyser i form av B-uppsatser. För en ensam kulturarbetare hade det tagit upp till

ett år att samla in motsvarande material och kostnaden hade blivit därefter. Uppdragsgivarens omkostnader för vår fältarbetsvecka begränsar sig till logi och resor för studenter och lärare. Studenternas omkostnader är deras tid. De betalar sin egen mat och använder sin egen tid – mer ska det inte kosta dem. Institutionens omkostnader är lärarnas tid. Under fältarbetsveckan avlönas lärarna för åtta timmars arbete per dag medan vi i själva verket är tillgängliga dygnet runt och aktiva från åtta på morgonen till midnatt.

Fältarbetsveckan börjar

När vi far iväg i våra bussar, bilar eller vårt tåg en måndag morgon har förväntningarna vuxit under några veckor. Fältarbetet har förberetts genom att arbeta med teoretiska begrepp, kulturanalytiska problemformuleringar och metodologiska vägval. Förberedelserna har fokuserat det tema fältarbetet ska ha, under åren har det till exempel handlat om religiösa samfund, integration och mångfald, stadsutveckling och kulturarv, eller nu närmast om våld. Att fokusera på våld, som vi gör på fältarbetet i Halmstad hösten 2008, innebär att vi i förberedelserna tillsammans vänt och vridit på begreppets positiva och negativa innebörder: från gatuvåld och rädsla till kampsporter och kamratskap. Vi har funderat över vilka som kan ha relevanta infallsvinklar och erfarenheter. Polis, sjukhus, föräldrar på stan, en försiktig allmänhet, kampsportsgrupper och datorspelsgrupper kan till exempel vara viktiga grupper att närma sig.

Studenterna har fått arbeta i grupper och välja infallsvinkel, och har själva bestämt vilken ände de ska börja nysta i för att utforska den. Vi är mycket bestämda med att inte "dagisifiera" studenternas arbete genom överplanering i förväg, utan att låta dem skapa kulturmöten själva och lära sig improvisera under fältarbetet genom att ta de flesta kontakter när de kommit på plats. För att lämna arbetet åt studenterna själva, och för att hindra uppdragsgivaren från att styra resultaten för mycket, har studenterna bara fått något eller några få telefonnummer innan avfärd till någon central person som kan ge dem tips i jakten på informanter och spännande miljöer. När vi åker är alla laddade för fältarbetet och spänningen är stor, men studenterna är bara tillräckligt förberedda för att vara rustade att improvisera kompetent – inte för att leverera några i förväg bestämda resultat. Vad de inte vet är att vi handledare kommer att finnas där för att stötta dem 16 timmar om dygnet, och hjälpa dem genom framgångar, nederlag och insikter.

Väl framme på fältarbetsplatsen är det som på läger. Studenterna flyttar in i sina tillfälliga arbetsplatser och bostäder och sedan har vi en första samling. Där berättar studenterna vilka informanter de tänkt ringa och vilka miljöer de vill börja observera för att finna kontakter. Ofta återkopplar vi till deras valda frågeställningar, och ger principiella och allmänt hållna råd om hur de kan närma sig dem i samtal och observationer. Sen far studenterna iväg. Det är svårt att ringa upp någon och be att få fråga om deras liv, och det är svårt att närma sig någon i en spännande miljö med målet att bli hembjuden till dem för att ställa frågor och observera deras hemmiljö. Vår roll de första dagarna kan vara att se till att studenten ringer det där första samtalet även om knäna darrar när de gör det, eller åka runt på stan och bekräfta att studenterna gör rätt som rör sig i och betraktar miljöerna.

Handledarens roller

Handledaren är en förebild som visar vilka normer som gäller inom god etnografi, och agerar coach och informationsspridare mellan intervjutillfällena. Några grupper brukar få napp de första dagarna, men långt ifrån alla. Då gäller det att ha is i magen som handledare. Handledaren vet att det lossnar förr eller senare för alla grupper. Vi vet av erfarenhet att människor gärna vill berätta om sina liv och tycker om att öppna sina hem för etnologer. Det är viktigt att handledaren förmedlar en trygghet inför övertygelsen att studenterna kommer att stöta på informanternas generositet förr eller senare. Att förmedla den tryggheten samtidigt som man inte tar ifrån studenten ansvaret att söka informanter är ett sätt att visa att osäkerheten i en etnografisk forskningsprocess inte är farlig utan naturlig och bra: den är en norm.

Beroende på vilka informanter studenterna fått tag på och vilka miljöer de fått tillträde till, brukar många grupper framåt tredje dagen behöva revidera temat för sitt arbete. Ganska sällan får de tag på informanter som säger precis det de förväntat sig att de skulle säga, och sällan får man tag på dem man föreställt sig. Kanske hade de siktat in sig på kvinnors förhållande till våld, men bara fått tag på män. Då måste handledarna visa att osäkerheten i forskningsprocessen är en vetenskaplig tillgång, och kunna förmedla att detta "att ha ett öppet sökarljus" i praktiken betyder att kunna omformulera projektet ute i fält mot nya frågor.

Handledaren ska förmedla mer än trygghet inför den osäkra forskningsprocessen. Likt en fotbollstränare gör vi vårt stora jobb mellan matcherna. Precis som fotbollsspelare spelar studenterna matcherna själva, när de självständigt tar kontakter, genomför intervjuer och gör observationer. För oss ser mellanarbetet ut så att vi rör oss i studenternas arbetsmiljö under dagarna för att uppmuntra och svara på frågor. Svaren är ofta frågor tillbaka till studenterna, ofta kan de lösa problem genom att tala med varandra. Vi gör vårt viktigaste arbete på kvällarna. Då går vi mellan studenternas rum och pratar med dem till långt in på småtimmarna, och då händer fyra viktiga saker. Vi lär studenterna transkribera, vi lär dem konstruera intervjufrågor och vi sprider användbar information mellan grupperna, och så lyssnar vi på studenternas berättelser om sina misslyckanden och framgångar, och ställer frågor tillbaka till dem som får dem att reflektera över varför det gick som det gick.

Studenterna sitter på sina rum och transkriberar dagens intervjuer och formulerar frågor inför morgondagens möten, på kvällarna. De grupper som kommit igång med transkriptionen av sin första intervju brukar vara euforiska, "Jag måste säga att jag kände mig som en riktig, ja, etnolog på fältarbete. Jag kände mej som en kalv på grönbeta. Jag tycker det var helt ljuvligt.", formulerade en student känslan.¹³ För oss handledare är det efter 27 fältarbeten fortfarande en lika stor kick att möta den euforin. Transkriptionsögonblicket är ofta det ögonblick då studenterna inser att de forskar. När vi pratar om transkriptionsteknik i klassrummet brukar entusiasmen vara måttlig. Därför sparar vi en stor del av hantverkskunskapen till det euforiska ögonblicket då studenterna som nyfödda kulturanalytiska forskare verkligen törstar efter kunskapen om hur man tran-

13 Ibidem s. 214.

skriberar. I detta ögonblick lägger vi gott om tid på att kommentera deras utskrifter och svara på deras frågor. Speciellt tydligt blev den pedagogiska poängen med att ta tillvara den nyfödde forskarens behov det året vi fältarbetade om religiösa samfund i Örkelljunga och en av grupperna brottades med uppgiften att transkribera en intervju som delvis föll över i tungomålstal. Men transkriberingsarbete innebär många ställningstaganden även när bara vardagligt tal och tystnad ska omsättas i bokstäver. När studenterna lyssnar på sina egna intervjuer förstår de också skillnaden – som i klassrummet kan verka självklart intill löjlighet – på kvaliteten och användbarheten i svaren man får på ledande och öppna frågor. De lär sig resultaten av olika intervjutekniker genom att i sina egna inspelningar höra och transkribera svaren på en fråga som “Vilket slags våld är du rädd för?” och en uppmaning som “Kan du rita en karta över det område du undviker för att undvika våld, och berätta lite om det?” Genom att läsa sina egna transkriberingar och tala med oss om dem skriver de riktigt bra intervjufrågor till följande dag.

I våra rundvandringar mellan studenterna lyssnar vi på deras berättelser om framgång, misslyckanden och tvekan, och försöker få dem att se konstruktivt på det de möter genom att ha just ett rörligt sökarsljus. Vi snappar upp bra kontakter och spännande miljöer och förmedlar det mellan grupper för att hjälpa dem som haft det trögt i starten att komma igång. Vi inleder varje dag med morgonsamling där grupperna berättar vad deras dagsprogram är, och delar med sig av fungerande kontakter. På så sätt svetsas hela studentgruppen ihop till ett lag där man delar med sig för att hjälpa varandra framåt.

Mot fältarbetets femte eller sjätte dag brukar studenterna vara både trötta och nöjda. Då far vi hem, och ett par veckor ägnas åt att avsluta de transkriberingar som inletts på plats, varefter uppsatskursen drar igång. En grupp på två till tre studenter brukar ha mellan sex och åtta intervjuer på ungefär 20 sidor, och ungefär lika många observationer av händelser och miljöer, att bygga sin uppsats på. Vi handleder grupperna i deras beslut hur de ska använda det ihopsamlade materialet och hjälper dem formulera sina frågeställningar på ett problematiserande sätt.

Anställningsbara kulturanalytiker

I och med etnologins ursprung som museievetenskap har hands-on-förhållandet till forskning varit så självklart att vi inte reflekterat över arbetsgången att låta studenterna prova på innan vi erbjuder kunskapen, som en speciell pedagogik, och tanken på handledaren som ledare är lite ovan för oss. Vad vi ser är att det faktum att läget är skarpt, att en beställare ska använda materialet och studenterna själva får ta ansvar för att skapa det, skapar stor motivation inför kunskapsinhämtandet hos studenterna. Att denna pedagogiska form förbereder kulturarbetaren för sitt kommande yrkesliv har för oss varit så självklart att vi först inte förstod vad bolognaprocessens “anställningsbarhet” betydde. Sen vi förstått det har vi lagt till moment efter själva fältarbetet, där studenterna dessutom får öva på att formulera uppdraget och sälja in det till en tänkt beställare i tänkt konkurrens med till exempel någon som vill göra samma kartläggning med hjälp av enkäter. Studenterna tränas i att skaffa sig bollplank i formuleringen av projekt och att inventera tänkbara beställares kunskapsbehov för att se var de kan sälja in sina kulturanalytiska tjänster. De tränas i att

planera och presentera tidsåtgång och ekonomiska resurser och övar på att ställa samman allt detta i format som är användbara i framtida jobbansökningar. Grunden för studenternas anställningsbarhet har funnits där sedan fältarbetena startade på 1960-talet, och för oss är det självklart att använda den motiverande kraften som finns i att knyta undervisningen till framtida yrkesroller.

“detta är inte coachande ledarskap, det är god pedagogik”

När jag mot intervjuens slut frågar Magnus Wikdahl hur läraryrket talar om sitt coachande ledarskap tittar han frågande på mig. Han känner inte igen sig i ordet. Flera gånger har han talat om lärarna och studenterna som lag. Hela laget gör sitt yttersta eftersom det vet att materialet kommer att leva vidare hos uppdragsgivaren, laget svetsas samman genom att bo och arbeta tillsammans en vecka, och laget svetsas samman när deltagarna hjälper varandra framåt genom att dela med sig av kunskap om bra informanter och spännande miljöer. Mycket av handledarnas arbete verkar vara coachens. Läraren är en organisatör med ett brett kontaktnät, lång framförhållning och en plan för att tillvarata fältarbetsveckans material i framtida uppsatsskrivande. Långsiktigheten skapar goda förutsättningar för det sanningsögonblick när fältarbetet ska genomföras. Läraren lägger så att säga upp det “skarpa läget”, utan att “dagisifiera”, det studenten sedan får genomföra själv. Läraren, som erfaren fältarbetare och forskare, är närvarande men inte styrande. Hon eller han rör sig i bakgrunden och får studenterna att själva genomföra arbetet och äga insikter och omformuleringar genom att ställa frågor tillbaks till studenterna. Lärarna levererar förvisso kunskap om hantverket. Men de gör det när studenterna törstar efter den, inte i klassrummet, långt ifrån det skarpa läget.

Allt detta är självklar pedagogik och inte coachande ledarskap om du frågar Magnus Wikdahl. Men en sak är han säker på. Läraren måste vara en god förebild för att, med is i magen och övertygelser som bottnar i erfarenhet, kunna leva ut och förmedla normen att god etnografi har ett öppet sökarsljus. Att vara flexibel kräver nyfikenhet och mod, som bottnar i en stabil bildning om kulturmöten och väl genomtänkta teoretiska frågeställningar – förutsättningarna studenterna får under kursens förberedande skeden och under själva fältarbetsveckan. “Men detta är inte coachande ledarskap, det är god pedagogik! Jag gillar det jag gör och är stolt över vår pedagogik.” Det kan jag förstå, tänker jag, och tackar för en inspirerande intervju. Nu vet i alla fall jag hur jag vill coacha mina studenter i framtida fältstudier.

Referenser

- Cheney, George och Christensen, Lars Thöger. "Organizational identity: Linkages between internal and external communication" i Jablin, Fredric och Putnam, Linda (red.) *The new Handbook of Organizational Communication. Advances in Theory, Research and Methods*. Thousand Oaks, 2001.
- Hedquist, Rolf. *Trovärdighet – en förutsättning för förtroende*. Styrelsen för psykologiskt försvar. Rapport 182. Stockholm, 2002.
- Kindeberg, Tina och Sigrell, Anders. "Imitationsprincipen" i *Retorikmagasinet*, 2008:38.
- Löfgren, Orvar. *Hej, det är från försäkringskassan! Informaliseringen av Sverige*. Stockholm, 1988.
- Nationalencyklopedin*, 2008.
- Orange, Richard. "Teacher's pet or pal", www.pressgazette.co.uk (2008-10-27).
- Strategisk plan för Lunds universitet 2007–2011*.
- Trollestad, Claes. *Etik och organisationskulturer*. Stockholm, 2000.
- Weick, Karl E. *The Social Psychology of Organizing*. Reading, 1979.
- Wikdahl, Magnus och Åkesson, Lynn. "På turné i tid och rum – åttiotalets fältkurser" i *Folklivsarkivet i Lund 1913–1988*. Lund, 1988.
- <http://blogsearch.google.se/>

Att hjälpa studenter samarbeta

3. Studenter samarbetar mycket, i grupper och i kurser, och lärare och studenter samverkar för att nå de uppsatta lärandemålen. Denna samverkan kräver tydliga riktlinjer, förhandlingar och konfliktlösningar, och det är ledarens ansvar att synliggöra och hantera båda. I kapitel 4 förklarar vi närmare, att hantera förhandlingar och konflikter inte innebär att lösa dem – det ansvaret kan bara parterna själva ta, men synliggörandet av och samtalen om dem är lärarens ansvar. Samverkan kräver också feedback och reflektion för att fungera, och det är lärarens ansvar att ge studenterna verktygen för att själva genomföra det.

I detta kapitel får vi läsa om hur studenter får hjälp att arbeta i grupp med uppgifter, precis som vi efterlyser i vår tredje tes. Två lärare, Arne Kristiansen på Socionomutbildningen och Gudrun Edgren på läkarutbildningen, samt språkpedagogerna Elisabet Wilhelms-son, Eva Andersson och Marianne Giselsson på Studieverkstaden, berättar om olika sätt att hjälpa gruppprocesser framåt. Innan vi presenterar innehållet i deras texter vill vi lyfta fram något som ingen av dem diskuterar explicit: konfliktlösning. Att samarbeta innebär att tvingas in i konflikter som, om man kan hantera dem, kan föra samarbetet framåt. Så länge konflikter hanteras kan de utgöra bra sätt att lära känna varandra, att komma till klarhet och att avgöra riktning. Problem uppstår när konflikter inte hanteras. Om de göms undan eller får blomma ut, kommer konflikter som inte hanteras att sluka mer och mer energi, tills samarbetet imploderar.

Att hantera konflikter innebär inte att lösa dem. Att hantera konflikter betyder att uppmärksamma dem, sätta ord på dem och hjälpa dem som äger konflikten att mötas och tillsammans reflektera över vad den handlar om. I en frisk organisation fungerar chefen som konflikthanterare och i en fungerande undervisningssituation tar läraren ansvar för att hantera de konflikter som dyker upp.¹ Men det är studenterna som äger konflikten och det är bara de själva som kan lösa den med hjälp av det Arne Maltén kallar en medlare, en katalysator.² Den som vill lära sig mer om konflikthantering kan till exempel följa per-

1 Den kliniske hjärnforskaren David Ingvar och psykiatrikern CG Sandberg går till och med så långt att de säger att en ”frisk” organisation kräver att chefen hanterat konflikter, och att organisationer där medarbetarna inte mår bra ofta har en chef som undviker att hantera konflikter i topp. David Ingvar och CG Sandberg (1991).

2 Arne Maltén (1998).



sonalenhetens kurs *Att hantera konflikter och svåra samtal* eller själv fundera utifrån Arne Malténs tankar om face-to-face-förhandlingar som kan bidra till konstruktiva lösningar.³

Den lärare som arbetar förebyggande istället för reaktivt, som lägger upp undervisning kring grupparbeten för att möjliggöra att studenterna själva löser eventuella konflikter, slipper lägga mycket energi på konflikthantering. För att en grupp ska fungera, skriver Arne Kristiansen i detta kapitel, behöver den tydliga ramar och ett konkret mål. Vi har i kapitel 2 lyft fram lärarens ansvar att organisera arbetet och skapa tydliga ramar och mål och i kapitel 3 lyft fram lärarens ansvar för att kommunicera normer. Men det räcker inte. Läraren måste ge gruppen inspiration och motivation och Arne Kristiansen arbetar med att locka fram individers motivation genom att söka sammanhang och situationer, där människor blir intresserade och tar till sig nya kunskaper och perspektiv – efter ”växandets punkt”. Ett sätt att inspirera är att agera förebild genom ett personligt engagemang. Ett annat är att ge studenterna inflytande genom att ge dem diskussionsutrymme för vädring och reflektion av ståndpunkter. Arne Kristiansen arbetar utifrån en mycket speciell erfarenhet av att få människor att växa, nämligen utifrån en bakgrund som socialarbetare på behandlingskollektiv för ungdomar med missbruksproblem. Där gällde sökandet efter ”växandets punkt” liv och död, vilket det sällan gör för universitetslärare. Vilka möjligheter finns till personligt engagemang som inte dränerar läraren på energi? Hur ger man utrymme för diskussion utan att stjäla av värdefull undervisningstid? Hur finner man ”växandets punkt” hos grupper och individer?

Språkpedagogerna på Studieverkstaden är vana att hjälpa grupper, vars samarbete imploderat. När grupperna kommer till dem har de ofta fått lägga så mycket energi på konflikter och på att få det sociala samspelet att fungera, att de inte kunnat koncentrera sig på att lösa uppgiften och därför blivit underkända eller fått kritik som känns övermäktig. Elisabet Wilhelmsson, Eva Andersson och Marianne Giselsson talar med studenterna om roller i grupparbeten, visar dem inkluderande metoder för att få alla att ta ansvar och tränar studenterna på hur man formulerar sig gemensamt och tar gemensamt ansvar. Ofta uppmärksammar de studenterna på vad de gör i sitt samspel, men de löser aldrig samarbetsproblemen åt studenterna. Den uppgiften lämnar de åt studenterna själva. Hur kan insikter om vilka roller vi intar i samarbeten hjälpa lärare att leda grupper bättre? Kan vi som ledare kommunicera vår syn på teamwork och berätta om inkluderande metoder som tillåter alla i ett team att ta ansvar? Och hur gör man egentligen när man formulerar sig gemensamt utan att en ledare tar formuleringsprivilegiet eller att medlemmarna arbetar parallellt och ställer samman sina arbeten under någon slags kappa strax innan inlämning?

På läkarutbildningen har lärarna arbetat med problembaserat lärande i studentgrupper sedan 1991. Det är viktigt att läkare tillägnar sig en yrkeskunskap, och därför är PBL inom läkarutbildningen väl beforskat i fråga om effektivitet att uppnå lärandemålen. Läkarstudenterna uppnår dessa och blir dessutom duktiga på självständig problemlösning och på ledarskap. Vilka är förutsättningarna för att PBL ska fungera? Gudrun Edgren berättar om vikten av att utbilda studenter och lärare, så att de är trygga med undervisningens ramar och mål. Hon lyfter fram vikten av att hantera det faktum att de flesta kom-

3 Arne Maltén (1998) s. 179–180. Se också Arne Maltén (2000) s. 226–245.

mer med dåliga erfarenheter av grupparbete i bagaget och att det kan ta emot att bjuda på sin okunskap, när kunskapsluckor som möjliggör instudering ska inventeras i gruppen. Den stora utmaningen för handledarna inom PBL är att lära sig balansera mellan att inge trygghet för att gruppen håller sig nära kursmålen och att inte ta ifrån studenterna möjligheten att skapa sin kunskap själva.

På spaning efter den bildande gruppen

Reflektioner om lärarrollen och förutsättningar för utvecklande grupprocesser

Arne Kristiansen är lektor i Socialt arbete och ansvarig för första terminen av socionomutbildningen.

Texten handlar om hur han arbetar med grupprocesser i sin undervisning på socionomutbildningen.

Arne nås på arne.kristiansen@soch.lu.se, eller 046-2229331.

När jag 1991 fick erbjudande att bli lärare på socionomutbildningen i Umeå hade jag i drygt tio år arbetat som socialarbetare på ett behandlingskollektiv för ungdomar med missbruksproblem.⁴ De flesta av ungdomarna som kom till behandlingskollektivet var tvångsomhändertagna. Det krävdes därför ett stort kunnande, tålamod och engagemang hos mig och de andra som bodde och arbetade på behandlingskollektivet för att få ungdomarna motiverade och intresserade av att börja förändra sina liv. Många av de ungdomar som kom till oss blev fria från sina narkotikamissbruk och andra sociala problem.

De positiva behandlingsresultaten, och det faktum att jag och några av de andra utvärderade och skrev om verksamheten, bidrog till att den var välkänd i behandlingsbranschen. Vi hade många studiebesök, socionomstudenter från olika universitet praktiserade hos oss och vi blev ofta inbjudna till konferenser för att berätta om vår metod. Jag blev ändå överraskad när en kollega från socionomutbildningen på Umeå universitet tog kontakt med mig och undrade om jag ville börja undervisa hos dem. Jag blev intresserad, men tackade inte ja direkt. Jag behövde betänketid. Jag trivdes bra med att arbeta med struliga ungdomar. Det kändes som ett stort steg att gå från att vara praktiskt verksam socialarbetare till att bli lärare på universitetet. När jag frågade prefekten varför de var intresserade av mig, så sa han, med hänvisning till att jag hade författat några böcker och

⁴ Jag arbetade på socionomutbildningen i Umeå från 1992 till 2002. Sedan hösten 2002 är jag universitetslektor på Socialhögskolan vid Lunds universitet. Benämningen "behandlingskollektiv" syftar på att verksamheten inte var ett konventionellt behandlingshem, utan ett kollektiv där vi som var anställda bodde och levde och delade vår tillvaro med de ungdomar som kom dit.

rapporter, att de behövde en teoretiskt kunnig praktiker. Det var smickrande. Jag betraktades inte enbart som en praktiker. De såg mig som en teoretiskt kunnig praktiker.

Givetvis förstod jag att det är viktigt med teoretiska kunskaper om man ska vara lärare, men det var inte detta som gav mig mod att ta steget. Att jag vågade handla snarare om att jag utgick ifrån att mina kunskaper om hur man motiverar och engagerar ungdomar med narkotikaproblem skulle vara till nytta när jag mötte studenterna på socionombildningen. Att dra paralleller mellan de ungdomar jag mötte på behandlingskollektivet och mina studenter på universitetet är givetvis tveksamt och kan provocera många. De flesta ungdomarna på behandlingskollektivet kom från underklassen. De var sargade av missbruk och social utsatthet i sina uppväxtmiljöer. De allra flesta studenterna på universitetet har en helt annan bakgrund. En stor del kommer från medelklassen. En majoritet har vuxit upp i trygga miljöer där de fått stöd och uppmuntran. Men när det gällde vad ungdomarna på behandlingskollektivet och universitetsstudenterna behövde för att utvecklas och ta till sig nya kunskaper ser jag flera paralleller.

Mina erfarenheter från det sociala arbetet hade lärt mig betydelsen av egen motivation och eget engagemang för att man ska kunna engagera och motivera andra människor. Det hade också lärt mig att om grupper får inspiration, motiv och tydliga ramar så har de en fantastisk potential för att få gruppdeltagarna att växa och utvecklas. Mitt arbete med ungdomarna på behandlingskollektivet kan med utgångspunkt i Mats Wahls bok *På spaning efter växandets punkt* beskrivas som ett mödosamt sökande efter punkter hos ungdomarna där de började utvecklas och lyssnade och litade på mig.⁵ Hur man finner "växandets punkt", det vill säga sammanhang eller situationer där människor blir intresserade, tar till sig nya kunskaper och perspektiv och utvecklar sin bildning, är en fråga som är viktig för alla pedagoger.

Freire, Pygmalion och andra inspirationskällor

En viktig utgångspunkt för mitt lärarskap är, som jag redan berört, att mina kunskaper, min motivation och mitt engagemang har en stor betydelse för studenternas motivation och engagemang att lära sig och utvecklas. Detta var en lärdom jag tog med mig från det praktiska sociala arbetet och som ofta blir bekräftad när jag undervisar på universitetet. Men det finns också forskning, både från pedagogik, behandlingsforskning och socialt arbete, som inspirerar mig och ger stöd åt denna utgångspunkt. När jag själv studerade på Socialhögskolan i Lund i slutet av 1970-talet kom jag genom mitt socialpolitiska engagemang i kontakt med de pedagogiska förgrundsgestalterna Paolo Freire och Lev Vygotskij. Även om de i många avseenden skiljer sig åt, har de det gemensamt att de betonar att läroprocesser måste utgå från den enskilde individens verklighet och behov samt att lärande och utveckling kräver konkretioner av det abstrakta. Andra exempel på inspirationskällor för mitt arbete är den forskning som pedagogerna Robert Rosenthal och Lenore Jacobson genomförde i USA i slutet av 1960-talet i ett antal skolklasser och som visade att lärarnas förväntningar på eleverna hade betydelse för elevernas studieresul-

5 Mats Wahl (1978). Titeln på denna text är en parafraas på hans bok *På spaning efter växandets punkt*.

tat. Deras bok ”Pygmalion in the Classroom” blev omdebatterad och bidrog till att det genomfördes en rad studier om förväntningarnas betydelse.⁶ Även om Rosenthals och Jacobsons forskning har fått mycket kritik finns det flera andra studier som också visar att lärarnas förväntningar kan ha betydelse för elevernas utveckling.⁷ När det gäller forskning om behandling och socialt arbete finns det en rad studier som visar att faktorer som till exempel positiva förväntningar, engagemang, acceptans och respekt har betydelse för behandlingsresultaten oavsett vilken behandlingsmetod som används.⁸ Dessa faktorer, som alltså är gemensamma för framgångsrika behandlingar på det sociala området, skiljer sig inte från vad som generellt sett är viktigt för mänsklig utveckling och förändring.

Om lärarskap och ledarskap

Läroprocessen påverkas inte bara av lärarens kunskaper om ämnet, utan även av lärarens förhållningssätt, motivation och engagemang. Man kan också uttrycka det så att det viktigaste inte är vad läraren gör, utan hur hon eller han utför olika saker. Det handlar om att läraren måste kunna konkretisera kursens mål och innehåll, så att studenten känner att kursen är viktigt och intressant för henne eller honom. Detta sätter fokus på lärarens oundvikliga roll som ledare. Lärarskapet och ledarskapet är två sidor av samma mynt. För att lyckas som lärare ska man ha ämneskunskaper, metoder för hur kunskaper kan förmedlas, kunskaper om hur grupper fungerar och interagerar samt ett personligt engagemang för ämnet och studenternas utveckling. En del av dessa kunskaper brukar förknippas med lärarskap och andra med ledarskap, men i ett gott lärarskap är de sammanvävda.⁹

När man diskuterar ledarskap dyker ofta begreppet *management* upp. I engelskspråkig pedagogisk litteratur förekommer begreppet *classroom management*.¹⁰ Även om *management* idag är något av ett modeord och används i många olika sammanhang, är det viktigt att komma ihåg att det har sina rötter i diskussioner om ledarskap i organisationer som producerar varor och tjänster. Det är viktigt att skilja på ledarskap i till exempel näringslivet och pedagogiskt ledarskap. *Management* har som främsta syfte att främja produktionen. Pedagogiskt ledarskap har som främsta syfte att främja studentens lärande och bildning.

Filosofen Ole Fogh Kirkeby är kritisk till hur ledarskapsfrågorna behandlas i managementlitteraturen.¹¹ Han menar att den har reducerats till en slags mismasch där framgångsrika företagsledare okritiskt får återge sina ledarerfarenheter. Fogh Kirkeby utgår från den klassiska filosofin när han beskriver de dygder som, enligt honom, utgör kärnan i ett gott ledarskap. Han menar att ledaren måste vara personligt förbunden med sitt

6 Robert Rosentahl och Lenore Jacobson (1968).

7 För en översikt se till exempel Håkan Jenner (1987).

8 Se till exempel Jerome Frank och Julia Frank, (1991), Håkan Jenner (1992), Arne Kristiansen (1999) och (2002) samt Bruce Wampold (2001).

9 Se till exempel Christer Stensmo (1997) eller Kjell Granström (2007).

10 Christer Stensmo (1997).

11 Ole Fogh Kirkeby (1999).

ledarskap. Att vara en bra ledare är att vara en god människa, som genom sitt ledarskap utvecklar och förverkligar både sig själv och de människor som hon eller han leder. Fogh Kirkebys ledarskapsteori är normativ och uppfordrande, men intressant. Han sätter fokus på betydelsen av ledarens ansvar och förhållningssätt för ett utvecklande ledarskap. Med utgångspunkt i Fogh Kirkeby kan man säga att läraren utgör ett exempel eller föredöme som blir en rollmodell för studenterna. Det innebär att om läraren ska kunna ställa höga krav på studenterna måste läraren ställa höga krav på sig själv. Vill läraren att studenterna ska vara engagerade i sina studier måste läraren vara engagerad i sin undervisning.

Om att bilda bildande grupper

Pedagogiska processer uppstår i interaktion mellan de som möts i den pedagogiska situationen. Lärarens förhållningssätt i denna interaktion har stor betydelse för hur den pedagogiska processen utvecklas. Detta är uppfordrande, men det innebär också en möjlighet – att tillsammans med studenterna skapa utvecklande, bildande läroprocesser. Ett förverkligande av detta underlättas av, eller kräver, att man använder interaktionen mellan läraren och studenterna och mellan studenterna på ett konstruktivt sätt. Interaktionens möjligheter kommer bäst till sin rätt när studenterna får arbeta med olika problem i mindre arbetsgrupper. Dessa arbetsgrupper kallar jag basgrupper därför att de utgör bas för lärandet på kursen. Detta innebär inte att jag nedvärderar föreläsningens betydelse, men undervisning som domineras av föreläsningar domineras också av läraren, och minimerar studenternas möjligheter att bli delaktiga och medverkande i läroprocessen. I gruppen kommer studenterna i fokus för interaktionen och de får möjligheter att utifrån sina egna perspektiv förhålla sig till de problem och ämnen som kursen omfattar.

Bildande läroprocesser kräver engagerade och motiverade lärare och studenter. Studenterna är ofta både engagerade och motiverade när de börjar en ny kurs eller utbildning. Problemet är att hjälpa dem upprätthålla sitt engagemang och sin motivation. Här är lärarens engagemang och motivation av stor betydelse. För mig är det en fantastisk utmaning att som lärare på termin ett på Socialhögskolan i Lund möta de nyantagna studenterna. Utmaningen består i att försöka skapa en pedagogisk process som innebär att den nyfikenhet på och entusiasm inför socialt arbete, som de flesta studenter möter utbildningen med, finns kvar och har berikats med kunskaper när utbildningen slutar.

Hur kan man som lärare bidra till att skapa kreativa, bildande, grupprocesser? En tydlig struktur med konkreta mål och ramar är en viktig grund för att studenterna ska kunna ta till sig nya kunskaper, men också för att de ska våga utmana sig själv och bli delaktiga i grupparbeten. "Färden är resans mål" kan ses som en vacker metafor för en genuin bildningsprocess. Men om det ska bli möjligt måste studenten veta, åtminstone ungefär, var resan ska sluta. Utan mål och ramar är risken stor att studenterna tappar sin motivation och får svårt att se någon annan mening med kursen än att de måste gå den för att så småningom få ut sin examen.

Inflytande är en annan viktig faktor för studenternas motivation. Inflytande i läroprocessen handlar inte så mycket om kursens mål och ramar, som ju till stor del är bestämda innan kursen börjar. Jag syftar istället på att studenterna ska ges ett stort utrymme för att

diskutera egna tankar och funderingar som dyker upp när de ställs inför olika problem som de ska lösa inom ramen för kursen. Även i detta avseende är givetvis gruppformen en stor tillgång. Inflytande handlar också om att kursens mål och innehåll måste konkretiseras och göras förståelig, och på så sätt meningsfull, i förhållande till studenternas personliga erfarenheter och bevekelsegrunder att gå kursen. De flesta studenter som börjar på Socialhögskolan vill bli socialarbetare för att de är intresserade av människor och vill bidra till förändring av samhället. De kan därför vara skeptiska och frågande inför att de till exempel ska läsa vetenskapsteori. ”Vad har det med socialt arbete att göra?”, kan de fråga. Det är viktigt att man tar deras skepticism på allvar. Det gäller att få dem att förstå att vetenskapsteorin kommer att göra dem till bättre socialarbetare, än vad de skulle vara utan vetenskapsteorin. I detta sammanhang är konkretioner en stor tillgång. Att man kan konkretisera abstrakta teoretiska resonemang och på så sätt göra dem förståeliga, användbara och därmed meningsfulla för studenterna. Lärarskapet underlättas om man kan berätta historier med exempel som åskådliggör olika teorier och begrepp som man undervisar om. Givetvis kan inte konkretionerna begränsas till historieberättande i samband med föreläsningar. Jag ser alltid till att grupperna, för att kunna lösa sina uppgifter, måste ta kontakt med olika verksamheter utanför universitetet, till exempel olika brukarorganisationer.

Många studenter som jag möter har dåliga erfarenheter av grupparbete från gymnasietiden och andra utbildningar. Ett skäl till det tror jag handlar om hur de uppgifter som grupperna ska arbeta med konstrueras. Ofta är inte grupparbeten grupparbete, utan snarare enskilt arbete inom ramen för en grupp. Gruppens uppgift kan delas upp mellan gruppdeltagarna och utföras individuellt, för att läggas ihop innan det ska redovisas. Eftersom det är svårt att göra rättvisa uppdelningar av gruppens arbetsuppgifter blir denna typ av grupparbeten, som Steiner benämner komplementära, ofta en grogrund för konflikter och missnöje.¹² Ett annat skäl till att grupparbeten inte upplevs som något positivt och utvecklande är att det också är vanligt att grupperna mer eller mindre lämnas åt sitt öde under tiden som de ska lösa sin arbetsuppgift. Ibland kan grupparbeten pågå under flera veckor utan att läraren möter gruppen och diskuterar och ger dem feedback på deras arbete. Även om många studenter är duktiga på att arbeta självständigt, är risken stor att de känner sig vilsna och osäkra, vilket också kan leda till konflikter i gruppen och att studenterna tappar sin motivation och sitt intresse. Grupparbete kan inte ersätta lärarkontakt. Om de ska fungera och bli utvecklande kräver det att läraren är tillgänglig och ger grupperna feedback och handledning. Läraren måste känna till hur grupperna arbetar och fungerar för att kunna gå in och stötta om det uppstår problem.

Utvecklande och bildande gruppprocesser underlättas också om gruppen får konjunktiva arbetsuppgifter, det vill säga uppgifter och problem som kräver att alla medverkar aktivt tillsammans för att uppgiften ska lösas.¹³ Diskussioner kring gemensamma problem som en grupp arbetar med möjliggör att studenternas förståelse och kunskaper om olika frågor kan fördjupas. I grupporienterad undervisning är lärarens viktigaste roll att ställa studenterna inför problem som är relaterade till läromålen och som kräver att de

12 Gunnel Colnerud (2007).

13 Gunnel Colnerud (2007).

reflekterar och diskuterar tillsammans och att ge dem feedback på detta. I detta avseende är ämnet socialt arbete tacksamt, eftersom det har en praktik som är fylld av konflikter, etiska dilemman, men också många goda exempel på människors utveckling.

Elin Bommenel

Intervju med Elisabet Wilhelmsson, Eva Andersson och Marianne Giselsson

Att frigöra studenternas kapacitet och få grupparbeten att fungera

Elisabet Wilhelmsson, Eva Andersson och Marianne Giselsson är språkpedagoger anställda på Studieverkstaden.

Texten handlar om den hjälp de erbjuder studentgrupper med gruppprocesser.

Studieverkstaden nås på studieverkstad@stu.lu.se eller på 046-2224392.

Jag har vänt mig till Elisabet Wilhelmsson, Eva Andersson och Marianne Giselsson på Studieverkstaden för att fråga hur man gör. Hos de tre pedagogerna och språkvetarna på Studieverkstaden finns mångårig och bred kunskap om hur man hjälper studenter att få grupparbeten att fungera, hur man hjälper studenter att planera sina studier och hur man hjälper dem att lära sig skriva tydliga akademiska texter.

Elisabet: Studenterna som kommer hit är osäkra på de akademiska kraven och på sin egen kompetens. Ibland är de också upprörda. När studenter får en siffra istället för feedback på en underkänd uppgift, när grupper som inte fått någon undervisning om gruppdynamik kör samarbetet i botten och när studenter som inte fått öva på att bygga upp vetenskaplig argumentation ska skriva uppsats, då hamnar de vid vårt bord.

Elin: Men det är ju fantastiskt. Utifrån den nyckelpositionen skulle ni ju kunna berätta för lärarna på de olika institutionerna hur de ska göra för att ge studenterna verktygen för att lyckas!

Elisabet: Absolut inte! Vår uppgift är inte att berätta för någon hur de ska sköta sin undervisning. Vi jobbar enbart med att hjälpa studenter i sina studier, och vi kan hjälpa studenterna på ett sätt som inte lärarna kan för vi betygsätter dem ju inte. Vi ger dem redskap. Studieverkstaden är ett knavfritt rum där vi bedömer text, och i det rummet verkar vi som språkvetare och pedagoger.

På Studieverkstaden, som ligger på Gamla kirurgen, kan alla universitetets studenter få hjälp efter tidsbeställning. Elisabet, Eva och Marianne används ofta som resurs i under-

visningen med handledning i akademiskt skrivande och hjälp i grupprocesser, i mån av tid. Men deras tid är knapp. Tre halvtidstjänster ska räcka till att hjälpa 30 000 studenter. Jag har bett dem dela med sig av sina erfarenheter och vad de gör för att hjälpa studenterna få grupparbeten att fungera, för att få hjälp att formulera råd till lärare som ska leda studenters samarbete.

Rolltänkande, inkluderande metoder och gemensamt formulerande

Studenter kommer till oss på Studieverkstaden i två olika skeden. De flesta kommer när ett arbete gått i stå, eller till och med blivit underkänt. Som regel ser de inte själva hur de ska få igång arbetet eller hur de ska göra för att bli godkända. Några kommer i förebyggande syfte eller för att vässa sina redan skarpa studieinstrument. Alla studenter har det gemensamt att när de väl tagit kontakt med Studieverkstaden är de mottagliga för vår hjälp. De vill verkligen förstå hur de ska kunna förbättra sin studieteknik, sina texter och gruppens samarbete.

Studenter vars grupparbete gått i stå eller underkänts har ofta lagt så mycket tid på att få samarbetet att fungera att mycket lite tid blivit kvar till att lösa själva uppgiften. Då kan det vara bra att fokusera på gruppens uppfattning av vad uppgiften är. Här är det skrivna ordet överlägset det talade. Det skrivna ordet kan bryta ner traditionella rollfördelningar mellan dominanta och tillbakadragna gruppmedlemmar. Det händer att vi ber alla i gruppen skriva ner vad uppgiften går ut på. Skrivandet gör tankar och sammanhang synliga och det ger dessutom alla en demokratisk chans att ”komma till tals”. När studenterna sedan läser högt ur sina förklaringar slutar det ofta med skratt: uppgiften verkar ha lika många mål som gruppen har medlemmar. Utifrån denna till synes enkla övning kan vi gå vidare till tre viktiga områden: rolltänkandet, metoder för att inkludera alla i grupprocessen och hur man arbetar med gemensamma mål.

I alla grupper intar individerna speciella roller. Vi pratar ofta om de roller som brukar finnas – utan att peka ut någon och utan att be studenterna peka ut någon. Att helt enkelt sätta ord på de olika rollerna, och visa att de är generella, gör att studenterna kan förstå sitt eget och andras agerande. Alla grupper har en gruppleddare, en som tar på sig gnällrollen, en som pratar för att dölja att hon/han inte läst eller skrivit, en som skriver, en som alltid är någon annanstans och en som alltid fördröjer varje möte med en kvart genom att springa och ordna kaffe. Rollerna vi beskriver handlar aldrig om egenskaper eller om hur någon är. De definierar inte personen. Roller är något man tar på sig, och därför kan välja att gå in och ut ur. Kanske är det så att vi vant oss vid att inta vissa roller, och därför lätt tar på oss dem i nya sammanhang. Ofta är det så att en grupp som är van att arbeta ihop fastnat i vissa roller, och gruppen behöver brytas upp för att ändra rollbesättningen. Vi uppmanar studenterna att låta alla pröva alla roller, speciellt skrivarrollen.

En bild som ofta får studenterna att förstå varför skrivarrollen ska rotera, är laptop-bilden. En grupp arbetar kring ett fikabord. En person skriver, producerar text, på en laptop. Två studenter lutar sig mot den skrivande och engagerar sig i skrivprocessen.

Två studenter kommer inte nära laptopen, och glider lätt iväg i andra samtal, på säkert avstånd från textproduktionens centrum. En student är på väg med kaffe till gruppen, och en är på jobbet och tjänar pengar till hyran. Vilka lär sig mest i arbetet? Och hur många av gruppmedlemmarnas förmågor tas tillvara i arbetsupplägget?

Att inkludera alla i grupparbetet handlar om att se och ta tillvara allas förmågor. Ofta har grupper som inte får stöd i arbetet med själva gruppdynamiken svårt att ta tillvara förmågor hos medlemmar som inte argumenterar för sin sak och som skriver lite knagglig akademisk svenska. Tystlåtna studenter och studenter som är osäkra på sitt skrivande drar sig då gärna undan ansvar. Ibland utesluts de eller fråntas ansvar, för att inte ”skada” kvaliteten på gruppens produkt. De lärare som arbetar med att sätta upp tydliga mål för grupprocessen, som berättar varför studenterna ska arbeta i grupp och vad de ska lära sig på det, underlättar tillvaratagandet. Men vi hjälper gärna studenterna med det. Vi berättar för studenterna att utmaningen att tillvarata allas kompetens ägs på tre nivåer: den enskilde studenten, gruppen och handledaren. Den student som till exempel är osäker på sitt skrivande ska arbeta med att förbättra det. Gruppen ska arbeta med inkluderande metoder. Handledarens roll är att hjälpa gruppen i arbetet med inkluderande metoder. Ett bra sätt att ge alla talutrymme är att diskutera strukturerat. Gruppen kan då till exempel bestämma att alla ska få fem minuters talutrymme. En viktig grund i inkluderande metoder är att det skrivna ordet har företräde framför det talade. Istället för att låta de högljudda och snabbtänkta ta diskussionsutrymme när syftet ska bestämmas, kan gruppmedlemmarna under tystnad skriva ner vars ett syfte, med motivation, och sedan i en strukturerad eller ostrukturerad diskussion bestämma vilket som är bäst. Ett sätt som fungerar när man kommit så långt att arbetet är uppdelat, är att varje gruppmedlem skriver ner sina tankar om hur ”deras” del ska vara upplagd och argumenterad, och sedan läser gruppmedlemmarna varandras utkast och ger återkoppling på dem. I återkopplingen på denna sorts text är språket inte viktigt, och återkopplingen behöver inte handla om språket. På så sätt ges den som är osäker på skrivande ett förtroende för sina idéer och sitt upplägg, som de tar med sig in i skrivandet.

För att få medlemmarna att formulera och arbeta mot gemensamma mål gäller också regeln med mindre prat och mer skrivande. Ofta är övningen vi beskrev ovan, att skriva ner och sedan prata om hur deltagarna uppfattat uppdraget, en ögonöppnare som får gruppen att inse faran i att inte formulera gemensamma förståelser om syfte, metod och mening. Innan arbetet delas upp brukar vi till exempel rekommendera gruppen att, med samma metod som ovan, beskriva vad de förväntar sig att respektive del ska innehålla och syfta till. När de hört varandras beskrivningar måste de välja, och sedan skicka med den gemensamt valda beskrivningen med den gruppmedlem som förvaltar det avsnittet.

Att få studenterna själva att äga ansvaret – i grupp

Studenter som kommer till oss är inte sällan besvikna, arga och ledsna. De behöver prata av sig. Vi lyssnar och ställer frågor. Vi återför ansvaret på studenten själv, och visar att de bara kan lära sig något av situationen om de själva formulerar och tar sin del av ansvaret.

Eftersom studenterna sökt sig till oss av egen fri vilja, är de ofta mottagliga för att ta sitt ansvar.

När de kommit så långt går det ofta lätt att diskutera vad de själva kan göra för att arbeta med förbättring utifrån kritiken. I gruppprocesser gör vi likadant som med individer. Vi lyssnar på studenternas egna berättelser och låter dem själva formulera problemen. Ett sätt att få en grupp som blivit underkänd eller fått hård kritik att komma vidare är att arbeta med ett stycke handledaren markerat som problematiskt i deras text. Alla läser stycket och funderar över vad handledarens kommentarer kan betyda. När sedan var och en får redogöra för vad som kan tänkas stämma i kritiken och hur man skulle kunna åtgärda det, får också de blyga studenterna möjlighet att träda fram som de som sett problemen ända från början. På så vis påverkar vi gruppprocessen genom att lyfta fram den i gruppen som trätt tillbaks, och hjälpa dem att frigöra sin egen kompetens för att förbättra text. I relationen till handledaren har de som känt på sig att problem fanns, inte vågat fråga om dem, därför att handledaren också bedömer insatsen. Med oss är det prestigelöst att prata, och den formen och det samtalsrummet gör det lättare. Efter att ha lyssnat på studenternas problemformulering bjuder vi ibland, men inte alltid, på att berätta vad vi ser i deras samspel. Det kan gå till så att de ger sin bild i en strukturerad diskussionsrunda med fem minuters talutrymme var. Ofta har den informelle ledaren svårt att respektera en sådan struktur, och vi kan hjälpa dem att se det genom att säga ”Oj, vad hände där? Varför blev det så?” Alla grupper kan arbeta vidare på sin dynamik för att bli mer effektiva, och vi är glada om vi kan hjälpa en grupp framåt genom våra iakttagelser. Men vårt primära mål är att hjälpa dem i studierna, och därför utgår alltid hjälpen från en konkret uppgift. I arbetet använder vi oss av vår kompetens som språkvetare, och vi tror att studenterna känner sig trygga med oss, att de litar på att vi vet hur tydlig text skapas och bearbetas. Vi använder oss också av vår kompetens som pedagoger, för att få studenterna att själva göra insikterna, och att få dem att själva lära sig hur de ska samarbeta.

Få studenter som kommer till oss har en positiv erfarenhet av grupparbete med sig i baggaget. Det är ett tufft utgångsläge, som gör att varje insats för att förbättra deras förmåga till samarbete är tacksam – det kan bara bli bättre. Somliga har blivit utkörda ur grupper för att deras nivå inte ansetts duga, andra har känt sig åsidosatta av informella ledare och åter andra har känt att de tagit hela ansvaret och skrivit hela arbetet själva. Att få dessa studenter att ta ansvaret själva och dessutom att göra det i gruppform, kräver att vi lägger tid på att tala om vad ett gott grupparbete eller teamwork är. I dessa diskussioner talar vi inte i jag- eller du-form. Alla påståenden görs i vi-form, och bara den språkliga nyansen gör att många ögon öppnas för det gemensamma ansvaret för att arbeta inkluderande, skapa gemensamma mål och förvalta kritik på bästa sätt.

Efter att ha hört Elisabet, Evas och Mariannes berättelser tänker jag med rynkad panna att det är synd att deras verksamhet inte ägnar sig åt att hjälpa lärare formulera för studenterna vad teamwork är. Studieverkstaden värdesätter att få vara ett prestigelöst rum dit studenterna söker sig när de är som mest mottagliga för att axla sitt ansvar för läroprocessen. Jag inser motvilligt hur viktigt det är att värna om det privilegiet, och kan bara rekommendera den lärare som vill ha råd om att leda studenterna i grupparbeten, att ringa de hårt belastade experterna på Studieverkstaden, för här finns en djup brunn av erfarenhet att ösa ur. Självt vill jag – efter att ha öst ur brunnen – gärna formulera följande råd:

1. Presentera målet med att lösa en uppgift i grupp

Glöm inte att berätta varför en uppgift ska lösas i grupp och inte enskilt när du presenterar den. När du valde grupparbete som arbetsform låg säkert pedagogiska tankar bakom valet, men de är inte självklara för studenterna. Ta tillvara deras motivation och engagemang genom att berätta för dem vilket mervärde grupprocessen är tänkt att ge dem.

2. Var tydlig med din syn på teamwork

Kommunicera tydligt hur du, som förebild och examinator, ser på teamwork. Använd dig till exempel av laptop-bilden, om du vill diskutera vilkas kompetens som tillvaratas och utvecklas i olika situationer. Berätta om olika roller du tror kan finnas i grupparbete, och diskutera de vinster du ser med att rotera den centrala skrivarrollen.

3. Hantera det faktum att många har dåliga erfarenheter av grupparbeten

Av de studenter som kommer till Studieverkstaden har många dåliga erfarenheter av grupparbeten. Om du talar med dina studenter om deras erfarenheter, om du kan få dem att formulera vad som hände de gånger det har *fungerat*, då kan du få dem att bli medvetna och hjälpa dem att lyckas. Diskussionen tar lite tid, men fundera på om vinsterna – att förhindra att grupper havererar på din kurs och att studenterna kan fokusera på uppgiften snarare än på att få gruppen att fungera – kan vara värda det.

4. Ge exempel på inkluderande arbetssätt

Hjälp studenterna att leda sina egna grupparbeten på ett inkluderande sätt, till exempel genom att berätta om tekniken för strukturerad diskussion, som tillåter alla att komma till tals kring ett ämne. Du kan också berätta om tekniken att läsa varandras utkast (texter vars form inte måste vara färdig) och ge varandra feedback som sätter innehåll snarare än språk i fokus, som ett steg i arbetet som skapar förtroende.

5. Ge exempel på hur man formulerar sig gemensamt

Hjälp studenterna förstå skillnaden mellan att lösa uppgiften individuellt och sätta ihop den till en samlad slutprodukt sista dagen å ena sidan, och att formulera sig gemensamt å andra sidan. Du kan berätta om tekniken att skriva ner sin syn på till exempel uppgiftens innehåll eller syftet, och sedan tillsammans välja den formulering som stämmer bäst, och låta det bli den gemensamma synen. Du kan också berätta att det skrivna ordet kan vara överlägset det talade när man arbetar gemensamt med innehåll och mål

6. Uppmana studenterna att tänka efter före

Elisabet, Eva och Marianne berättade att studenter ibland kommer till dem när de inleder ett grupparbete, för att få ut så mycket som möjligt av grupprocessen. Du kan uppmana dina studenter att göra detsamma, eller kanske helt enkelt tänka efter före utan att involvera Studieverkstaden, och själva bestämma sina spelregler innan de inleder arbetet.

Elin Bommenel
Intervju med Gudrun Edgren

Handledarens roll inom PBL – att hålla målen levande

Gudrun Edgren är universitetslektor och föreståndare på MedCUL.

Texten handlar om hur problembaserat lärande används i undervisningen i läkarutbildningen.

Gudrun nås på gudrun.edgren@med.lu.se, eller på 046–2220451.

Denna text tar oss med till läkarutbildningen. Där arbetar lärarna sedan början av 1990-talet med aktivt studentlärande i smågrupper, det som kallas problembaserat lärande eller PBL. Gudrun Edgren var en av många som arbetade med reformen av den gamla läkarutbildningen, och som arbetar med att utbilda handledare och studenter i PBL än idag, 15 år senare.

När reformen av utbildningen initierades vid 1980-talets slut, var målet att göra plats för de många nya ämnen som dök upp i takt med att forskningen breddades och att anknyta de prekliniska studierna till den kliniska tillämpningen. 1989 åkte en grupp eldsjälur från medicinska fakulteten och besökte McMaster universitetet i Hamilton i Ontario i Canada. Där arbetade lärarna på läkarutbildningen enligt en pedagogisk modell som man kallade *problem-based learning*. Inspirerade av undervisningen där beslutade medicinska fakulteten i Lund 1991 att integrera sina ämnen och fokusera utbildningen till aktivt studentlärande i smågrupper.

De första åren var många lärare osäkra på vad deras roll i undervisningen skulle vara och undervisningen fick i praktiken mycket olika former som till exempel miniföreläsningar eller instuderingsfrågor med läxförhör. Sedan mitten av 1990-talet har arbetet i grupperna fått ett fast format och en bestämd struktur. I den strukturen ingår utbildning av lärare såväl som studenter. Jag har sökt upp Gudrun Edgren för att ta reda på hur introduktionen av studenter och lärare ser ut och ta reda på vad som krävs av handledarna för att kunna hantera vanliga problem i grupperna. Min nyfikenhet kommer av min egen osäkerhet inför det svindlande steget att släppa greppet om kunskapsförmedlingen och ”bara” vara handledare i studenternas egen kunskapsinhämtning. Tanken på ansvaret för gruppens kunskapsinhämtningsprocess gör mig nervös – hur ska jag veta hur en grupp reagerar?

Gudrun bekräftar att steget kräver erfarenhet. De erfarna handledarna har till exempel sett vad det innebär för gruppdynamiken att alla grupper är olika. De nya använder efter bästa förmåga den utbildning de fått för att hantera det. Kunskapen om vad som händer i grupperna är värdefull för alla som vill leda individer som ska samverka i sin kunskapsinhämtning. Och förmågan att leda sitt eget arbete i grupp som studenterna får efter flera år med problembaserat lärande, skulle kunna vara till nytta för fler än läkarstuderande. Här finns uppenbarligen kunskap och inspiration att hämta för den som är lika osäker som jag. Låt mig därför presentera hur lärarna arbetar med PBL på läkarprogrammet.

Handledare och studenter förbereds för PBL-arbetet

Studenterna arbetar under de första fem terminerna (ibland längre) på utbildningen med att lära utifrån fall, i grupper om ungefär åtta personer. I varje ny kurs byts grupperna, så att de flesta studenter i en årskull har samarbetat någon gång mot utbildningens slut. Vid varje träff väljs en ordförande för diskussionerna och en sekreterare som dokumenterar det som sägs. Ordförande leder gruppens arbete, det gör inte handledaren. Handledarens roll är att hjälpa arbetet framåt och med stöd i sin medicinska och pedagogiska kompetens hjälpa studenterna att komma fram till svar, och att ge studenterna feedback så att de vet hur de klarar kursen. Det är viktigt att handledaren inte tar över ordförandes roll. Arbetet i gruppen följer en speciell gång i sju steg. Den fasta strukturen med de sju stegen, som återkommer varje gång studenterna samarbetar i en ny grupp, hjälper dem att organisera sitt arbete från det att fallbeskrivningen delas ut, genom problemformulering och diskussioner, till den individuella instuderingen, redovisningen i grupp och utvärderingen av den samlade kunskapen och arbetsprocessen. Studenternas förmåga att hitta sina egna kunskapsluckor är avgörande för möjligheten att uppnå studiemålen. Det är viktigt att både handledare och studenter fått träning i att arbeta i och leda grupper, så att kunskapsluckorna kan användas konstruktivt.

Alla handledare utbildas under en tvådagarskurs om PBL, som fakultetens egna pedagogiska utvecklare på MedCUL ger. Gudrun Edgren har undervisat på kurserna sedan 2000. Kurserna utgår från en demonstration av hur en riktig studentgrupp arbetar, genom sju steg, med att uppnå sina studiemål. Fallet finns dokumenterat i den egenproducerade filmen "PBL-inspiration i sju steg". Efter att ha sett filmen går det lätt att diskutera kursens två viktiga kärnfrågor: hur kan läraren bli en handledare som möjliggör och säkrar studenternas lärande och vad innebär det att lärandet sker i en grupp? Vissa lärare är skeptiska till PBL, men många är intresserade redan vid kursens start, och en del är starkt motiverade att lära sig mer om att arbeta i och leda grupper.

Studenterna får en kort introduktion under utbildningens första vecka, men den riktiga utbildningen för dem sker när de arbetar i sin första grupp – det är då insikterna landar. I den inledande utbildningen ser studenterna samma film som lärarna ser i läarkursen och deras frågor och farhågor diskuteras med lärare och en panel av äldre studenter. Det är viktigt att känna till att nästan alla studenter har med sig negativa erfarenheter av grupparbeten i bagaget och att lyfta fram exempel på de gånger det fungerat och fundera på vad som gjorde att det fungerade. Efter introduktionen får studenterna öva processen

med formulering av problem, diskussion och uppsättande av studiemål i en grupp utifrån ett fall. Grupperna leds denna dag av äldre studenter, coachade av MedCULs personal. Studenter som leder studenter gör sammanhanget mindre laddat, och de frågor som kan kännas dumma kan ställas utan att någon lärare ser eller hör det, och utan att något resultat rapporteras eller examineras. I grupperna kommer studenterna under de följande åren att skapa sin egen kunskapsbas. I den processen stöter studenter och lärare på många utmaningar, och dem vill jag nu lyfta fram utifrån Gudruns berättelse.

Att prata om negativa och positiva erfarenheter och bjuda på sin okunskap

Utmaningar som studenterna stöter på, och som handledarna måste hantera, handlar om studenternas samarbete i grupperna och om vem som tar ansvar för studieresultatet. Ett viktigt problem att hantera vid första basgruppsarbetet är gruppmedlemmarnas negativa erfarenheter från skolan av att arbeta i grupp, ofta på grund av snålskjutsåkare som upplevts ha förstört arbetet. Handledaren uppmanar deltagarna att berätta om tillfällena då grupparbeten fungerat, och lyfta fram möjliga strategier för samarbete ur de exemplen. Det samtalet tar tid, men det är nödvändigt att studenterna förstår varför de ska arbeta i grupper om de ska känna motivation att genomgå en utbildning baserad på PBL. Det går inte att åka snålskjuts på gruppmedlemmarna genom en hel utbildning, eller ens genom en kurs. Studenterna har haft mycket höga betyg för att bli antagna till utbildningen, och få av dem har för vana att åka snålskjuts. Det är kanske tur, för arbetstempot på läkarutbildningen är jämnt och högt. För att vara en god gruppmedlem måste studenten läsa varje vecka, vilket innebär en genomsnittlig arbetsbelastning av 40-timmars arbetsvecka, som det inte går att tulla på när skidsemestern hägrar, barnen är sjuka eller motivationen låg.

Handledaren besitter medicinsk fackkunskap, men ska inte undervisa. Att förbereda sig för en handledning om ett speciellt fall inom ett speciellt fackområde är inte detsamma som att förbereda en föreläsning. Läraren vet aldrig vilka frågor som ska dyka upp under handledningen. Att finna tryggheten i hur man ska svara på studenternas frågor utan att undervisa är en utmaning för nya handledare. I PBL är det studenternas kunskapsluckor och därur kommande frågor som ska driva gruppen framåt. I de sju stegen som styr gruppens träffar ingår problemformulering utifrån fallet, diskussion av problemet, formulering av studiemål, inhämtning av kunskap som ska hjälpa gruppen uppfylla de målen, och slutligen diskussion av det studenterna lärt sig. Handledaren måste få studenterna att känna sig trygga i att de formulerar relevanta problem, skriver studiemål som täcker det de måste kunna för att klara tentan och behandla patienter, och att den kunskap medlemmarna ger varandra är tillräcklig för att möta de kraven. Men handledaren får inte ta ifrån dem ansvaret för att driva processen och skapa sin egen kunskap. I den balansakten är gruppmedlemmarnas vilja att bjuda på både sin okunskap och sin kunskap väsentliga. Genom de sju stegen fungerar en idealisk grupp så att de tar reda på vad de kan och vad

de inte kan, och sedan kastar de sig över att skapa den kunskap de saknar. Detta kräver att de klarar att få syn på vad de inte kan, och att de klarar att hämta in det. Inhämtandet är inte självklart den svåraste biten, även om den kräver åtskilliga timmars läsning i veckan. I grupper som har problem är det ofta den andra biten, den att inventera kunskapsluckorna som är problemet, berättar Gudrun:

Jag hade ett år två väldigt olika grupper. Den ena gruppen bestod huvudsakligen av studenter som fått kämpa för att tillägna sig svenska som andra eller tredje språk, som var stojiga i sin samtalsstil och behövde mycket diskussionstid för att komma fram till något konkret. Studenterna diskuterade, ifrågasatte och snubblade över begrepp och ord på ett sätt som gjorde att de var mycket duktiga på att se var kunskapsluckorna låg. Alla i gruppen uppnådde studiemålen i slutändan och de hade mycket roligt på vägen. Den andra gruppen bestod uteslutande av studenter som redan tillägnat sig en bra nivå av akademisk svenska, och hade en hög kunskapsnivå även i ämnet. Deras diskussionsstil var knapp och inte sällan blev det tyst utan att de kommit fram till mer än vad de redan visste. Studenterna här gjorde bara inlägg om de kände sig säkra på att det de sa var korrekt. Det gjorde att det blev svårt för dem att få syn på och täppa igen eventuella kunskapsluckor. Båda grupperna klarade studiemålen, med sina mycket olika stilar, men det var mycket svårt för mig som handledare att guida den senare i studierna eftersom de inte bjöd varandra på den kraft som finns i okunskapen.

För en PBL-handledare är utmaningen i liknande fall att skapa ett klimat där studenterna känner sig trygga med att lägga fram förslag på lösningar som de vet kan vara fel. Men det är också en utmaning att grupper är så olika, och det händer då och då att man stöter på en grupp där man inte lyckas få till stånd detta idealiska klimat, hur erfaren handledare man än är.

Att som handledare balansera mellan att skapa trygghet för att studiemålen kommer att uppnås och att undvika att ta ifrån studenterna initiativet och ansvaret är också en utmaning. Hur ser man, utan att ta ifrån dem glädjen, till att de inte "glider iväg" utan uppnår resultat som stämmer med kursens mål? Studenterna jämför sig hela tiden med andra grupper. Läser de inte samma sak som de andra blir de osäkra på sin handledare, och då gäller det för handledaren att förmedla att hon eller han tar ansvar för att de får kunskapen, men att studenterna måste göra jobbet. Handledarens roll är här mycket konkret att – utan att styra studenternas diskussioner för mycket – hålla kursmålen levande i problemformulering, studiemål och slutsammanställning. Nya handledare känner ofta att det är en stor utmaning, och det är det. När studenterna diskuterar är ett bra sätt att påverka utan att styra att ställa frågor som till exempel "Har jag uppfattat det här rätt?", "Finns någon annan uppfattning i gruppen?", "Hur tänkte ni här?", kring de aspekter läraren vet behöver stärkas. Därför utvärderar och kommenterar handledaren alltid gruppens arbete vid avslutningen – aldrig individens. Handledaren tar ansvar för att gruppens arbete stämmer överens med kursmålen, men inte att individerna klarar tentan. Det ansvaret måste studenten ta själv.

Att balansera kräver utbildning, reflektion och erfarenhet

För att fungera som handledare för PBL-grupper krävs utbildning i de sju stegen som strukturerar kunskapsinhämtningen och i hantverket att handleda genom att hålla kursmålen levande i studenternas egen kunskapsinhämtning. Den student som är ordförande leder gruppens arbete framåt och handledarens uppgift är att stötta och hjälpa ordföranden men inte ta över. Att balansera mellan att ta ansvar för det ledarskapet och att ta över studenternas ledning av sin egen process, kräver reflektion över vad gruppen gör och vad handledaren själv gör. Därför är feedback inbyggt under arbetets gång och vid avslutning, och där ger lärare och studenter varandra feedback. Det är en utmaning för handledaren att få studenternas ärliga synpunkter på sitt arbete. Lättast att få sådana synpunkter är det om man ställer mycket konkreta frågor. Då kan man märka att felaktiga ingripanden uppmärksammas medan studenterna knappt noterat sådant som fungerat bra. En god handledare påverkar gruppen utan att gruppmedlemmarna själva märker det. Efterhand skapar man en trygghet i sin erfarenhet, för att hantera det faktum att alla grupper är olika, och ingen träff är den andra lik. Den processen – via utbildning, reflektion och erfarenhet – är den samma för studenten som för handledaren och båda får med sig mer än fackkunskap ur processen. De lär känna sitt eget ledarskap och förmåga till samverkan i grupp. Efter att ha lyssnat på Gudrun Edgren känns inte steget hisnande längre. Visst verkar det möjligt, bara studenter och handledare får god utbildning och lär sig av att reflektera.

Referenser

- Colnerud, Gunnel. "Rättvisa i klassrummet", i Granström, Kjell (red.) *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Stockholm, 2007.
- Frank, Jerome D. och Frank, Julia B. *Persuasion and healing. A comparative study of psychotherapy*. Baltimore, 1991.
- Granström, Kjell. "Ledarskap i klassrummet", i Granström, Kjell (red.) *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Stockholm, 2007.
- Ingvar, David och Sandberg, CG. *Det medvetna företaget. Om ledarskap och biologi*. Stockholm, 1991.
- Jenner, Håkan. *Motivation hos missbrukare och behandlare – i ett pedagogiskt perspektiv*. Lund, 1987.
- Jenner, Håkan. *Pygmalion i missbrukarvården*. Lund, 1992.
- Kirkeby, Ole Fogh. *Ledarskapsfilosofi. Ett radikalt normativt perspektiv*. Uppsala, 1999.
- Kristiansen, Arne. *Fri från narkotika. Om kvinnor och män som har varit narkotikamissbrukare*. Umeå, 1999.
- Kristiansen, Arne. "Om kvinnors och mäns vägar ut ur narkotikamissbruk" i Leissner, Tom och Hedin, Ulla-Carin (red.) *Könsperspektiv på missbruk*. Bettna, 2002.
- Maltén, Arne. *Kommunikation och konflikthantering – en introduktion*. Lund, 1998.
- Maltén, Arne. *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund, 2000.
- Rosenthal, Robert och Jacobson, Lenore. *Pygmalion in the Classroom*. New York, 1968.
- Stensmo, Christer. *Ledarskap i klassrummet*. Lund, 1997.
- Wahl, Mats. *På spaning efter växandets punkt*. Stockholm, 1978.
- Wampold, Bruce E. *The Great Psychotherapy Debate. Models, Methods and Findings*. New Jersey, 2001.

Att ta tillvara studenters eget ledarskap

Vår definition av ledarskapet i undervisningen

Ledarskapet innebär att läraren i samarbete med ett lärarlag, i en ömsesidig relation med studenterna, tar ansvar för strukturer och organisation, för att koppla arbetet till lärandemålen och för att hjälpa individer att samverka på ett sätt, som motiverar både studenter och lärare och som engagerar studenternas ansvarstagande.

I detta kapitel står studenters ansvarstagande och deras möjligheter att lära sig leda sig själv och andra i fokus, på ett sätt som rimmar väl med vår definition av ledarskapet i undervisningen. Vi kommer att få möta tre berättelser från arbetet med *Supplemental Instruction*, det så kallade SI-mentorsprogrammet, vid Lunds tekniska högskola, området Humaniora och Teologi och på Campus Helsingborg. Speciellt för detta kapitel är att samtliga SI-koordinatorer, Leif Bryngfors, Carole Gillis och Pavla Kruzela, har arbetat fram texterna i samverkan med sina studenter och SI-kollegor. Sist får vi en berättelse från Technology management-programmet, som är ett avslutande mastersprogram för civilingenjörer och civilekonomer som ges i samarbete mellan Lunds tekniska högskola och Ekonomihögskolan. Lärarna där har valt att inte skriva tillsammans med sina studenter utan har överlämnat uppgiften åt en av studenterna, Anna Karlsson, som själv berättar om utmaningarna och vinsterna med att gå en ledarskapsutbildning.

Varför ska man ta tillvara studenters eget ledarskap? Vad vinner lärare och studenter på det? Lärare vinner aktiva studenter, som förstår att ansvaret för att driva kunskapsprocessen framåt ligger hos dem och kan arbeta strategiskt utifrån det. Studenter vinner insikter om sig själva och hur de fungerar i mötet med motgångar och framgångar och i samarbeten med andra. När de lärt sig leda sitt eget arbete genom motgångar, framgångar och samarbeten kan de också bereda sig på att leda andra. I utvärderingsenhetens kartläggning av studenters och doktoranders uppfattning av sina utbildningar lyfter båda grupperna fram en önskan om att förberedas bättre för det faktum att de flesta av dem blir ledare av större eller mindre arbetsgrupper i yrkeslivet.¹

Vad är en student som kan tänka strategiskt om sin läroprocess? Claire Ellen Weinstein beskriver *strategiska kunskapsinhämtare* som hängivna i sin jakt på kunskap. En strategisk

1 Se till exempel Margareta Nilsson Lindström (2007); Ola Holmström och Margareta Nilsson Lindström (2008); *Naturvetarexamen – och sen? Arbetet efter studierna*, (2008) samt Margareta Nilsson Lindström (2005).



kunskapsinhämtare är redo att använda många resurser och söka hjälp istället för att ge upp när de stöter på svårigheter. Svårigheter innebär kunskapsluckor, och den strategiska studenten ser att arbetet att fylla igen dem kan driva arbetet framåt. En strategisk kunskapsinhämtare förstår att det är en aktiv process att studera och att skaffa kunskap och tar därför kontrollen över sina studier själv.² Elisabet Wilhelmsson, språkpedagog vid universitetets egen Studieverkstad (läs mer om dem i kapitel 4), understryker i sin bok, som är riktad till studenter, *Studiepraktikan*, vikten av att själv tar makten över sina studier. Låt ingen annan – inte lärare, föräldrar, partner, kursare, vänner, arbetsgivare eller några yttre omständigheter – få avgöra hur det går i studierna. Avgör det själv, uppmanar hon.³ En strategisk kunskapsinhämtare avgör själv hur det går i studierna genom att planera sin tid utifrån mål hon eller han sätter upp och reflektera över varför de uppnådde eller inte uppnådde målen. I reflektionen får studenten syn på sina kunskapsluckor, på luckorna i arbetsplaneringen, och kan söka hjälp för att fylla dem inför arbetet mot nästa uppsatta mål.

För att studenterna ska kunna utvecklas av att fylla sina kunskapsluckor är feedback och reflektion centralt, skriver Pavla Kruzela i detta kapitel. Målet med feedback ska vara att ge studenten en möjlighet att utvärdera sin insats i förhållande till resultatet och att motivera studenten att arbeta med utveckling och förbättring av sin kunskap och sina färdigheter. Reflektion möjliggör för studenten att hantera ny information och att gå från ytinläring till djupinläring.⁴ Feedback kombinerat med reflektion är viktiga hjälpmedel i en students och en ledares personliga utveckling. Att reflektera hjälper studenterna att hantera sina känslor, känna tilltro till sin förmåga och uppnå uppsatta mål, skriver Kruzela slutligen. Hennes bidrag handlar om studenter som inom SI-programmets ram blir coachade i sin personliga utveckling och på köpet lär känna sitt eget ledarskap, lär sig att bli strategiska kunskapsinhämtare samt lär sig leda och coacha andra. Den ligger nära Anna Karlssons berättelse om hur hon som student på Technology management-programmet fått lära känna och utveckla sitt eget ledarskap av sin egen arbetsprocess och av andra i samarbeten, genom feedback och reflektion. Anna Karlsson lyfter fram ännu en viktig faktor: att få lära sig genom att göra först och reflektera sedan. Dessa två bidrag inspirerar många frågor. Hur kan vi ge studenterna feedback som hjälper deras utveckling? Hur kan vi utnyttja deras kompetens att ge varandra feedback? Hur kan vi hjälpa studenterna reflektera och hur kan de hjälpa varandra reflektera?

Carole Gillis presenterar inledningsvis SI-mentorsprogrammet och berättar om dess tre grundtankar: att fokusera på kursinnehåll, att förbättra studietekniken och att integrera det intellektuella arbetet med det sociala för att motivera studenterna att bli strategiska kunskapsinhämtare. Hon lyfter fram SI-ledarna, studenter som leder andra studenter,

2 Claire Ellen Weinstein (2006), s. 301–302.

3 Elisabet Wilhelmsson (2007).

4 Ference Marton och Roger Säljö, (1976), s. 46. Ference Marton och Roger Säljö beskrev den sortens förhållande till kunskap som ytinläring, där studenten har som mål att reproducera kursinnehållet, koncentrerar sig på kriterierna för godkänt och memorerar fakta på ett oreflekterat sätt, medan djupinläring tillåter studenten att tillägna sig kunskapen och integrera den med sin förståelse av världen.

och den teknik de får lära sig att genom motfrågor förlossa den andres kunskap utan att ge kunskapen. Både hon och Leif Bryngfors visar på värdet i att lära sig ett lyssnande och följsamt ledarskap som inte ger svar utan ställer motiverande frågor. Leif Bryngfors tar oss med in i studenternas ledarskap och visar hur SI-programmet hjälper dem hantera de utmaningar gruppdynamiken ställer dem inför. Carole Gillis och Leif Bryngfors bidrag övertygar om synergieffekterna mellan att skapa strategiska kunskapsinhämtare och att låta studenterna öva på att bli facilitator – en understödande, lyssnande och förlossande ledare som leder istället för att styra. De får oss att överväga om någon utbildning vid Lunds universitet skulle ha något att förlora på att arbeta med SI-mentorskap parallellt med sina kurser. De får läsarna att undra hur man gör för att hjälpa studenterna leda utan att styra och fundera över hur goda eller dåliga förebilder vi lärare själva är i det ledarskapet.

Carole Gillis

Teaching and learning, leading and following: Who does what?

Supplemental Instruction at Lund University

Carole Gillis är lektor på Antikens kultur och samhällsliv och SI-samordnare för området Humaniora och Teologi.

Texten handlar om Supplemental Instruction programmet, grundidéer och användning på HT-området och i stort om ledarskap och lärande.

Carole nås på carole.gillis@klass.lu.se, eller på 046– 2224945.

The professor enters the classroom. The students stop whatever else they are doing and open their notebooks, ready to take notes on the lecture. After two hours of speaking, the professor looks at the time, finishes his/her sentence and leaves the room. The students close their notebooks and go. End of teaching. What have the students learned? Probably very little as they were concentrated on taking notes rather than on absorbing the content of the lecture. Later on, when they have to study for the exam, they will take out their notes, read through them, apply them to whatever learning/memorizing strategy they use, enter the examination hall, take the exam, and shortly thereafter forget most of what they have learned.

This sad picture of traditional university education is luckily becoming less and less prevalent. In the following, the underlying structure behind the scenario above will be taken up, followed by a presentation of the goals, applications and results of a modern learning method called Supplemental Instruction (SI). SI is not a replacement for, but a supplement to regular teaching. Through this method students facilitate other students' learning processes, break down the traditional pattern of 'teacher teaches, student learns', and become the leaders not the led.

Why students lose out in traditional, hierarchic, educational systems

Traditional university education was created and is, in some cases, perpetuated by a fairly rigid and fixed pyramidal, hierarchic structure.⁵ At the top of the pyramid is the professor, the acme and epitome of learning and knowledge. His or her role is to disseminate this knowledge downwards, his/her method perhaps to lecture to a captivated audience who ideally are sitting rapt in front of him/her, hanging onto every well-modulated syllable. At the end of the course, the students take a written examination, often based on the facts given them in the lectures and in the course books.

Below the professor in this hierarchic model are the other teachers and researchers, and then the post-graduate students. Parallel with these latter levels are the administrators and service personnel, ranked internally by the degree of professionalism required in their jobs of running the university and its service organizations. Below all of these strata and filling the rest of the pyramid are those perceived as having least status, least knowledge, least authority, and least responsibility – the students.⁶

This vertical ranking model is subtle; most of the persons involved are unaware of its existence let alone its subtleties and effects on them, although it clearly establishes and maintains the pecking order. Few (including the students) reflect on the fact that the ‘teaching’ in this model does not necessarily result in ‘learning’. One of the more unfortunate aspects in this vertically ranked structure is not only that the students are thought of as being lowest on the totem pole, but also *that they themselves believe it*. They think that they come more or less as clean slates, waiting to be written on. In many cases they put the full responsibility for learning on the teacher, rather than actively taking responsibility themselves. They are the led rather than the leaders, the taught rather than the teachers. They seem to accept their role as a natural part of the scheme, and feel confused when any of the characters steps out of his/her given place. In this scenario they are not encouraged to critically examine what they are studying but are passive receptacles waiting to be filled. Extra learning schemes can be considered as everything from superfluous through frivolous to totally worthless unless run by people higher up in the hierarchy.

As long as pyramidal pedagogy exists and is practiced the concept of “teacher teaches, student learns” will never be broken. The horizontal, relatively unranked corps of students will remain static and passive. This order of things does not have to be perpetuated – in many, many institutions of higher learning it has been altered through the adoption of a modern pedagogical understanding and through methods and schemes where learning by thinking and doing replaces learning by listening. Supplementary learning schemes are welcomed, not rejected. The student has become empowered and takes active part in the

5 The conscious realization of the existence, structure and ramifications of this vertical structure and its inherent conflict with a horizontal structure such as Supplemental Instruction evolved during discussions with Linda Hiltmann, Sofia Söderberg and Eleonora Lorek, all students and SI leaders, Leif Bryngfors and the present author.

6 In this hierarchic structure, one of the major problems is the lack of top-down legitimization and recognition of the worth of a student-led structure.

formation and content of his or her education. In many countries students sit as voting members on the boards and governing bodies of various educational institutions.

SI and its three areas of concentration: course content, study technique and integration of the social and the academic

Pedagogical theory and practice stimulate dynamic, effecting changes in the traditional, time-honored methods. In some cases, however, despite their willingness to learn and despite modern pedagogical methods, some students come to university ill prepared for the challenges of higher education. They lack some of the tools necessary for success. In addition, they do not know how to learn. Many have great difficulties in passing their courses.⁷ The pressures today of reduced contact hours with teaching staff make it more or less impossible for these students to get the help they need to acquire the necessary tools, whether it be how to write a paper, how to study for and take an exam, or how to understand something in the course. One way of helping them, without making additional demands on the teaching staff, is through a scheme called Supplemental Instruction (SI). This program is a supplement to instruction and its main goal is to help students learn how to learn. Thus, it has positive effects on any pedagogical method.

Supplemental Instruction was created at the University of Missouri-Kansas City, USA, in the early 1970s by Dr. Deanna Martin, founding director of the Center for Academic Development there and originator of Supplemental Instruction. It was developed in response to a situation that arose at the end of the 60s and beginning of the 70s.⁸ At that time there was a shift in educational tradition in the USA and many institutions opened their doors to new types of students coming from non-academic backgrounds, or perhaps from secondary schools that did not provide the necessary tools for further study and/or from work environments. These students were often unprepared for the demands of higher education and flunked out or merely gave up and left. For these students this meant great economic loss and personal defeat, even trauma; for the institutions it meant a lack of continuity, bad retention statistics and economic losses. The greater the outreach to non-traditional students, the greater the problems of retention.

Martin realized that the old, traditional ways were no longer viable for many of the new categories of students and created a method whereby the students learned how to take an active part in the learning process and apply it to their studies. The retention rates rose, and both the students and the institutions were satisfied. The program is now global

7 There is a great amount of literature on student preparedness or the lack thereof – see for example Cathy Engstrom and Vincent Tinto (2008). *Tinto has worked since the 70s, studying aspects or problems of retention*. For a bibliography for Tinto, see http://soeweb.syr.edu/intranet/secure/UserFiles/File/TINTO_VITA06.pdf.

8 For a bibliography of Deanna Martin's work, see <http://www.umkc.edu/CAD/martin.html>. A bibliography of publications relating to SI can be found at the end of this volume. I thank Dr. Marion Stone, SI Research Coordinator and Associate Director – CAD UMKC, for kindly supplying me with this list.

and actively implemented in institutions of higher education in 15 countries around the world.⁹ In Sweden it exists in a large number of universities and *högskolor* and is becoming part of the curriculum in several secondary schools.¹⁰

The main foundation of SI is the conviction that the best way to learn is through self-help. Participation in SI is completely voluntary. Meetings, with ideally 8–15 students, are held once a week, usually right after a lecture. The three major aspects that SI concentrates on are course content, study techniques and integration of the intellectual and social parts of a student's university experience. These aspects are all collected in one and the same time and place in order for the student to acquire a comprehensive university education.¹¹ This integration of the social and academic is as important as the course content and the student's study techniques. The students get to know each other and feel loyalty and responsibility towards each other (and by extension towards the department and the university). Instead of having two totally separate lives – the social and the academic– these two existences (having fun and learning) are integrated into one and the same, not only physically but also in the students' minds and associations. Chatting about anything at all for a few minutes over a cup of coffee and some cakes gives a relaxed, homey atmosphere where the participants do not feel anxious or driven by prestige and where they can admit that they did not understand something (which only the very bravest of students would or could admit to the teacher). Being a relaxed, harmonic group is as important as working with course content or study techniques.

The art of questioning

The SI method is based on a combination of three major components – collaborative (group) learning, a pooling of knowledge, and the students' ideas and experiences. The students are encouraged to work together on a question, a problem or an exercise in larger or smaller groups. In this way they supplement each other's knowledge and understanding and all leave the group with more information and comprehension than they had when they entered it. The 'leader' of the group (SI leader, also called 'mentor') is not a member of staff, but a second- or third-term student who recently took the same course. His/her role, however, despite his/her familiarity with the subject, is NOT to be a teacher, but rather to lead the students to learn on their own. Furthermore, the students 'own' the meetings and to a large extent influence their content.

One tool which is frequently used in the meetings as an aid to collaborative learning is answering a question with a question. Let me describe a typical situation: the students

9 <http://www.umkc.edu/cad/SI/overview.html>

10 See the article by Leif Bryngfors, this volume.

11 There are four essential learning outcomes for all graduating students which together contribute to a high-quality collegiate education. One is integrative [collaborative] learning. The other three—personal and social responsibility, intellectual and practical skills, and knowledge of human cultures and the physical and natural world—also represent learning beyond the expected professional, technical, and disciplinary expertise. Emily Lardner and Gillies (2008) in an issue devoted to learning communities <http://www.changemag.org/Archives/Back%20Issues/July-August%202008/full-new-era.html>

are having an exam in a week or two. They come to the SI meeting and immediately start asking the SI leader things such as what a certain term or concept means, how to solve a certain equation, how to translate a passage and explain the verb forms, how to use a formula to measure structural stress...any of a myriad of things. It is of prime importance to keep in mind that the SI leader is not and should not be a substitute for the teacher. The leader does not teach, rather he or she leads the students towards self-help. If the SI leader were a teacher he or she would explain and answer the question. Using the SI method, however, the leader might ask the group: "Does anyone have a definition of post-modernism?"; "Can anyone relate this to yesterday's lecture?"; "What verb tenses can you find here in this passage – if you are unsure, check in your books, or in your notes. Work one-on-one for a few minutes and see what you can come up with."; "That can be a difficult concept – divide into groups of three and take five minutes to discuss what the term implies." In this way, the responsibility for answering a question is thrown back to the students.

This method also works well for study techniques. Just to give a very few examples – the SI-leader might hand out a short paper from a previous year and ask the students in groups of two or three to read it and comment on it, looking for its positive points and its negative ones. He or she might show ways of remembering vocabulary or formulas using flash cards. An alternative could be to hand out someone's notes from a recent lecture and let the students discuss the theory and practice of note-taking. A discussion about how each student studies for an exam is productive. Games such as Hangman, Jeopardy or Bingo with Japanese or Chinese signs, board games in teams with questions based on for example grammatical forms, team competition to fill in a time axis and so on make it fun.

These few and very brief examples illustrate how collaborative learning works; a small group of students works together to solve problems and to ask and answer questions. The mentor rarely answers questions. An important part of the required training course given before the start of term for all the new SI leaders is to practice returning questions.

Thus, the major components are always in place - 'owned' by students and led by other students in small, friendly, voluntary and relaxed groups, implementing collaborative learning through methods such as returning questions to the students in a constructive way so that they learn how to learn and take responsibility for it.

The structure of the SI organization

SI is dynamic and flexible. The structure and format varies depending on the situation and place.¹² In general there are several categories – SI leaders, subject or department supervisors, one or several coordinators.

12 The description of the structure given here is based on that at Lund University, Sweden. Most often SI is incorporated into centres of academic development or student activities, under the aegis and financial support of the university or institution. In Lund it is an independent organization, existing in some but not all of the faculties, with non-centralized funding.

The structure is not hierarchic. Internally, it can be thought of as a triangle with each corner (leaders, supervisors, coordinator) meeting the other two. This triangle is superimposed on and integrated into a department diamond whose interconnecting corners represent leader-supervisor-student-teacher.

The SI leader

He or she is usually a third-term student who has successfully completed the course or a similar one he or she will work with. This prospective SI leader, accepted after an application and interview, goes through a two-day training period and is given an SI manual. His/her job consists of several weekly elements: to sit in on at least one lecture; to meet with his/her supervisor for continued training; to prepare for the SI meeting with the students (preparing for the meeting and planning it in detail is essential for success); and to hold this meeting following the SI method and principles. The leader can also meet with the course instructors and departmental administrators, providing feedback and coordinating with them. In some countries the leader receives a wage. He or she can receive course credits instead of payment in some countries and in some the leaders work for free.

The general qualifications for being an SI leader vary also, but in general, the leader should have good social and academic skills as well as good leadership qualities. A good SI leader creates excellent PR for the program, while a bad one can sabotage the program.

The SI supervisor

The supervisor can be a doctoral student, a member of the teaching staff or of the administrative staff and usually belongs to the same department as the SI leaders or one which is quite close. He or she is also given a training course and a manual. The duties of the SI supervisor are fivefold: to meet regularly with the SI leaders, helping them with problems and continuing their leader training; to carry out observations and give feedback and help if necessary to each leader in the meetings with the students, especially the new leaders, but even the old ones; to do the administrative chores such as certificates, contracts, statistics, semi-annual reports and other documentation connected with the SI program; to recruit new leaders as needed; to act as liaison between the administrators, staff, leaders and students, providing information and feedback, and to generally act as spokesperson for SI in the department.

The general qualifications for being a good SI supervisor include a belief in the efficacy of SI, an attention to detail, good social skills including leadership qualities, and a good understanding of the philosophy and method of SI, among other things.

The SI coordinator

As the name implies, the SI coordinator's job is to see that the program runs smoothly. He or she trains the new leaders just before the start of semester. He or she has several meetings per semester with the SI supervisors and often one or two with the SI leaders and has frequent correspondence with both groups. Some of the responsibilities can include the operational budget, continuing training for the supervisors and leaders, liaison functions

between the program and the faculty/university administrators, PR, and organization and administration of the program and the content of the program.

The general qualifications for being a coordinator are excellent leadership qualities and good social, financial, administrative and pedagogical skills. Furthermore, it is essential that coordinators have a belief in and good knowledge of SI.

A case study – SI in the Faculties of Humanities and Theology, Lund University

Since its inception, the SI program in the Faculties of Humanities and Theology has been financed by a prioritizing of budget resources within the two faculties and not through a university central body. This system of faculty financing has certain disadvantages; for example, the strained budget situation for the humanities can (and has) put serious constraints on the program. However, it has one real advantage – the Faculty Board (*områdesstyrelsen*) supports and fully endorses the program. This support has not only allowed the program to exist but has also actively encouraged its development. In other faculties where there is no central support the program can also be found, but often in bits and pieces depending on whether a department or subject can find financing possibilities. The optimal solution of course would be, as in most other countries, for the program to be not only endorsed but also permanent and financed centrally by the university as a whole. The current program in the Faculties of Humanities and Theology is run by a coordinator hired directly by and responsible to the board of the so-called *HT-området*. The author of this article started SI here in 2001 and has been the coordinator since then.

In 2001, a two-semester pilot project was implemented in two subjects, Latin and Ancient History and Culture. The results were so positive that already in 2002, all the departments were encouraged to start their own SI programs. By autumn 2002, 15 of the then 16 departments had active SI programs. Today all the subjects, departments and centers have active, successful SI programs.

For the autumn term of 2008, there are about 55 leaders and 14 supervisors from the Faculties of Humanities and Theology, including one supervisor for leaders working with long-distance, web-based courses. In addition there are currently two supervisors from two subjects within the Faculty of Social Sciences as that faculty has no structure for SI. The number of leaders fluctuates depending on the semester (spring or autumn) and on budget restrictions and has ranged from 99 to 36 but is usually around 50–70. At a conservative estimate, between 300 and 400 students have received training and have worked as SI leaders since the start in 2002 – the number of students who have received the benefits of the program cannot be calculated exactly, but an average of 55 leaders/semester for 16 semesters leads to an average of 10 students each per term, and yields a result of approximately 8800. Today's leaders are often 'second generation' or even 'third generation' leaders, having moved from one subject to another and becoming leaders in the second (or third) field as well. At least half have been 'mentored' themselves. In several cases, the leaders have remained in the departments and are now supervisors or project leaders.

Since the spring term of 2007, SI has been investigated in a project at the Center for Languages and Literature, led by a project leader and former SI leader, Sofia Söderberg. The Center includes all languages taught at Lund University as well as subjects such as Linguistics and Phonetics and Comparative Literature. The aim of the project has been to clarify the special problems and needs of leaders in language subjects and to find solutions. The project is now completed. A report has been written on this.¹³ There is another on-going project in collaboration with the University Library.

There have been several evaluations which have been presented to the faculties of the *HT-område*. The results of the first two, which were both quantitative and qualitative, showed the same results: while about 50 percent of all first-term students who did not choose to be a part of the SI program completed the semester on time, about 75 percent of those who participated in SI sessions did so. The figures for continuation to the next semester at the same department were about 33 percent and 50 percent, respectively. A greater share of SI students received grades of high pass as compared to non-SI students.¹⁴ Regarding the qualitative aspects, both students and teachers were positive. A recent questionnaire given to teachers, student advisors and heads of department, showed that an overwhelming majority found SI important and necessary for the department.¹⁵ Active participation in SI is registered into the university student statistical data base (LADOK) to facilitate future evaluations.

SI seems to have become a permanent part of the Faculties of Humanities and Theology, having established deep roots among the students. To give an example, at one point the *HT-område* governing board was considering the possibility of not continuing the program for the following year due to quite serious general budget cuts. The Humanities Student Union and the Theology Student Union representatives on the board voiced such strong objections that the rest of the board had no option but to agree that SI could continue.

SI leaders and leadership

In the traditional model, students of all sorts, but especially first-year undergraduates are at the bottom of the knowledge ladder. They are taught and they are led. They are not expected to teach, nor to lead. In modern pedagogy, many new methods help the students to learn and to learn how to learn; to name just a few, there are group workshops, presentations and projects, peer reviews of other students' works such as papers, project descriptions, discussion groups both large and small, both in class and out, creation of reading lists and so on. Students are encouraged to think critically and to apply their knowledge. When students are given, for example, a workshop assignment and one week to organize, prepare and present it, it is also understood that they must take initiative and accept responsibility for themselves

13 This report can be obtained by contacting the present author.

14 Even these reports can be obtained by contacting the present author.

15 Eighty-seven answers were received. A copy of this report (in Swedish) can be obtained by contacting the author of this article or through <http://eval.ced.lu.se/eval/pub/260218/270320/default.asp>.

at least and for the group at best. They must decide for themselves what, where, how and why to find these answers. They are given active responsibility for learning, which they take. Thus, in a broad sense, students learn from and teach other students.

But what about leadership? Clearly there are many benefits to the modern methods mentioned just above. However, while they create people who are good at problem solving, organizing, independent thinking and even public speaking, do they result in active leadership qualities? Is there anywhere within the scheme of the university where leadership for students is given priority or even prerequisite status?

As mentioned before, today's universities and institutions empower students in many ways. Students sit on most of the university boards and committees. The student unions are also excellent examples of active leadership and empowerment awareness.¹⁶ It is the author's belief that SI belongs here as well. Good leadership is one of the main characteristics of an SI leader. Not only does he or she physically lead the SI group by starting and closing the meetings and planning and suggesting activities but also leads through not leading, by steering and encouraging the students to take this role. This is the sign of a true leader, one whose leadership in part consists of the ability to let others take the lead. Both in the SI leader training and the continued training with the supervisor, to say nothing of the on-the-job experience gained, the SI leader learns about individual and group sensitivity and group dynamics. He or she gains much as an SI leader – relearning the course content through a better, in-depth knowledge of the subject, acquiring greater familiarity with the workings of the department and closeness with the members of staff, and gaining leadership qualities necessary today for the future job market.

The title of this article asks 'Who does what?' in relation to teaching and leading in a university setting. The answer is easy for a modern institution of higher education; the student teaches himself and thus learns, he leads himself and others in his studies and ceases to be only a follower. The student is the winner – an extremely effective tool in this context is Supplemental Instruction.

16 The responsibility of a student union is to expand student rights and make sure that the rights we do have are taken seriously. We do this in primarily in three ways: 1. Representation towards the university. We are represented at every instance when the university makes decisions. 2. Representation towards the government. Both nationally and locally we make sure they don't forget the students. 3. Representation towards the public. When someone wants to know what students think, they ask us. <http://www.lhk.lu.se/index.php?page=english>, the website for the Student Union for the Humanities.

Att få öva på ledarskap

Leif Bryngfors är certifierad Trainer in Supplemental Instruction (SI), föreståndare för SI utbildnings- och utvecklingscenter i Sverige samt verksamhetsansvarig för Utbildningssevice vid Lunds tekniska högskola.

Texten handlar om vad studenter som leder inom SI-programmet, SI-ledare, gör.

Leif nås på Leif.Bryngfors@kansli.lth.se, eller på 046-2227180.

Efter Carole Gillis introduktion till SI-programmet (Supplimental Instruction), kommer här en text som fokuserar SI-ledarna – studenterna som leder andra studenter. De blir nämligen de stora vinnarna när man inför ett SI-program. De får utbildning inom flera områden, men frågan är om det inte är den träning i ledarskap de får när de praktiserar SI som är den mest värdefulla kunskapen.

Lunds tekniska högskola (LTH) arbetar med SI både på högskole- och gymnasienivå. Texten nedan handlar om SI-ledarrollen på högskolan, men mycket av det som gäller där gäller också i gymnasiesammanhang.¹⁷ De färdigheter i ledarskap SI-ledare får med sig finns än så länge knapphändigt beskriven. Min text är ett försök att fylla det tomrummet. Jag hoppas också stimulera intresse på fler utbildningar på Lunds universitet, och därmed ge fler studenter möjlighet att få SI-ledarerfarenheter med sig jämsides med sin universitetsutbildning. Om kunskapen om att de besitter denna kompetens också kan nå ut till framtida arbetsgivare kan SI-ledarskap bli en konkurrensfördel för den som söker jobb, och samtidigt bidra till att stärka universitetets varumärke. Så sker till exempel i England där arbetslivet aktivt rekryterar studenter, från bland andra University of Manchester, som har SI-ledarskapsenfarenhet.

17 Läs mer om vår verksamhet på www.SI-mentor.lth.se.

SI-ledarskapet

En äldre student leder en grupp på åtta till 15 personer. Hon eller han sätter inledningsvis ramarna i gruppen och underlättar under arbetets gång för deltagarna att komma fram till lösningar och beslut. Under processens gång låter ledaren studenterna successivt få större ansvar för vad som sker i gruppen.

Ledarskapet i SI kan bäst beskrivas som en facilitator-roll där ledaren arbetar för att skapa goda förutsättningar för samverkan vid inläring.¹⁸ Det gör hon eller han genom att leda men inte synas, genom att utgöra en auktoritet utan att vara auktoritär. SI-ledaren tillför energi till den enskilde deltagaren genom uppmuntran och ett respektfullt bemötande och till gruppen genom att variera arbetssätten och gruppsammansättningarna. SI-ledaren leder och för processen framåt genom att låta studenterna interagera med varandra. SI-ledaren skapar ett öppet klimat, som inte är värderande vare sig ifråga om betygsättning eller i bemötandet. På så vis stimuleras studenterna till att delta och känna sig fria att prova sina frågeställningar. SI-ledaren visar på effektiva arbetsmetoder och hjälper gruppen att formulera gemensamma mål att arbeta mot.

När studiegrupper får leda sig själva är det inte säkert att arbetet blir effektivt. Ofta stagnerar kraften att driva arbetet framåt. Detta händer gång på gång, trots att medlemmarna ofta är högt kompetenta och ha goda ämneskunskaper. Med en äldre student som valts ut och tränats för sin roll, tillförs energi såväl till den enskilde individen som till gruppen. Deltagande i en SI-grupp handlar om att maximera sin egen såväl som gruppens inläring. Arbetet och resultaten gruppen åstadkommer är unika så till vida att tillsammans blir det möjligt att uppnå det som inte kan åstadkommas av individerna själva.

Motivationen för att delta och bidra styrs bland annat av att det är gruppen själv som bestämmer vad som är angeläget att arbeta med, med andra ord är det gruppen som sätter agendan. SI-ledarens roll är att strukturera och prioritera problemen som gruppen anför. SI-ledaren kan också lägga frågeställningar till agendan som han/hon av egen erfarenhet vet är väsentliga och som kan bidra till att underlätta förståelse av problemen.

Medlemmarna lär sig i dialog med gruppmedlemmarna och får då höra många olika sätt att närma sig en lösning. Detta kräver ett aktivt deltagande från alla medlemmar och det kräver att medlemmarna kommunicerar med varandra, men arbetet i gruppen blir inte interaktivt utan rätt utförande. SI-ledarens roll blir att stimulera, sporra och motivera

18 Det finns ett antal definitioner på en Facilitator: 1. Enligt Michael Doyle i Sam Kaner et al. (2007) s. xiii: "An individual who enables groups and organizations to work more effectively; to collaborate and achieve synergy. She or he is a 'content neutral' party who by not taking sides or expressing or advocating a point of view during the meeting, can advocate for fair, open, and inclusive procedures to accomplish the group's work." 2. Enligt Ingrid Bens, (2000), s. 5 "One who contributes structure and process to interactions so groups are able to function effectively and make high-quality decisions. A helper and enabler whose goal is to support others as they achieve exceptional performance." 3. Enligt Sam Kaner et al. (2007), s. 32. "The facilitator's job is to support everyone to do their best thinking. To do this, the facilitator encourages full participation, promotes mutual understanding and cultivates shared responsibility. By supporting everyone to do their best thinking, a facilitator enables group members to search for inclusive solutions and build sustainable agreements".

individerna till att våga *se vad de inte kan* och *förstå skillnaden mellan det vad man vet och det man inte vet* samt att lära sig *vad man skall göra när man inte vet vad man skall göra*.

Den stora utmaningen för SI-ledaren är att våga vara tyst och låta deltagarna tala och agera. Gruppen sätter inledningsvis stor press på SI-ledaren för att få honom/henne att ge dem "svaret". Men för att ge studenterna möjlighet att lära sig hur de själv lär och få en fördjupad förståelse i ämnet är det nödvändigt att involvera dem i den egna läroprocessen. SI-ledarens första uppgift blir att skapa en acceptans för arbetssättet och få studenterna att integrera de normer och värderingar som gäller i det nya arbetssättet. Genom ett "integrerande" från SI-ledaren inbjuds deltagarna till en interaktivitet och till att ta plats i gruppen. Att både gruppen och dess ledare är studenter har en stor betydelse för att detta ska ske.

SI-ledaren fungerar också som en brygga mellan de nya studenterna och föreläsaren. De kan fortfarande ganska lätt identifiera sig med de nya studenterna och kommer fortfarande ihåg vad de själva tyckte var svårt som ny student. Men SI-ledarna har också förvärvat kunskapen om hur lärare och forskare "tänker" i respektive ämne. De kan strukturera material så att det blir förståeligt, eftersom de lärt sig att identifiera vad som är viktigt och centralt, och hunnit skaffat sig en överblicksbild. SI-ledarna kan också relatera det material som de nya studenterna skall lära sig, till tillämpningar i andra ämnen, vilket gör att de kan hjälpa studenterna att sätta in den till synes svårbegripliga uppgiften i ett större sammanhang. SI-ledarnas förmåga att uttrycka problem på ett "enklare" språk är också mycket viktigt, eftersom de på så vis kan möta studenterna på den nivå de befinner sig.

Det finns en strävan mot att grupperna skall vara heterogena. I detta sammanhang menar vi mer specifikt att de ska bestå av studenter med olika lärostilar och med olika färdigheter i ämnet. Många studenter i grupperna skulle aldrig ha sökt sig till varandra och börjat arbeta tillsammans om det inte varit för att de blivit sammanförda i grupperna. SI-ledarens roll blir att moderera arbetet i gruppen och få de olika individerna att samverka och dela med sig av varandras kunskaper. Detta görs genom att bryta ned den stora gruppen i mindre grupper, variera gruppammansättningen, och att medvetet sätta samman individer som kan komplettera varandra för att skapa dynamik och interaktion.

Det är, som jag tidigare sagt, gruppen som bestämmer arbetsinnehållet, men SI-ledaren strukturerar arbetet. Det blir därför viktigt att SI-ledaren kan lyssna på vad deltagarna säger och inte säger, och se vem som är aktiv och vem som är mindre aktiv. SI-ledaren måste fånga upp de situationer som uppstår och anpassa sina insatser efter dem. Målet är att studenterna skall få just den, och bara den, information de behöver för att förstå var och hur de kan hitta information för att lösa problemet. SI-ledaren måste därför hela tiden vara flexibel och följsam med gruppen och anta ett situationsanpassat ledarskap.

SI-möten ska ses som ett komplement till annan undervisning på samma sätt som en övning kan komplettera en föreläsning eller genomgång. Det är frivilligt att delta och deltagarna deltar efter sina behov. Om gruppen kan tillgodose deltagarnas behov är förutsättningarna goda för att de ska stanna kvar och få del av kunskaper som är direkt knutna till kursen. De får också med sig transformerbara färdigheter att använda i sina fortsatta studier. SI-ledaren måste därför indirekt arbeta med ett motiveringsarbete. Om

SI-ledaren kan få studenterna att förstå sammanhangen, att känna sig kapabla att själva förbättra sina färdigheter, stärks studenternas motivation och självuppfattning.

Att vara SI-ledare är att ha ett förhållningssätt som Facilitator. SI-ledaren växlar mellan olika ledarstilar. SI-ledaren har en mer direkt ledande stil när hon eller han startar ett möte, i arbetet med att definiera vad som är problemet och vad gruppen skall arbeta med. Hur gruppen skall angripa det bestämmer medlemmarna tillsammans. I det beslutet har SI-ledaren en demokratisk hållning och låter gruppen inventera möjligheter att angripa problemet. Därefter delegerar SI-ledaren arbetet ner i mindre grupper där medlemmarna tillsammans bearbetar det problem de definierat.

SI-ledare uppmuntrar till innovativa arbetssätt och till att våga experimentera för att finna vägar att lösa problem och uppgifter. Genom att skapa ett klimat som bygger på förtroende och gemenskap, utifrån parollen *”vi har ett gemensamt problem som vi skall lösa”*, kan hon eller han hjälpa gruppen att våga anta utmaningar, och fungerar det kan gruppen uppnå oväntade framgångar. En svårighet i ledarskapet är att det inte bara handlar om att få gruppen att arbeta och hitta goda sätt att lösa problemen på, utan också att motivera gruppen att stanna kvar för att komma dit, genom att ge dem en insikt i vad de kan få ut av att medverka.

Fördelarna SI-ledaren har är att han eller hon rör sig på ”samma nivå”, har samma språkbruk, lever under samma livsbetingelser som studenterna, vilket gör att SI-ledaren ses som mer trovärdig. Det underlättar i sin tur en värderingsfri kontext där gruppmedlemmarna kan vara mer ärliga och våga erkänna att de inte förstår – vilket är en god grund för att bygga upp en förståelse på. SI-ledarens ledarskap bygger på att göra, agera och modellera vilket är ett mer kraftfullt sätt än att verbalisera tillvägagångssättet. Den träning SI-ledarna får när de lär sig att leda på detta sätt gör dem till de stora vinnarna i SI-programmet.

Pavla Kruzela

Leadership by learning through SI

Developing personal leadership skills through
feedback and reflection

Pavla Kruzela är lärare och forskare på Institutionen för service management och certifierad coach.

Texten handlar om kursen Leadership by learning.

Pavla nås på pavla.kruzela@msm.lu.se eller 042-356633.

The primary aim of this contribution is to discuss how the course *Leadership by learning through SI* teaches students to develop their leadership skills. Although Supplemental Instruction (SI) activities are used as a platform for students to practice service management practices, the course is not about SI as such, but rather about how SI experiences can stimulate students' own Personal Leadership Development (PLD). Students who attend this course acquire 7.5 higher education credits. The course is offered to senior students at the Department of Service Management, Campus Helsingborg, starting in September and finishing with an academic seminar in March. Some of the questions that will be discussed are:

- What are the outcomes of this course?
- What are personal leadership skills and how can they be developed?
- What are the necessary key elements for the students' development processes?
- In what way does this course prepare students for their post-academic careers?

What are the outcomes of this course?

All students on this course are expected to become SI leaders. All students are trained in SI-methodology, principles and structures and they learn to apply the principles of collaborative learning in practice through SI meetings. SI leaders are students who learn to conduct SI activities for the first time. SI mentors are students who have conducted SI activities for longer than one year. The aim of this course is to engage both SI leaders and SI mentors in their own personal leadership development. Some of the necessary constituents for student development on the course are continuous personal reflections, realizations of new actions, listening skills, learning from personal experiences and feedback from peers and coordinators. One of the objectives is to enhance the students' personal communicative styles.

The joint learning outcomes for this course ensure that students:

- acquire an understanding of their own personal approaches to leadership and learning;
- are able to practice and gain from experiential learning with their own personal leadership development in mind;
- understand the effect of personalities and values in personal leadership;
- understand the value of personal accountability throughout the process of achieving personal goals;
- can demonstrate awareness of their own behavior in a group context and how their behavior affects the dynamics of the group;
- are eventually capable of reflection based on their own practical experience as well as on existing academic literature.

Acquiring personal leadership skills is not something that happens instantaneously; rather it is a process, the outcome of which depends on the individuals involved, how much stimulus they are exposed to and how much effort they have put into it. Experiences from SI-activities support this developmental process. It is a process which includes the student's identification of his or her own values, preferences, personalities, strengths and weaknesses as well as the understanding of how these characteristics affect the outcomes of his or her actions.

When realizing their own strengths and weaknesses, the students are able to set up individual action plans. These plans discuss how the students should go about adapting their behavior and what changes they can make to favor their own style of leadership. The course provides a number of tools and inspirational workshops aimed at motivating students to improve their knowledge of service management, to develop personal "know-how" leadership skills and to learn new ways of exploring and refining their competence. To what degree students improve is largely down to their own levels of ambition, as are the goals which they formulate. These levels of ambition additionally steer that inner urge

which facilitates change as well as the dexterity of their competence. It is up to each student how he/she will manage his/her competencies and make them unique.

This course is not about leadership in general, it is about acquiring leadership skills specifically suited to each student. For such a process a number of learning strategies need to be employed. In many cases, students have come to know the type of learning that is based on a reproductive (adaptive) form of learning i.e. the type of learning approach which is equivalent to single-loop learning without reflection¹⁹. On this course, students need to apply a developmental and creative form of learning through which they can explore their own approaches to “the knowing how”.²⁰

This developmental way of learning focuses on exploring, questioning, re-framing and adapting to the situation (rather than adapting to a predefined reality). This type of learning, which is based on reflection, is equivalent to double-loop learning, and focuses on creating and handling variation and diversity in thoughts and actions.²¹ Through this logic, the students practice taking risks, accepting failure, and learning from alternative ways of acting in different situations. This logic moves them from a habitual level of action towards a knowledge-based or reflective level of action, from standardization toward variation in developing personal mastery.²² It is a logic supported by the idea of collaborative ways of learning, or in other words, by the idea of learning through the sharing of personal experiences and the creation of a collective bank of knowledge. The students learn to internalize and leverage their skills from both explicit and tacit knowledge.²³

The creative developmental learning logic helps students to explore their own “knowing-how skills”. During a period of seven months students have to practice their own leadership skills and develop their personal leadership competence. In this course they do not learn about existing management or leadership models as described in academic literature. By applying the developmental learning approach, the students are encouraged to create their own understanding of leadership by embarking on some personal self-discovery of their leadership competence. Their self-awareness is formed by reflecting on how they perceive themselves in relation to how they perceive others.

What are Personal Leadership Skills and how can they be improved?

In the academic world as well as in organizations, the two concepts ‘management’ and ‘leadership’ are interchangeable. They both involve decisions of what needs to be done and they both work to create networks of people and relationships that get the job done. Management is often thought of as the implementation part of leadership. Kotter argues

19 P-E. Elleström (2006); C. Argyris and D. Schön (1974).

20 D. Schön (1987); P-E. Elleström (2006).

21 C. Argyris and D. Schön (1974).

22 P-E. Elleström (2006).

23 M. Polanyi (1969); E. Nonaka (1994).

that leadership has its own implementation processes such as aligning people to new directions and then inspiring them to affect change.²⁴ People who only think of leadership as part of the implementation aspect of management (the motivational part) ignore the direction-setting aspects of leadership. Strong leadership without management can become messianic and cult-like, producing change for the sake of change – even when the new direction is unwise.

Leadership can be developed in many ways when both tacit and explicit knowledge transfers take place. How collective abilities are developed on a personal level depend on the individual's own receptivity as well as on the prerequisites of the learning context.²⁵ The course argues that many aspects of personal leadership can be developed. Students learn to expand their own personal capacity. The main focus is on the development of soft competences (“knowing-how skills”). It is about how well they communicate, what they think of themselves, how they judge and value themselves, how they deal with failure, and how they keep motivated to develop themselves and support others' personal development throughout the course. Results from 'Harvard Business Studies' show that there is a correlation between self-knowledge and leadership, and the President of the Centre for Creative Leadership, John R. Ryan claims that “[l]eadership is like a muscle. The more you train it, the better it gets.”²⁶

The areas of personal leadership skills (soft skills) which course students are encouraged to work on are:

- Communication abilities (= interpersonal skills)
- Team collaboration (= interpersonal skills)
- Emotional- and social skills (EQ-abilities) (= intrapersonal and interpersonal skills)
- Self-confidence and self-esteem (self-efficacy) (= intrapersonal skills)
- Creativity and innovation (= intrapersonal skills)

How do the students practice these soft skills (the “know-how” skills)? How do they know which areas to develop further? Well, they start by pinpointing their own personal *self-awareness*. Students make their own estimations as to how they view themselves in performing these abilities, what they are good at and what they can improve. In the SI meetings, students learn to pay special attention to how they should apply these skills by participating in a number of internal and external marketing activities as well as in inspirational workshops with guest experts. Following these activities, the students receive feedback and reflect personally and collectively on their performances. They compare their own patterns with how they are perceived by others (their colleagues, fellow students and supervisors).

24 J.P. Kotter (1990).

25 P. Kruzela (2003).

26 S.M. Datar, D.A. Garvin and C.I. Knopp (2008).

Psychological tools are offered to students to broaden their self-awareness and facilitate reflection. These are the JTI Personal Profiles (the Jungian Typology Index) and a description of various learning styles.²⁷ These tools deepen the students' personal insights and contribute to the shaping of goals for short- and long term change. Reflecting on their own profiles as well as the profiles of others, students become more aware of the multiplicity of preferences, values and needs. From collective reflection they learn, for example, how the learning styles of SI participants might be different from their own, and that they are obliged to accommodate these students and their styles accordingly.

These profiles provide students with an awareness of how people think and act. They explain that there are differences in the ways in which people prefer to solve problems, make decisions and relate to others. They explain that these preferences are neither inherently good nor bad. They are assets or liabilities depending on their situation.²⁸

This entails that sensitivity must be paid to differences in learning styles and communication styles. Not only do students find out whether or not others' perceptions were the same as their own, they also discover potential "blind spots" i.e. areas they did not see and/or were not aware of. Using the feedback they get, the students continue to reflect on what worked well and what needs improving. If and when the feedback they get is different from what they had expected, they need more time to contemplate, reflect on, and work out potentially negative feelings. These situations lead to valuable learning experiences which in turn enhance personal growth.

Personal leadership development is a *process* of competencies comprising a number of stages. From initially being unaware of what these competencies really are, students learn more about the potential impact they might have on their own outcomes and how they can relate to them. They then begin thinking of ways in which these competencies can be improved and how they might apply them in a conscious manner on a daily basis. Eventually, students should be able to apply them with *dexterity*, ease and mastery.

What SI leaders perceive as key elements in their developmental process

The principal factors in the development of SI leaders are *feedback* and *reflection supported by coaching*. Feedback is critical for inquiry and examination. The aim of feedback is to show how performance-related behavior can be measured. It makes it easier to gain students' commitment to development and improvement.²⁹ On this course, feedback involves a process of narrative evaluation by "critical friends". Students in the role of observers are asked to provide specific comments on how their fellow students leading SI meetings perform i.e. how well they incorporate coaching styles in their communicative skills, how creative they are when applying collaborative methods to SI participants, how

27 E.E. Ringstad and T. Ödegård (2005); D.A. Kolb (1996).

28 D. Leonard and S. Strauss (1997).

29 R. Lepsinger (1997).

well they adapt to the learning styles of SI participants, how much they praise SI participants and whether or not this praise is timely and effective, how honest they are in their communication and how confident they are about switching to a 'plan B' if and when a situation changes.

The early stages of giving and receiving feedback can be delicate, especially when students perceive their performances as deserving of better assessment than it gets. Previous years' student log books show that feedback sessions create mixed feelings and some embarrassment. In many cases, coaching sessions help to reduce the feelings of embarrassment. From these sessions, students learned to reflect on their feelings and to depersonalize them, in other words, to view them from a 'meta-perspective'. Eventually they came to value the constructive criticism as a way of deepening their understanding of their respective weaknesses. Upon realization of these initial steps of the self-awareness process, the students were able to move on to the next stage, that of formulating goals for improvement. Reflection is also an important prerequisite for making sense of new information and for the advancement from surface to deep learning.³⁰

One conclusion reached by Larsson and Ståhlros in their Master's thesis written about this course, is that its *Feedback and Reflection* component is a powerful tool which is crucial to personal development.³¹ This thesis also provides a solid empirical catalogue of students' experiences. For example, on page 48 a student comment reads: "It is difficult to know how explicit I need be in a specific situation. I can consider myself very explicit, but receivers not so". Another example appears on page 49: "I can reflect endlessly, but I need feedback to be able to start developing". Students confirmed that the most difficult tasks on the course were to document comments from feedback sessions and to engage in contemplation in regular reflection sessions. It took some time before they could practice these tasks regularly as part of the learning process. But documenting the feedback in written form not only inspired them to be more active in setting goals, but also to measure the progression of their achievements. Feedback and reflection help students decide what they should do differently next time. The acquisition of insight and awareness does not happen instantaneously. Changing from a subconscious application of random trial-and-error experiences behavior to a new, more reflection-conscious mindset takes time. Only then is it possible to discover new, more feasible and more inspirational ways for one's own development.

Coaching constitutes an important support system in each student's personal leadership-development process. During the course, students receive regular coaching from a professional certified coach who pushes them to take action, makes them reflect and learn from outcomes and supports them in their personal development. The coach's objective is to help students bridge the gap between wanting something and daring to take action for it.³² The coach challenges students to intensify their search and to develop their talents and learn more effectively. The coach should help students with self-management (i.e. their ability to manage their own judgments and the opinion of themselves and others)

30 Y. Xie (2008).

31 A-S. Larsson and E. Ståhlros (2008).

32 J. Whitmore (1997); E. Parsloe and M. Wray (2005).

and he or she should help them recognize their possible internal saboteur and to break free from inner constraints. The coach's role is to be on the student's side in his/her search, to ask powerful questions that break through old defenses, to promote curiosity about their own lives and to help students reduce pressure and perceptions of risk. Therefore, coaching dialogue differs from other types of dialogue. Its purpose is not to explain, inform, entertain or rectify but to generate action and learning and to help students build structures of accountability. The objective is not only to look at the outcome itself, but to look at anything learned through action, to make students aware of the fact that they gain from learning from their mistakes as well as from their accomplishments.

Can students act as coaches? Good coaching requires of a number of important qualities – for example, good listening skills, a healthy curiosity, a good intuition and the ability to promote action and deepen learning.³³ Becoming a professional coach takes many years of training and practice. During the course the students improve their communicative skills with the help of coaching. Having been given a taste of what coaching is and the impact it can have on dialogues with SI participants, this year's course participants applied coaching techniques on their own SI meetings. Through a process of curious questioning they guided the participants towards finding the right answers to their questions. In these SI meetings, the course students (in their role as coaches) were encouraged to apply creative tools (such as ice-breakers, open questions and group discussions) to make the participants feel comfortable in the educational environment and thus, in turn facilitated their efforts at fulfilling the learning outcomes. They practiced coaching skills by listening and asking open questions, and thus helping participants to discover the power of learning more effectively.

During the course the students learned that improvements do not happen instantaneously but by gradual discovery, by taking risks and by taking different approaches. Most importantly, they realized that by helping others they also developed their own skills. By 'pulling' rather than 'pushing', and by listening and asking the right questions, they elevated the SI participants and boosted their self-esteem.

In what way does this course prepare students for their post-academic careers?

During the course, the students are expected to develop towards "double-loop learning", which means refining their skills through continuous feedback and reflection. They put themselves on the "triple-loop learning" level, which involves questioning their own thoughts and adapting their styles to be more genuine and self-secure, enabling them to deal with the most challenging situations. "Triple-loop learning" indicates a visible progression of their personal leadership behavior. They form their own image of leadership, not on the basis of any theoretical model, but through their own experiences of what makes them comfortable (i.e. according to their own values). They contemplate who

33 L. Whitworth (1998); S. Gjerde (2003).

they really want to become rather than doing things just to please others. Their learning continues long after the completion of the course.

The students fill the content of this course. They are responsible for their own learning and development. The task of the course director is to provide a framework which suits the needs and wants of the students. Of course, the course director has a variety of different hats from which to choose: she invites external facilitators to help inspire the students in workshops; as a professional certified coach, she helps the students reframe problems into possibilities; she facilitates personal commitment and action-taking and she delegates to the students the responsibility for modifying the course content, and to be creative with finding actual situations where they can refine their leadership skills. This course is highly dependent on the creativity and personal accountability of the students in collaborative ways of learning. Students from previous years have participated in a short film about this course which is used for marketing purposes.

One of the students reported feeling more confident when she competed with other candidates for her dream job at a large international company as a result of taking the course. "My insights into my strengths and weaknesses enabled me to use my behavior more strategically". Due to her strong leadership skills she proved to distinguish herself among others in the final assessment group.

Another student, who has since made rapid advancements in his career to becoming a business controller at a large multinational organization, reported the following;

In our workplace we work in teams with people who I know learn differently because of their styles and preferences. I am more tolerant of the fact that we have different perceptions of realities, that we are both right, in different ways, and I have to respect that and reflect it in my behavior.

He also emphasized that he became more skilled at leading discussions by listening more and balancing advocacy with inquiry. He revealed that he became genuinely curious by opening matters up to debate i.e. asking for opinions without being critical or accusing. Through his reflections on the course he became aware of how he learns and how he communicates. These insights enabled him to understand the consequences that language and communication can have and that his intended message could be misconstrued. He is able to apply knowledge when his subordinates are in conflict by enabling both parties to become similarly aware of their respective thoughts and actions. He also learned to encourage mutual enquiry among his subordinates to find out how others think and act, all in order to solve problems in a collaborative way. He promotes verbal communication and endeavors to make both parties' thinking processes explicit and visible, to make them aware of the differences in their perceptions, and to help them realize that what they have in common is actually helping them solve issues in a collaborative way. He confirmed that by practicing the fundamentals of coaching he became more comfortable with leading through his own personal leadership style.

En students reflektion om ledarskap

Anna Karlsson studerar sista året på Lunds tekniska högskola och läser Technology management som avslutning på sin utbildning. Dessutom är Anna ideellt engagerad i Technology managements studentförening där hon sitter som ordförande, och driver ett eget företag.

Texten handlar om master-avslutningen Technology management som ges i samarbete mellan Ekonomihögskolan och Lunds tekniska högskola.

Anna nås på anna.tm07@gmail.com eller på 0735-461442.

Detta är berättelsen om en students syn på ledarskap, en syn strakt präglad av utbildningen Technology management. Jag som skriver heter Anna Karlsson och min berättelse innehåller följande: först presenterar jag utbildningen, mig själv och hur jag hamnade här – i en antologi av universitetslärare. Därefter ska jag presentera tre av de kurser som knyter an till ledarskapsundervisning på Technology management och de för mig viktigaste verktygen för att utveckla mitt ledarskap – feedback och reflektion. Avslutningsvis lyfter jag fram ett par exempel ur min egen resa och delar med mig av några av mina egna reflektioner.

Technology management (hädanefter förkortat TM) är en tvåårig master-avslutning på Lunds tekniska högskola och Ekonomihögskolan i Lund, utbildningen är näringslivsorienterad och tvärvetenskaplig. Söktrycket är högt, tjugo studenter från vardera fakulteten tas in årligen efter intervju. Ansökan till intervjutillfället sker med personligt brev, CV och betyg. I antagningen prioriteras att studenterna tagit sina poäng, har ett personligt driv och har gjort något parallellt med studierna. Utbildningen präglas av sammansättningen mellan teknologer och ekonomer. Kurserna som ges till TM-studenter har samtliga tvärvetenskapliga perspektiv, inslag av ledarskapsundervisning och ofta ett samarbete med näringslivet.

Det är två år sedan jag antogs till TM och det betyder att jag skriver mitt examensarbete till våren. Jag fick erbjudandet av min kursansvarige, Stein Kleppestø, att skriva detta bidrag i egenskap av TM-student som gått merparten av utbildningen. Det var Stein och programansvarig Carl-Henric Nilsson som tillfrågades från början, men det är deras övertygelse att studenterna själva ska skriva om utbildningen. Låt mig därför skissa min – en av studenternas – bild av utbildningens ledarskapsmoment.

Tre kurser som bidrar till integrerat lärande i ledarskap

Som student uppfattar jag min tillvaro på TM som en sammanflätad kedja av upplevelser. Det är svårt att hålla isär vilken insikt och kunskap som härstammar från vilken kurs. För att ge ett någorlunda representativt urval har jag valt att lyfta fram tre kurser. Dessa har tillsammans bidragit till vad jag tycker är ett mycket lyckat exempel på undervisningen i ledarskap, kanske också levnadskunskap.

Teknologi, strategi och struktur

(15 hp helfart, kursansvarig Carl-Henric Nilsson)

Under andra terminen på TM delas studenterna in i grupper om cirka fem studenter, grupperna består i två terminer och jobbar i princip heltid tillsammans. Grupperna utgörs av en bra blandning av ekonomer, teknologer, tjejer och killar. Vi väljer inte våra grupper själva. Det tvingar oss att jobba med personer vi kanske inte vanligtvis söker oss till men som kanske ger oss mer än vi vågat tro. Kursen håller ett högt tempo. Grupperna skriver under tolv veckor fyra vetenskapliga PM med olika teman, ofta ute på olika företag. Kursen är viktig för att vi här måste prestera och leverera under rätt pressade former. Det sätter ett tryck på gruppen som tvingar oss till att reflektera över vårt agerande, vår roll i gruppen och hur vi kan bli bättre.

Projektledarskap

(7,5 + 7,5 hp halvfart, kursansvariga Anne Landin och Fredrik Nilsson)

Kursen handlar till stor del om ledarskap och projektledning då varje grupp driver ett projekt ute på ett företag under två terminer, men det som jag vill lyfta fram är att det i kursen ingår att skriva lärjournal. Varje student skall individuellt lämna in nio lärjournaler under två terminer. Utöver att det i kursen ingår specifika ledarskapsföreläsningar, är lärjournalerna ett starkt verktyg för reflektion. Vi driver projekten i samma grupper som ovan och kurserna löper parallellt. Kombinationen av de två representerar väl situationer i arbetslivet med prioriteringsbehov, deadline-krockar och multiprojekt.

Teamwork och ledarskap

(7,5 hp under två år, kursansvarig Stein Kleppestø)

Kursen utgörs av ett antal träffar med efterföljande skriftliga reflektioner spridda över hela utbildningen. Kursen utgår från praktiska övningar av varierande karaktär, här får vi en gemensam verktygslåda för feedback, reflektion och gemensamma erfarenheter som vi kan plocka fram och referera till i andra situationer. Feedbackövningarna tillämpas i grupperna som jobbar ihop, exempel på detta finns beskrivet senare.

Att låta innehållet skapas av dem som delar upplevelsen

Vilken roll har då studenterna i dessa kurser? Som student känner man att man, på gott och ont, har huvudrollen. Vi skapar innehållet i kurserna tillsammans med lärarna och det bidrar till känslan att vi äger våra framgångar.

Det finns lite tryckt material som berättar om kursen *Teamwork och ledarskap*. Jag tror att kursplanen är det mest utförliga dokumentet om kursen. Och det finns en viktig poäng med att inte dokumentera en kurs i ledarskap allt för noga. Ovetskap är en bra början till kunskap utan vanföreställning och fördom. Vita papprets princip är kanske aldrig så användbar som i ledarskapsundervisning. Här kan man tillsammans skapa innehållet, bestämma hur kursen ska utformas och välja kurslitteraturen, baserat på varje grupps egenskaper, varje individs bidrag till helheten och de specifika situationer och erfarenheter som vi är med om tillsammans under utbildningens gång.

Visst ska det finnas en sund pedagogisk idé som grund för undervisningen, vissa moment man vet är givande och vissa leveranser som stödjer lärandet, men det finns en poäng med att skrota dokumentationshysterin i undervisning kring ledarskap. Vi kan istället basera ledarskapsundervisning på verkliga upplevelser, och låta deltagarna reflektera över sitt agerande och vad de varit med om.

Konsekvensen av att studenterna har huvudrollen blir att vi bryr oss, vi vill lyckas tillsammans och se våra grupper utvecklas. Ett problem med många utbildningar är att de är så lätta att distansera sig ifrån. Det är som att utbildningen sker runt oss, inte i oss och med oss. Jag tror att en bra utbildning, en utbildning som slår an rätt toner i studenterna, känns i kroppen. Det känns att man har lärt sig, varit med om något, råkat ut för sin egen tillvaro. Distans hör inte hemma i en ledarskapsutbildning, om ska vi lära oss ledarskap måste det kännas i kroppen.

Ett bra sätt att uppnå att undervisningen känns är reflektion. Jag gillar inte uttryck som ”man lär sig av sina misstag”. Varför skulle man helt automatiskt lära sig av misstag? Jag tror inte vi lär automatiskt av någon situation. Misstag tenderar dock att leda till att vi stannar upp en stund och tänker ”Vad var det som hände?” Det är den frågan och inte misstaget i sig som gör att vi lär oss. Det är kraftfullt att kunna dra slutsatser kring sitt eget agerande också när konsekvensen är framgång. Vi studenter har mycket fuffens för oss när det gäller våra teorier om hur vi når vår akademiska framgång. Vi skyller på bra och dåliga tentor, föreläsare som förklarar bra eller dålig, eller rättar konstigt eller snällt. Vi har ritualer av godisinköp, val av kläder och sittplats i tentasalen för att nå goda resultat. Allt detta ”fuffens” representerar helt frikopplade aspekter från oss själva och vår prestation. Vi distanserar oss från vår egen framgång. Distanserandet gäller inte bara enskilda tentaresultat utan kanske också själva examen. Jag tror det finns studenter som tänker ”vilken tur jag hade” när de står i universitetsaulan och tar emot sitt diplom. Jag läste att en av de saker människor är mest rädda för är att bli avslöjade, att någon kommer på dem en dag med att vara en bluff. Om vi erövrar verktygen för reflektion och feedback tror jag att vi kan lära oss att äga vår framgång och våra resultat, vara trygga i att vi är allt annat än en bluff. Genom reflektion kan vi också bli trygga i vår förmåga att upprepa våra framgångar. Det är när vi tillämpar vår självinsikt och når framgång som vi är riktiga ledare, ledare

över våra liv. Jag tror alla utbildningar kan lära oss studenter att leda våra liv, bara ni lärare vill och vågar ge oss verktygen för självreflektion. Låt mig därför presentera hur vi arbetar med självreflektion på TM.

Reflektion, feedback i grupp och ledarskap

Som ledare är det viktigt att förstå sig själv och andra, och är man fokuserad på att förstå sig själv växer förståelse för andra fram på köpet. Jag tror inte att det omvända nödvändigtvis gäller. Vi människor har dessutom full access till oss själv, men inte till andra. Jag tror att ledarskap kan beskrivas som tillämpad självinsikt. För att nå ökad självinsikt är egen reflektion och feedback i grupp två verktyg som betyder mycket för mig. Låt oss börja i reflektionen.

Teamwork och ledarskap inleds med en övernattnings på en kursgård. Klassen utgörs vid detta tillfälle av fyrtio nyfikna, nervösa och spralliga studenter som nyss lärt känna varandra. Vetskapen om att man ska gå två år tillsammans gör att varje relation får större laddning, det kan ju hända att just den där personen ska vara i din grupp under ett helt år. Inget är enkelt eller självklart under träffen. Bara hur matlagningen löses av klassen är en övning i sig, vår lärare Stein Kleppstø meddelar kort och gott att det finns ingredienser i köket och att det är upp till oss hur de fördelas på de tre måltiderna och hur dessa måltider tillagas. Tänk på hur många sätt en ny grupp kan lösa uppgiften att laga tre måltider med begränsade (och lite konstiga) råvaror! När man sedan reflekterar över varför det blev som det blev och vilken roll man själv tog i processen kommer intressanta tankar bara för att man tar sig tid.

En annan välkänd aktivitet från TM är Mission impossible. Vi får noll kronor i budget och 36 timmar på oss att genomföra ett till synes omöjligt uppdrag i grupper om tio. Jag gick tillbaka till min reflektion och hittade det här stycket:

Jag är så stolt!!! Det här kan ha varit mina två bästa dagar på mycket, mycket länge. Man hör ofta i amerikanska smörfilmer att "Nothing is impossible" och "you can do anything you set your mind to". Men inte förrän idag har jag trott på det. Det som folk missar är bara att man kanske behöver vara några stycken. Denna övning var ett klart bevis på att en grupp är mer än summan av dess individer. Jag är grymt imponerad av vad denna grupp åstadkom, och grymt stolt att jag deltog och bidrog.

Det är härligt att gå tillbaka till en text och läsa sina egna ord för att uppleva känslan av total tillfredsställelse som en väl genomförd gruppövning kan ge. Vill ni se resultatet av vårt uppdrag finns det idag en vacker trädgård där det förr bara fanns en gräsmatta utanför Norregården, ett särskilt boende för dementa i Lund.

Kursen *Teamwork och ledarskap* är en speciell kurs i antologins sammanhang eftersom den handlar just om ledarskap i gruppsamverkan. Vissa av ingredienserna är mycket speciella – vi arbetar på kursgårdar, med omöjliga uppdrag, nattorientering och förvirrande stadsvandringar. Men här finns ett element som kurser i alla discipliner kan ha nytta av. Det viktigaste inte är vad man gör, utan *att man gör något*, och att man sedan *analyserar*

vad man gjort. Det är i analys och reflektion över det gjorda som utvecklingen sker, inte med spaden i handen planteras ett äppleträd klockan 03.22 efter tio timmars stenläggning. Vad man än gör går det att lära av det, bara man tar uppgiften på allvar. Låt oss nu fokusera på ett viktigt verktyg som möjliggör reflektion: feedback.

På *Teamwork och ledarskap* skapas det gemensamma forumet, det självklara i och verktygen för att be om och ta emot feedback. Att dela ut de verktygen och sätta igång den kraft som finns i varje grupp är en ansvarsfull uppgift att axla som lärare.

Det krävs resurser, förståelse och respekt för att initiera en feedbackkultur i grupparbeten, men när bollen är i rullning är det studenterna själva som skapar undervisningen, och mycket lite lärartid tas nu i anspråk i förhållande till vad studenterna lär sig. Jag tror en av framgångsfaktorerna på TM är att det finns ett skyddsnät för både studenter och lärare. Feedback i grupperna används gränsöverskridande mellan de olika kurserna, det är ju gruppen som står i fokus, inte vilken specifik kurs man jobbar inom. Lärarna är flera och ansvarar för olika kurser och moment. Man är som student inte utelämnad till en persons omdöme och tid utan kan få olika support i olika situationer. En annan framgångsfaktor är att insikterna får ta tid, övningarna är spridda över hela utbildningen och det är bra för svårstartade personer som jag själv. Det är dessutom bra att man tvingas ihop i grupper man inte själv valt och att de är bestående över tid. Vetskapen av att man sitter i samma båt under ett år sätter stämningen från dag ett. Det kan därför vara en god idé att låta ledarskapsundervisning dimpa ner här och där under ett program, och inte försöka få den avklarad på några isolerade veckor i början eller slutet av en utbildning. Våra lärare ger oss alltså verktygen inledningsvis, och ett tryggt forum medan vi övar på att använda dem, genom att avdramatisera och se till att ingen enskild individ behöver skämmas för att de ber om eller vill ge feedback. Men därefter är det helt klart studenterna själva som gör jobbet.

En feedbackrunda med min grupp går ofta till så att vi i gruppen sätter oss i ett mindre rum, vi låter en person i taget få feedback, som sätter sig med ryggen mot gruppen och så talar vi om den personen. Vi talar om vad vi tycker har fungerat bra, hur personen får oss att känna och vad vi skulle önska att personen gjorde lite mer, oftare, mindre eller mer sällan. En annan är ”heta stolen” som är liknande men då en och en ger feedback till den som sitter på heta stolen. Det är viktigt att feedback är ärlig, välvillig och relaterad till händelser, att man ger feedback för den andres skull, inte sin egen. I feedback måste man vara konkret och personlig. Eftersom målet är att få den andre personen att växa måste synpunkterna vara konstruktiva. För att kunna ta till sig feedback gäller det att lita på gruppens välvillighet och att det som sägs kommer från omtanke. Att säga ”ta det inte personligt” är dock dumheter, där är och ska vara personligt.

Nu när jag slagit ett slag för reflektion och feedback som viktiga verktyg för att uppnå självinsikt, och därmed lära sig att leda sig själv och andra, vill jag slutligen dela med mig av några högst personliga insikter. Här följer en liten bit av min resa.

En students personliga utveckling

Om jag påstår att jag *kan* mer nu än innan jag läste min civilingenjörsutbildning på LTH säger ingen emot eller ens ber mig att förklara. Om jag formulerar det som att jag *är* mer nu än då väcker det kanske större nyfikenhet. Det låter nästan förmätet att säga att man är mer, men det är så det känns. Jag har större insikt i hur jag fungerar som medarbetare och ledare, vad jag är bra på, hur jag jobbar med andra och hur jag påverkar andra. Jag är väldigt tacksam och stolt över resan som vi i vår grupp har gjort, därför för att alla framgångar och lärdomar är våra egna. Jag är tacksam för alla upplevelser, för den kunskap och glädje, som gruppen gett mig. Att ha fått och gett ärlig, välvillig och snabb feedback i ett år har påverkat mig. Det känns i kroppen, så som bra utbildning ska göra och det är min grupp som har utbildat mig. Jag är mer tack vare dem.

Mina egna reflektioner går oftast till på så sätt att jag bestämmer mig för att reflektera. Då sätter jag mig ner och stirrar ut i luften, låter tankarna komma och gå, tills en sund tanke om mig själv och mitt agerande dyker upp. Sedan börjar jag skriva, helt utan prententionen att det ska vara bra svenska, snygga meningar och bra ordval. Vissa perioder skriver jag ett par rader varje dag, andra perioder skriver jag ner en större reflektion då och då. Att skriva är dock mycket kraftfullt, det går att gå tillbaka till och man kan använda sina tidigare tankar som språngbräda in i nya. Vad har då mina reflektioner gett mig?

En insikt jag nått genom reflektion är att min önskan att bidra till och tillhöra en grupp ofta leder till att jag får en uttalad ledarroll i gruppen. Paradoxalt nog betyder detta att min föresats att tillhöra ofta slutar med en typ av utanförskap när jag tar på mig ledarrollen. Man kan argumentera för att ledarrollen i dessa fall är tillsatt av gruppen och därför borde det förtroendet ge mig trygghet i att känna tillhörighet. Men det känns ofta ensamt när jag särskiljer mig som ledare, oavsett den positiva laddningen i att få leda, och oavsett att mitt eget beteende har lett mig dit. Förr tänkte jag ofta "Anna, inte nu igen!" Och blev nästan besviken på mig själv. Då hade jag ingen aning om hur jag hamnat i situationen, jag kände mig ärligt talat som om jag råkat ut för något, som en trafikolycka eller strömavbrott, en kedja av händelser, helt frikopplade från mig. Nu vet jag vilka handlingar som leder mig dit och vad det är jag gör som får dessa konsekvenser.

När jag mycket motvilligt skickade in min första reflektion till Stein och skrev min första lärjournal så använde jag många formuleringar kring att jobba bort bitar jag inte gillar hos mig själv. På senare tid har dessa blivit formuleringar kring att lära mig hantera dessa karaktärsdrag. Nästa steg som jag jobbar på nu är att lära mig gilla dem. Jag ska lära mig se förtjänsterna med att ha mycket åsikter, vara extrovert och lite högljudd och dominant.

Jag råkar inte ut för mig själv riktigt lika ofta längre, utan tar mig dit jag vill. Jag försöker reflektera för att nå ökad självinsikt och tillämpa insikten för att nå framgång. Jag försöker leda mitt liv, och att jag ens är medveten om att det är det jag gör är ett bevis på att jag råkat ut för lyckad undervisning i ledarskap. Ibland krävs reflektion även utanför ramarna för kurserna. När jag fick frågan om jag ville skriva ett bidrag till antologin drog jag slutsatsen att förfrågan kom till mig eftersom jag är ordförande i studentföreningen på TM. Jag trodde det berodde på rollen jag har. Men så var inte. Mina kurs- och pro-

gramansvariga skickade bollen till mig baserat på vad jag skrivit och sagt i samband med kursen *Teamwork och ledarskap*. De tyckte att jag hade insikter om utbildningens poäng och struktur, och en förmåga att uttrycka dem på ett sätt som de gärna ville se i skrift. Jag kom på mig själv med att hitta en yttre faktor, att inte äga min framgång. Nu är artikeln skriven och jag hoppas att när nästa smickrande erbjudande kommer så är jag lite klokare och äger den bekräftelse det innebär. Kanske kan nästa erbjudande bli mitt första jobb efter examen, och då ska jag inte tänka "vilken tur jag hade".

Referenser

- Argyris, C. och Schön D. *Theory in Practice*. Jossey-Bass, 1974.
- Bens, Ingrid. *Facilitating With Ease! A Step-by-Step Guidebook with Customizable Worksheets on CD-ROM*. Jossey-Bass, 2000.
- Clutterbuck, D. *Learning Alliances*. London, 1998.
- Collins, J. *Level 5 Leadership*, January, 2001.
- Datar, S.M., Garvin, D.A., Knoop, C.I. *The Center for Creative Leadership*. Harvard, 2008.
- Doyle, Michael. "Grounding principles" i Kaner, Sam. et al. *Facilitator's Guide To Participatory Decision-Making*. Philadelphia, 2007.
- Ellström, P-E, "The meaning and role of reflection in informal learning at work" i Boud och Cressey P. och Docherty P. (red). *Productive Reflection at Work*. Routledge, 2006.
- Marton, F. och Säljö R. "On qualitative differences in learning – Outcomes and processes" i *British Journal of Educational Psychology*, London, 1976.
- Gjerde, S. *Coaching*. Lund, 2004.
- Hill, L.A. *Becoming a Manager: How New Managers Master the Challenges of Leadership*. Boston, 2003.
- Hogan, R.C. och Kaiser, R.B. "What we know about " i *Review of General Psychology*, 2005:9.
- Holmström, Ola och Nilsson Lindström, Margareta. *Efter doktorsexamen – en alumnstudie*, Lunds universitet, rapport nr 2008:250.
- Kolb, D.A. "Management and the learning process" i Starkey K. (red). *How Organizations Learn*. London, 1996.
- Kotter, J.P. *A Force for Change. How leadership differs from management*. New York, 1990.
- Kruzela, Pavla. *Management of Strategic Change and Knowledge Development*. Lund, 2003.
- Larsson, A-S. och Ståhlros, E. *To be or not to be a leader! Hur utvecklas ledarkompetens: Magister uppsats, Institutionen för service management, Campus Helsingborg, LU, 2008.*
- Leonard, D. och Straus, S. "Putting your company's whole brain to work" i *Harvard Business Review*, Juli–Augusti, 1997.
- Lepsinger, R. och Lucia, A.D. *The Art and Science of 360 Degree Feedback*. Jossey-Bass, 1997.

- Lindström, Margareta. *Studiemiljöer vid Lunds universitet – en undersökning ur ett psyko-socialt perspektiv*, Lunds universitet, rapport nr 2005:236.
- Naturvetarexamen – och sen? Arbetet efter studierna*, Lunds universitet, rapport nr 2008:246.
- Nilsson Lindström, Margareta. *Doktorandbarometern 2007*, Lunds universitet, rapport nr 2008:247.
- Nonaka, I. "The knowledge creating company". i Starkey K. (red.) *How Organizations Learn*. London, 1996.
- Parsloe, E. och Wray, M. *Coaching and Mentoring. Practical Methods to Improve Learning*. London, 2000.
- Polanyi, M. *Knowing and Being*. London, 1969.
- Ringstad, E.E. och Ödegård, T. *Understanding the Jungian Typology*. Lund, 2005.
- Schön, D.A. *Educating the Reflective Practitioner*, London, 1987.
- Senge, P. *The Fifth Discipline*. London, 1996.
- Whitworth L et.al. *Co-Active Coaching*. Davies-Black Publishing, 1998.
- Weinstein, Claire Ellen. "Teaching students how to become more strategic and self-regulated learners" i Wilbert J. McKeachie och Marilla Svinicki, *McKeachie's Teaching Tips*, Boston 2006.
- Whitmore, J. *Coaching for Performance*. London, 1997.
- Wilhelmsson, Elisabet. *Studiepraktikan: Om att läsa och skriva i högre utbildningar*. Stockholm, 2007.
- Xie, Y., Ke, F. och Sharma, P. "The effect of peer feedback for blogging on college students reflective learning processes" i *The Internet and Higher Education* 2008:11.
- <http://www.changemag.org/Archives/Back%20Issues/July-August%202008/full-new-era.html>
- <http://eval.ced.lu.se/eval/pub/260218/270320/default.asp>
- <http://www.lhk.lu.se/index.php?page=english>
- www.si-mentor.lth.se
- http://soeweb.syr.edu/intranet/secure/UserFiles/File/TINTO_VITA06.pdf
- <http://www.umkc.edu/CAD/martin.html>
- <http://www.umkc.edu/cad/SI/overview.html>

Att motivera studenter och skapa relevans

Vår definition av ledarskapet i undervisningen

Ledarskapet innebär att läraren i samarbete med ett lärarlag, i en ömsesidig relation med studenterna, tar ansvar för strukturer och organisation, för att koppla arbetet till lärandemålen och för att hjälpa individer att samverka på ett sätt, som motiverar både studenter och lärare, och som engagerar studenternas ansvarstagande.

I detta kapitel går vi på jakt efter sätt och möjligheter att motivera studenter, så som vi efterlyst i vår definition av ledarskapet i undervisningen. I fyra berättelser möter vi fem lärare och deras studenter. Xavier Groussot på Juridiska institutionen berättar om när hans studenter får tävla i den internationella Moot Court Competition. Naoko Tojo och Thomas Lindhqvist på Internationella miljöinstitutet delar med sig av sina erfarenheter av deltagarundervisning på mastersutbildningen. Susanne Pelger berättar om hur hon och studenterna på den naturvetenskapliga grundutbildningen tillsammans arbetar med att skriva populärvetenskap. Sist tar Bo-Anders Jönsson med oss på en resa genom Sjukhusfysikerutbildningen och berättar om arbetet med studenternas portfolios.

Angeles Bermudez Svankvist är generaldirektör för Arbetsförmedlingen. När hon var 37 år ledde hon Folk tandvården i Stockholms län och blev då utsedd till årets chef av tidningen *Chef*. Hennes bok *Management by love* berättar om ett ledarskap, som inte är baserat på teoretisk skolning, utan snarare på nyfikenhet på och omtanke om sina medarbetare. Angeles Bermudez Svankvist slår ett slag för sunt förnuft och för att se möjligheter istället för problem i konflikter. Vad är chefens uppgift om man frågar en sunt-förnuftorienterad och uppenbarligen framgångsrik ledare som struntar i ledarskapsforskning? ”Chefens uppgift är att hitta medarbetare som är bättre än chefen själv.” är hennes svar.¹ Hennes medarbetare har motiverats att arbeta med tunga uppgifter, hennes medarbetare har varit nöjda med henne och deras arbete har gjort hennes verksamhet framgångsrik. Att veta att chefen vill att man ska vara eller bli bättre än henne, skapar motivation som håller även när uppgifter är tunga. Studenter behöver också motivation, som vi påpekat i kapitel 2. Inom organisationsforskning lyfter man traditionellt fram tre viktiga motivationsfaktorer: Medarbetare motiveras av det som hjälper dem klara uppgiften som lig-

1 Angeles Bermudez Svankvist (2002) s. 46.



ger framför dem, av att få arbeta mot långsiktiga karriärsmål och av att deras personliga utveckling gagnas.²

Studenters motivation diskuteras ofta, och med rätta, annorlunda i pedagogisk litteratur än i ledarskapslitteratur. Känner sig studenter motiverade av att tillfredsställa inre drivkrafter (är de så kallade *intrinsic learners*) eller genom yttre belöningsystem (är de så kallade *extrinsic learners*)? Handlar deras motivation kanske främst om att uppnå sociala mål (som att få respekt av kurskamrater eller gruppmedlemmar), om att uppnå tävlingsmål eller av att jämföra sig med kursare?³ Det studenterna själva lyfter fram i utvärderingsenhetens kartläggningar verkar vara den motivation en engagerad lärare utstrålar, motivationen en koppling till arbetslivet ger dem och glädjen i att märka att de själva utvecklas när de rör i land en uppgift.⁴ Vad gäller kopplingen till arbetslivet, det som också kan kallas framtida karriärsmål, visar högskolepedagogisk forskning att Lundastudenterna inte är ensamma om att motiveras av detta. Chris Rust beskriver hur viktigt det är för studenters motivation i arbetet att en riktig publik är potentiellt intresserad av examinationsprodukten.⁵

Exemplen i detta kapitel lyfter fram studenter som får briljera och växa om sina lärare. Xavier Groussots studenter, som tävlar i internationell juridik i den så kallade Moot Court Competition, förbereder sin plädering under en hel termin och får öva på pläderingen inför nyfikna praktiker och lärare, som väljer att komma och lyssna därför att det tar dem med till forskningens framkant. De coachas för att göra en så bra plädering som möjligt, och den dagen de, bland ett hundratal andra universitets representanter, står inför domarna och genomför sin plädering, är de oerhört vassa i analys, retorik – och i sin klädsel. De lever verkligen sig in i rollen som pläderande advokat som företräder ett team. De gör faktiskt något läraren, Xavier Groussot, aldrig själv kommer att göra i sin undervisande och forskande vardag om internationell rätt och de är briljanta när de gör det. Naoko Tojos och Thomas Lindhkvists studenter ska ut i arbetslivet i sina respektive hemländer och bli beslutsfattare i viktiga miljörelaterade politiska och praktiska sammanhang. De måste kunna hålla sig uppdaterade om de mycket föränderliga lagstiftningarna och internationella miljöavtalen de ska förhålla sig till då. De måste också kunna hålla föredragningar som konkretiserar lagstiftningarnas betydelse och förklarar den för icke juridik-kunniga kollegor, för politiker, kunder, journalister eller kanske en uppskrämd allmänhet. För att förbereda studenterna på detta får de hålla 45-minuters seminarier, där de själva letat fram faktaunderlagen istället för att föreläsarna föreläser om ämnena. Studenterna i båda kurserna visar en stark motivation inför uppgiften, som ger dem möjlighet att uppnå sociala mål och som låter dem träna på uppgifter de tydligt ser nyttan av i ett kommande arbetsliv. Men alla studenter har inte lika tydligt utstakade karriärsmål framför sig. Hur kan vi

2 Se till exempel Gareth Morgan, G. (2006) s. 161–167.

3 För exempel på sådana diskussioner, se John Biggs (2003) s. 60–64 eller Robert Weaver, och Qi Jiang (2005) s. 5.

4 Se till exempel Margareta Nilsson Lindström (2007); Ola Holmström och Margareta Nilsson Lindström (2008); *Naturvetarexamen – och sen? Arbetet efter studierna*, (2008) samt Margareta Nilsson Lindström (2005).

5 Chris Rust (2002) s. 3.

göra för att ta reda på studenternas karriärsdrömmar och använda dem som motivation i undervisningen? Hur kan vi uppmuntra och tillåta dem att briljera, att växa så att de kanske till och med bli bättre än oss själva på det de gör?

Susanne Pelger argumenterar också för vikten av att låta studenterna stå i rampljuset och pekar på hur svårt det kan vara för uppburna forskare och erfarna lärare att stiga tillbaks från det rampljus vi sedan länge rör oss i med vana rörelser. Hon försöker motivera studenter till att arbeta med sin uttrycksförmåga och sitt språk, så att de ska kunna tala med kollegor utan naturvetarexamen och skriva för populärvetenskapliga målgrupper. Ibland är det svårt för henne att få studenterna, som möter henne när de ska skriva en populärvetenskaplig sammanfattning av sina examensarbeten i sitt sista år, att engagera sig i något som dittills i utbildningen sällan lyfts fram som viktigt. Men det faktum att hon skickar deras gemensamma alster till *Forskning och Framsteg*, till potentiella arbetsgivare och till andra forskare, höjer ofta motivationen. Och hennes arbetsätt att ge feedback i flera omgångar gör att de studenter, som vill tillåts växa i sina förmågor genom träning, motiveras många. Hur ska vi kunna motivera studenter att ta till sig kunskaper och färdigheter om vi inte från början kommunicerar att de är viktiga i arbetslivet? Hur bär vi oss åt för att träda ur vår invanda yrkesroll i rampljuset? Och hur kan vi ge feedback som hjälper studenterna att växa?

Bo-Anders Jönsson är lärare och studierektor på Sjukhusfysikerprogrammet. Han och hans kollegor arbetar sedan länge utifrån en pedagogisk grundtanke om vikten av att skapa motivation och väcka intresse hos studenterna. De tränar studenterna i kommunikation för att göra dem mer trygga. Försöken i kommunikationsträningen samlas, speciellt under studenternas kliniska praktik mot utbildningens slut, i en portfolio som tjänar flera syften. Studenterna motiveras att lägga in sina alster för att kunna presentera en bra portfolio när de söker jobb. Men de lär sig också att reflektera och examinatorerna får en reflekterad produkt att bedöma studenten utifrån. Examination utifrån portfolios är en metod de importerar från Storbritannien, men metoden används också i svensk grundskola. Kan metoden användas på andra än legitimationsutbildningar? Kan den innehålla fler vinster än den uppenbart motiverande kraften i att ha en produkt att presentera för presumtiva arbetsgivare? Med dessa och tidigare frågor i färskt minne är det nu dags för de tävlande studenterna på Juridicum, och deras coach, Xavier Groussot.

Xavier Groussot

The European Moot Court Competition: A bridge between student life and professional life

Xavier Groussot är docent och lektor i EU-rätt.

Texten handlar om kursen JAEN05 European Moot Court Competition.

Xavier kan nås på xavier.groussot@jur.lu.se eller 046-222 12 46

This chapter will discuss experiences gained from an inter-university pleading competition in the field of European law. Its aim is to demonstrate that this type of competition is a great tool for fostering motivation and for substantially improving student learning both qualitatively and quantitatively. First, the background of the Moot Court Competition is provided. Second, the 2007–2008 competition is described and scrutinized. Finally, the students' experiences and motivations are summarized and analyzed.

The first time I saw a Moot Court Competition, when I assisted in the final of the competition in Luxembourg in 2005, I realized what a great learning tool the competition could be for students. Some months after, a team was created at the Faculty of Law, Lund University under my supervision. In teaching, I always attempt to follow an Aristotelian discursive approach as this is, in my view, a very interesting way to stimulate the interest of the student. In other words, I strongly believe in active learning. The Moot Court Competition constitutes, in that sense, a very effective tool for active learning.

Background

The European Law Moot Court is a simulated court competition, in which teams of students (around 100 teams each year) prepare written pleadings with respect to a problem in European law and present their arguments in oral proceedings before the European Court of Justice.⁶ The first official competition was held in 1989. The European Law Moot Court is now considered the most prestigious moot court competition within the

6 Moot means hypothetical.

field of European law and one of the most prestigious moot court competitions in the world.

The competition consists of three stages, one of which is written and two of which are oral. During the written round the students collaborate in teams, writing one legal pleading for the applicant and one legal brief for the defendant. The teams are scored on these written pleadings and the 48 highest scoring teams proceed to the oral round in one of the four regional finals across the globe. One team from each regional final goes on to the all-European final where they argue before the European Court of Justice in Luxembourg. Also one member from each of these teams can participate in the competition as a representative of the European Commission or Advocate-General of the European Court of Justice, and can achieve a separate award for his or her effort at the all-European finals. There are also special awards for the best oral speaker and the best written pleadings. The motto of the competition is “moot, meet and compete”.

In order to motivate the students, the Moot Court is attached to a twenty week part-time course (15 ECTS), running between September and March at the Faculty of Law, Lund University.⁷ The aims of the course are to promote awareness of European law, to promote expertise in the practice of European law, to provide practical experience of preparing and arguing cases before the Court of Justice, and to provide a forum for the discussion of questions of current legal, social and practical significance emerging from European integration and of the legal and political changes in Europe. Also, the objective of this course is to enable students to critically reflect on fundamental EU law principles and on the legal remedies available with regard to the European Court of Justice.

Indeed, the students must be able to show a thorough understanding of the case provided during the competition. The case generally focuses on issues concerning interactions between national legal orders and the fundamental, legal principles of the EU as well as on the legal remedies applicable in an EU context. The students must be able to critically assess and analyze the jurisprudence of the European Court of Justice, using problem-based learning methods. They also need to be able to communicate conclusions to specialists and non-specialists. The skills which students practice consist mainly of presenting an analysis of a hypothetical case (a so-called preliminary ruling / Article 234 of the EC Treaty) before the European Court of Justice. Also, the students will be asked to cope with a substantive amount of scientific literature related to EU integration. The course is structured through a succession of seminars, where student participation is required. Importantly, the grade is the same for all the students since they work, just like in real working life, as a team with one common focus – their contribution to the case. Any motivated student is welcome on the course after an initial interview.

7 This is an optional course within the programme leading to a Swedish Law degree. It is open to students in the 7th or 8th semester of the programme, and to students participating in international exchange programmes at the Faculty of Law, and to students in the Master of European Business Law. The course is offered in English and coincides with the first part of the European Law Moot Court Competition (the written stage). Indeed, in case of qualification for the oral stage, an additional course will follow.

Preparations for the 2007–2008 Competition

The competition always starts on September 1 when the moot (hypothetical) case is posted on the web site of the EMCC. I usually meet my new team on this day. The main ambition is set up, i.e. winning the competition. The goal is high and only very motivated students are eligible. In 2007, around 15 students were interested in participating in the competition. Only eight signed up in the end. During this first meeting, I reveal to them the five “magic” concepts to be scrupulously respected if they want to win the competition: Work, Creativity, Simplicity, Professionalism and perhaps most importantly “Team Spirit”.

Preparation for written task

Students are often lost during the first weeks and generally need three or four weeks to acclimatize themselves. They realize that they first need to “ingurgitate” a huge amount of knowledge in order to gain a deep understanding of the legal questions reflected in the hypothetical case. My mission here is to guide them in their learning processes by pointing out the relevant sources of information, e.g. books, articles and cases. Importantly, the students must learn to be autonomous and to work as a team by dividing the research tasks. At this stage, a student working individually could not cope with the enormous amount of knowledge required by the competition. This year, at least three students performed excellently on this research process, which was very lucky and rewarding for the entire team.

During the written stage, the students were asked to produce an individual paper. This assignment was needed in order to identify the most motivated students as there would be a selection of students, singling out those who got to compete. I also needed to identify the best drafters. The individual papers were submitted at the end of October, three weeks before the deadline for the submission of the team’s written pleading. The amount of work still to be produced was enormous.

During the last two weeks before the deadline, the team had its own room (24/24) at the faculty. The last few days were very hectic for the students who were working under enormous pressure. The written pleading was delivered by Team 53 (the Lund team) on November 15, at 23.59, that is to say one minute before the deadline. The students of 2007–2008 did a fantastic job! Their work should qualify them to the oral stage, which is difficult as more than 50 percent of the teams are eliminated at this first stage.

Preparation for oral task

In January 2007 we got the great news that the team had qualified to the oral stage (the semi-final) in Valencia (Spain) which would be held during the first week of March in 2007. The four best students (Ziva, Erik, Christopher and Henrik) were trained for the oral pleadings. They were selected on the basis of their individual written pleading and their contributions to the team’s weekly meetings. Continuing the high tempo of the written stage, we met once or twice a week during the month of January to prepare the oral presentation. The pace was increased even more during the month of February. Two

of the students were naturally gifted for this type of presentation, whereas the others needed intense practice in order to fulfill the requirements. It was not a problem helping them to become good oral pleaders, though, as they were really motivated – what they needed was practice. The oral presentation entails that the team pleads in front of external judges. Many of my academic colleagues were interested in listening to the team practice as the input they contributed to the field of European law was now becoming quite advanced. Some law firms and practitioners were also interested in listening to their practice-presentations. Towards the end of February, the students had pleaded 25–30 times. They were now ready to moot, meet and compete!

The 2007–2008 Competition

The semi-final was held during two full days (Friday and Saturday) in Valencia, and we had planned for four nights in Spain. The team and I left Sweden on the Thursday. All of the chosen students, and not only the pleaders, were able to go as they had found external financing through a famous Swedish law firm: Vinge Brussels. The condition was that everybody used files, pens and USB-sticks labeled with the Vinge logo and that they would plead in business suits. My students now looked like real lawyers!

We left very early on Thursday morning. Everybody was there on time. The luggage was heavy since it was full of books and files. During the trip, the students were quite relaxed. Some of them looked at the pleading files. Others were just listening to music. They were not too stressed. At that time they wanted only one thing; to be in front of the judges and to have their representatives present the best pleading.

After having checked in to the hotel it was time to meet the other teams and to take part of the lottery which determined which team we would compete against the next day. Some famous universities and colleges were taking part: inter alios, King's College, La Sorbonne and Collège de Bruges. I had discussed this matter (the matter of the so-called “scary big teams”) previously in Lund with my students and they seemed to contend with the matter without panic.

One of my Swedish pleaders listened to an old Olof Palme speech – perhaps to find divine inspiration in his outspoken debating style. All the pleadings were excellent. The students gave good answers to all the questions posed by the judges and I was very satisfied and confident that the team would qualify to the next stage. Later that afternoon the results revealed the contrary. We had missed qualifying to the next stage by 0.25 points.

It was a shock and a disappointment to us all. My students were devastated and I swore quietly to myself that it was my last time as a coach. Still, many others had had similar results and it was time to be social with the other teams. A dinner around a delicious paella was organized in a restaurant. The atmosphere was relaxed and it was time to forget about the elimination. The competition was over for us and it was time to shift to other activities, although this was not very easy after such an intense attempt. Pierre de Coubertin's saying that “[t]he important thing is not to win, but to take part” came in handy for us all.

The learning experience has undeniably been colossal for the students, they have been one hundred percent committed and they have had a taste of actual professional life which is the most important part of the process. The 2008–2009 competition has started as I write this account, and, yes, I am still the coach, and what is more, one of the pleaders of the 2007–2008 team, *Ziva*, is now my assistant coach.

The students' experiences and motivations

In order to write this account, I interviewed some of the students to ask them about their experiences. *Ziva* was one of the three pleaders who was finally chosen to represent the team in the oral part. According to her, the moot court competition constitutes an efficient way of learning, especially when it comes to learning methodology. Furthermore, the competition is based on active participation which means it has given her practical experiences very similar to that of an actual lawyer. In her words, “the moot court did not teach me *about* the problems, it taught me *how* to solve them, how to defend my stance, how to argue and this is, in my opinion, much more important, because knowledge about all those different legal issues that were the essence of our moot problem will eventually vanish, but the method will stay with me my whole working life”. The other pleader, *Eric*, uses mainly three arguments to describe his experience of the Moot Court: efficient learning; active (dialogue) participation between the students but also active dialogue between the students and the coach; and the competitive element which stimulates learning.

The emphasis here seems to be on efficient learning, active participation and the application of knowledge on a working environment. It is worth noting that these two students will now work in the field of public procurement law which was one of the fields of the competition. The Moot Court has clearly had a strong impact on their choice of career.

Voices from the new 2008–2009 team

To complement the voices of the two students who have already gone through the process, I also interviewed the students who are in the process of preparing for the competition about what motivated them to do so. For *Angelica*, the main reason for choosing the course is the opportunity to develop professionally. She sees the Moot Court as a chance to learn her future profession, instead of merely learning a series of facts. Accordingly, the course forces its participants to be active, to independently seek information, to cooperate, and to perform. In her words, it is “a delightful challenge”. *Thomas* gives me three reasons for taking the course: first, the Moot Court will help him to obtain his own view on European law and its problems; second, there is an appeal in working as a team; third, when participating in the Moot Court, you are not only learning how to obtain information, but also how to present it. For *Sofie*, the main reason for participating on this project is that she feels this competition provides great opportunity for obtaining better insight into the relevance of European law in practice. According to her, in Bel-

gium (her native country), legal studies are very much theory-based and although taught through substantive case law, examinations consist mainly of conceptual questions and do not provide students with opportunity to apply theoretical knowledge to real situations. *Xavier* provides me with two main reasons: one, that he is not a passive subject anymore but rather responsible for what he learns; two, that he feels it is extremely interesting to see that law does not have to be a boring topic but a means to solving actual problems. *Ola* is convinced that the best way to learn and understand European law is to study the subject in a more practical way than through the methods usually practiced at university level. Hence, the Moot Court Competition suits him well in the sense that the competition is constructed in a practical manner. *Asta* finds the Moot Court a very interesting way of both acquiring deeper knowledge of EU law and of developing her argumentation skills. In addition, since this is her final year before graduation, she wants to do something more closely related to a real lawyer's working life in order to test herself and see if she can work in an international team. Finally, *Emma* considers herself quite good at studying in the traditional way; she knows where to find information, how to digest necessary information in a course book and how to pass an exam with distinction. After four years of university studies there is no challenge in that for her. Participating in a Moot Court provides her with a necessary challenge by having to find arguments and having to think broadly and creatively in attempts at solving a particular case.

To conclude, I see two main forces of motivation. The students consider the Moot Court a new way of learning actively, and they see it as bridge between student life and professional life. These are two goals which I am very happy to coach them towards.

Naoko Tojo och Thomas Lindqvist

Teaching fellow students as a way of motivating future decision makers

Naoko Tojo och Thomas Lindqvist är lektorer vid Internationella miljöinstitutet.

Texten handlar om en kursmodul om internationell miljö rätt på masterskursen Policies and Approaches for Sustainability II.

Naoko kan nås på naoko.tojo@iiee.lu.se, eller på 046—2220260.

Thomas kan nås på thomas.lindqvist@iiee.lu.se, eller på 046—2220239.

Based on a decision of the Swedish Parliament, the International Institute for Industrial Environmental Economics (IIIEE) was founded in 1994 as a multidisciplinary research and educational institution at Lund University. This institute seeks to contribute to the creation of a sustainable society by understanding and influencing the behaviour of industry, a crucial actor in bringing forward a needed change.

The MSc in Environmental Management and Policy (the EMP Programme) is one of the primary educational components of the IIIEE. The overall goal of the EMP Programme is to educate future decision makers all around the world in order to incorporate environmental considerations in their respective activities. On average some 35 students – since 2006 the number has been reduced to about half due to a new parallel Master's programme in the IIIEE – generally with various cultural and educational backgrounds and with a few years of work experience, have been enrolled on the Programme every year. Including the graduating students of September 2008, the pProgramme enjoys more than 380 graduates from 80 countries.

The programme has changed its structure and content over time, but it is still very intense and demanding for students. It involves many group tasks and provides students with opportunities to interact with society and to apply knowledge in real-life cases. Currently the Programme starts with a web-based semester which is spread over a ten-month period (Introductory Block). This online introduction is followed by an on-campus second semester (Advanced Block) and an on-campus third semester (Applied Block). The students complete their studies by writing a thesis which they subsequently defend.

This article provides an overview of one part of the Programme, the *International Environmental Law and Policy Module*, which the authors have been running together since

2002. This module has become a way for us to make the best of the competence and of curiosity ies of the students and to motivate them to take active part in the learning processes of their fellow students.

The International Environmental Law and Policy Module

The International Environmental Law and Policy (IELP) module is part of a course called *Policies and approaches for sustainability II* (PAS II), held in the third semester (Applied Block). The IELP module provides a possibility for students to learn the roles, potentials and limitations of international environmental law and policy. The specific objectives of the module are for the students to:

- understand the basic characteristics of international law;
- understand the main principles and concepts associated with the development and implementation of an instrument of international environmental law and policy;
- familiarise themselves with some of the important multinational environmental agreements;
- gain a basic understanding of the mechanisms at play when issues related to trade and the environment are dealt with.

The module starts with *introductory lectures* given by the course teachers, and in which the students are provided with a brief overview of international environmental law, including the basic characteristics of international public law and the main principles and concepts that underpin international environmental law and policy. The introduction also consists of lectures on trade and the environment. *An individual assignment* is then given where each student should learn the characteristics of a specific multinational environmental agreement with the aim of understanding the mechanisms through which the purposes of the respective agreements are attained. The assignment consists of: 1) writing a paper; 2) heading a 45-minute seminar for fellow students; 3) submitting written comments to the papers of two fellow students and reading the remaining students' papers; 4) participating in the seminars conducted by the fellow students; 5) participating in a sum-up session and 6) receiving individual feedback from the course teachers. Finally, a written exam is taken together with the remaining modules of the PAS II course. The module is spread over a 3-month period, including the winter break in the middle. The overall structure of the course, time allocation and percentage in grade that the respective activities represent are summarised in the following table (in chronological order).

The activities related to the assignment constitute the primary part of the module (representing 78 out of 90 hours of student time allocated for the module and virtually 100 percent of the grade as the content of the exam is based on the assignment).

Table 11: Overall structure of the International Environmental Law and Policy Module at the IIIIE: Activities, time allocation and % of grade

Activities (in chronological order)	Class hours	Preparation hours	% in grade
Lectures: introduction to international environmental law & policy	4		
Lectures: introduction to trade and the environment	4	3	
Paper writing		40	24
Comments on 2 papers		7	10
Paper readings 1 hr x (# of students in the group – 3)		9	
Heading of a seminar	0.75	9	40
Participation in seminars (# of students in the group – 1)	11		6
Sum up session	1		
Feedback	0.25		
Exam	1		20
Total	22	68	100

* Assuming that there are 24 students in the class which are divided into two groups (twelve students each) as the number of hours in seminars and reading changes depending on the number of students in the group.

The assignment – teaching your fellow students

The starting point for the assignment is the *allocation of topics* to students. The topics are pre-selected by teachers based on the learning objectives of the module. Each student is requested to express his/her preference by ranking the respective topics on a scale from 5–1 where 5 equals (“most prefer”), 4 (“prefer”), 3 (“moderately prefer”), 2 (“why not?”) and 1 (“prefer not”). Experiences gained since 2002 indicate that more than 90 percent of the students get the topic they rank as the one they “most prefer” or “prefer”. Depending on the number of students in the same year, the students are divided into two or three groups so that each group consists of 10–15 students. The point of keeping the number of participants in the groups down is to facilitate the discussions in the seminars run by students, and most of all to keep the number of topics to an amount that makes the seminars fun and pleasant for students.

Students subsequently *write a concise paper* of four to six pages, introducing their topic to their fellow students. The objective of paper writing is two-fold: 1) the students learn about multinational environmental agreements and the details of the specific agreement assigned, and 2) they improve their ability to research a topic and write an academic paper. Assessment of the paper is based on the student’s understanding of the assigned topic, as well as on his/her ability to select appropriate sources, choose relevant issues, express them in his/her own words and on his/her capacity to use proper citations. A general guideline is given to the students regarding the content of the paper. The paper is short in order to allow fellow students enough time to read the paper before coming to class, but also in order to allow more scope to the oral presentation.

Upon submission of their own paper, each student is assigned to *review and provide comments* on two other papers. The principal idea is to enrich the contents of the student-led seminar. Rather than focusing on issues such as grammar and structure, the commentators are encouraged to conduct some minor research in order to provide some additional input to the topic and thereby supplement the paper. The comments should be provided to the author at least seven days before the seminar, to enable the writer to take into consideration the comments when preparing the seminar. The comments should be simultaneously sent to the course teachers and are subject to grading. Commentary on language and layout is expected to be sent to the author only.

The student who wrote the paper *prepares a 45-minute seminar* which is attended by his/her fellow students. The students may structure the seminar in the way they prefer – pedagogical “experiments” are encouraged. However, they must make sure that sufficient time is allocated for discussion. Moreover, the final five minutes of the seminar are reserved for teachers to complement and sum up any important issues addressed in the seminar. The student is primarily responsible for running the seminar and for the contents of it – the teachers come in only when there is a need for it, for instance, if the discussion is digressing too far away from the core issues, or if there is a risk that the students misunderstand an important part of the topic. The performance of the seminar provider is carefully assessed using criteria such as understanding of the issues, explanation skills, slides and structure, oral presentation and others measures (such as creativity and eye contact). The seminars are spread over three to four weeks in time, with between two and five seminars a week.

Participation in the seminars is mandatory for all students belonging to the same group. We also take note of the “quality” of the participation of respective students – for instance, the type of input they provide the seminar with and the frequency of their participation. Assessment of their performance is provided at the feedback session as a modest part (six percent) of grading.

When all the seminars are completed, the teachers provide a short *sum-up session* to cover the essential issues they wish the students to capture. This is followed by 15 minutes of *individual feedback* to each of the students on the three parts: writing a paper; heading a seminar; and comments and participation.

Taking advantage of student knowledge and motivating future leaders

We have kept the structure of the seminar essentially the same since the initiation of the course in 2002. Although students’ perceptions of the module certainly vary, the overall evaluation of the module has been very positive. The external lecturers, who have occasionally participated in the seminars and who normally teach only law students, are often positively surprised with the quality of the seminars that the non-law students deliver. Among other things, students consider the possibility of having a relatively long time

for presenting what they have learned and receiving individual feedback to be especially positive.

The decision to try this method of teaching – engaging students in teaching – was triggered by a suggestion from a student, who proposed “using student skills in a better way”. Although the requirement of presenting their learning in the form of shorter presentations throughout the pProgramme is one of the most appreciated elements of the whole MSc Programme, students, still request at least for once, opportunities morefor more extensive time devoted to presenting their findings before their thesis defendedefence.

However, we perceived a challenge in the topic itself. International law has a tendency to become theoretical, which is not what our students need. What we would like to have them learn are the basic concepts and elements of various international treaties, and the main issues discussed “behind” the legal texts. It was assumed it would be tiring for students to listen to one lecturer talking about one treaty after the other. Meanwhile, it is quite demanding for the teacher to keep up with the development of all the treaties, especially when the topic is not our core research focus.

A crucial element in relation to leadership is the fact that students themselves are responsible for teaching their fellow students. They are put in a situation where they need to evaluate the knowledge level of their audience, to select the messages they want to communicate, to find methods to communicate them effectively and to steer the discussions that facilitate the extraction of important issues and the like. All these skills, and others, are needed to be a good leader and decision maker in the future. From a learning point of view, it has proven a very effective method for students to learn the topic; in order for them to teach, they need to know what they are talking about. Students also realise the importance of selecting the information they include in the teaching material when they receive questions about the material they present that they cannot explain.

There have certainly been cases when the need for securing the quality of the seminar was eminently felt. We have addressed this via the comments from the peer students mentioned above, as well as through final comments from the teachers at the end of the seminar and – when really needed – through teacher intervention halfway through the seminar. The peer review process, as well as the other students’ reading mandate, encourages the paper’s quality guarantee as the author does not want to be embarrassed and waste the time of his or her fellow students. In addition, the sum-up session provided at the end seems to help students recapture the knowledge they obtained throughout the three-month period. Also, at the feedback sessions we have asked students their views on how many sessions run by their fellow students they can enjoy and learn from and what it has been like to “learn” from their peers. Although there are some students who find it very difficult to learn from their fellow students (typically those coming from countries where a strong hierarchal teacher-student relation exists), most students seem capable of and enjoy learning through this method.

Another important element is the feedback. The feedback given on the way in which students design their seminars – from the pedagogical methods they use and the manner of presentations to the way they speak and the size of the fonts on slides – has been one element the students really appreciate. One component we make sure to comment on

during the feedback is their participation in the seminars – especially those who are quiet who we encourage to speak up as a way of preparing them for their professional life; we emphasise that “professional life as a decision maker is about making yourself heard”.

In addition, one very positive element for us teachers is that this module provides us with an excellent opportunity for getting to know the individual students better.

The teaching method introduced here is transferable to many other courses. We have applied the same concept to a course on integrated product policy in the other MSc Programme which has run parallel to this module for two years now, and have received the same type of positive feedback. We would like to encourage any teacher with competent and curious students to explore the motivational forces of peer teaching!

Susanne Pelger

Att förstå hur naturvetenskap blir förståelig

Susanne Pelger är filosofie doktor och pedagogisk utvecklare på Naturvetenskapliga fakulteten.

Texten handlar om hennes undervisning på den naturvetenskapliga grundutbildningen.

Susanne nås på: Susanne.Pelger@kanslin.lu.se, eller 070–2840277.

Om en naturvetare ska kunna fungera i arbetslivet, och i samhället i övrigt, räcker det inte att kunna kemi, fysik eller geologi. Naturvetaren behöver också ha det vi kallar för generella kompetenser, där en av de mer centrala är förmågan att kommunicera med olika målgrupper i olika sammanhang. Den som verkar i näringslivet behöver både kunna göra sig förstådd bland ämnesexperter och andra yrkeskategorier. Den som arbetar vid en kommun eller en myndighet behöver i synnerhet kunna uttrycka sig så att allmänheten förstår. Den som forskar vid universitetet behöver både kunna möta studenter på olika nivå och övertyga anslagsgivare om forskningsmedel, och emellanåt också delta i samhällsdebatten. I de naturvetenskapliga utbildningarna ingår därför träning i olika former av skriftlig och muntlig kommunikation.

Populärvetenskapligt skrivande som mål och medel

Naturvetarstudenter gör i slutet av sin utbildning ett examensarbete, ett självständigt projekt som resulterar i en rapport av vetenskaplig karaktär. I samband med detta är det obligatoriskt att studenterna författar en populärvetenskaplig sammanfattning av examensarbetet. Det populärvetenskapliga skrivandet har flera syften. Dels hjälper det till att sprida kunskap till en bredare allmänhet – här är inte minst gymnasieelever en viktig målgrupp med tanke på att öka intresset för högre naturvetenskaplig utbildning – dels ger det träning i att producera en text som inte är strikt vetenskaplig. Det finns också en didaktisk tanke bakom. För att kunna skriva populärvetenskapligt måste studenten bredda perspektivet på sitt eget avgränsade projekt och sätta in det i ett större sammanhang. Detta bidrar till en fördjupad förståelse av ämnet.

Den populärvetenskapliga genren ställer delvis andra krav på författaren. Det är inte bara språkstil och retorik som skiljer sig från den vetenskapliga genren. Texten måste i högre grad väcka intresse hos läsarna. Den måste också anpassa sig till målgruppens kunskapsnivå. Förutom de konkreta resultat studenten har nått i sitt examensarbete gäller det att tolka deras betydelse i ett vidare perspektiv – att lyfta resonemang från detaljer till en mer övergripande nivå, att ta ställning och argumentera för en viss ståndpunkt eller att kanske föreslå en lösning på ett specifikt problem. Lärarens uppgift är att leda studenten genom denna process och jag kommer här att resonera kring ett konkret exempel ur min egen undervisning.

Skrivträning och återkoppling

De senaste tolv åren har jag varit engagerad i den naturvetenskapliga grundutbildningens kommunikationsträning. Jag har också medverkat i kommunikationskurser för doktorander, där tyngdpunkten har legat antingen på vetenskapligt skrivande eller på muntlig presentation. Inom grundutbildningen är det framför allt biologi- och miljövetarstudenter, omkring hundra om året, och deras populärvetenskapliga skrivande jag arbetar med.

Innan studenterna ska börja skriva den populärvetenskapliga sammanfattningen av examensarbetet ger jag en halvdags introduktion i form av en föreläsning med workshopinslag. Den utgår ifrån de föreställningar som studenterna själva har om populärvetenskap och gemensamt bygger vi sedan vidare på dem. Vi analyserar texter från olika genrer och språkstilar, går igenom några vanliga retoriska grepp, och diskuterar också hur olika språkliga parametrar kan bidra till att ge flyt åt texten.

Min erfarenhet är att så gott som alla studenter kan identifiera en text från den populärvetenskapliga genren. De flesta har också en passiv kunskap om vad som utmärker god populärvetenskap, det vill säga de kan skilja en bra text från en dålig. Det är däremot färre som kan redogöra för vad det är som gör den bra texten bra och den dåliga dålig. Endast få klarar att själva producera en populärvetenskaplig text av tillräckligt god kvalitet. Föreläsningen ger studenterna en grund att stå på, men är långt ifrån tillräcklig för att de ska bli fullfjädrade skribenter. Som för alla färdigheter kräver det övning. Övningen måste dessutom åtföljas av återkoppling för att bli meningsfull.

Syftet med återkopplingen är att leda studenten genom en utvecklingsprocess. Det som redan är bra behöver bekräftas och det som har brister behöver åtgärdas. Det gäller att gå varsamt fram så att inte återkopplingen uppfattas som destruktiv kritik. Det gäller också att försöka få studenten själv att se hur texten kan bli bättre. Det är inte alltid så lätt, men jag tror att det gagnar färdighetsutvecklingen att själv tvingas brottas med sin text. Det är först då studenten upptäcker och lär sig använda de språkliga verktygen. När jag ger återkoppling strävar jag därför efter att ge ledtrådar till hur texten kan förbättras, i stället för att lämna tillbaka den färdigriktad och klar.

I min respons till varje enskild student ger jag dels ett sammanfattande omdöme med kommentarer av övergripande karaktär, dels specifika kommentarer till textens olika delar. Exempel på övergripande kommentarer är:

Som du ser har jag skrivit en del kommentarer i marginalen, mestadels förslag till mindre, språkliga ändringar som jag tror kommer att göra sammanfattningen än mer läsbar. Jag föreslår också att du i sista stycket disponerar texten på följande sätt: ...

Fundera gärna över om du kan lägga till ett par avslutande meningar där du diskuterar hur de nya kunskaperna kan leda till t.ex. förbättrad diagnostik eller behandling av drabbade patienter.

Jag har markerat och föreslagit en del strykningar och förenklingar där texten kan upplevas svårtillgänglig. Genom att lyfta fram det viktigaste och ”skala bort” detaljer som inte är helt nödvändiga kan du hjälpa läsaren att lättare hitta huvudpoängen.

De specifika kommentarerna kan vara exemplifieringar av de övergripande kommentarerna, till exempel:

Denna mening hänger lite i luften. Förtydliga hur du vill koppla resonemanget till meningen före och efter.

Jag har skrivit några ändringsförslag där stilen ibland blir alltför vardaglig med uttryck som ”kolla”, ”käka” och ”dom” (i stället för ”de” eller ”dem”).

Många substantiveringar ger ett tungt intryck. Fundera över hur du kan skriva om följande mening: ”Här diskuteras även administrativa problem i dagens prövning av vindkraft i relation till möjligheter till identifiering av kumulativa effekter.”

De kan också vara fristående med syfte att uppmärksamma språkliga detaljer, exempelvis:

Skriv ihop ”slut produkt” till ”slutprodukt”.

Ersätt ”%” med ”procent” i löpande text.

Stryk ”väldigt” – förstärkningsord används endast sparsamt inom populärvetenskapen.

Utifrån återkopplingen arbetar studenten om sin text, varpå jag ger respons ytterligare en eller två gånger. Kvaliteten på de omarbetade versionerna varierar och det är inte ovanligt att de redigerade delarna av texten innehåller nya fel som behöver åtgärdas, till exempel i fråga om meningsbyggnad eller stavning. Det händer också att den nya versionen är identisk med den första, alltså att studenten inte har tagit någon hänsyn till återkopplingen över huvud taget. Detta kan tyckas förvånande med tanke på att texterna publiceras både på webben och i en årlig tryckt samling.

Hur lär sig naturvetare kommunicera med folk?

Min ambition är att varje student ska utveckla sin förmåga att skriva populärvetenskapligt, och det är min uppgift att ge återkoppling som leder studenten framåt. För att detta ska vara möjligt måste jag själv förstå hur studenterna tillägnar sig förmågan att skriva och hur återkopplingen tas emot.

Jag har nyligen, tillsammans med Gunlög Josefsson och Sara Santesson, Nordiska språk, Språk- och litteraturcentrum, börjat analysera ett material som består av olika versioner av populärvetenskapliga texter samt den återkoppling som studenterna har fått efter varje version.⁸ Vi vill på ett systematiskt sätt undersöka texterna för att identifiera vad som fungerar bra och vad som fungerar mindre bra. Exempel på faktorer vi tittar närmare på är studenternas användning av facktermer, hur textens delteman hänger ihop med helheten och i vilken ordning olika moment presenteras. Tillsammans ger detta en bild av hur tillgänglig texten är för icke-specialister och ger även ett mått på textens språkliga flyt. Målet med undersökningen är att bättre förstå hur studenter tillägnar sig förmågan att skriva populärvetenskapligt. Träningen av detta moment kan då få en fördjupad didaktisk förankring, vilket leder till en tydligare progression under utbildningens gång.

Vi kan redan nu se tecken på att många studenters förmåga att författa en populärvetenskaplig text är otillräcklig. Om det beror på för lite träning eller att återkopplingen under utbildningens gång har varit skral återstår att ta reda på. En inte alltför djärv gissning är att båda kan förbättras. När vi har kartlagt vilka brister som finns kan vi också föreslå hur detta ska gå till.

Ledarskap – en fråga om förhållningssätt

För mig handlar ledarskap i undervisningen framför allt om förhållningssätt: till studenterna, till själva undervisningen och till kollegerna. Sättet att möta studenterna måste utgå ifrån att deras lärande placeras i fokus. Detta kan göras på många sätt och jag återkommer strax till hur jag tänker kring detta i min egen undervisning. För att vara trovärdig måste läraren dessutom sträva efter att förstå själva den process som pågår under studenternas lärande. Här gäller det att undersöka vad studenterna faktiskt lär sig, och reflektera över hur undervisningen kan utvecklas så att kvaliteten i lärandet ökar. Det innebär att läraren har ett vetenskapligt förhållningssätt till undervisningen. Det pedagogiska utvecklingsarbetet måste vila på vetenskaplig grund och det är också på detta sätt en god pedagogisk ledare bör motivera sina kolleger till förändring.

I mötet med studenterna måste det finnas en ärlig vilja att leda andra människor framåt i deras utveckling. Ledarskap innebär inte att visa vem som kan mest och vet bäst. Kommentarer som ”Tyst, jag undervisar dig!” och ”Har du någon annan uppfattning kan du ju försöka publicera den i Nature!” främjar självklart inte lärandet (det var tack och lov många år sedan de yttrades – långt innan den högskolepedagogiska utbildningen blev

8 Projektet är ett så kallat Fröprojekt finansierat genom medel från Lärande Lund, Lunds universitet.

obligatorisk). Målet ska vara självständiga individer som fungerar väl i yrkeslivet och som har förmåga att fortsätta utvecklas även efter sin examen. I en verksamhet som vår, där vi slåss med varandra om forskningsanslag och tjänster, finns det en risk att en och annan ser studenterna, eller i vart fall doktoranderna, som potentiella konkurrenter. För den som är van att själv stå i centrum kräver det ett visst mått av självbehärskning att låta någon annan få lysa en stund. Den stunden kan göra stor skillnad för studentens utveckling och självkänsla. För läraren kostar den inte mer än en gnutta förlorad uppmärksamhet. Den som är beredd att betala det priset kan se studentens prestation som ett kvitto på god undervisning, och kanske till och med känna glädje och stolthet för studentens räkning. Själv blir jag riktigt glad när jag någon gång får en briljant studenttext i min hand. Må så vara att jag inte hade kunnat skriva den lika bra själv.

En kvalificerad akademisk lärare måste vara beredd att utveckla sin egen kompetens för att bättre förstå studenternas lärande. Att helt enkelt ta sig tid att reflektera över sin egen och varandras undervisningspraktik kan räcka långt, men ibland måste vi också söka nya vägar. Som forskare är vi vana att utbyta erfarenheter och ventilera aktuella frågor med våra kolleger. Som lärare är vi däremot ofta hänvisade till oss själva eller till de informella sammanhang som den lokala traditionen bjuder. Vi är inte bortskämda med mötesplatser för didaktiska diskussioner. Därför är det inte heller självklart hur vi ska gå tillväga för att söka nya samarbeten, särskilt inte över ämnesgränserna. I mitt fall råkade det tursamt nog redan finnas en kontakt med den språkvetenskapliga världen – Gunlög Josefsson och jag hade några år tidigare båda varit involverade i arbetet med en biologisk ordlista.

Med didaktiska undersökningar följer gärna tankar om förändring. När vi bättre förstår hur studenter lär sig kan vi också förbättra förutsättningarna för lärandet. Om vi förändrar utbildningen kan det innebära att vi lärare behöver förändra vårt sätt att resonera och samverka, vilket i sin tur betyder att vår kompetens kan behöva utvecklas i något avseende. Vårt projekt om populärvetenskapligt skrivande är ett exempel på en undersökning som kan komma att leda till en didaktisk utveckling. Kanske kommer studenterna att få fler tillfällen till träning under sin utbildning. Kanske kommer de att få mer och bättre återkoppling. Kanske kommer vi lärare att behöva utveckla vår kompetens för att klara detta. Och kanske kommer det att krävas samverkan med lärare från andra fakulteter för att resultatet ska bli riktigt bra. Resonemanget gäller naturligtvis inte bara undervisning i populärvetenskapligt skrivande, utan alla de generella kompetenser en naturvetare bör ha. Att leda det förändringsarbete som vi står inför innebär att foga samman teori och praktik – att översätta en vetenskapligt grundad idé till konkreta åtgärder för att nå ett definierat mål. Det innebär också att med en öppen attityd ta tillvara den samlade kompetens och erfarenhet som lärarkollektivet har. Jag tror det är så vi kan skapa de bästa förutsättningarna för en positiv förändring.

Bo-Anders Jönsson

Kontinuerlig examination och portfolio förbereder studenten för yrkeslivet

Bo-Anders Jönsson är universitetslektor och studierektor för sjukhusfysikerprogrammet, Avdelningen för medicinsk strålningsfysik, IKVL.

Texten handlar om studenternas arbetsportfolio under den kliniska praktiken.

Bo-Anders nås på Bo-Anders.Jonsson@med.lu.se, eller 046-173147

Detta är en berättelse om hur studenters motivation tas tillvara i arbetet med så kallade portfolios på sjukhusfysikerutbildningen. Innan vi kommer dit presenteras först utbildningens framväxt och upplägg, och Bo-Anders Jönsson berättar om den pedagogiska syn som ligger till grund för arbetet med portfolio.

Sjukhusfysiker – modern spetsutbildning med bredd och djup

Utbildningen av radiofysiker och sjukhusfysiker vid Lunds universitet går tillbaka till slutet av 1950-talet, då den initierades av landets tre professorer i radiofysik. Målet var att möta det ökade behovet av fysiker med specialkunskaper om strålning och dess medicinska tillämpningar och strålskydd, i takt med utvecklingen av diagnostiska och terapeutiska metoder inom hälso- och sjukvården. Utbildningen vid Lunds universitet har sedan dess haft en nära samverkan med de kliniska verksamheterna vid universitetssjukhuset i Lund och Malmö. Jag som skriver detta heter Bo-Anders Jönsson, och är sedan cirka 15 år studierektor för sjukhusfysikerutbildningen.

Som en följd av införandet av legitimation för sjukhusfysiker 1999, blev utbildningen en yrkesexamen reglerad i högskoleförordningen och sedan år 2000 är den ett eget program vid Naturvetenskapliga fakulteten. Utbildningen ges i samarbete med Medicinska fakulteten och Region Skåne. Sedan starten för 60 år sedan har cirka 280 sjukhusfysiker utbildats på Lunds universitet och utbildningen utvecklats från att vara ett litet så kallat

dispensämne (radiofysik) för enstaka fysikstuderande, till en avancerad femårig yrkesexamen. Utbildningen har på senare år kommit att präglats av modern högskolepedagogik med mycket aktiva studenter och lärare/sjukhusfysiker som alla har någon form av pedagogisk skolning.

Eftersom sjukhusfysikerexamen ligger till grund för Socialstyrelsens utfärdande av legitimation, gäller en särskild nationell examensbeskrivning i högskoleförordningen som utgångspunkt för programmets inriktning och mål, liksom kompetensbeskrivningar för sjukhusfysiker utarbetade av Socialstyrelsen. Till detta kommer ett flertal författningar från Strålsäkerhetsmyndigheten och Socialstyrelsen, med grund i den europeiska lagstiftningen, som reglerar sjukhusfysikerns kvalifikationer och arbete. Det är således en mycket styrd och i det närmaste skraddarsydd utbildning vi utformat och utvecklar i takt med forskning och utveckling inom området för att tillgodose samhället med nödvändig fysikexpertis med goda kunskaper om strålning och dess tillämpningar, inte enbart inom hälso- och sjukvårdsområdet. I samband med utbildningens förlängning som en följd av Bolognaprocessen, gjordes en grundlig översyn och omarbetning av programets *core curriculum* och lärandemål reviderades för att bättre överensstämma med innehåll och examination, enligt *constructive alignment*.

Utbildningens första två år samläses med fysikstudenterna på Naturvetenskaplig fakultet, vilket ger studenterna den grundläggande och nödvändiga verktyglådan med fysik- och matematikkunskaper som krävs för de fortsatta studierna i medicinsk strålningsfysik. Från det tredje läsåret flyttar studenterna över till vår avdelning (medicinsk strålningsfysik) som finns på universitetssjukhuset, där studenterna studerar de resterande tre åren. Tredje läsåret utgörs av grundläggande strålningsfysik, det fjärde klinisk strålningsfysik, vilket innebär fysiken och matematiken bakom medicinska bilder (som röntgen, PET och MR-kamera), strålbehandling mot cancer samt strålskydd. Det sista läsåret ägnas åt klinisk praktik, professionell utveckling och författningskunskap, samt det avslutande självständiga examensarbetet. För den som är intresserad av att mera detaljerat ta del av utbildningens upplägg hänvisas till www.radfys.lu.se/gu.

Studierektor, lärare och pedagogisk ledare

I min roll som studierektor har jag inte bara uppdraget att vara administratör utan även rollen som pedagogisk ledare för sjukhusfysikerutbildningen, med förtroendet att inspirera och leda både lärare och studenter, samt se till att det finns en ”röd tråd” och progression i utbildningen. Det finns förstås en del hinder på vägen och en balans mellan den ”gamla” pedagogiken (undervisningsperspektivet) och det ”nya” (lärandeperspektivet) är den strategi vi funnit mest framgångsrik. Att parallellt med teoretiska modeller visa på ”goda exempel” vinner i längden. Jag vill beskriva min pedagogiska grundsyn sedan några år, vilande på ett tydligt lärandeperspektiv. I mötet med studenterna, har vi som lärare att göra förutsättningarna för studenternas lärande så gynnsamma som möjligt. Det handlar bland annat om att underlätta studentens lärande genom att låta dem *presentera* ämnesstoffet på ett lämpligt sätt, *att inspirera*, genom att *aktivera* studenterna så att de tvingas till

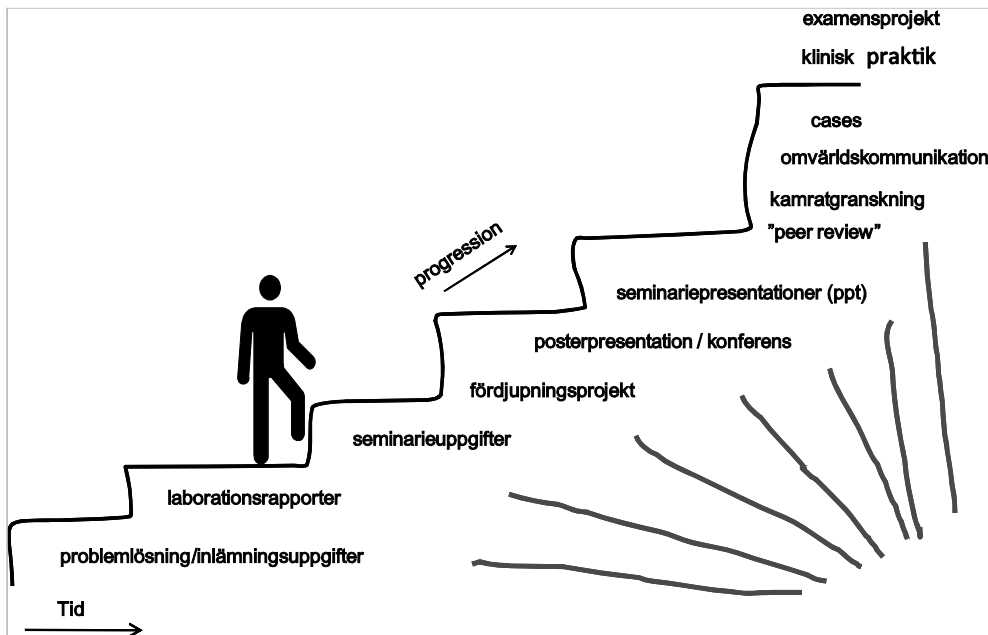
en bearbetning av stoffet och inte minst att använda varierande och *kontinuerliga examinationsformer* under utbildningen som främjar djupinläring.

Som lärare har vi uppgiften att väcka intresse hos studenten, och om det lyckas underlättar det studentens lärande. Därför är studentens första kontakt med stoffet av stor betydelse oavsett om det är läraren som presenterar det, eller om det har sin grund i en utgångspunkt (ett problem). Det är också enligt min mening oerhört viktigt att examinationsformerna varieras under utbildningens gång och att examinationsformen utgör en kontinuerlig ”kvalitetskontroll” av lärandet. Jag tycker att vi ska stanna upp och fråga oss: är examinationen en ribba att ta sig över, eller är examinationen ett sätt att säkerställa inläring? Vi måste bättre fundera på *vad* som ska examineras? Vi måste ställa frågan hur? Och fundera på *när* man ska välja att examinera. Detta är grunden för *constructive alignment*, en harmonisering mellan kursinnehåll, genomförande och hur det examineras. Jag ser examinationen mera som ett inläringstillfälle, än enbart en kunskapskontroll. Som det senare är examinationen en slutpunkt för lärandet, men i det tidigare en startknapp som bör främja ett djupare lärande hos individen. Om man dessutom låter examinationer ha sin grund i de produkter studenten aktivt presterat, till exempel i olika projekt ensam eller i grupp, har man nått en bit på vägen. Detta är den undervisningsfilosofi som jag, i egenskap av studierektor och pedagogisk ledare, försöker få både ”mina” lärare och studenter att arbeta efter. Detta kan också utgöra grunden för portfoliomodellen som jag här vill slå ett slag för.

Kommunikationsträning för tryggare studenter

För några år sedan genomförde Naturvetenskapliga fakulteten (bland andra fakulteter) ett kommunikationsprojekt i syfte att ge instrument för att bättre träna sina studenter på att kommunicera i tal och text. Varje ämne skulle i projektet utse en kommunikationslärare, och hos oss blev det jag.

I sitt arbete måste sjukhusfysikern kunna kommunicera med både professionella (som till exempel läkare, sjuksköterskor eller biomedicinska analytiker), patienter och anhöriga, men också med omvärlden där man kan möta både en nyfiken allmänhet och aggressiva journalister. Kommunikationen mellan studenter och lärare på vår utbildning fungerar mycket bra. Vi har få studenter, och lärarna och sjukhusfysikerna finns både geografiskt och i viss mån socialt nära studenterna. Kommunikationsmoment i utbildningen fanns i den tidigare utbildningen också mest som laborationsrapporter, gemensamma räkneövningar, och något enstaka seminarier. Jag strävade därför efter att införa mera planerade kommunikationsmoment i utbildningen så att studenten tränas både skriftligt och muntligt i sin kommunikation. Jag skulle vilja säga att vi skapade förutsättningar för en ”kommunikationstrappa” där successivt ökande aktiviteter och komplexitet infördes.



Med dessa många inslag av kommunikation, blev det också naturligt att försöka genomföra en kontinuerlig examination på utbildningen från det tredje läsåret. Från att nästan enbart ha haft skriftliga tentamina i slutet av delkurserna, är kommunikation i form av skrivna rapporter, posterpresentation och muntlig presentation med opposition och kamratgranskning, nu en del av en kontinuerlig examination på flera kurser, som komplement till de summativa tentamina i slutet av kurserna. Muntlig tentamen är ett kommunikationstillfälle att ta vara på. Utvecklingen har alltså varit att införa aktivare moment på utbildningens olika kurser och att låta studenterna på olika sätt träna kommunikation skriftligt och muntligt.

Det finns klara fördelar med att, parallellt med olika aktiva moment i utbildningen, träna kommunikation i skrift och tal. Studenterna kommer tidigt i gång med sitt läsande, lär sig arbeta med stoffet genom att själva presentera det för kurskamraterna och att ge varandra kritik. De blir tryggare i sina presentationer, och bygger successivt upp ett självförtroende så att de kan stå för sina kunskaper inför publik, kritisera och att ta kritik.

Studenterna producerar alltså en mängd alster under utbildningen och för att motverka att dessa göms undan och glöms bort, vilket tycks vara ganska vanligt bland dagens högskolestuderande, så uppmuntras studenterna att samla sin produktion för att kunna ha med sig dessa för framtiden, i en begynnande kompetensportfolio.

Portfolio – ett instrument för egenreflektion och yrkesförberedelse

Begreppet portfolio kommer ursprungligen från latinets *portare*, ”bära” och *folio*, ”blad, papper”, det vill säga att man bär omkring något i en mapp eller pärm. Idag är det förstås vanligt med digitala portfolios. Som pedagogisk term avser portfolio en systematisk sammanställning av dokument som visar färdigheter, kunskaper och uppnådda resultat, plus individens egna tankar kring det material som har samlats in för att dokumentera hans/hennes utveckling. *En portfolio är ett sätt att uttrycka sig själv*. Den används mer och mer som en kompetensportfolio, alltså en samling dokument och reflektioner som bevisar att en individ uppnått en viss kompetens.

Portfolio i olika utbildningssammanhang är en mycket bra metod för att reflektera över sin egen utveckling inom ett ämnesområde och hur man uppfattat sitt lärande eller sina uppnådda kompetenser. Denna pedagogiska modell är sedan länge etablerad i de anglosaxiska länderna för att följa den egna utvecklingen i tiden, som kompetensportfölj för yrkesverksamma, pedagogisk portfölj för lärare eller som elev- och studentportfölj. På många yrkesutbildningar är portfolion även examinerande, som till exempel på yrkesutbildningar inom hälso- och sjukvård. Inom mitt eget område, medicinsk fysik, examineras exempelvis blivande sjukhusfysiker på praktiktjänster (training) i Storbritannien, genom att försvara sin portfolio i vilken praktikanten (trainee) samlar sin produktion under praktiken.

Det var i samband med ett EU-projekt, EMERALD (som jag och kolleger arbetat inom sedan 1995) och vid ett studiebesök i Skottland som jag kom i kontakt med portfoliomodellen.⁹ Jag visste då att portföljen börjat göra intåg i ungdomsskolan i Sverige, med så kallade elevportföljer, där avsikten är att eleven ska dokumentera och följa sin egen utveckling under sina skolår. Den är där också ett stöd för utvecklingssamtalen tillsammans föräldrarna. Jag blev inspirerad att ta reda på mer om hur portföljer kan användas i högre utbildningar, och idag är jag övertygad om att den bör få en plats i den svenska högskolan. Som bekant, är också nu den reflekterande pedagogiska portföljen en viktig komponent för lärare och forskare som söker högre tjänster eller befordran.

Portfolion på utbildningar syftar alltså till att ge djupkunskaper genom att en eller flera gånger stanna upp och fundera igenom en kurs och utbildningens mål, och reflektera över det man presterat och lärt. För att man ska stärka sin förmåga till självständighet och skapa sitt eget livslånga lärande i framtiden behöver man också lära sig att ta ställning till vad man *inte* kan, sätta upp nya mål och bestämma vad man behöver göra för att nå dessa mål. Det betyder att man som student måste ta ett eget ansvar för sitt lärande och därmed är delaktig i utbildningen. I portfolion dokumenterar man successivt sina kunskaper och färdigheter. Portfolion ska skrivas så att någon annan (som en examinator) sedan kan följa studentens väg igenom en utbildning, kurs eller praktik.

För att göra studenterna mera aktivt lärande på vår utbildning, låter vi dem stanna upp och reflektera över sitt lärande. Med det som mål gjorde jag för några år sedan ett

9 European MEical Radiation Learning Development (www.emerald2.eu).

försök att införa digitala studentportföljer. Tanken var att portföljen skulle utgöra en systematisk samling av alster som studenten producerat under utbildningen. Den skulle ge utbildningen en helhet genom att ge studenterna möjlighet till reflektion över sina alster och sätta in dessa i ett större sammanhang, stödjade den personliga utvecklingen och se sin utveckling relaterad till yrkesrollen som sjukhusfysiker, sin professionella utveckling.

Eftersom jag sedan många år är användare av universitetets CMS-system, LUVIT, så föll valet på detta och vi använder sedan flera år LUVIT som en resurs på utbildningen. Inte för distansutbildning, utan som en samlingsplats för utbildningen och dess kurser, och den kliniska praktiken.¹⁰ Studenterna har där möjlighet att samla sina inlämningsuppgifter, småprojekt, laborationsrapporter, posters och presentationer i egna produktportföljer (mappar). Min avsikt var från början att införa portföljen som både en produktportfölj och en processportfölj, den senare för ett mera reflektivt lärande under utbildningens kurser och som en yrkesförberedande portfölj på den kliniska praktiken. Av resursskäl (tid, pengar och engagemang) används den digitala portföljen nu som en frivillig produktportfölj, medan den reflekterande portföljen begränsats till praktikterminen, men där fungerar modellen riktigt bra och förbereder studenterna för det kommande yrkeslivet.

Syftet med praktikportfolion är bland annat att förse läsaren med "bevis" från den kliniska praktiken så att studenten kan visa att ett lärande ägt rum och att individen uppnått de kompetenser som föreskrivs i mål- och kompetensbeskrivningar. Studenten behöver för detta samla olika typer av dokument efterhand som praktiken fortskrider, för att mot slutet av varje praktikperiod (nuklearmedicin, röntgen, MR, och strålterapi, samt inkluderande strålskydd), ställa samman en för perioden ändamålsenlig rapportering och reflektion. Studenterna rekommenderas att föra dagbok för att inte glömma bort vad som görs. Portfolion kan vara uppdelad i ett antal kortare avsnitt i vilka studenten rapporterar och beskriver specifika uppgifter eller projekt studenten arbetat med under praktikperioden, och samtidigt en självkritisk reflektion över vad studenten tycker sig ha lärt. Det är inte meningen att allt som gjorts under praktikperioden ska rapporteras, utan bara av studenten *utvalda* delar. I en portfolio gäller kvalitet, inte kvantitet. Studenten uppmuntras att göra urvalet i syfte är att göra intryck på läsaren som om denne vore examinatore och att portfolion ska kunna användas som en grund för en framtida kompetensportfölj, som till exempel för att söka arbete.

Varje avsnitt i portfolion ska vara inriktat på en eller flera kompetenser, koncentrerad på *vad studenten gjorde*, snarare än vad hon eller han tittade på eller vad som berättades. Den ska innehålla någon kritisk analys och reflektion, tillsammans med bevis för den teoretiska bakgrunden (teorier som studenten tidigare läst i sin utbildning) och eventuellt med referenser som, där det är möjligt, visar hur de praktiska arbetet anknyter till teorier hon eller han tidigare skaffat sig. För att visa sin insikt i yrkesrollen och "bekantskap" med andra yrkesgrupper, får också studenten göra en kort beskrivning av varje sådan erfarenhet under perioden. Beskrivningarna kan handla om hur studenten i yrkesrollen samverkat och jobbat tillsammans med andra, och om vilka reflektioner studenten gjort.

10 Content Management System.

Vilka typer av bevis som än presenteras, förväntas de uppfylla kraven på goda färdigheter i kommunikations- och presentationsteknik, samt i problemlösning och vetenskaplig analys. Nivån på den presenterade texten förväntas därmed vara högre än vad som normalt gäller för en laborations- eller seminarierapport. För att motivera studenterna, stimulerar vi dem att skriva en väl genomarbetad portfolio som kan vara av värde när studenten söker arbete. Därmed kan portfolion vara starten på en professionell yrkesportfolio som studenten själv successivt bygger på.

Användandet av portfolio är inte utan problem. Arbetet tar ju tid både för den som reflekterar (studenten) och den som sedan ska ge feedback (läraren eller examinatorn). Det är absolut nödvändigt att studenten får återkoppling på sin portfölj oavsett om den är examinerande eller om den ”bara” är reflekterande. Studenternas inställning till att göra en egenreflektion är hittills både positiv och negativ. Vi ser en tydlig skillnad mellan hur mycket tid studenterna lägger ner på sin portfolio, men de flesta tycker att det är värt det även om det tar tid.

Att som student ges möjlighet att reflektera över sitt eget lärande och utveckling är en viktig del av studierna och förberedelserna inför det kommande yrkeslivet. För att studenterna skall bli självständiga och skapa sitt eget livslånga lärande i framtiden behöver de lära sig att ta ställning till vad de *inte* kan, sätta upp nya mål och bestämma vad de behöver göra för att nå dessa mål. Portfolio i utbildningen kan, utöver att den dokumenterar kunskaper, färdigheter och studentens väg, bidra till att studenten tar större ansvar för sitt lärande och aktivt tar och känner delaktighet i utbildningen. De flesta studenter är än så länge ovana vid arbetssättet och det gäller nog också oss lärare och yrkesverksamma, även om denna anglosaxiska tradition alltmer breder ut sig i den svenska högskolan. För mig är den pedagogiska idén med studentportföljer att de ska vara reflekterande, inte enbart en samling av studentens alster eller ett annorlunda CV samlat i en portfolio. Man måste därför ha i minnet att arbeta med reflekterande processportföljer också kräver en hel del lärarresurser eftersom återkoppling från läraren är en väsentlig del av portföljmodellen oavsett om den används examinerande eller ej.

Referenser

- Bermudez Svankvist, Angeles. *Management by love. Att leda genom mångfald*. Stockholm, 2002.
- Biggs, John. *Teaching for Quality Learning*. London, 2003.
- European MEEducation Radiation Learning Development (www.emerald2.eu).
- Holmström, Ola och Nilsson Lindström, Margareta. *Efter doktorexamen – en alumnstudie*, Lunds universitet, rapport nr 2008:250
- Naturvetarexamen – och sen? Arbetet efter studierna*, Lunds universitet, rapport nr 2008 .
- Nilsson Lindström, Margareta. *Studiemiljöer vid Lunds universitet – en undersökning ur ett psykosocialt perspektiv*, Lunds universitet, rapport nr 2005:236.
- Nilsson Lindström, Margareta. *Doktorandbarometern 2007*, Lunds universitet, rapport nr 2008.
- Morgan, Gareth. *Images of Organization*. Thousand Oaks, 2006.
- Rust, Chris. ”The impact of assessment on student learning” i *Active Learning in Higher Education*, London, 2002.
- Weaver, Robert och Jiang, Qi. ”Classroom organization and participation: College students’ perceptions” i *The Journal of Higher Education*. Ohio, 2005.

Att lära sig av sina framgångar

Jag gillar inte uttryck som ”man lär sig av sina misstag”. Varför skulle man helt automatiskt lära sig av misstag?

Så skriver Anna Karlsson i kapitel fem. För att lära sig av sina misstag måste man reflektera, skriver hon. Man måste fundera på vad som hände, varför det hände och vad ens egen roll var i det. Vi som redigerat antologin tycker inte heller om uttrycket. Denna bok är ett tydligt avtryck av vår övertygelse att man inte behöver göra några misstag för att lära sig. Det är reflektionen och inte misstagen som är grunden till lärandet. Vi tror att man kan lära sig av det som fungerar, det som verkar självklart och kanske till och med banalt. Många av författarna la inledningsvis pannan i djupa veck när vi frågade om de ville beskriva sin undervisning i en antologi om lärarskap och ledarskap. Vad är det som är så speciellt med en forskarutbildning vars doktorander är nöjda och blir klara i tid? Med att leta efter motivationen inom studenterna i sina basgrupper? Eller att förbereda studenterna på yrkeslivets praktiska uppgifter? Varför ska vi skriva om sådana självklarheter?

För att lära sig av sina framgångar måste man börja med att se dem och erkänna dem – göra dem synliga. Det *är* en framgång när en organisation fungerar som den ska: då har värdegrunder och normer, strukturer och administration, samarbete och ensamarbetande individer, ledare och ledda, lyckats verka mot ett mål tillsammans. Vi har försökt lyfta fram exempel på framgångar, på undervisning som fungerar. Men det räcker inte att se, man måste också diskutera och reflektera om man ska lära sig något av sina eller andras framgångar. I denna antologi har vi ramat in framgångarna med diskussion och reflektion. Men den riktiga diskussionen och reflektionen återfinns inte i vår bok – den hoppas vi ska äga rum hos dem som läser boken.

Möjligheter i ett understödjande ledarskap

Vårt bidrag till synliggörande, medvetandegörande, diskussion och reflektion är i detta kapitel inte bara att sammanfatta antologins innehåll i handledning för diskussioner till pedagogiska ledare och lärare, vilket vi strax ska göra, utan också att föreslå vidare arbete som kan understödja att lärares initiativ i undervisningen tillvaratas. I vår fjärde tes är



lärarens sammanhang centralt: ledarskapet sker i en relation till studenter och till kollegor, och här är det så till sist kollegorna vi vill lyfta fram.

4. Läraren är inte ensam i sin relation till studenterna utan blir själv ledd i sitt arbete och ingår i ett lärarlag, där diskussion och reflektion skapar möjlighet till gemensamt ansvarstagande. Ledarskapet i lärarskapet innebär en ömsesidig relation mellan lärare och studenter: mellan ledare och ledda. Den relationen etableras, upprätthålls och utvecklas av både lärare och studenter. I den relationen låter sig studenterna påverkas av läraren men här finns ingen ensam ansvarig, utan deltagare i det ömsesidiga arbetet att utveckla relationen. Det är viktigt att inte bara studenternas utan också lärarens behov tillfredsställs i relationen. Det goda ledarskapet är i detta sammanhang det som studenterna tycker är tillfredställande, och där läraren också uppfattar sin arbetsituation som tillfredsställande och möjlig.

En möjlig väg att tillvarata lärares initiativ i organisation och styrning skulle kunna vara att diskutera möjligheter och former för ett understödjande ledarskap, där de involverade arbetar för att vara nyfikna på och öppna för varandras behov, appeller och kompetenser.

I dessa diskussioner vill vi föra in det understödjande ledarskapet, *facilitating*, som vi diskuterade utifrån Alan Bryman och Rose Trevelyan i inledningskapitlet. Leif Bryngfors presenterade i kapitel 5 SI-mentorernas ledarskap gentemot andra studenter och gymnasieelever som just understödjande. SI-ledaren leder utan att synas, utgör en auktoritet utan att vara auktoritär och leder processen framåt genom att låta studenterna interagera med varandra, berättar han. Ett snarlikt ledarskap beskriver Rose Trevelyan som det ledarskap brittiska forskare önskar. De önskar en ledare som inte styr forskningen utan stödjer den, som inte bestämmer hur de ska arbeta utan visar förtroende för medarbetarnas egen förmåga att bestämma det och som inte slår fast sanningar utan ställer frågor.¹

Hos Emmanuel Levinas finns inspiration att hämta för den som vill uppmuntra ledare och medarbetare, lärare och studenter att mötas som individer med nyfikenhet på varandras behov, drömmar och kompetenser. Här finns inspiration att hämta för den som vill lyfta fram lärare-ledare som sätter studentens önskan om att växa i centrum genom ett understödjande och tjänande ledarskap, liksom den ledare som sätter medarbetarens önskan om att utvecklas i centrum. David Bevan och Hervé Corvellec har gått längre än Alan Bryman och Rose Trevelyan i sina diskussioner om understödjande ledarskap; de går tillbaka till det tjänande ledarskapet med förebild inom kyrkan och till Emmanuel Levinas moralfilosofi.² Utgångspunkten för den senare är att det är i mötet med andra människors behov vi blir moraliska subjekt – till handlande individer som kan, eller kan låta bli, att handla utifrån appellen i den andres ansikte. Förmågan att vara öppna för andras appeller gör det möjligt för ledare och medarbetare att ha ett etiskt förhållande till varandra, att möta varandra som människor, skriver Bevan och Corvellec. Kan ett understödjande och kanske också tjänande ledarskap, som gör det möjligt för de involverade att mötas som människor, vara ett möjligt sätt att diskutera hur värdegrunder ska bli

1 Rose Trevelyan (2001).

2 David Bevan och Hervé Corvellec (2007).

verklighet i undervisningen, samtidigt som det hjälper lärare och studenter framåt i det gemensamma kunskapandet?

Det understödjande ledarskapet verkar kunna motivera både universitetsanställda och studenter i deras kunskapsinhämtningsprocesser, och frågan är vem som inte skulle föredra att ledas genom ett understödjande ledarskap om man betänker vad motsatsen kan vara. Men faktum är att ett handfast och styrande ledarskap också behövs ibland, för att handskas med bristande ansvarstagande och kompetens. Och förutsättningen för ett relationellt ledarskap är en styrning av ansvarsfördelning i verksamhetsplanering och uppföljning. Vårt mål med att diskutera ett understödjande ledarskap är inte att avskaffa det styrande ledarskapet, utan att komplettera det där så behövs, och det är vår uppfattning att det behövs i ledningen av den pedagogiska verksamheten. Som stöd till de ledare och lärare som vill arbeta med ledarskapet i lärarskapet sammanfattar vi så slutligen tolv punkter som kan handleda diskussion och reflektion.

Handledning för diskussion och reflektion

Definiera målet för undervisningen

Vi har definierat målet för undervisningen som att hjälpa studenterna uppnå lärandemålen i kursplanen – ett mål kursansvarig lärare måste uppfylla. Men finns det inte fler mål? Målet kan också vara att stimulera studenternas nyfikenhet eller deras tilltro till sina förmågor. Det kan vara att förbereda dem för speciella situationer i yrkeslivet eller hjälpa dem bli kritiska analytiker och kreativa problemlösare. De kan vara många andra saker. Vilka är lärandemålen i din undervisning? Vilka mål skulle du formulera om du gjorde det ihop med rektor, prodekanen eller prefekten? Hur skulle målen se ut om du formulerade dem med din studierektor, med lärarna i ditt lärarlag eller med en kritisk vän? Vilka skulle målen bli om du formulerade dem med studentkåren eller med studenterna på kursen? Målen blir olika beroende på vem du definierar dem med. Vilka vill och får vara med och definiera målen för din undervisning och hur bär du dig åt för att inkludera dem?

Arbeta med konstruktiv samordning

Konstruktiv samordning är det svenska begrepp universitetets pedagogiska utvecklare använder när de talar om *constructive alignment* på sina pedagogiska kurser.³ Det som ska befinna sig på en tänkt linje är kursmålen i kursplanen, undervisningens utformning och examinationen. Konstruktiv samordning är ett pedagogiskt sätt att se på ledarens roll att skapa strukturer och organisera mot mål och på ansvaret för att koppla arbetet till målen. Det innebär att varje kurstillfälle är tydligt knutet till ett läromål, som det ska hjälpa studenten att uppnå genom att lyssna, se, läsa, skriva, samarbeta, pröva, skapa, öva, diskutera eller kanske reflektera. Varje examination är utformad så att det blir möjligt att avgöra om studenten uppnått lärandemålen eller ej istället för att kanske pröva studentens memoreringsförmåga eller nerver. Vilken konstruktiv samordning finns och fungerar

3 John Biggs (2001) s. 11–33.

i din undervisning? Hur utvärderar du om den fungerar? Vilka samtalsrum har du för utvärdering och utveckling av samordningen? Vilket administrativt och organisatoriskt stöd får du för att arbeta med samordning?

Planera över tid

Att låta studenterna själva ansvara för kunskapsinhämtningsprocessen kräver noggrant planerad och organiserad undervisning med lång framförhållning och utvärdering. Ska studenterna arbeta med problembaserat lärande kräver det till exempel utbildning av lärare och studenter. Ska de botanisera själva efter kunskap underlättas det av ett elektroniskt kursbibliotek, ett bokbord, en litteraturlista eller ett förberett samarbete med en bibliotekarie. Ska de arbeta med case behöver casen skrivas och ska de reflektera över sin process behöver de få verktygen för feedback och reflektion. Det tar lite tid att ge dem det. Ska du säkerställa att de hämtar in kunskapen kräver det dessutom att du utvärderar vad de lärt sig, och diskuterar och reflekterar över det i din kursutveckling. Det är få lärare förunnat att få arbeta med så lång framförhållning. Du som inte gör det, skulle du vilja arbeta med ett så långt tidsperspektiv? Vilka skulle vinsterna kunna bli? Vad skulle du behöva för stöd och ledning för att göra det möjligt?

Synliggör, ifrågasätt och ta ansvar för normsättningen

Tydlig organisation hjälper alla inblandade att uppnå de gemensamma målen, liksom tydliga normer. Att överlåta ansvaret på studenterna för att sätta normerna skapar osäkerhet. Fundera över vad det innebär att ta ansvaret själv. Skulle du kunna synliggöra rådande normer genom att till exempel ställa frågor om vilken vetenskapssyn ”ett öppet sökarljus” eller ”sanning är en social konstruktion” är kopplat till, om poängen med att respektera deadlines eller om vem som får uppmärksamhet och samtalsutrymme på seminarier? Hur skulle du vilja diskutera eftersträvarvärda normer och icke-önskvärda? Vilka normer vill du själv arbeta för? Vad tycker du om universitetets gemensamma värdegrund och hur vill du använda den i din normsättning? Vilka normer vill din institution ska råda? Vilket stöd skulle du vilja ha från institution, fakultet och universitetsstyrelse i normsättning? Vilka vägar är framkomliga för dig i klassrummet för att påverka normerna mot de du och din ledning vill ska råda?

Ge dina studenter verktyg för att vinna på samarbete

Se till att dina studenter förstår att de har något att vinna på att arbeta i grupp jämfört med att arbeta ensamma och ge dem verktygen för att lyckas med det. Många har negativa erfarenheter av grupparbete – kan du möta de erfarenheterna på något sätt som hjälper studenterna att formulera strategier för hur det *kan* fungera bra? Hur motiverar du för studenterna att de ska lösa en uppgift i grupp? Hur kan du som ledare kommunicera din syn på teamwork till studenterna och hjälpa dem förstå att teamwork bygger på att ta tillvara alla gruppmedlemmars kompetens? Kan du låta dem träna på inkluderande arbetssätt och uppmärksamma dem på vinsterna med att växla roller ibland? Kan du ge dem verktyg för att ge varandra feedback och att reflektera över sina egna roller och hur de är kopplade till framgångar och motgångar för gruppens gemensamma arbete? Kan

du hjälpa studenterna att hantera konflikter utan att ta ifrån dem ansvaret att lösa dem? Vilken hjälp skulle du vilja ha av dina ledare, eller av andra experter (som till exempel Studieverkstaden, pedagogiska utvecklingsenheter eller personalutbildare), med att ge studenterna verktyg för att lyckas i samarbete?

Låt ledarskapet bli en relation

Ledarskap innebär en relation, men det är inte alltid uppenbart för de inblandade som försöker hålla ett professionellt avstånd till varandra. Att gå in i relationer med medansvariga innebär att öppna sig för andras behov och appeller, och för deras möjlighet att påverka dig. Läraren ska inte ensam bära ledaransvaret – det ska delas med studenterna och med ett lärarlag eller någon liknande arbetsgemenskap. Vilken relation skulle du vilja ha till ett lärarlag, där gemensamt ansvar för ledningen av din undervisning kan tas? Vilken relation skulle du vilja ha till studenterna? Hur kan du använda dessa relationer för att inte behöva känna att du ensam har ansvaret för att leda undervisningen? Vilket stöd skulle du vilja ha av din ledning för att kunna organisera lärarlag och kanske också forum för arbetsgemenskaper med studenterna?

Fortsätt vara en förebild för studenterna

Alla lärare är förebilder för studenterna och många är det på ett reflekterat sätt. Förebildskapet kan handla om att inspirera, skapa tilltro till förmågor och att skapa ett öppet klimat. Men det kan också handla om att levandegöra en vetenskapssyn, visa en noggrannhet i referenshantering eller ha en understödjande eller coachande ledarstil. Du är redan en förebild för studenterna, men har du reflekterat över på vilka sätt du är det och på vilka sätt du skulle vilja vara det? Skulle du vilja arbeta vidare med något förebildskap? Vad skulle du själv behöva göra för att kunna utveckla det och vilket stöd behöver du?

Hjälp studenterna bli strategiska kunskapsinhämtare – ta tillvara deras eget ledarskap

Ett sätt att förbereda studenterna för arbetslivet är att hjälpa dem leda sig själva: att planera sina studier, sätta upp egna mål, utvärdera sina egna insatser utifrån din feedback på prestationerna och hjälpa dem reflektera. Kan du hjälpa dem att koppla studieteknik och arbetsplanering till personlig utveckling och egen målsättning? Kan du ge dem feedback som gör det möjligt för dem att utvärdera sina egna insatser? Finns det moment i din undervisning som lämpar sig väl för reflektion? Finns det andra och kanske bättre vägar för dig att hjälpa studenterna mot ett eget ledarskap över sina studier?

Förbered studenterna på arbetslivet – ta tillvara deras eget ledarskap

Ett annat sätt att förbereda studenterna för arbetslivet är att låta dem öva på att leda under kontrollerade och reflekterande former. SI-mentorskapet erbjuder en möjlighet att låta studenterna öva på ledarskap på ett sätt som skapar synergi med lärandemålen. Kan du inte arbeta med SI-mentorskap, kanske du kan uppmuntra andra sätt för studenterna att utforska sitt eget ledarskap i grupparbeten, som coacher eller förebilder, eller genom att hjälpa dem använda sig av feedback och reflektion? Vilka arbetssätt har du som fungerar

redan? Vilka skulle du vilja utveckla? Vilket stöd skulle du behöva för att arbeta vidare med att ta tillvara och uppmuntra deras ledarskap?

Sök efter studenternas motivation

Studenterna motiveras av många drivkrafter, inte bara av att uppnå kursmålen. En del vill gynna sin karriär, somliga vill utvecklas som personer, många vill få bekräftelse, men ofta från olika håll. Vissa vill kunna känna sig nöjda själva, andra vill bli respekterade av sina kurskamrater och en del vill kanske tävla och försöka vinna. Vilka är dina egna drivkrafter? Vad motiverar dig att göra det du gör? Ofta är det lättare att sätta sig in i andras drivkrafter om man först formulerar sina egna. Vad skulle du få för svar om du frågade studenterna om deras? Värderar du vissa drivkrafter högre än andra? Hur skulle du bära dig åt för att kartlägga studenternas drivkrafter? Hur kan du påverka dem mot de drivkrafter du ser som önskvärda? Har du något samtalsrum i lärarlag eller på institutionen för dessa frågor? Vilka moment har du redan i undervisningen, som tar tillvara och skapar motivation? Kan du skapa nya? Vilket stöd skulle du behöva för att göra det?

Sök efter din egen motivation, och kommunicera dina behov

För att kunna leda dina studenter behöver du bli ledd själv. Vilket ledarskap har du just nu för din pedagogiska gärning och vilket professionellt, socialt och administrativt stöd får ditt arbete? Hur tillvaratas dina initiativ? Var för du samtalen om ditt lärarskap och ditt ledarskap? Finns där utrymme för reflektion och vidareutveckling? Vilka drivkrafter motiverar dig i ditt arbete? Har du satt upp egna mål, som du kan utvärdera ditt engagemang och dina insatser utifrån emellanåt? Vilket ledarskap, vilket stöd och vilka gemenskaper behöver du för din egen motivation? Berätta det för dina ledare – kanske har de inte kunnat gissa sig till vad du behöver för att vara motiverad, kanske har de gissat fel, och kanske har de inte gissat alls utan tagit för givet. Det känns inte bättre för studenterna än det gör för dig, när dina ledare utgår från en felaktig eller oreflekterad syn på vad som bör motivera dig.

Reflektera

Du lär dig inte av dina framgångar och misstag om du inte ser dem, erkänner dem och reflekterar över dem. Har du en gemenskap, ett lärarlag, där du kan få feedback och hjälp med reflektion? Understödjer din ledning sådana sammanhang och sådan verksamhet? Ser din ledning framgångar, erkänner dem, reflekterar kring dem och lär sig av dem eller är din ledning bättre på den sortens bekräftelse som känns som en klapp på axeln? Eller är de bäst på att uppmärksamma misstag? Vad skulle behövas för att du, och din ledning, skulle kunna ta tillvara på och lära er av dina framgångar och kanske också reflektera över dina misstag på ett sätt som inte skuldbelägger utan möjliggör utveckling till allas bästa?

Vi hoppas att denna antologi kan få bidra till svaret på den sista frågan, att den får bli ett verktyg i utvecklingen, där lärares initiativ tillvaratas på ett sätt som kan skapa förankrad och välkommen ledning och styrning av pedagogisk verksamhet. Den strategiska planens mål att föra in ledarskapet i lärarskapet kan också bidra till att utveckla undervisningen

mot den goda undervisning vi vill ge våra studenter. Därför hoppas vi också att antologin kan engagera fler att arbeta för det målet. I den interna vidareutbildningen pågår ett intensivt arbete med att bygga in ett pedagogiskt perspektiv i ledarskapskurser och ett ledarskapsperspektiv i pedagogiska kurser, men vi vill bygga fler vägar framåt.

För att ta ansvar som organisation, och inte överlämna genomförandet av de strategiska målen till individerna, behöver institutionerna med stöd av ledningen skapa fler arenor för diskussioner, och utrymme för reflektion där studenter, lärare, studierektorer, prefekter, dekaner och rektorer deltar. På dessa arenor hoppas vi att möjligheter i ett understödjande ledarskap också ska kunna diskuteras. Vi har riktat vårt svepande strålkastarljus på viktiga undervisande praktiker på det sätt vi på CED kan, från vår centrala utkikspost där vi är förtrogna med mycket av universitetets myllrande pedagogiska arbete. Men vi har inte med ficklampa kartlagt läget. Det måste göras från en mindre central punkt, i samtalsforum närmare verksamheterna. Om Lunds universitet ska bli bättre, och kanske rent av bäst, på att integrera medarbetarskap, ledarskap och lärarskap, behöver diskussionerna i dessa samtalsforum utgå från en kartläggning av ett osynligt och bitvis självklart dagsläge. Vi behöver undersöka hur studenter och lärare skulle vilja bli ledda vid Lunds universitet för att kunna bli bättre på att leda dem.

Referenser

- Bevan, David och Corvellec, Hervé. "The impossibility of corporate ethics: For a Levinasian approach to managerial ethics", i *Business Ethics*. 2007:3.
- Biggs, John. *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenshead, 2001.
- Trevelyan, Rose. "The paradox of autonomy: A case of academic research scientists" i *Human Relation*. London, 2001:54.

Vi vill att lärare ska ta ansvar för att leda sin undervisning, vilket innebär mer än ansvaret att undervisa sina studenter. Många lärare vid Lunds universitet gör redan det, men det sker på ett osynligt och ibland oreflekterat sätt. För att ta tillvara på och diskutera möjligheter att leda i undervisningen behöver vi synliggöra det som är osynligt och problematisera det som är självklart. Vi behöver diskutera och fundera kring vad ledarskap i lärarskap kan och bör vara.

Syftet med denna bok är att skapa underlag för diskussion och reflektion. Om vi kan visa på det ledarskap som lärarskapet innebär och göra det medvetet och synligt för både studenter och lärare, har vi möjlighet att skapa ett mervärde i universitetets utbildningar och kan rusta studenterna än bättre för framtiden.

Vårt bidrag är att lyfta fram femton exempel på undervisning med aktivt ledarskap vid Lunds universitet. Förhoppningen är att antologin ska inspirera till fortsatta samtal om ledarskapet i lärarskapet och att arenor för dessa samtal ska skapas där studenter, lärare, och ledare på alla nivåer deltar.

Malin Irhammar är docent i psykologi och sedan 2007 enhetschef för Centre for educational development, Lunds universitet. Hon har tidigare varit prorektor och tillförordnad rektor vid Högskolan Kristianstad.

Elin Bommenel undervisar och forskar sedan 2002 på Institutionen för service management och sedan 2008 på Centre for educational development. Hon är historiker och disputerade 2006 på Tema Teknik vid Linköpings universitet.



LUNDS
UNIVERSITET

WWW.CED.LU.SE