

PUH PEDAGOGISKA UTVECKLINGSPROJEKT I HÖGSKOLAN - 2008

Ett samarbete mellan Västra Götalands högskolor

Rapport från Västra Götalands Högskolor

Nr 6:2008

ISSN 1653-1396

VÄSTRA GÖTALANDS HÖGSKOLOR



Rapportserie: Rapport från Västra Götalands Högskolor

ISSN: 1653-1396

Ansvarig utgivare: Högskolan i Borås, 501 90 Borås

Redaktör: Peter Sigrén

Rapporter från Västra Götalands Högskolor

1. Sigrén, P. [red.] (2005). Carlsson, G., Hattinger, M., & Södermyr, A. (2005). *Samverkan för en bättre kompetensutveckling: En kvalitativ utvärdering av flexibla arbetsformer mellan Näringsliv - Lärcentrum - Högskolan*. Borås: Västra Götalands Högskolor, Rapport nr 1, 2005.
2. Sigrén, P., & Palmqvist, A. (2006). *Samverkan för en bättre kompetensutveckling: Genomströmning, avhopp och rekommendationer*. Borås: Västra Götalands Högskolor, Rapport nr 2, 2006.
3. Arvidsson, I., Carlsson, G., Dartsch, K., & Larsson, A. (2006). *Sjuksköterskor tycker till om sin utbildning – en alumniuppföljning av sjuksköterskeutbildningen vid Västra Götalands Högskolor*. Borås: Västra Götalands Högskolor, Rapport nr 3, 2006.
4. Hallberg, A., & Holmqvist, H. (2007). *PROSAM - Professionalisering och omvärldssamverkan: Idéer och förslag om utveckling av interna arbetsprocesser samt former för samverkan med omgivande samhälle*. Borås: Västra Götalands Högskolor, Rapport nr 4, 2007.
5. Dartsch, K., Carlsson, G., & Sigrén, P. [red.] (2007). *PROSAM - Professionalisering och omvärldssamverkan: En formativ utvärdering av projektet*. Borås: Västra Götalands Högskolor, Rapport nr 5, 2007.
6. Västra Götalands högskolor. (2008). *PUH – Pedagogiska utvecklingsprojekt i högskolan: Ett samarbete mellan Västra Götalands högskolor*. Borås: Västra Götalands Högskolor, Rapport nr 6, 2008.

INNEHÅLL

FÖRORD

PAPER

Abelli, Björn & Forsberg, Per. Högskolan i Borås. <i>Undervisnings dramaturgi: Att möta komplexitet med komplexitet</i>	6
Ardelius, Maria & Westerlind, Marie. Högskolan Väst. <i>Fokusgruppsamtal kring interkulturalitet</i>	12
Bengtsson, Anders, Kolback, Kerstin & Lassi, Monica. Högskolan i Borås. <i>Flervalsfrågor som examinationsform</i>	17
Ekman, Karin, Kazemi, Ali & Wickelgren, Mikael. Högskolan i Skövde. <i>Att arbeta tvärvetenskapligt – en utredning av olika pedagogiska former</i>	24
Jonsson, Annie, Drath, Bengt, Abraha, Desalegn & Rönning Jan-Olav. Högskolan i Skövde <i>Kontinuerlig kursreflektion – ett sätt att gemensamt nå målen</i>	30
Lindström, Birgitta. Högskolan i Skövde. <i>Pedagogiskt utvecklingsprojekt</i>	36
Lundin, Anette. Högskolan i Skövde. <i>Hur integrering av genusperspektiv i utbildning uttrycks genom kursplaner</i>	41
Olsson, Michael. Högskolan i Skövde. <i>Ekonomisk effektiv högskoleutbildning – En studie om ekonomiska resurser, studentpopulationens egenskaper och pedagogik</i>	47
Persson, Johanna. Högskolan i Borås. <i>Starting a language lab – Considerations and implications for the student population</i>	53
Susi, Tarja & Lindblom, Jessica. Högskolan i Skövde <i>Situerat lärande om situerad kognition</i>	59
Zirk, Jan. Högskolan i Skövde. <i>Nytt kursupplägg i kursen praktisk musikkunskap 1</i>	64

ABSTRACT

Högskolan i Borås

Andersson, Mats. <i>Samarbete med textilmuseum</i>	71
Carlsson, Lena, Hedegård, Lena & Karlsson, Katarina. <i>Portfoliomethoden i sjuksköterskeprogrammet</i>	72
Ciszuk, Martin & Haggren, Åsa. <i>Bedömning av textila examensarbeten</i>	73
Cooper-Hynell, Susan. <i>Att lyckas vid Högskolan i Borås som invandrad akademiker</i>	74
Danielsson, Mattias. <i>Att värdera sin kunskap – en kurs om validering för studenter</i>	75

Edlund, Margareta, Gutfelt, Kristina & Löfgren, Nils. <i>Smart textiles in biomedical engineering: Samarbete mellan magisterprogram på Ingenjörshögskolan och masterprogram på Textilhögskolan</i>	76
Erikson, G. Martin. <i>Att kombinera flervalfrågor och essäfrågor vid salstentamen</i>	77
Nilsson, Stig. <i>Det textila materialbiblioteket</i>	78

Högskolan i Skövde

Akhavan, Sharareh. Högskolan i Skövde. <i>Genus och etnicitet – pedagogik i folkhälsovetenskapsutbildning</i>	79
Adolfsson, Annsofie. <i>Utveckling av pedagogiska arbetsformer i verksamhetsförlagd utbildning</i>	80
Gustavsson, Henrik & Karlsson, Stefan. <i>Specialanpassning av kurser för heterogena studentgrupper</i>	81
Johansson, Viktoria. <i>Examinationsformer inom högskolans grundutbildning</i>	83
Samuelsson, Joachim & Mörner, Hans. <i>Pedagogiskt utvecklingsarbete</i>	84
Skoog, Maria. <i>Casepedagogiska inslag i kursen konstruktionsmaterial</i>	85
Zhang, Hong. <i>Teaching in university – How to improve education in biomedicine</i>	86

Högskolan Väst

Andersson, Ulf. <i>Connectivism och lärande</i>	87
Ehnberg, Jimmy & Glimsten, Elise. <i>Samplanering för matematik och elkraftsteknik för elkraftteknisk påbyggnad vid Högskolan Väst</i>	88
Eklund, Leena. <i>Design for a learning intervention project developing health promotion at a work place through empowerment</i>	89
Gurdal, Sevtap. <i>Internationalisering/interkulturellt lärande på lärarutbildningen</i>	90
Haag, Eva-Lena. <i>Genus och jämställdhet i högre utbildning</i>	91
Jobe, William. <i>Kan Wiki bidra till bättre lärande på distans</i>	92
Östlund, Christian. <i>Formal work-integrated e-learning and reflection</i>	93

FÖRORD

Vid landets lärosäten har i decennier akademiska lärare erbjudits högskolepedagogisk utbildning och pedagogiskt stöd. Denna verksamhet har med tiden ökat i omfattning och betydelse. Från nationellt håll betonas betydelsen av en satsning på utbildning, fortbildning och förstärkning av den högskolepedagogiska kompetensen bland universitetslärare. Idag finns det ett krav på att akademiska lärare har högskolepedagogisk utbildning och vid anställning ska pedagogisk skicklighet kunna bedömas. I det arbete som vi pedagogiska konsulter gör ingår att genom behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildning (BHU) bidra till att öka universitetslärares pedagogiska kompetens. Dessa kurser har visat sig bidra till att lärarna utvecklar sin syn på undervisning och lärande samt lär sig praktiska färdigheter.

Vi tror att en förutsättning för pedagogisk utveckling i ett större sammanhang är att lärare börjar diskutera undervisningsrelaterade frågor med varandra. En bärande princip på de högskolepedagogiska kurser som anordnas på olika pedagogiska utvecklingsenheter i Sverige är därför att stödja lärare att utveckla ett reflekterande och undersökande förhållningssätt till sin undervisning och att stimulera till en pedagogisk diskussion, något som benämns Scholarship of Teaching and Learning (SoTL).

Som ett led i detta beslutade högskolorna Borås, Skövde och Väst inför kursstart höstterminen 2007 att samverka och anordna en gemensam konferens där deltagarna skulle få presentera och diskutera sina pedagogiska projekt. Detta skulle bidra till att stimulera diskussion enligt ovan, och därmed öka deltagarnas kompetens i att kunna kommunicera kring sina pedagogiska färdigheter. Detta är en del av de mål som de högskolepedagogiska kurserna syftar till att uppnå. Konferensen, döpt till Pedagogisk utveckling i högskolan (PUH), gick av stapeln i Vänersborg 22-23 maj 2008. Fil. dr Kalid el Gaidi, KTH, var inbjuden talare och inspirerade genom att tala om en lärares yrkeskunnande. Huvudprogrammet omfattade ett 30-tal presentationer med en stor variation och bredd i de projekt som genomförts. Diskussionerna blev livliga och givande, och nya idéer föddes under dagarna som i sin tur kan inspirera nya pedagogiska utmaningar.

De deltagare som så önskade inbjöds till att förfina sina bidrag och skicka in dem till en gemensam skrift, övriga deltar med abstracts. Syftet med skriften är att kunna visa på det engagemang och den bredd i vad som sker på det pedagogiska planet vid våra respektive lärosäten. Det gör resultatet tillgängligt för fler än konferensens deltagare, vilket förhoppningsvis leder till ytterligare utveckling. Vi tackar varmt alla deltagare för ett väl genomfört arbete, med ett särskilt tack till organisatörerna vid Högskolan Väst.

Högskolepedagogiska enheterna vid Högskolorna i Borås, Skövde och Väst

PAPER

UNDERVISNINGENS DRAMATURGI – ATT MÖTA KOMPLEXITET MED KOMPLEXITET

Björn Abelli & Per Forsberg
Högskolan i Borås

Komplexa problem kräver komplexa lösningar

Vid en traditionell föreläsning om etik och miljö i en kurs i externredovisning för studenter i tredje och fjärde året på ekonomiprogrammet skulle studenterna få en komplex bild av miljö- och etiska problem i affärsvärlden och utifrån denna kunna föreslå komplexa lösningar. Studenterna fick i uppgift att komma med "sitt egna förslag på företags miljöansvar eller hur anställdas etiska hållning kan förstärkas". Deras lösningar bestod mestadels av enkla lösningar, ex. "hårdare straff", "mer och tydligare lagstiftning", snarare än att kombinera olika principer. Detta fall har vi ställt mot två teoriområden; "kulturell teori" respektive "teater som utvecklings- och informationsprocess", för att se hur vi utifrån dessa teoriområden kan utveckla ett pedagogiskt verktyg för att lära ut komplext problemlösande, framförallt när det gäller hållbarhetsproblem (dvs. inom den ekonomiska, sociala och miljömässiga dimensionen).

Kulturell teori och teaterns roller

Betydelsen av komplexa lösningar och hur sådana lösningar tar sig uttryck har utvecklats inom "kulturell teori" (Douglas, 1987; Thompson 1999; Verweij, 1999, 2006). Enligt denna teori finns det fyra grundläggande sätt att organisera:

- **Den hierarkiska principen** – bygger på lagstiftning eller arbetsmanualer.
- **Fatalism** – utgår från ödestro och att det egentligen inte är möjligt att förändra något. Denna princip drivs av skepticism.
- **Marknadsprincipen/individualism** – bygger på att de involverade ska tjäna på att agera på ett visst sätt.
- **Egalitarianism/communityprincipen** – bygger på gemenskap, sympati, förtroende osv.

Alla organisationer eller kulturer hålls uppe av kombinationer av de grundläggande organiseringsprinciperna, men varje organiseringsprincip som står isolerad kommer så småningom att underminera sig själv, och behöver därför kombineras med de andra på ett konstruktivt sätt. (Douglas 1987; Thompson 1999; Verweij 1999; Verweij 2006).

På samma sätt som fysiker utgår från att all materia består av kombinationer av vissa gemensamma grundläggande beståndsdelar, som strängar eller atomer, tänker sig anhängare till *cultural theory* att alla organisationer och kulturer kan beskrivas som kombinationer av dessa sätt. M.a.o. alla organisationer eller kulturer hålls uppe av kombinationer av de här grundläggande organiseringsprinciperna. Varje princip behöver kombi-

neras med de andra på ett konstruktivt sätt. Varje organiseringsprincip som står isolerad kommer att underminera sig själv. Om t.ex. den hierarkiska principen blir den allena rådande kommer detta leda till byråkrati, konservatism. Denna princip bör därför kombineras med individualism som ligger till grund för entreprenörskap. Men i en organisation där enbart individualism råder blir andra värden åsidosatta och individer och grupper konkurrerar i stället för att samarbeta. Här fyller den egalitära principen en kompletterande funktion, eftersom denna bygger på sympati, medkänsla, tillhörighet osv. Detta är kvalitéer som ligger till grund för samarbete. Samtidigt riskerar en kultur som domineras av egalitarianism att bli alltför konservativ. Sådana konservativa tendenser kan uppvägas av både regler och individualism. Egalitarianism kan även komplettera den hierarkiska principen genom att bland annat bidra med engagemang som kommer av samhörighet. Även skepticism har en viktig roll. Ständig misstro skapar krav på förändring och förhindrar att en kultur stelnar till. Samtidigt finns alltid risken att fatalism skapar ett tillstånd där inga förändringar uppstår.

Den ovan beskrivna modellen har använts i lösningar på exempelvis vad som måste beaktas vid ett dammbygge, kanalbygge och hur miljöproblem måste angripas (Verweij, 2006).

Utöver förståelsen för att de olika principerna bör kombineras bör studenter ha en förståelse för hur olika roller kan bidra till komplexa problemlösningar. Roller definieras vi med hjälp av filosofiska teorier som ligger till grund för teatern. Dessa teorier har använts inom organisations- och systemutvecklingsforskning, och visar att organisationens premiss (syftet) kräver olika typer av insatser från de fyra kärnprocesserna inom teater; författarens, regissörens, skådespelarens samt publikens, vilket leder till att full förståelse för problemet kan uppnås först om alla rollerna involveras (Abelli, 2007; Aristoteles, 1961; Bergström, 1988; Brocket, 1987; Dyfverman, 1949; Griffiths, 1982; Janik, 2005; Kull, 1997):

- **Pjäsförfattaren** skapar berättelsen, handlingen, dvs. sätter ”ramarna” för problemet.
- Utifrån denna berättelse formulerar **regissören** en ”premiss”; vilket budskap som skall förmedlas till publiken; och hur den skall framställas på scenen.
- **Skådespelarna** levandegör pjäsens karaktärer, som agerar utifrån den givna texten, med karaktärens perspektiv.
- Närvaron och reaktionerna från **publiken** utgör ytterligare en kärnprocess. I många fall är denna process utanför teaterensemblens och teaterproduktionens kontroll.

I var och en av rollerna ingår faserna i den konstnärliga kreativitetsprocessen. Denna process omfattar **förberedelser** utifrån konstnärens idé, där konstnären samlar in alla fakta, följt av **inkubationen** där ämnet läggs åt sidan och arbetas med i det omedvetna. Inspirationen till lösningen (**upplysningen**, konstnärens "vision") kommer ofta när konstnären är upptagen med annat. Slutligen kommer **verifieringsfasen** där konstnären börjar arbetet med att förverkliga idén. (Bergström, 1988).

Som examinationsuppgift på föreläsningen fick studenterna uppgift att kort (max 400 ord) presentera sin lösning på antingen miljöproblemen och etiska problem i företagsvärlden. Flera lösningar byggde på att studenten identifierade och pekade på endast en isolerad organisationsprincip. Någon kunde man placera som fatalism, någon annan bland hierarkier som lösning och andra som betonade vikten av medvetandegörande av

miljöfrågor bland egalitarianisterna. Andra påpekade att det måste löna sig för företagen att agera etiskt och miljömässigt försvarbart. Antagligen gjordes dessa klassifikationer omedvetet. Ytterst få argumenterade för komplexa lösningar där olika principer kombineras. Några påstod att de kände sig förvirrade, vilket kanske är grunden till att se komplexa problem och finna komplexa lösningar.

Pedagogik baserad på teater och narrativ

När det är fråga om att förstå komplexa problem och designa komplexa lösningar är det andra kunskapsformer än den rent logiska som är involverad. Inom filosofin har begrepp som förståelse och omdöme lyfts fram som alternativ (Arendt 1961/1993; 1982). Att identifiera problem och beakta komplexitet kräver ett visst mått av fantasi och att man är insatt i den aktuella kontexten. Samtidigt finns ofta inte en enda rätt lösning. Man kan tänka sig att komplexa problem kan lösas på olika sätt, men gemensamt för dem är att de kräver komplexa lösningar. Ofta består design av sådana lösningar med en blandning av logik, fakta och åsikter. Det förfarande som innehåller åsikter har inom praktiskt filosofi kommit att kallas ”politiskt tänkande”. Det handlar om att ta så många olika ståndpunkter i beaktande som möjligt i sina slutsatser. Bra slutsatser vinner flera personers gillande. Grunden till bra slutsatser ligger i att man kan föreställa sig andras åsikter och presentera sitt förslag så att man vinner andras gillande. Denna omdömesprocess innebär även att man går utöver sitt egenintresse och beaktar problem utifrån ett mer oberoende perspektiv.

Komplexa problemlösningar handlar alltså om något slags diskursivt tänkande eller ett tänkande som bygger på föreställningar om andras åsikter. Detta tänkande utgår i stället för logik (eg. logiska scheman) från åsikter och exempel. Det utgår från exempel på händelser som inspirerar rätt lösning. Komplexa lösningar handlar alltså om att utgå från fakta och beakta olika åsikter och sedan presentera något som olika parter kan komma överens om. I stället för kognitiva scheman handlar det om att skapa mening, och då menar vi förstå det komplexa i något samtidigt som man har en helhetsförståelse. För att beskriva vad alternativet till kognitiva scheman handlar om har man inom sociologisk forskning använt sig av dramametafor en. Burke (1945/1969) lyfter fram fem olika frågor som måste besvaras för att förstå en handling. Dessa motsvaras av fem frågor:

- Vad har gjorts? (handling)
- Var och när gjordes det? (scen)
- Vem gjorde det? (agent)
- Hur gjordes det? (med vilka verktyg)
- Varför gjordes det? (syfte)

När man kan besvara dessa frågor har man en helhetsförståelse som gör det möjligt att designa komplexa problemlösningar.

Arendt (1961/1993; 1982) skrev att det är när vi förstått något som vi kan berätta en berättelse. I den klassiska ”Kant’s lectures” (Arendt, 1982), beskrivs något som kallas argumentativ kunskap. Denna typ av kunskap kan endast läras genom att delta i argumentation. Med andra ord; förståelse och berättande utvecklas i sociala möten där man är

delaktig i argumenterande och väger samman fakta och åsikter samtidigt som den konkreta situationen tillika med flera olika sätt att se på saken beaktas.

Detta påminner om den typ av kunskap som beskrivs i pedagogisk litteratur under klassificeringen sociokulturell ansats. Enligt Vygotski (1930) beror tänkande på att barnet först har en dialog med sin förälder, en dialog som internaliseras och sedan kan barnet ha en inre dialog. Denna inre dialog är ett resonerande som människor använder sig innan de presenterar sina lösningar och slutsatser. Även här är det alltså frågan om en förmåga som utvecklas i sociala möten. I den pedagogiska situationen kan vi åstadkomma dessa möten genom olika pedagogiska former där olika roller, åsikter och perspektiv kan brytas mot varandra. Som kunskapsprocess visar teatern därför i sig värdefulla möjligheter att presentera komplexa problem, särskilt kopplade till en praktisk verklighet (Göranzon, 2006; Janik, 2005).

Applicering av teorierna

Traditionell förmedlingspedagogik klarar inte ensam av att utveckla förmågan att designa komplexa lösningar och insikt i att olika typer av roller krävs. Traditionell undervisning bör i hög grad kompletteras med mer studentaktiva former. Här kommer teorier om teatern och dess roller in. I den traditionella föreläsningens formen intar studenten vanligen endast publikens roll, medan läraren fyller de tre övriga, dvs. att studenten ses som en passiv mottagare av stoffet. För att kunna förstå och sätta sig in i olika perspektiv när komplexa problem skall lösas, måste studenten ta en mer aktiv roll. (Höghielm, 1992; Johansson, 1985; Larsson, 1995)

Med **aktivitetspedagogik** menas alla typer av pedagogik som utgår från att lärande genom aktivitet är mer effektivt än lärande genom passivt mottagande. Genom att uppmuntra studenter att definiera problem och lösa dem aktivt, integreras kunskapen lättare. Studenterna får mer makt över sina egna intellektuella processer, med fokus på deras egna behov och intressen. (Berndtsson, 2000; Lundgren, 1996; Stensmo, 1994; Sundgren, 1996)

Dialogpedagogik innebär kunskapsinhämtning genom en kontinuerlig dialog mellan lärare och elever, där elevens erfarenheter och kunskaper anses vara lika viktiga som lärarens eller de som uttrycks i läroplanerna. Detta i motsats till vad som uppfattas som traditionell pedagogik i offentlig utbildning där föreläsningar bygger på den tekniska och instrumentella synen på lärande, där läraren är kunskapsförmedlare och eleverna i sin tur återger det i examinationerna. (Berndtsson, 2000; Lundgren, 1996; Kulturutskottet, 1997; Nitzler, 1997; Nordin, 1996; Stensmo, 1994)

Reflektioner

Uppgiften som studenterna fick: att presentera sin egen lösning kan ha påverkat dem att komma med relativt enkla lösningar. Vi tror att traditionella föreläsningar fyller en funktion, de ger en översikt bland olika perspektiv och kan ge en bild av världen som komplexare än vad studenten trott. Samtidigt tror vi att det finns fördelar med att kombinera denna typ av traditionell föreläsning med andra typer av pedagogiska verktyg, särskilt sådana som aktiverar studenterna tidigt i deras inlärningsprocess, men framförallt för att få studenten att kunna se problem som komplexa.

Såväl aktivitets- och dialogpedagogik bygger på att kunskapen samskapas av studenterna. Genom att använda sig av sådana former tvingas studenten möta flera perspektiv, vilket i sig stimulerar den ”inre dialogen”. Den konstnärliga kreativetsprocessen följer i stort idealprocessen för en students inläring via problemlösning, vilket vid högre komplexitet av problem, desto fler utav kärnprocesserna bör involveras. Kort sagt, studenten bör inte bara vara publik, utan också inta rollerna som pjäsförfattare, regissör och skådespelare, för att kunna ta aktiv del i skapandeprocessen.

Problembaserat lärande (PBL) kräver normalt mer resurser än vad våra kursbudgetar tillåter. Istället måste vi finna undervisningsmetoder där insatserna läggs på att aktivera studenterna i egen inläring, så att de själva söker de meningsfulla och sammanhangsskapande strukturerna. För att återgå till den ursprungliga situationen (komplexa problem kräver komplexa lösningar) hade ett tillvägagångssätt kunnat vara att låta studenterna själva bygga upp kunskaperna kring området genom exempelvis rollspel, case- och projektmetodik, som exempel på aktivitets- och dialogpedagogik, och genom dessa själva söka fakta, formulera problem, och söka rätt på en lösning på ett befintligt problem, fördjupa sig i problemets kontext, för att avslutningsvis föreslå en alternativ lösning på problemet.

Liksom publikens processer i teaterproduktionen, är mycket av studentens inlärningsprocess utanför den specifika undervisningens kontroll, men genom att låta studenterna själva utgöra en del av skapandeprocessen, aktiveras förhoppningsvis också en kreativetsprocess, som kan leda till de ”aha”-upplevelser vi eftersträvar att de skall uppnå.

Referenser

- Abelli, B. (2007). *On Stage! Playwriting, Directing and Enacting the Informing Processes*. Mälardalen University Press, Västerås.
- Arendt, H. (1961). *Between Past and Future*. Harmondsworth, England: Penguin books.
- Arendt, H. (1982). *Lectures on Kant's Political Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aristotle. (1961). *Poetics* (S. H. Butcher, Trans.). New York: Hill & Wang.
- Bergström, G. (1988). *Skådespelaren och det skapande ögonblicket*. Göteborg: Esselte Studium, Akademiförlaget.
- Berndtsson, R. (2000). *Om folkhögskolans dynamik. Möten mellan olika bildningsprojekt* (Linköping studies in education and psychology No. 75). Linköping: Linköpings universitet.
- Brockett, O. G. (1987). *History of the Theatre* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Douglas, M. (1987). *How institutions think*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Dyfverman, H. (1949). *Dramats Teknik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Griffiths, T. R. (Ed.). (1982). *Stagecraft - The Complete Guide to Theatrical Practice*. Oxford: Quarto.
- Göranzon, B. (2006). The Practice of the Use of Computers: A Paradoxical Encounter between Different Traditions of Knowledge. In B. Göranzon, M. Hammarén & R. Ennals (Eds.), *Dialogue, Skill and Tacit Knowledge*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Höghielm, R. (1992). *Folkhögskolans pedagogiska praxis. En studie av pedagogiska arbetsformer på långa kurser* (Forskningsgruppen för vuxenpedagogik, Rapport No. 1992:1). Stockholm: Högskolan för Lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik. Document Number).

- Janik, A. (2005). *Theater and Knowledge. Towards a Dramatic Epistemology and an Epistemology of Drama*. Stockholm: Kungliga Dramatiska teatern.
- Johansson, I. (1985). *För folket och genom folket. Om idéer och utvecklingslinjer i studieförbundens verksamhet*. Stockholm: Liber.: Liber.
- Kull, G. (1997). *Teaterproduktion*. Stockholm: Liber.
- Kulturutskottet. (1997). *Betänkande 1997/98:KrU17*. Retrieved 2007-06-07, from <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3322&rm=1997/98&bet=KrU17>
- Larsson, S. (1995). Folkbildningen och vuxenpedagogik. In B. Bergstedt & S. Larsson (Eds.), *Om folkbildningens innebörder. Nio försök att fånga en företeelse* (pp. 35-57). Linköping: Mimer.
- Lundgren, U. P. (Ed.). (1996). *Pedagogisk uppslagsbok. Från A till Ö utan pekpinna*. Stockholm: Lärarförbundet/Informationsförlaget.
- Nitzler, R. (1997). Folkhögskolans särart och pedagogiska utgångspunkter. In *Vuxenpedagogik i teori och praktik. Kunskapslyftet i fokus* (SOU 1997:158, pp. 361-373): Antologi från Kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna. Stockholm: Fritzes.
- Nordin, B. (1996). *Om folkhögskolan. Historia, fakta, verklighet, vision*. Stockholm: Folkbildningsrådet/Folkhögskolornas informationstjänst (FIN).
- Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundgren, G. (1996). *Kunskap och demokrati. Om elevers rätt till en egen kunskapsprocess*. Lund: Studentlitteratur.
- Thompson, M., Grendstad, G. & Selle, P. (1999). Cultural Theory as Political Science. In M. Thompson, G. Grendstad & P. Selle (Eds.), *Cultural Theory as Political Science*. London: Routledge.
- Verweij, M. (1999). Whose behaviour is affected by International Anarchy? In M. Thompson, G. Grendstad & P. Selle (Eds.), *Cultural Theory as Political Science*. London: Routledge.
- Verweij, M., Douglas, M., Ellis, R., Engel, C., Hendriks, F., Lehman, S., Ney, S., Rayner, S. & Thompson, M. (2006). Clumsy Solutions for a Complex World: Governance, Politics and plural perceptions. In M. Verweij & M. Thompson (Eds.), *The case for clumsiness*.
- Vygotski, L. (1930). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

FOKUSGRUPPSAMTAL KRING INTERKULTURALITET

Maria Ardelius & Marie Westerlind
Högskolan Väst

Inledning

Syftet med detta arbete är att jämföra hur man inom sjuksköterske- och socialpedagogiska programmet på Högskolan Väst skapar förutsättningar för studenterna att utveckla interkulturell kompetens. Vårt intresse handlar om hur utbildningarna skapas för att förbereda studenterna att möta morgondagens samhälle i relation till mångkulturalitet. Interkulturalitet ses i det här sammanhanget som en rörelse, en interaktion mellan människor från olika kulturer. Genom samtal i fokusgrupp med representanter från de olika utbildningarna vill vi utforska begreppet interkulturalitet och hur det kommer till uttryck i undervisningen. Fokus kom framför allt att ligga på sjuksköterskeutbildningen och hur ett interkulturellt perspektiv i undervisningen skulle kunna utvecklas mer.

Interkulturellt lärande

I dagens samhälle ställs den enskilda människan inför förändringar på ett globalt plan som griper in i vardagen och tvingar henne till att förhålla sig till dem på något sätt (Madsen, 2006). Det kräver en högre grad av reflexivitet än tidigare. Vedertagna normer och traditioner kan inte längre tas för givna utan måste omvärderas och ses i ljuset av nya kunskaper och möten med människor från olika delar av världen. Detta ställer ett ökat krav på social och kommunikativ kompetens samt förmåga att reflektera över situationer i yrkeslivet, en interkulturell kompetens. Praxis behöver hela tiden undersökas, prövas och omformas i mötet med nya kunskaper. Det är därför viktigt att det skapas förutsättningar för den formen av kompetensutveckling under utbildningen. Ett dikotomiskt tänkande i termer av rätt och fel behöver överskridas och i allt högre grad ersättas av ett annat sätt att tänka och förhålla sig som gör det möjligt att upptäcka den Andre och på samma gång sig själv (Lorentz & Bergstedt, 2006).

Enligt Ramsden (2003) handlar lärande i högre utbildning om förståelse, att studenten förändrar sitt sätt att förstå, uppleva och begreppsliggöra världen omkring sig, ett så kallat djuplärande. Det är en kvalitativ aspekt på lärandet där läraren i samarbete med studenten hjälps åt att förändra förståelsen av något. Relationen mellan student och fenomen förändras och det sker en kvalitativ förändring av sättet att se på verkligheten.

Wilhelmsson (2007) skriver om ett transformativt lärande där studenten utvecklar förmåga att kritiskt granska både den egna föreställningen och den ämnesspecifika kunskapen samt i samtal med andra förändra sitt sätt att uppfatta omvärlden. För att våga göra detta krävs att läraren kan skapa ett sammanhang av öppen kommunikation, fritt från dominans samt trygga relationer där ett gemensamt sökande efter kunskap är möjligt. Det handlar om att som student upptäcka sina egna referensramar för att sedan kunna överskrida dem. Kännetecknande för interkulturellt lärande är att interaktionen

och kommunikationen mellan människor från olika etniska och kulturella sammanhang kan påverka lärandets villkor och kunskapens innehåll (Lorentz & Bergstedt, 2006).

Fokusgruppen

Vi som skriver detta arbete arbetar som högskoleadjunkter inom sjuksköterske- respektive socialpedagogiska programmet på Högskolan Väst. Vårt intresse handlar om hur sjuksköterske- och socialpedagogiska programmen skapas för att möta morgondagens samhälle i relation till mångkulturalitet och de krav det ställer på utvecklandet av yrkesrollen. För att få veta mer om hur de olika programmen skapar förutsättningar för utveckling av interkulturell kompetens valde vi att bjuda in lärare för samtal kring interkulturalitet. Samtalet genomfördes i fokusgrupp med tre representanter från sjuksköterskeprogrammet och två från socialpedagogiska programmet. Alla var intresserade av frågan. Syftet var att jämföra de båda programmen i detta hänseende samt lyfta fram vad som verkar fungera och vad som kan utvecklas. Fokusgrupp som metod framstod som lämplig eftersom det skulle möjliggöra ett erfarenhetsutbyte mellan de båda programmen samt en möjlighet att undersöka vilka referensramar deltagarna refererade till.

Fokusgruppsamtalet och reflektioner kring det

I diskussionerna i fokusgruppen framstod det som gemensamt för de båda programmen att begreppet interkulturell har att göra med olika normer, sedvänjor och kulturella skillnader inom vår egen kultur, mellan olika socialgrupper och alternativa kulturer av olika slag. Lärarna från socialpedagogiska programmet framhöll vikten av att synliggöra maktförhållande och olikheter mellan människor från skilda kulturer.

”Interkulturella samspel eller kontakter bygger på en ömsesidig respekt. Att man inte behöver vara rädd för den dominerande kulturen, som man behöver vara när man kommer in som minoritetskultur. En sorts agreement på en skapad arena av jämställdhet på ett kulturellt område” (lärare, socialpedagogiska programmet).

Av citatet framgår att det finns en medvetenhet om maktförhållanden i mötet mellan människor från olika sammanhang. Det perspektivet var inte lika förankrat hos lärarna på sjuksköterskeprogrammet. De poängterade individperspektivet i mötet och vikten av att få en fungerande relation i mötet med patienten. Enligt Spowe (2007) finns det alltid ett maktperspektiv i de interaktionsprocesser som sker när människor från olika kulturella bakgrunder möts för att få komma till tals. Det handlar om på vems villkor interaktionen sker.

I en jämförelse mellan utbildningsplanerna för programmen framkommer att det finns skillnader i hur interkulturella perspektiv lyfts fram.

”Omvårdnaden bygger på relationen och det mänskliga mötet, vilket på ett tydligt sätt ska präglas av en helhetssyn, ett vetenskapligt och ett etiskt förhållningssätt... som utgår från den enskilda människan, hennes livssituation och hälsa” (utbildningsplan för sjuksköterskeprogrammet, 180 hp, 2008).

I citatet lyfts mötet med den enskilda människan i ett helhetsperspektiv fram. Däremot saknas ett maktperspektiv. Utbildningsplanen för socialpedagogiska programmet har ett annat fokus.

”Utgångspunkten i programmet är människan och hennes livsvillkor, samt de fenomenen, problem och processer som uppstår i samband med social utsatthet, funktionshinder och andra beroendeskapande livssituationer... Syftet är att vidga studenternas perspektiv som speglar makt, kön, etnicitet och ojämlikhet i samhället och förståelseaspekten står i fokus” (utbildningsplan för socialpedagogiska programmet, 180 hp, 2008).

I socialpedagogiska programmet utgår man från människan i ett komplext sammanhang och vikten av att synliggöra olika maktförhållanden är centralt.

Enligt Taylor (2003) beskrivs traditionellt sätt inte sjukhusmiljön i termer av kultur. Sjukhusmiljön framställs ofta på ett oproblematiserat sätt och kan beskrivas med uttryck som ”verkligheten”. Det finns även en brist på interkulturella färdigheter och kunskaper inom sjukvården (Wear, 2003). Det innebär att sjuksköterskan inte behöver se sig själv i relation till den Andre (patienten) utan enbart den Andre i relation till sig själv. Detta perspektiv av ”culture of no culture” (Taylor, 2003) skulle kunna påverka utformningen av högskolans sjuksköterskeprogram. Om så är fallet blir det svårt att på ett djupare plan skapa förståelse för vad som sker i mötet mellan sjuksköterskan och människan i en mångkulturell kontext.

Bland lärarna från sjuksköterskeprogrammet finns ett intresse att utveckla interkulturell kompetens men det framgår i samtalet att det inte finns någon genomtänkt strategi för det.

”Att vi lever i ett mångkulturellt samhälle är jätte viktigt i utbildningen... men jag vet inte om vi har någon röd tråd eller genomarbetad linje men det dyker ju upp i väldigt många sammanhang... Då dyker det upp olika situationer och diskussioner där vi har olika sätt att se. Då försöker vi ta tillvara på det som finns i gruppen. Då är det ju bra att vi har studenter med annan bakgrund, med invandrabakgrund.”

Inom sjuksköterskeprogrammet ges intryck av att mycket ansvar ligger på den enskilde läraren att göra det möjligt för studenterna att utveckla interkulturell kompetens. Huruvida den enskilde läraren kan bedriva ett arbete utifrån ett interkulturellt perspektiv verkar vara beroende av det egna intresset och engagemanget. Lärarna på sjuksköterskeprogrammet påtalar dessa svårigheter och att det saknas en genomtänkt strategi för detta på högre nivå inom organisationen. Enligt Säljö (2000) agerar människor alltid inom ramen för den praktik och den kontext de befinner sig inom. Lärarens möjligheter att bedriva ett arbete utifrån ett interkulturellt perspektiv möjliggörs eller begränsas av kontexten. Det hänger ihop med det egna engagemanget, viljan och förmågan att organisera arbetet – men det handlar också om vilka förutsättningar som omgivningen erbjuder och hur detta samspelar med varandra. Möjligheterna att utveckla undervisningen påverkas av den miljö som läraren arbetar i och det system av idéer som omgivningen representerar (Ramsden, 2003).

Ett exempel på hur de olika programmen organiserar kring studenters lärande och utveckling är basgruppsarbete. Båda utbildningarna arbetar med basgrupper. I fokusgruppen beskrivs det som ett sätt att göra det möjligt för studenter att utveckla interkulturell kompetens genom diskussioner och erfarenhetsutbyten. Däremot finns olika erfarenhet av hur basgrupper fungerar i praktiken. Inom sjuksköterskeprogrammet beskrivs svårigheter som kan uppstå när studenter hamnar i konflikt med varandra och bildar subgrupper. Detta kan leda till omgrupperingar av grupperna på studenters eget initiativ. Inom socialpedagogiska programmet beskrivs också problem som kan uppstå i grupperna men genom organiserade basgruppsamtal och gruppsspeglingar skapas förutsättningar att

hantera detta på ett fruktbart sätt. I socialpedagogiska programmet följs varje basgrupp av en utsedd handledare under det första året. Det gör det möjligt att på ett kreativt sätt hantera likheter och olikheter med hjälp av samtal och reflektion, dvs. ett interkulturellt perspektiv. Inom sjuksköterskeprogrammet finns ingen organiserad handledning av grupperna.

Möjligheterna inom socialpedagogiska programmet att skapa förutsättningar för interkulturellt lärande underlättas bland annat av den pedagogiska modell de använder sig av. Den bygger på en uppfattning att lärande och utveckling gynnas av både individuella och kollektiva inslag i studierna. Modellen framställs i en speciell kurs PM. Basgruppen ses som viktig i sammanhanget. I den blir det möjligt för studenterna att komplettera och utmana varandras olika sätt att förstå och ta till sig kunskaper. Studiekamraternas olika erfarenheter ses som en tillgång för att bland annat lättare kunna förankra teoretiska kunskaper med konkreta situationer. Med detta som utgångspunkt eftersträvas en handlingskompetens i yrkeslivet. Det pedagogiska synsättet inom sjuksköterskeprogrammet uttrycks på ett mer övergripande sätt och betonar arbetsintegrerande lärande, AiL. Någon förklaring av vad det pedagogiska inslaget består av ges inte.

Hur går vi vidare

De olika utbildningarnas skilda sätt att förhålla sig till interkulturellt lärande kan förstås genom att det rör sig om skilda ämnesspecifika områden som utformats inom olika traditioner. Inom utbildningar som rör sjukvårdsområdet är det sällsynt att man vänder sig utåt gentemot andra vetenskapliga discipliner för att få en ökad förståelse för en fråga (Wear, 2003). Inom socialpedagogiska programmet är det mer vanligt med ett tvärvetenskapligt förhållningssätt för att förstå människan och hennes livsvillkor. I och med det finns redan en grund för att interkulturellt lärande ska kunna äga rum. I fokusgruppsamtalen blev skillnaderna tydliga. Detta medförde att fokus kom att förskjutas mot sjuksköterskeprogrammet och hur det skulle kunna utveckla interkulturell kompetens under utbildningen. Detta skulle kunna sammanfattas under tre punkter;

Synliggör den egna kulturen och inför ett maktperspektiv i utbildningen. Det är en förutsättning för att utveckla interkulturell kompetens (Lorentz, 2006). De egna referensramarna måste synliggöras för att kunna överskridas. Det krävs teorier som har ett kritiskt förhållningssätt till kulturella skillnader och där kulturbegreppet sätts in i ett större sammanhang (Wear, 2003).

Organisera för interkulturellt lärande. Ansvar för att ett interkulturellt perspektiv ska kunna genomsyra sjuksköterskeprogrammet måste ligga på en organisatorisk nivå. För att den enskilde läraren ska kunna bedriva en undervisning som skapar förutsättningar för studenten att utveckla interkulturell kompetens måste organisationen möjliggöra det (Ramsden, 2003). Det måste gå en röd tråd genom utbildningen, alltifrån utbildningsplan, kursplaner till studiehandledningar.

Utveckla en pedagogisk modell som utgår från sjuksköterskeprogrammets specifika sammanhang. Det skulle kunna vara fruktbart att hämta inspiration från socialpedagogiska programmets sätt att mer strukturerat arbeta med basgrupper samt en tydligt formulerad pedagogisk grundtanke. Dessa tre punkter är en förutsättning för varandra och måste utvecklas i samverkan.

Den ämnesspecifika kunskapen inom sjuksköterskeprogrammet på Högskolan Väst borde låta sig utmanas både av ett interkulturellt perspektiv som genomsyrar hela utbildningen. Vi anser att det är en förutsättning för att blivande sjuksköterskor ska tillägna sig kompetens att möta människor från skilda sammanhang inom dagens och morgondagens sjukvård. I det här arbetet har vi valt att fokusera på sjuksköterskeprogrammet men naturligtvis måste det socialpedagogiska programmet fortsätta att utveckla det interkulturella perspektivet i utbildningen. Dagens mångkulturella samhälle skapar utmaningar som ingen professionell kan undvika och med ett interkulturellt perspektiv finns möjligheter att möta det.

Referenser

- Lorentz, H., & Bergstedt, B. (2006). Interkulturella perspektiv – från modern till post-modern pedagogik. I H. Lorentz & B. Bergstedt (red.). *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Madsen, B. (2006). *Socialpedagogik. Integration och inklusion I det moderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. 2. ed. London: Routledge Falmer.
- Spowe, B. (2007). *Kultur som verktyg. Om interkulturellt förhållningssätt I skolan – Dialoger och monologer*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Taylor, J. S. (2003). *Confronting "culture" in medicine's "culture of no culture"*. *Academic Medicine*, 78 (6), s. 555-559.
- Wear, D. (2003). *Insurgent multiculturalism: Rethinking how and why we teach culture in medical education*. *Academic medicine*, 78 (6), s. 549-554.
- Wilhelmsson, L. (2007). Transformativt lärande- en teori som tar ställning. I A, Bron, & L, Wilhelmsson (red). *Lärprocesser i högre utbildning*. Stockholm: Liber.

FLERVALSFRÅGOR SOM EXAMINATIONSFORM

Anders Bengtsson, Kerstin Kolback & Monica Lassi
Högskolan i Borås

Inledning

Som lärare är det naturligt att tycka om att undervisa, lägga upp kurser och skriva kursmaterial. Även konstruktion av examinationsuppgifter kan vara intressant. Allt detta är kreativa uppgifter. Läsning av studenttexter såsom essäer, essäfrågor och olika former av "papers" kan vara tråkigt, speciellt som kvaliteten ofta är låg. Problemet ligger delvis i läsarten - om texten är illa skriven med stavfel och grammatiska fel, hur ska den då bedömas? Undermåligt språk ger ett svårbedömt innehåll. Hur ska man kommentera? Läsartsproblematiken blir extra tydlig när man misstänker fusk eller plagiat vid hemuppgifter. I kurser med kring 200 studenter har examinator ont om tid för rättning och det finns risk för att studenterna inte blir rättvist bedömda.

En godtycklighet som uppstår vid traditionella tentamina med kortare essä-svar/lösningspresentationer är att studenter "tömmer skallen" och det blir upp till rättande lärare att sortera bland rätt/fel, relevant/irrelevant, logiskt/ologiskt. Utrymmet för subjektivitet blir stort. Nu är det inte essäfrågan eller essän som är aktuell att byta ut mot flervalfrågor. Vi är fullt medvetna om att det finns ett spektrum av examinationsformer och att de är lämpliga i olika sammanhang. Tentamina med flervalfrågor kan främst ses som ett alternativ till "traditionella" tentamina med egenformulerade svar eller lösningar. Vår ambition är inte att söka ersätta all examination med flervalfrågor, utan snarare att se hur de kan användas som komplement och som förberedelse inför andra examinationsformer.

Ett flervalstest ger likvärdighet i rättningen och innebär att studenterna får en rättssäkrare examination. Rättningen går mycket snabbare och tid kan reallokeras från examination till undervisning och handledning och därmed leda till högre undervisningskvalitet för studenterna. Vi vill poängtera att flervalfrågor inte behöver betyda att studenterna ska "svara snabbt", en föreställning som dock tycks dominera den litteratur vi sett. Självfallet kan man tänka sig en tentamensuppgift som kräver 30 minuter av arbete innan de rätta svaren kan väljas bland flervalen. Detta är kopplat till vår fråga om hur långt upp i kunskapstaxonomierna man kan komma. Det svenska högskoleprovet är av flervalstyp och avser att testa förmåga att följa högre studier, något som väl knappast låter sig göras genom att enbart testa den lägsta nivån i kunskapstaxonomierna?

Typer av flervalsfrågor

Det tycks finnas en någorlunda väl utvecklad konsensus i litteraturen vad en flervalsuppgift är och hur den kan utformas. Uppgiften byggs upp av en stam som innehåller själva frågan samt av ett antal svarsalternativ. I de riktlinjer vi sett poängteras att komplexiteten ska ligga i stammen medan alternativen ska vara enkla, något som vi nedan kommer att ifrågasätta. Här följer en taxonomi över vanligen förekommande flervalsfrågetyper (Haladyna, Downing, Rodriguez 2002, hädanefter benämnd HDR).

1. Konventionell flerval

Fråga följt av två eller flera svarsval, oftast med ett rätt svar.

2. Alternativval

Fråga följt av två svarsalternativ (variant av ovanstående).

3. Sant-Falskt

Avgöra om ett påstående är sant eller falskt.

4. Multipla sant-falskt

Avgöra om en uppsättning påståenden är sanna eller falska (utvidgning av ovanstående) i en kontext beskriven i stammen.

5. Matchning

Para samman termer/påståenden från två lika långa listor.

6. Sammansatta flerval

Fråga följt av ett antal svarsval, olika kombinationer kan vara korrekta.

7. Kontextberoende

Kontextbeskrivning följt av ett antal frågeställningar där man ställs inför svarsval.

SOLO - taxonomin

Det finns ett antal kunskapstaxonomier som avser att karakterisera kunskaper eller uppnådda resultat av studier på ett spektrum från enkel memorerad faktakunskap till mer komplexa grader av förståelse och förmåga att tillämpa kunskaper. Vilken man använder sig av har inte så stor betydelse, detta är ingen exakt vetenskap utan ett sätt att i ord fånga önskvärda resultat av komplexa mänskliga inlärningsmekanismer. Möjligen skulle det kunna förenklas genom att tänka sig ett spektrum från resultat av ytinlärningskarakter till djupinläring.

SOLO-taxonomin¹ betonar att studenten på varje kunskapsnivå kan såväl *tolka* som *generalisera* men med olika komplexitet och helhetssyn. SOLO-taxonomin kan i första skedet användas för att beskriva godkändnivån och i ett senare skede användas för utvecklandet av betygsriterier för samtliga betygsnivåer.

1. Prestructural

Studenten hanterar strödda observationer utan förståelse.

2. Unistructural

Studenten fokuserar på relevant område och arbetar med en aspekt.

1 Utvecklad av Biggs och Collis: Biggs, J.B & Collis, K F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*. New York Academic Press. Framtagen av John Biggs.

3. Multistructural

Studenten hanterar fler och mer relevanta observationer men integrerar dem inte i ett sammanhang.

4. Relational

Studenten integrerar observationer och idéer så att de bildar en meningsfull struktur och ett sammanhang.

5. Extended Abstract

Studenten hanterar centrala observationer insatta i ett vidare och djupare sammanhang, där jämförelser görs parallellt, slutsatser dras och värderingar görs.

Några nedslag i litteraturen

Den litteratur som tar upp flervalfrågor är till stor del från 1980- och 1990-talet. En stagnation kring frågan kan skönjas under 2000-talet. Ett antal teman har kunnat skönjas i våra nedslag i litteraturen. Dessa beskrivs nedan.

Alternativ examinationsform

Flervalstester kan fungera som en alternativ examinationsform till traditionella salstentamina och som komplement till andra examinationsformer (HDR). Man kan tänka sig en tentamen som består av en del med flervalfrågor och en del med essäfrågor (Paxton 2000). HDR argumenterar för utveckling av metoder för att formulera bättre frågor som förmår testa högre förmågor såsom problemlösning. En studie av Paxton (2000) visade att de tio studenter som presterade bäst på flervalstest inte var samma studenter som presterade bäst i samma ämne när de skrev essäfrågor.

Lärandeprocess, problemlösning och skrivande

Det verkar finnas en samstämmighet i att flervalstester är lämpliga som formativa tester (Paxton 2000; HDR). Samtidigt ifrågasätter Paxton huruvida flervalfrågor verkligen främjar lärande, speciellt studenternas kompetens i att skriva och förstå språket inom ett nytt ämne. En farhåga är att studenterna blir duktiga på att göra tester, inte på att kommunicera sin kunskap, vilket stöds av intervjuer med studenter som menar att de hade kunnat svara mycket bättre med egna ord.

Paxton är kritisk till frågor där man förväntas svara snabbt. Det gör att studenterna letar bland alternativen efter rätt svar i stället för att tolka och tänka, och en särskild sorts lärande skapas där man lär sig utantill från läroboken. Om detta stämmer så kommer man inte så högt i SOLO-taxonomin. Vi menar att det beror på vilka frågor man ställer. Flervalfrågor testar inte förmågan att redovisa en lösning, men om de kan testa förmåga att lösa ett problem, i bemärkelsen komma fram till en lösning, torde bero på hur frågan är utformad. Kanske är kritikerna av flervalfrågor fantasilösa i hur de ser på frågekonstruktionen.

Paxton menar att flervalfrågor oftast inte är tillräckligt sofistikerade för att mäta en begriplig förståelse och exemplifierar med en räkneuppgift i ekonomi där man bara behöver komma ihåg formeln och sätta in rätt siffror. Intressant nog är det många som inte

är kunniga i matematik, naturvetenskap och ekonomi som ser dessa ämnen på detta sätt – att kunna tillämpa formler. Men då är man definitionsmässigt på en låg nivå svarande mot en yttinriktning. Det beror på vilka uppgifter man ställer. Visst kan det finnas uppgifter där det bara handlar om att sätta in siffror i en formel, sådana finns redan nu på traditionella tentor. Men även en vanlig tenta i sådana här ämnen måste innehålla mer komplexa frågeställningar. I detta sammanhang kan man nämna ”variationsteorin” för lärande (Bowden och Marton 1998) som bland annat understryker vikten av kvalitativa övningsuppgifter och examinationsuppgifter (alltså inte enbart kvantitativa beräkningar) för att öva upp studenternas förmåga att urskilja relevanta aspekter i komplexa problem-situationer.

Tidsaspekten

Race (2007) diskuterar design av examination för att förbättra studenters lärande och tar bland annat upp tidsaspekten. För traditionella salstentamina menar Race att lärare ofta rättar i brådska, är dåliga på att rätta objektivt, blir trötta och uttråkade av rättning, och att ovidkommande faktorer som handstil får alltför stort inflytande på bedömningen. Design av flervalstest må ta tid, men rättningstiden sänks avsevärt.

Fördelar som Race framför med flervalstentamina är bl.a. att man på kort tid kan testa studenterna på stora stoffmängder och att hur snabbt studenterna tänker testas i motsats till hur snabbt de skriver. Nackdelar är bl.a. gissningsproblematik, svårt att testa gråskalor mellan rätt och fel och att designen av flervalstest tar tid. Race stöder vår tanke att det går att utveckla flervalstest som når högre upp i taxonomier, och att utvecklingsarbete krävs för att konstruera sådana.

Konstruktion av flervalstester

Det tycks finnas mycket skrivet om konstruktion av flervalstester. Vi nämner här några aspekter baserat på HDR. HDR menar att det behövs teorier och metoder för validitet, vilket stöds av bl.a. Paxton (2000). Flera sådana teorier har kommit och gått, men ingen har överlevt särskilt länge.

HDR understryker vikten av ett klart och tydligt språk. Språket i flervalstester är ofta krångligt, vilket kan göra det svårt att skilja mellan de felaktiga alternativen när de är alltför lika. HDR menar dock, till skillnad från Paxton, att forskningen inte har kommit fram till att några särskilda studentgrupper gynnas eller missgynnas av flervalstester. Paxton kopplar till de problem som uppstår för studenter som har aktuellt kursspråk som andra- eller tredjespråk och inte gör testet sitt förstaspråk. Därför blir det ytterst viktigt att konstruera klara och tydliga frågor, något som är speciellt relevant för kurser med internationella studenter.

HDR rekommenderar att ha den centrala idén i frågan/påståendet och inte i alternativen. Vi tror att tanken bakom detta är att inte skapa onödiga svårigheter. Här är man tydligen i en ”låg nivå/snabba svar”-kontext som a priori strider mot att testa högre förmågor. HDR rekommenderar vidare att använda endast positiva påståenden, inga negationer. Här kan man möjligen göra samma invändning som ovan.

Inte oväntat är diskussionen kring olika typer av flervalfrågor snårig både teoretiskt och empiriskt. Vad som är självklart är att gissningseffekten minskar (reliabiliteten ökar) med fler svarsalternativ (Grosse och Wright 1985). Diskussionen tycks uteslutande kretsa kring frågor med enkla korta svarsalternativ.

HDR går genom de olika typerna av flervalfrågor.

För (1) konventionella flerval bör tre alternativ vara standard. Står valet mellan tre eller fyra svarsalternativ har HDR funnit att det inte lönar sig att konstruera ett fjärde alternativ. Två alternativ fungerar mycket bra på längre tester då man statistiskt kommer förbi gissningsfaktorn.

För typerna (2) alternativval och (3) sant/falskt är kunskapsläget, såvitt vi förstår, oklart. Att gissningar rent statistiskt har stort inflytande är uppenbart, men vad som är svårare att genomskåda är hur olika gissningsstrategier inverkar.

För (4) multipla sant/falskt menar HDR att det är en ovanlig frågetyp men med goda egenskaper.

Typ (5) matchning stöds inte inom högre utbildning.

Rekommendationen för (6) sammansatta flerval är undvika dem. De skulle visserligen kunna passa för en längre tentamen, men kräver mer administrationstid och blir mindre effektivt utan att man når högre nivåer.

Slutligen rekommenderas (7) kontextberoende frågor starkt för stora tester, då den verkar kunna mäta högre nivåer på kunskapsstaxonomierna. De kräver dock mer administration och omsorg vid utformningen. Högskoleprovuppgifter är av denna typ.

HDR tar upp en intressant problematik. Traditionellt har man tyckt att en fördel med flervalstester är att de inte innehåller någon bias från rättande lärare, men enligt HDR har det påvisats att frågekonstruktören fungerar som rättande lärare och kan bygga in en bias i testet. Vid närmare eftertanke är det dock svårt att se hur detta skiljer sig så mycket från exempelvis essäfrågor. Även här finns väl i förväg en föreställning om ungefär vilka svar som är korrekta, speciellt om man ska samarbeta med någon annan i rättningen.

Empiri

Vi har genomfört tre fallstudier i tre olika ämnen: biblioteks- och informationsvetenskap, ingenjörsvetenskap och pedagogik. Utrymmet i denna text medger inte att vi redogör för dessa, men sammanfattningsvis har alla tentamina utfallit väl. Resultaten har föranlett diskussioner om denna typ av examination möjliggör att gränserna mellan starka och svaga resultat kan bli tydligare, d.v.s. att tentamen faktiskt mäter vad studenterna kan efter kursen. I våra ambitioner att mäta kunskaper på en högre nivå kom tentamen i ingenjörsvetenskap högst upp i SOLO-taxonomien, då studenterna där genomförde komplicerade beräkningar för att kunna välja rätt bland flera svarsalternativ.

Diskussion

Utgångspunkten för denna uppgift var initialt att spara tid för läraren vid rättning av tentor. Den litteratur vi läst har till stor del utgått ifrån att studenterna ska fylla i ett stort antal flervalsfrågor på kort tid. Vi har fortfarande inte den utgångspunkten, utan tror snarare att man kan komma högre upp i SOLO- taxonomin genom att ställa mer komplicerade frågor som kräver reflektion och att studenterna lägger ner tid på att lösa en uppgift eller ställa frågor mot varandra för att komma fram till rätt svar. Om man i stället utgår ifrån att ett flervalstest får ta tid och hellre innehålla färre frågor, så kan en del av kritiken mot denna typ av examination avfärdas.

Om läraren är kompetent i att undervisa, konstruera kurser och konstruera flervalstentor så borde en del av Paxtons (2000) problem vara ur världen. Man måste bestämma sig vad flervalsfrågor avser att ersätta: knappast examination som bygger på skrivande, utan just den ”traditionella” salstentamen där man visserligen kanske skriver ett svar, eller presenterar en lösning, men formuleringskonsten som sådan inte är huvudsaken, utan snarare ”svaret”.

Som vi inledde med tror vi att det finns stor potential för flervalstester i högre utbildning, som komplement till, och i kombination med andra examinationsformer. Genom att flytta resurser från den kontrollerande funktionen till den stöttande funktionen kan studenternas lärande gynnas.

Flervalsfrågor skulle även kunna bestå av långa, komplexa påståenden som kräver en del tid för studenten att besvara. En traditionell tentamensfråga kan innebära att studenten ”skriver av sig”, och att läraren söker efter rätta element i svaret. Med flervalsfrågor konstruerade som komplexa påståenden är det istället studenten som får leta efter rätta element i svaret och därefter ange vilka svar som är korrekta. En möjlighet kan vara att formulera längre stycken där centrala begrepp nämns i alla val, men bara uttrycks korrekt eller kopplas samman korrekt i ett val. Då kommer vi förbi igenkänningsgissandet.

Vår begränsade litteraturöversikt ger intryck att forskningen kring flervalsfrågor har avstannat och att ämnet inte diskuteras särskilt mycket längre. Om vi tillåter oss att spekulera så har vi en känsla av att forskningstraditionen har fastnat i att hitta det optimala sättet att konstruera flervalstest och att formulera frågor så att det ska vara enkelt och gå snabbt att svara på frågorna. I och med fokuseringen på optimering så har man tagit bort möjligheten att ställa flervalsfrågor på en högre nivå. Vi är dock övertygade om att man kan nå en bit högre upp i SOLO- taxonomin än de traditionella flervalstesterna om man är kreativ och flexibel när man konstruerar testerna.

Referenser

- Bowden, J., & Marton, F. (1998). University of Learning, Beyond Quality and Competence. London: Routledge.
- Grosse, M. E., & Wright, B. D. (1985). Validity and Reliability of True-False Tests. *Educational and Psychological Measurement*, 1985(45)1.
- Haladyna, T. M., Downing, S. M., & Rodriguez, M.C. (2002). A review of multiple-choice item-writing guidelines for classroom assessment. *Applied Measurement in Education*, 2002(15)3.
- Paxton, M. (2000). A linguistic perspective on multiple choice questioning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2000(25)2.
- Race, P. (2007). *The Lecturer's Toolkit. A Practical Guide to Assessment, Learning and Teaching*. London: Kogan and Page.

HUR ARBETA TVÄRVETENSKAPLIGT – EN UTREDNING AV BEGREPP OCH OLIKA PEDAGOGISKA FORMER

Karin, Ekman., Ali Kazemi. & Mikael Wickelgren
Högskolan i Skövde

Bakgrund och syfte

Syftet med föreliggande projekt är att undersöka förutsättningarna för hur man kan arbeta tvärvetenskapligt och inventera pedagogiska former som kan vara lämpliga. Projektet har sin grund i ett samarbete mellan författarna kring utveckling av en kurs i tvärvetenskapliga perspektiv på hållbar utveckling. Författarna kommer från disciplinerna ekologi, (social)psykologi och ekonomi. Målet med kursen är att behandla förutsättningarna för hållbar utveckling inom produktion och konsumtion utifrån ett tvärvetenskapligt perspektiv. Ett tvärvetenskapligt perspektiv är nödvändigt för att förstå komplexiteten hos många av de utmaningar som vi idag på lokal, regional och global nivå står inför. Diskussionen kring hållbar utveckling har företrädesvis varit fokuserad på miljömässiga konsekvenser av produktion. Den här kursen anammar ett tvärvetenskapligt perspektiv genom att beakta ekonomiska, sociala, kulturella och politiska faktorer till hållbar utveckling inom fem olika tillämpningsområden. Tillämpningsområdena är fred, mångfald, miljö, hälsa och marknad. Vi kommer att dokumentera vårt eget tvärvetenskapliga samarbete kring kursutvecklingen samt intervjua kolleger med tvärvetenskaplig undervisningserfarenhet.

Tvärvetenskap

Tvärvetenskap betecknar den sortens vetenskaplig verksamhet som inbegriper terminologi, metoder och expertis från skilda vetenskapliga discipliner. Ibland föds nya discipliner eller vetenskaper ur samarbete mellan företrädare för olika vetenskaper. Ett exempel på detta är genusvetenskap. Det minsta kravet som man kan ställa på ett tvärvetenskapligt samarbete är att det omfattar minst två personer med olika discipliner. Graden av tvärvetenskap varierar beroende på antalet discipliner i samarbetet och det upplevda avståndet mellan disciplinerna (Sandström & Harding, 2002). Tvärvetenskap skall inte likställas med mång- eller parallellvetenskap. De senare benämningarna betecknar den sortens verksamhet som visserligen involverar företrädare för olika discipliner, men där en ömsesidig påverkan inte sker och de inomvetenskapliga arbetsätten och teorierna inte utvecklas. Helheten bör vara större än de ingående delarna tillsammans, eller som Sandström och Harding skriver: ”Ett plus ett bör bli mer än två”. Mång- eller parallellvetenskap leder inte till teoretisk eller metodologisk integration.

Tvärvetenskaplig kompetens: hinder, förutsättningar och rekommendationer

I det följande gör vi en summering av våra tankar om hur tvärvetenskap kan definieras. Att tillämpa tvärvetenskap kräver tvärvetenskaplig kompetens, vilken kan definieras i termer av ett ämnesinnehåll, men desto viktigare är den andra komponenten. Den andra komponenten som vi kallar för den relationella kompetensen förutsätter kunskaper i hur grupper fungerar (eller hur man får grupper att fungera), mötesteknik, projektledning, hur människan lär sig och attityder och attitydbildningsprocesser. Att lära sig hur man tar tillvara andras kompetenser är alltså av stor vikt.

De som arbetat med tvärvetenskap säger att det är svårt att organisera tvärvetenskap i och med att här måste man arbeta i grupp och då finns det risk för konflikter och splittring. Hur skall man göra?

Att använda gruppen som en resurs på rätt sätt är lättare sagt än gjort, i synnerhet när studenterna som deltar i kursen kommer från olika ämnen/akademiska discipliner. Dels har man olika terminologier, dels kan det finnas tendenser till att vilja framhålla det egna ämnet och dess överlägsenhet i förhållande till de andra ämnena.

När en grupp forskare påbörjar ett samarbete finns det olika föreställningar om världen och vad som utgör best practice i vetenskapligt arbete. Att få personer med olika utbildningsbakgrund att verka i en integrerad riktning från början är enbart önsketänkande. Samsyn och integration är resultatet av en långvarig process som inbegriper ömsesidigt lärande både om studiefenomenet men också om varandras kompetenser, synsätt, arbetsätt och personliga läggning. Ett inläsningsarbete och ett gemensamt öde (så kallade superordinate goals) krävs för att få en gemensam bas. Gemensamma lokaler och täta informella kontakter (vid sidan om formella möten med hög grad av struktur) är viktiga för att nå samförstånd.

Arbetsmoral och vilja att nå fördjupad insikter är två andra viktiga ingredienser i tvärvetenskaplig kompetens. Etik i forskningssammanhang kan också handla att på goda grunder gå emot en allmänt utbredd och etablerad uppfattning om ett visst fenomen eller ett visst förhållande.

Goda exempel är viktiga för det egna lärandet. Att på kursen bjuda in gästföreläsare med erfarenhet av tvärvetenskaplig forskning och undervisning som kommer och berättar om ett konkret projekt som de varit med om, berättar om hinder och möjligheter. De kommer att berätta om sina erfarenheter om hur man kan samarbeta över ämnesgränser. Ett sådant perspektiv sätter problemet istället för ämnet i fokus och rustar studenterna med en helhetssyn. Att berätta om erfarenheter fungerar som ställföreträdande inläring (observationsinläring). Rollmodeller har visats vara viktig för lärande (t.ex. Bron & Wilhelmson, 2004).

Försiktigheten inför (eller motståndet mot) att utöva tvärvetenskap kan också vara relaterad till att man går utanför det område eller revir som man genom examen har bevis på att man kan något om. Samtidigt som man är rädd för att gå in i ett område som man inte kan något om, finns det en ovilja mot avskaffa sig själv som expert på det egna området genom att släppa in personer som inte genomgått samma utbildning som en själv.

Rent psykologiskt kan det också vara svårt då människan är en vanevarelse och i egenskap av sådan lyder under ”minsta motståndets lag” och är därmed ovillig att vilja ”slösa bort” tid på onödiga samarbeten.

Viktigt för den tvärvetenskapliga kompetensen är en god metavetenskaplig kännedom om den egna disciplinens kärna och historik.

Viktigt om tvärvetenskap i undervisning: Kunskapsintegrationen hos studenterna som jämför och sammanställer de olika bilderna/förklaringsmodellerna.

Viktiga och handfasta råd till studenterna:

1. att utgå från ett forskningsproblem. Problemet blir utgångspunkten för det tvärvetenskapliga samarbetet och inte att man bara kommer samman för att samarbeta
2. forskningsproblemet bör diskuteras ingående så att alla förstår det på samma sätt
3. inläsning på det egna och andras områden och på så sätt få en orientering om tidigare studier i de olika disciplinerna
4. att tidigt diskutera metafrågor: a) syn på forskares uppgift, b) hur man ser på sanningsbegreppet?, c) vad är tvärvetenskap, bra eller dålig, möjligheter och hinder, d) erfarenheter från tidigare arbete i grupp

Pedagogisk filosofi och praktik

Den klassiska naturvetenskapliga och empiriska kunskapssynen bygger på tanken att kunskap förvärfvas genom observationer av verkligheten och att man prövar kunskapens giltighet genom att pröva den mot erfarenheten, ofta genom observationer av yttervärlden och reflektion över den erfarenhet man kan dra av observationen. Formulering av slutsatser utifrån experiment är ett vanligt arbetssätt inom empirisk pedagogik (Stensmo 1994). Ett konstruktivt förhållningssätt däremot innebär att hur man uppfattar omvärlden är en konstruktion av ens eget medvetande. Piaget ansåg att man konstruerar kunskap utifrån sina egna erfarenheter och att kunskap är ett mentalt redskap för att förstå verkligheten. Detta innebär att man alltid har en förförståelse, eller vardagsuppfattning som kan ligga till grund för en senare vetenskaplig förståelse (Stensmo 1994).

Enligt Dewey finns det en kontinuerlig relation mellan tanke och handling samt mellan reflektion och utförande. Människan hanterar nya situationer genom reflektivt tänkande, som enligt Dewey innebär att man målmedvetet sorterar och organiserar idéer utifrån deras konsekvenser. För att förstå någonting behöver man vara medveten om dess konsekvenser i de sammanhang där de förekommer. Enligt Dewey är slutsatser empiriska, men att ett vetenskapligt tänkande förutsätter kritisk och teoretisk reflektion över observerade samband. Dewey anser att utbildning bör sträva mot lösningen av framtida individuella och kollektiva problem. Utbildningar skall producera en framtid snarare än att reproducera det förgångna (Stensmo 1994).

I det följande kommer vi att i detalj beskriva två pedagogiska ansatser eller arbetsmetoder – problembaserat lärande och case-metodik. Dessa arbetsmetoder valdes av två huvudsakliga skäl. Det första handlar om att både problembaserat lärande och case-metodik utgår från ett konstruktivistiskt förhållningssätt där de egna erfarenheterna är

utgångspunkten i lärandet och borde vara passande för undervisning i en kurs som berör hållbar utveckling och som rör sig i det tvärvetenskapliga fältet. Det andra skälet är att för ett tvärvetenskapligt arbetssätt är själva problemet eller frågeställningen i fokus och nämnda arbetsmetoder passar då båda utgår från ett konkret problem som de lärande samlas kring.

Problembaserat lärande

I det problembaserade lärandet tar studenten ett eget ansvar för sitt lärande även om det oftast utförs i grupp. Det som kännetecknar PBL är att det utgår från problemlösning och där själva problemet är fokus för arbetet där den studerande själv söker och skaffar sig sin kunskap. PBL är inte enbart en metod, utan även ett förhållningssätt som bygger på tanken att kunskap ständigt förändras och att individen själv ansvarar för sitt lärande och lärandet består i att själv formulera mål, söka information och utvärdera sin egen kunskap (Olstedt 2005).

Att arbeta med PBL

Arbetsgången i PBL utgår från att undervisningen organiseras och att man i grupper utgår från formulerade problem som är generella och som kräver en syntes av kunskap från olika områden för att lösas. (Olstedt 2005)

Gruppen arbetar utifrån en specificerad arbetsgång i sju steg som innebär att man börjar med att brainstorma för att klargöra termer och begrepp innan man systematiskt definierar och formulerar själva problemet genom att inventera gruppens uppfattningar och idéer. Kunskaper inhämtas sedan utifrån egna formulerade inlärningsmål som sen systematiseras till nyförvärvad kunskap. ”De sju stegen” har sitt ursprung i Riksuniversitetet i Limburg, Maastricht och har försvenskats av Hälsouniversitetet i Linköping och Linköpings tekniska högskola. (Olstedt 2005)

Case-metodik

Att arbeta med case innebär att man utgår från ett konkret fall, en dokumenterad erfarenhet av något, och att det är studenternas uppgift att utifrån detta konstruera ny förståelse. Tolkningen och diskussionen av ett case utnyttjar deltagarnas tidigare erfarenheter och därmed förståelsegrunden. Tidigare erfarenheter sätts i relation till nya sammanhang (Nordquist & Eriksson 2005)

Nordquist och Eriksson (2005) framhåller att ett case i möjligaste mån bör vara autentiskt för att maximera undervisningsmaterialets legitimitet. För att något skall anses vara caseundervisning menar de att det krävs att flera villkor är uppfyllda. Det måste finnas mer än en möjlig tolkning, det måste kunna tolkas genom flera olika perspektiv som därmed leder till flera olika tolkningar, det måste vara en subjektiv betraktelse utifrån en persons synvinkel och det är alltid situationsbundet och relaterar därmed till tidigare erfarenheter hos den enskilde.

Att arbeta med caseundervisning

Ett case behandlas i mycket noggrant förberedda diskussioner inom seminarieformen. Läraren förbereder sig genom att skriva frågor till själva caset som han/hon sedan håller sig till. Studenterna har inte samma utrymme att själva skapa sin kunskap som inom PBL-undervisning, utan i casemetodiken är det läraren som styr. ”Bra casediskussioner uppstår inte av sig själva utan kräver mycket av den enskilde läraren” (Nordquist & Eriksson 2005, s.175).

Lärandet börjar däremot inte under själva seminariet, utan i de individuella studierna av caset under förberedelserna av seminariet. I en inledande del av seminariet går deltagarna igenom caset och har därmed möjlighet att bolla idéer med varandra innan den av läraren styrda gruppdiskussionen kan börja. (Nordquist & Eriksson 2005).

Jämförelse mellan case och PBL

Båda undervisningsformerna har sina fördelar när det gäller att skapa en tvärvetenskaplig kompetens hos studenter och det som skiljer dem åt är graden av styrning av vad som skall diskuteras och vilken kunskap som är central.

Fördelen med PBL är att studenterna själva får styra sin egen kunskapsinhämtning och att de därmed även kan finna en annan typ av engagemang i problemen som presenteras. Fördelen med case är att lärarna mer tydligt och konkret kan styra diskussionerna mot centrala områden för kursen.

Avslutande kommentarer

I den konkreta planeringen av kursen “Tvärvetenskapliga perspektiv på hållbar utveckling” kommer hänsyn att tas till den tvärvetenskapliga kompetensens två komponenter, dvs. den ämnesmässiga och den relationella kompetensen. Båda aspekterna kommer att ges lika stor vikt i kursen därför att de förutsätter och kompletterar varandra. Då dessa aspekter ingår i kursens lärandemål kommer litteratur att väljas så att båda aspekterna täcks in av kurslitteraturen.

Att vi valt PBL och case-metodik är inte godtyckligt utan som vi konstaterat tidigare är dessa arbetsmetoder för arbete med och under kursen därför att de utgår från och poängterar erfarenhetens betydelse, det konkreta exemplet och problemet som ska studeras.

Referenser

- Bron, A. & Wilhelmson, L. (2004). *Lärprocesser i högre utbildning*. Stockholm: Liber AB.
- Olstedt, E. (2005) Problembaserat lärande i Bron, A. & Wilhelmson, L.(red:er), *Lärprocesser i högre utbildning* (s 166-171). Stockholm: Liber
- Nordquist, B. & Eriksson, B.E. (2005) Att undervisa med case i Bron, A. & Wilhelmson, L.(red:er), *Lärprocesser i högre utbildning* (s 172-182). Stockholm: Liber
- Sandström, U., och Harding, T. (2002). Tvärvetenskap och forskningspolitik i Lennart Lennart Stureson, Jane Summerton, Kajsa Ellegård & Svante Beckman (red.), *Spänningsfält: Tekniken - Politiken – Framtiden*. Stockholm: Carlssons.
- Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi, en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

KONTINUERLIG KURSREFLEKTION – ETT SÄTT ATT GEMENSAMT NÅ MÅLEN

Annie Jonsson, Bengt Drath, Desalegn Abraha och Jan-Olav Rønning
Högskolan i Skövde

Introduktion

Som lärare är ens högsta strävan att studenter lär sig. Vad säger då forskning om lärande generellt? Jo, för att få hög kvalitet i sitt lärande behöver man vara aktiv i inlärningsprocessen och medveten om sin egen roll att kontrollera och styra lärandeprocessen (McKeachie and Svinicki 2006). Den höga betydelsen av individens eget ansvar för lärande innebär att studentinflytande är en mycket viktig kvalitetsaspekt för undervisningen (Nilsson 1998). Att vi i det svenska högskolesystemet värderar delaktighet och ansvar syns i både högskoleförordningen och högskolelagen (Högskoleförordningen 2000:651, 1 kap. 14§² och Högskolelagen 2000:260, 1 Kap 4§)³.

Utbildaren har följaktligen en stor roll att försöka engagera studenter att ta ansvar för sitt eget lärande. Man behöver förklara och medvetandegöra för studenterna de lärandemål som kursen har och skapa strukturer som gör det möjligt för studenten att vara delaktig och ha möjlighet att styra hur lärandet ska ske. Det är inte alltid som studenter har en plan och mål för sitt lärande och de behöver därför hjälp på vägen att diskutera målen. En viktig bit i delaktigheten på en kurs är feedback från ansvariga utbildare. En brist på återkoppling till vad studenterna sagt minskar motivation och känslan av meningsfullhet (Arvidsson 2007). Studenterna behöver också känna att de kan dra fördelar direkt av sina förslag på förbättringsåtgärder (Hellström 2004).

Vårt projekts övergripande mål är att utveckla en generell modell av ett arbetssätt på kurs som hjälper till att öka studenternas delaktighet och medvetande om kursens mål och struktur för lärande. Vi har valt att kalla vår modell för kontinuerlig kursreflektion, men det skulle även kunna kallas för kontinuerlig kursvärdering (Tiger 2004) eller temperaturtagning under pågående kurs (Hellström 2004). Vi tror att ordet kursvärdering kan ge en viss negativ klang och föra in studenterna på fel spår när det gäller att tänka efter och analysera hur lärandet mot kursmålen fungerar. Ordet kursvärdering förknippas ofta utifrån vår erfarenhet med en slutlig bedömning medan vi vill ha en utveckling under kursens gång. Vi vill att aktiviteten ska betraktas som undervisningsmoment och vara en interaktiv kommunikation mellan lärare och studenter.

Vi tror att följande inslag är väsentliga delar för vår modell:

² ”Högskolan skall ge de studenter som deltar i eller har avslutat en kurs en möjlighet att framföra sina erfarenheter av och synpunkter på kursen genom en kursvärdering som anordnas av högskolan. Högskolan skall sammanställa kursvärderingarna samt informera om resultaten och eventuella beslut om åtgärder som föranleds av kursvärderingarna. Resultaten skall hållas tillgängliga för studenterna.”

³ ”Kvalitetsarbetet är en gemensam angelägenhet för högskolornas personal och studenterna.”

- Reflektion riktat mot lärandemålen fokuserar studenternas och lärarnas uppmärksamhet mot målen.
- Kontinuerlig uppföljning som en naturlig del under kursens gång ger möjlighet att utveckla och förändra pågående kurs i tid innan kursen är slut.
- Flexibel kommunikation via datorbaserad plattform underlättar att delta oavsett var man befinner sig och allt dokumenteras och blir synligt för alla
- Möjlighet till feedback och förändringar under kursens gång får deltagarna att bli mer engagerade och motiverade vilket förbättrar lärandet.
- Resultat och analys sammanställs och synliggörs där alla kan nå informationen vilket konkret visar att lärarna har bearbetat informationen och tagit till sig den i en analys som skapar möjlighet till förändringar.

Metod

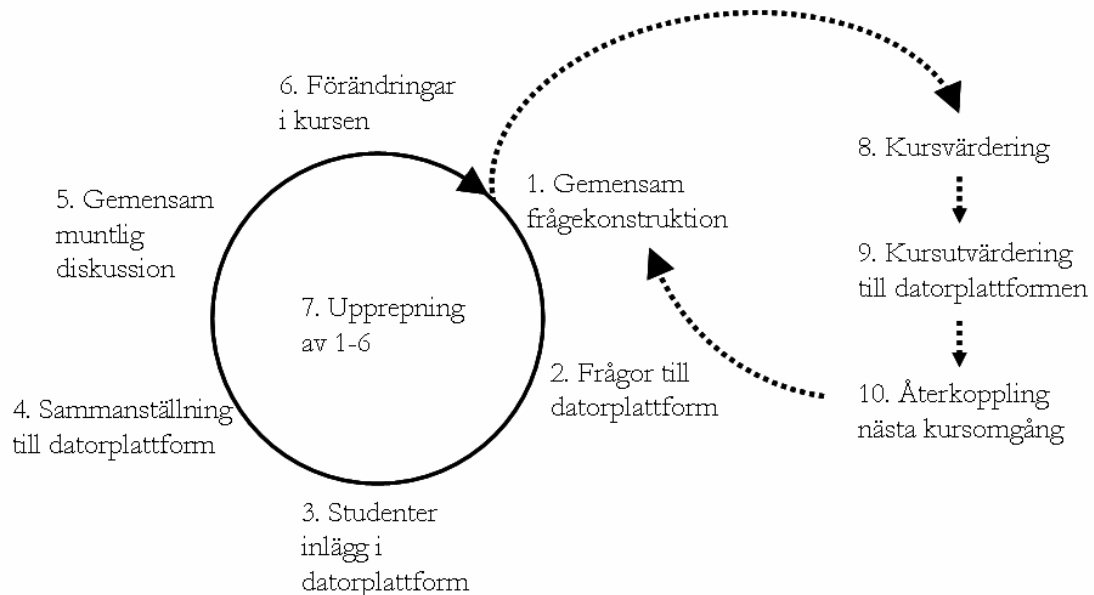
Forskningsstrategin som tillämpas i den här undersökningen är kvalitativ istället för kvantitativ. Kvalitativa studier bygger på en forskningsstrategi där tonvikten oftare ligger på ord än på kvantifiering vid insamling och analys av data (Bryman, 2002). Anledningen till varför en kvalitativ undersökning är att föredra i det här sammanhanget är att utvärderaren deltar och agerar – intresset fokuseras på det unika (Åhlén et al., 1998). Avsikten är att genom respondenternas beskrivningar få en djupare förståelse, i syfte att kunna förbättra en process som är i gång. Processen som är igång i det här fallet är interaktiv, dvs. en kommunikation mellan lärare och studenter, kontinuerlig kursreflektion för att förbättra undervisningens kvalitet.

Undersökningsmetoden som tillämpas är fallstudie. Fallstudier kan användas i undersökningar med explorativ inriktning (Lekvall & Wahlbin, 2001). När antalet undersökningsenheter är lågt och detaljerade beskrivningar är av intresse är metoden lämplig. I det här fallet är syftet att undersökningen skall hjälpa oss att upptäcka hur studenterna uppfattar undervisningssystemet och hur de tror att det kan förbättras. Vi har utvecklat och provat vår modell på kursen Matematikdidaktik A vid högskolan i Skövde under vårterminen 2008. För att dokumentera och synliggöra studenternas reflektioner har vi använt oss av den datorbaserade plattformen First Class. Studenterna har fått svara på frågor (bilaga 1) genom att göra inlägg i First Class. Efter detta har läraren sammanställt studenternas inlägg och gett feedback publicerat i First Class och på kursens hemsida. Därefter har studenterna uppmanats att läsa sammanfattningen och en avslutande muntlig diskussion i helgrupp genomfördes. Gruppdiskussion är ett värdefullt datainsamlingsverktyg som resulterar i interaktiv kommunikation. Till följd av interaktionen mellan läraren och studenterna kan även viktig och känslig information oftast tas upp, frågor som inte alltid kan tas upp i intervjuer med enbart en individ.

Det är preliminärt tänkt att engagera studenterna i hela processen av kursreflektionen och hur resultaten fortsättningsvis skall användas av lärarna för att förbättra kommande kurser. Vår modell med kontinuerlig kursreflektion innefattar också en avslutande kursutvärdering där kvalitativa frågor ingår och ett visst inslag av kvantitativ bedömning efterfrågas. Arbetsgången sammanfattas i en processbeskrivning.

Resultat

Resultatet av vår utvecklade modell för kontinuerlig kursreflektion kan ses i nedanstående processbeskrivning (Figur 1).



Figur 1 Beskrivning av processen för kontinuerlig kursreflektion.

Följande moment sker:

1. Lärare och studenter tar gemensamt fram frågor vid kursens start med utgångspunkt från tidigare kursutvärderingar
2. Lärare lägger ut frågorna via datorplattformen
3. Studenterna gör inlägg till varje fråga via datorplattformen
4. Läraren sammanställer inläggen och lägger ut sammanställningen i datorplattformen
5. En kompletterande/uppfoljande muntlig diskussion gör i klassrum
6. Eventuella förändringar i kursen görs
7. Punkt 1 till 6 kan upprepas relevant antal gånger under kursen gång
8. Slutlig kursvärdering görs i datorplattformen
9. Läraren sammanställer kursvärderingarna och skriver en slutlig kursutvärdering som läggs ut i datorplattformen
10. Läraren ansvarar för att återkoppling av kursutvärdering sker nästa gång kursen ges

Utfall från kursen Matematikdidaktik A

När vi prövade vår modell kunde vi tyvärr inte följa vårt utveckla processschema fullt ut på grund av tidsbrist. Detta resulterade i att läraren/projektgruppen under punkt 1 själv utformade frågeställningar (bilaga 1), punkt 1-6 upprepades inte (d.v.s. punkt 7 genomfördes ej), inte heller punkterna 8-10 kunde hinnas med under projektet då kursen går över hela vårterminen.

På kursen gick 19 studenter och av dem svarade 10 stycken på frågorna i First Class. Lärarens sammanställning finns i bilaga 1. Utifrån de delar som vi anser vara väsentliga i vår modell kan vi konstatera:

- Alla studenter som deltog och gjorde inlägg behövde reflektera över målen på grund av frågornas utformning. Tre studenter skriver dessutom uttryckligen i sina svar att de nu blivit medvetna om målen på ett sätt som de inte varit tidigare.
- Studenternas reflektioner resulterade i en viss förändring under pågående kurs. I det här fallet ytterligare ett seminarium genom omfördelning av tid.
- Till skillnad från tidigare kurstillfällen då kursutvärdering delats ut i slutet under ett lektionstillfälle så har deltagande med vår modell drastiskt minskat till ca hälften.
- De som har svarat har åtminstone visat att de blivit mer medvetna om lärandemål. Fler av studenternas svar innehåller konstruktiva förslag på åtgärder vilket kan tyda på ett höjt engagemang.
- Alla 19 studenter deltog i den avslutande muntliga diskussionen. Studenterna tyckte att det var bra att både deras inlägg (kursreflektioner) och lärarens sammanfattning fanns lätt tillgängliga för alla i First Class. Studenterna uppskattade också möjligheten till påverkan under kursens gång. Ingen invände mot att reflektionerna inte var anonyma och vissa ansåg att det är bra att man får stå för sina uttalanden. Dock tyckte man att det fanns en risk att några inte svarar när det inte är anonymt. En orsak till låg svarsfrekvens är att kursdeltagarna inte använder First Class regelbundet.

Diskussion

Modellens övergripande syfte att nå större delaktighet och medvetande om lärandemålen har vi tyvärr inte nått till fullo då endast ca 50 % av studenterna svarade på reflektionsfrågorna i First Class. En förklaring kan vara att modellen inte introducerades från början vid kursstarten på grund av att kursen redan startat innan vårt pedagogiska projekt kommit igång. Om studenterna introduceras vid kursstart och är med och formulerar frågor kanske motivationen att svara ökas. En lösning, om problemet kvarstår, är att göra momentet obligatoriskt eftersom ett stort deltagande är avgörande för att vår modell ska vara meningsfull.

Trots relativt lågt deltagande har de aktiva studenterna blivit mer delaktiga och kunnat påverka kursen upplägg samt blivit mer medvetna om lärandemålen. För framtiden tror vi att det räcker med ett reflektionstillfälle i mitten av kursen så som gjordes i detta projekt. Risken är annars att svarsfrekvensen sjunker ännu mer och att momentet riskerar att

ta för mycket av kursens tilldelade resurser. Vi drar också slutsatsen att det kan vara värdefullt att de enskilda studenterna inlägg inte är anonyma. För att studenterna ska känna medinflytande är det viktigt att kursreflektion görs vid rätt tillfällen så att det finns möjlighet att göra förändringar under pågående kurs och att förändringar synliggörs för studenterna.

I en klass med 19 studenter är antalet inlägg hanterbart. En process där man frågar efter studenternas fritt formulerade åsikter är betydligt svårare att hantera vad gäller sammanställning än en där man frågar efter rent kvantitativa svar, om kursen har många studenter. Ett problem med att läraren försöker få fram någon sammanfattning av inläggen är också att det lätt blir en form av påverkan av det slutliga resultatet, via tolkningar, urval osv. Frågan är om det är önskvärt när man vill att studenterna ska känna medinflytande. Å andra sidan: att t ex studenter ska göra sammanställningsarbetet kräver att man har studenter som kan värdera sina egna och andras åsikter ganska objektivt och sammanställa dem, samt har tid och lust att göra detta. Ett sätt att undvika en del av problematiken är att använda nyckelord/fraser. Studenterna ska då sammanfatta sin ”slutliga” åsikt i några få nyckelord/fraser, lite som ”minute papers” i Borell & Roxås i Högskoleverkets rapport (2004). Det underlättar för lärarens sammanfattning som publiceras på kursens hemsida och i First Class.

Referenser

- Arvidsson I. 2007. Kursvärdering- en komplex väv med många perspektiv. En fokusgruppsstudie av studenters uppfattningar. Rapport från Centrum för lärande och undervisning nr 10:2007. Högskolan i Borås.
- Bryman, A. 2002. Samhällsvetenskapliga metoder. Berlings Skogs, Trelleborg.
- Czinkota, M.R. & Ronkainen, I.A. 2007. International Marketing. Thomson Higher Education, Mason, USA.
- Hellström L. 2004. Ett fungerande signalsystem – grundbulten i ett systematiskt kvalitetsarbete. Dialog mellan studenter och lärare; kontinuerlig kursvärdering genom träffar med grupprepresentanter. Ur Högskoleverkets rapportserie 2004:23 R Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling. En antologi med exempel från elva lärosäten. Högskoleverket.
- Högskoleverket 2004. Kursvärderingar för studentinflytande och kvalitetsutveckling, 23 R (speciellt:
- Borell och Roxå: Användning av kursvärderingar för pedagogisk utveckling vid Lunds Tekniska Högskola.
- och Margareth Johansson: Utvärdering i form av medverkan och samverkan)
- Lekvall, P. och Vahlbin, C. 2001. Information för marknadsföringsbeslut. Högsbo Grafiska AB, Göteborg.
- McKeachie J. W. and Svinicki M. 2006. McKeachie's teaching tips. Strategies, research and theory for college and university teachers. Houghton Mifflin Company, New York.
- Nilsson K-A. 1998. Kursutvärdering – för studenternas medverkan i kvalitetsarbetet. Lunds Universitet, Utvärderingsenheten, Rapport nr 98:202. Reprocentralen, Lunds Universitet.

- Tiger G. 2004. Dialog mellan studenter och lärare; kontinuerlig kursvärdering genom träffar med grupprepresentanter. Ur Högskoleverkets rapportserie 2004:23 R Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling. En antologi med exempel från elva lärosäten. Högskoleverket.
- Åhlén, H. et al. 1998. Att utvärdera utbildning. Räddningsverket, Karlstad, Utbildningsavdelningen. Skogs Grafiska, Malmö.

UPPFÖLJNING AV KURSUTVECKLING

Birgitta Lindström
Högskolan i Skövde

Inledning

En tidigare kurs i högskolepedagogik gav mig inspiration och verktyg att genomföra ett omfattande pedagogiskt arbete med en kurs som jag var och är ansvarig för. Kursen var i sin dåvarande form svårtillgänglig för studenterna. Efter förändringarna har kursen fungerat bättre. Genomströmningen är högre utan att examinationskraven sänkts. Denna rapport är en uppföljning och dokumentation av resultatet. Rapporten besvarar frågor om: (i) typ av förändring, (ii) det bakomliggande pedagogiska syftet, (iii) stöd i pedagogiklitteraturen, (iv) vilka förändringar som finns kvar, (v) tillkomna förändringar samt (vi) aspekter på lärandet som täcks in av förändringsarbetet

Utvecklingsarbetet

Fyratimmarsföreläsningar med många OH-bilder fyllda med tekniska detaljer och programkod passiviserade studenterna som fick svårt att följa med. Boken lästes i bästa fall inför tentan och därmed blev det närmast omöjligt att hänga med i den höga föreläsningstakten.

Föreläsningsspassen har kortats. Envägskommunikation har ersatts med diskussion. Presenterade problem följs av öppna frågor. Varje teknisk lösning följs av diskussion kring varför lösningen tar hand om problemet. Istället för att gå igenom allt material i kursboken på föreläsningarna så ger de nu en stabil grund samt några exempel som diskuteras noggrant. Vid föreläsningarna försöker jag stimulera studenternas nyfikenhet medan laborationerna där de får pröva metoderna är tänkta att stimulera till insikter [2].

Syftet är dels att aktivera studenterna, väcka intresse och få dem att fokusera under föreläsningen [2] och dels att tvinga studenterna till att reflektera över det de lär sig. Det är inte meningsfullt att veta hur om man inte vet varför. Faktaspäckade föreläsningar är typiska för den pedagogiska grundsyn som genomsyrar det tekniska undervisningsområdet. En grundsyn som företräds exempelvis av Locke med sin liknelse av studenten som en tabula rasa. Det här är mitt försök att lyfta in element från filosofer som Platon, Rousseau, Piaget och Dewey. Dessa förespråkar att studenten ska vara aktiv och dra slutsatser av sina iakttagelser, så kallad induktiv metod [7].

För att stimulera tidig inläsning prövade jag skriftliga frågor vid vissa föreläsningar. Det fungerade inte eftersom flertalet studenter blev alltför stressade av detta. Numera ges uppgifterna bara ut. Moroten är att minst en av frågorna kommer på tentamen. Jag funderar dock på möjligheten att införa något liknande igen där studenterna ges möjlighet att klara av vissa mål före tentamen.

En tanke var att inte gå igenom samtliga tekniska detaljer. Studenterna förväntas läsa boken. Tanken stöds enligt [3] av forskning inom djupinriktat lärande. Föreläsningarna

bör istället ge dem en stabil grund och ”krokar” att hänga upp bokens information på. Det innebär att jag lägger mer tid på att diskutera problemen. Det finns ett litet antal klassiska problem när man programmerar med parallella processer. Jag har hängt upp föreläsningarna kring detta så att teknikerna bara blir verktyg för problemlösning. Varje föreläsning inleds med en övergripande inledning och motivering/problem. Detta ger studenten bättre möjlighet att förstå var detaljerna hör hemma i det större perspektivet. Först därefter går vi in på teknikerna. Dessa lyfts fram när vi diskuterar varför en viss lösning fungerar.

Vid två föreläsningstillfällen sammanfattar och jämför vi egenskaper hos problem och tekniker. Dessa tillfällen påminner mer om seminarier än om föreläsningar eftersom de bygger på öppna frågor som vi diskuterar. Syftet är att motverka glömska [2].

Jag har ett genomgående exempel i kursen. Det gäller ett husbygge där byggarbetarna representerar processer som exekverar parallellt, dvs. alla byggare har en lista med instruktioner för vad de ska göra. Alla krav som ställs på parallella processer kan diskuteras utifrån det genomgående exemplet. Det handlar om delade resurser samt krav på synkronisering och kommunikation. När jag pratar om processer som har delad åtkomst till samma variabel, vilket kan upplevas abstrakt, kan jag konkretisera problemet med byggarbetare som använder samma verktyg. Det blir då naturligt för studenterna att detta är ok så länge de inte gör det samtidigt utan turas om. På samma sätt måste vissa handlingar ordnas. Exempelvis kan inte byggare Bob måla väggen förrän byggare Kajsa har byggt den. Den här typen av exempel är vanliga i parallella processer men då som enstaka specialfall som studenterna ska känna till. Skillnaden här är att jag har ett exempel som omfattar samtliga situationer.

Många studenter är omedvetna om att de måste redovisa hela sin kunskap för en rättvis bedömning. Studenten kan t ex glömma att motivera påståenden. Jag går igenom svarsstrukturer. Genomgången är också en signal till studenter som studerar gamla tentor. För att motivera så måste man förstå. Detta är självklarheter för studenter med akademisk bakgrund men svårt för andra. Det har hänt att studenter sagt ”Jaha, är det därför det brukar stå utveckla på mina svar”. De har inte förstått kommentarerna och har ingen att fråga hemma. Genomgången ger dem några nycklar till de akademiska koderna vilket i allra högsta grad kopplar till kravet på likabehandling [5].

Laborationer

Vi har övningar och laborationer där man får praktisk erfarenhet av metoderna. Studenterna har sällan svårigheter att lösa uppgiften. Det svåra är redovisningen av resultatet. Ofta kan de inte motivera lösningsmetoden eller knyta an uppgiften till teorin. De har lärt sig metoden utan insikt [2]. Numera används en simulator där de kan studera konsekvenserna av sina lösningar. Metodiken vi använder baseras på induktiv metod och empirisk kunskapsbildning [7]. Först när studenterna ser vad som händer, orsak och verkan, förstår de problemen fullt ut, inser behovet av metoderna och kan diskutera, värdera och reflektera över sina lösningar.

En del studenter är otränade i rapportskrivning och tror att källkod kan tala för sig själv. Vi har satsat på tydlighet av redovisningskrav och bedömning. Vi ger ut rapportstruktur samt bedömningskriterier enligt den modell som ges i [4]. Studenterna måste identifiera problemtypen och välja/motivera sin lösning utifrån det. Därmed ser de kopplingen till

föreläsningarna och väljer en lösning som stöds av teorin. Självklart ska lösningen diskuteras med avseende på varför den löste problemet. Återigen handlar det om att styra studenten till eftertanke och insikt [2].

Bedömningsmatrisen har ett tiotal kriterier som innefattar rapportens struktur och innehåll, studentens lösning samt verifieringen av hur väl lösningen fungerar. För varje kriterium finns en skala från inte tillräckligt till utmärkt enligt modellen i [4]. Feedback ges skriftligt i de dokument som studenten lämnat in. Dessutom får studenten matrisen med bedömningskriterierna. I matrisen ges markeringar som indikerar var studenten befinner sig på skalan. Vi ger inte returer eftersom detta tar fokus från nästa laboration. Istället kan feedbacken användas för ett bättre resultat på nästa uppgift. Feedback lämnas i god tid innan nästa laboration.

Då utvecklingsarbetet genomfördes använde vi logiska bevis. Det fungerade 2003 då ett av förkunskapskraven till kursen var matematisk logik. Dagens studenter har mindre förkunskaper och vi har fått byta teknik. Studenten modellerar sitt program och visar med ett verktyg att det fungerar. Motivet till förändringen var inte pedagogiskt men det var valet av teknik och verktyg. Studenterna hade tidigare svårt att se konsekvenserna av sin lösning för programmets beteende eftersom det oftast finns flera möjliga beteenden. Verket innefattar en simulator där de kan se exakt vad som händer och även backa tillbaka och utforska alternativa beteenden. Följden av att införa verket är att de studenter som väljer att göra uppgifterna numera oftast tar sig över denna inlärnings-tröskel [2].

Examination

Tidigare låg ca hälften av tentamenspoängen på en stor problemlösningsuppgift. För att klara tentan krävdes både att man tolkade uppgiften korrekt och att man fick den inspiration som krävs vid problemlösning. Kunskaper kan prövas på olika sätt. Uppgiften är utbytt mot tre mindre uppgifter där man ska tolka given kod, lägga till synkronisering i given kod samt ta fram en lösningskod till ett givet problem. Eftersom studenter fungerar olika kan det behövas olika sätt att fråga efter samma kunskaper, se [6].

Laborationerna ger bonuspoäng till tentan. Klarar man inte tentan under året krävs nya uppgifter. Syftet är att den som missat båda tentatillfällena ska arbeta mera med ämnet. Dels för att teori och praktik inte bör examineras med så långt mellanrum. Dels för att det faktum att man missat tentan talar för att man inte förstått utan förlitat sig på andra. Vi har statistik som visar att genomförd laboration vanligtvis leder till godkänd tentamen med mycket god marginal. Den som missat laborationerna har däremot mycket små chanser att nå upp till godkänt. Min slutsats är att den som missat två tentamenstillfällen behöver arbeta mer med nya laborationsuppgifter.

Andra idéer

Jag har funderat på alternativa examinationsformer men ser inte hemtentor som ett bra alternativ eftersom jag bedömer det svårt att avgöra vem som skrivit svaren. Möjligen kan det vara ett komplement. Jag överväger istället att tillåta boken vid tentamen. Jag ser ingen anledning att premiera utantillkunskaper. Att kunna slå upp detaljer gör att mer tid kan läggas på att förstå ämnet. Risken är att studenterna tror att boken räcker.

Jag måste vara tydlig med att frågorna kommer att pröva deras förståelse, att de inte kommer att kunna slå upp svaret.

Det finns två skäl som talar för att göra laborationerna obligatoriska. Programmering lämpar sig inte särskilt bra för salstentamen. Vi tillåter pseudokod där studenten inte behöver brottas med syntax och ger generöst med tid. Trots det är risken för blockeringar stor när det handlar om problemlösning på plats. Numera finns också krav på att alla mål ska examineras. Med flera betygsgrader och ett antal mål ställs då höga krav på en detaljerad examination. Problemet är att det inte går att ställa hur många frågor som helst vid ett tentamenstillfälle. Med få frågor saknas utrymme för studentens misstag. Genom att pröva vissa mål vid laborationerna och andra mål vid tentamen blir examinationen lättare att hantera.

Slutligen funderar jag på att införa duggor. Studenten får lägga en stund under föreläsningen på att besvara en tentafråga. På det viset kan vissa mål avverkas innan tentamen. De mål som klarats av tillgodoräknas på tentamen. Denna tanke ställer dock större krav på administration av delresultat än vad våra system stöder.

Diskussion och slutsats

Förändringarna har gett goda resultat. De flesta studenterna, ca 70-80 %, klarar tentamen på första försöket. Detta ska jämföras med ca 35-40 % före förändringarna. Efter omtentamen återstår oftast endast studenter som inte deltagit i kursaktiviteterna. Kursen drar mindre resurser trots att genomströmningen ökat och kunskapskraven ligger kvar. Under arbetet med denna rapport har det blivit tydligt att de förändringar jag gjort också har stort stöd i litteraturen. Framförallt har jag insett att mitt arbete genomsyrats av en pedagogisk grundsyn där fokus ligger på att stimulera studenten till egna insikter och slutsatser.

Tentamensgenomgången innan tentan har gett goda resultat. Kvaliteten på svaren har förbättrats. Detsamma gäller de skriftliga rapporterna som förbättrats betydligt sedan vi införde tydliga rapportkriterier.

Att låta diskussioner ta större utrymme fungerar oftast bra. Vissa grupper uppskattar diskussion och föreläsningarna fylls av energi. Då skapas den dynamiska stämning med föränderlighet och interaktivitet där alla ger och tar som det talas om i [1]. Diskussionerna är stimulerande eftersom jag tvingas reflektera och ompröva information i samma grad som studenterna. Det förekommer dock att studenter är rädda. Iakttagelsen stöds av [1] som påpekar att modet att visa kunskapsbrist är en nödvändighet för diskussioner. Jag försöker då att skapa en trygg miljö runt diskussionen. Hämningarna brukar släppa men någon gång har jag haft en tyst klass där inget hjälpt.

Referenser

- [1] Bron A. Wilhelmson L., *Lärprocesser i högre utbildning*, Liber, ISBN 91-47-05266-X, 2004.
- [2] Bolstad A., *Handbok i lärande*, Studentlitteratur, ISBN 91-44-00753-1, 1998.
- [3] Gustavsson C. Fransson G. Morberg Ä. och Nordqvist I., *Att arbeta i högskolan*, Studentlitteratur, ISBN 978-91-44-03668-7, 2006.
- [4] Weurlander M., Exempel på betygskriterier, seminariepresentation vid Högskolan i Skövde, 2006.
- [5] Allmänna råd för likabehandling av studenter vid Högskolan i Skövde, Dnr 267-03-45, 2003.
- [6] Bondestam F., *Könsmedveten pedagogik för universitets- och högskolelärare – en introduktion och bibliografi*, Liber, ISBN 91-47-05237-6, 2005.
- [7] Stensmo C., *Pedagogisk filosofi*, Studentlitteratur, ISBN 978-91-44-01890-4, 2007.

HUR INTEGRERING AV GENUSPERSPEKTIV I UTBILDNING UTTRYCKS GENOM KURSPLANER

Anette Lundin,
Högskolan i Skövde

Inledning

Enligt den jämställdhetsplan som fattades av rektor vid Högskolan i Skövde den 11 april 2006 (Dnr. 136-06-111), framgår att ett av de huvudområden som finns för det långsiktiga och övergripande jämställdhetsarbetet på HS är att ”kunskapen om jämställdhet och genus ska öka inom grund- och forskarutbildning samt inom forskning. Detta mål konkretiseras genom följande punkt (en bland flera): *Att jämställdhet och genusperspektiv bör ingå i samtliga utbildningsprogram på Högskolan.* En fråga som väcks är hur de kursplaner som ingår i utbildningen kan påvisa implementering av ett sådant perspektiv. Hur uttrycks denna implementering genom de offentliga dokument som kursplaner utgör och hur ger dessa stöd till utbildningsplanens beskrivning av hur genusperspektiv beaktas? Denna rapport vänder sig till dem som är intresserade av hur man kan arbeta med formella dokument för att uppfylla de riktlinjer och krav som ställs på utbildning vid universitet och högskolor, och i synnerhet till dem som är intresserade av hur man kan visa implementering av genusperspektiv i utbildningen genom upplägg på kursplaner.

Det utvecklingspedagogiska projekt jag ämnar utföra syftar till att inventera det nya socialpsykologiska programmet (Spspg) i ändamål att problematisera i vilken utsträckning ett genusperspektiv är och bör vara integrerat i denna utbildning.

För att nå mitt syfte har jag valt att avgränsa mig till att analysera de mer formella aspekterna av utbildningen och de kurser som är obligatoriska för att ta ut examen med huvudämnet socialpsykologi vid Högskolan i Skövde. Dessa är följande; *Introduktion till socialpsykologi, Socialpsykologiska undersökningsmetoder, Identitet och socialisation, Interpersonella utbytesprocesser, Att arbeta med och rapportera projekt, Socialpsykologi och välbefinnande* samt *Examensarbete i socialpsykologi*. Totalt är således sju kursplaner av intresse, tillsammans med utbildningsplan. Då programmet nyligen startats upp finns ej kursplan för de två sistnämnda och granskningen kommer således innefatta fem kursplaner, utbildningsplan och formella dokument samt litteratur som berör det aktuella ämnet.

Styrdokument

I *Jämställdhetsplanen* för Högskolan i Skövde år 2006-7⁴ står angivet att ett av huvudområdena ”för det långsiktiga och övergripande jämställdhetsarbetet på HS”(s.2) är att öka kunskapen om genus inom grundutbildningen. Ett av målen för detta huvudområde är att det från höstterminen 2007 bör ingå genusperspektiv i utbildningsplaner. Arbetsgruppen för jämställdhetsplanen har formulerat sig enligt följande; ”I varje utbildningsplan skall det finnas text med information till studenten om att jämställdhet och genusperspektiv ska beaktas i utbildningen” (s. 9). Ansvariga för genomförande av detta är vice rektor, programansvariga, ämnesföreträdare, prefekter, FUN och LUN. Dessa riktlinjer går i linje med 8§ i Högskoleförordningen (1993:100) i vilken det står formulerat att ”jämställdhet mellan kvinnor och män alltid skall iaktas och främjas i högskolornas verksamhet”.

Om man tittar närmre på de lokala styrdokumenterna betonas det i *Allmänna råd för utformning av utbildningsplan*⁵ att en ”betydande omsorg” måste ägnas åt utformning av utbildningsplan då den, vid sidan av kursplaner och examensordning, är ett centralt dokument för styrning av högskolans utbildning (s. 1). Här finns även formulerat att ”genusperspektiv bör ingå i utbildningsprogrammet – enligt högskolans mål att studenterna skall få grundläggande kunskaper om genus i lärosätets utbildning” (s. 1). Då utbildningsplanen skall innefatta allmänna mål och innehåll borde ett genusperspektiv uttryckas genom dessa punkter. Man skall i utbildningsplanen även hänvisa till de nationella och lokala styrdokument som existerar för högskolans verksamhet (ex. högskoleförordningen 1993:100). I den text som automatiskt genereras av kursinfo finns följande formulering; ”Aspekter som, enligt styrdokumenterna, särskilt bör uppmärksammas i Högskolans utbildning är följande: etikfrågor som rör forskning och utbildning, forskningsanknytning, genusperspektiv...” (s. 7). Detta är alltså ingen valbar formulering utan en standardformulering för var utbildningsplan som upprättas vid Högskolan i Skövde.

Vidare finns formulerat i *Allmänna råd för inrättande av utbildningsprogram* att en kortfattad redogörelse skall lämnas avseende hur jämställdhets- och mångfaldsaspekter uppmärksammas i programmets utbildning. Rektor formulerar sig enligt följande; ”Ange hur genus- och mångfaldsperspektiv är beaktat vid planering och utformning av utbildning” (s. 4). Avseende genusperspektiv finns följande formulering; ”Om så är lämpligt ska genusperspektiv ingå i kursen – enligt högskolans mål att studenter ska få grundläggande kunskaper om genus i lärosätets utbildning (se Allmänna råd för jämställdhetsarbete vid Högskolan i Skövde). När kurser sammanförs till ett utbildningsprogram bör genusperspektiv ingå i programmet – i en eller flera kurser.” (s. 1)

4 Dnr 136-06-111

5 Dnr. 63-06-510, framtagen av LUN 2006-10-10

Teoretiska verktyg

I Gustafsson m.fl. (2006) framhålls att framtagandet och utvecklandet av kurs- och utbildningsplaner är ”en verksamhet som alla lärare är involverade i och måste sätta sig in i” (s. 35). Hur utbildningsplaner utformas varierar både mellan och inom lärosäten. gemensamt för dem alla är dock att de blir lokala styrdokument och som sådana officiella dokument. Det är mot målen i dessa som utbildningen måste riktas och Gustafsson m.fl. poängterar att utbildnings- och kursplaner är förbindelser gentemot bl.a. studenter att arbetet förs i en viss riktning. Det är till kurs- och utbildningsplaner studenter vänder sig för att avgöra om innehåll motsvarar vad de tänkt sig att läsa. I valet mellan kurser ser studenter främst till litteraturlistan. Dessutom åberopas kursplaner då studenter vill tillgodoräkna sig moment i andra kurser eller gällande nya studier. Kursplaner är av relevans för studenter ”före, under och efter studier” (Gustafsson m.fl., 2006:39). Före studierna har kursplaner mest ett informativt syfte. Under studierna har kursplanen en kontrollerande funktion för studenter gällande huruvida de är på väg mot rätt mål och syftet med kursen. Efter studierna är kursplanen ett verktyg då studenter vill tillgodoräkna sig kurser eller moment i kurser och måste bevisa vad de läst.

Då lärare granskar kursplaner bör man beakta mål i högskolelagen, examensordning i Högskoleförordningen, lokala mål och relationerna mellan syfte-innehåll-litteratur samt syfte/innehåll-examination-val av litteratur. Det skall finnas en röd tråd mellan kursens syfte, innehåll och litteratur. Gustafsson m.fl. poängterar även att en rutinerad lärare skall kunna dra slutsatser om kursens mål och innehåll utifrån genomläsning av litteraturlistan. Det är vanligt att kursplanens struktur är fast i samtliga avseenden förutom då det kommer till litteraturlistan. Om en kurs ingår i ett program skall mål och innehåll anpassas till formuleringar i utbildningsplanen.

Ramsden (2006:119) sätter upp en lista över fem aspekter som måste tas i beaktande då man omvandlar teori till praktik. En av dessa aspekter är av relevans vid min granskning; *Mål och struktur*. Denna aspekt innefattar frågeställningar kring vad jag vill att studenterna skall lära sig och hur jag kan uttrycka mål konkret för studenter, mig själv och kollegor. Vad studenter förväntas lära sig och formen för detta bör stå i fokus. Att ha en tydlig struktur och tydliga mål är viktiga komponenter för utbildningens upplevelse. Avsaknad av tydlighet gällande detta är förknippat med negativa utvärderingar, svårigheter i att lära och svaga prestationer. Utan att ha klart för sig vad man vill att studenter skall lära sig kan man ej undervisa. Ramsden påpekar att man som lärare bör försöka ta sig ifrån den administrativa uppfattningen vad gäller design av kurser (s. 124). Ett sådant arbetssätt fokuserar på att dela in kursplanen i ämnen och deras komponenter, det är sällan som kursplaner relateras till programmet i stort.

Utvärdering av den socialpsykologiska utbildningen

Utbildningsplan för Socialpsykologiskt program (180 högskolepoäng) fastställdes 2006-12-12 och gäller från höstterminen 2007. Vid granskning av mål i utbildningsplanen finns ej genus nämnt vare sig i de allmänna målen eller programmets mål. Vad avser beskrivning av programmets innehåll framgår att programmet har socialpsykologi som huvudämne med en inriktning mot *människors hälsa och välbefinnande i personlig och social bemärkelse*. Inte heller i denna beskrivning finns genus omnämnd. Den del av utbildningsplanen som innefattar ordet genus är punkt 10, *övrigt*. Här finns den standardformulering som tagits fram av rektor i styrdokumentet *Allmänna råd för utformning av utbildningsplan*. Den fråga som väcks hos mig är hur genuint lärarna i ämnesgruppen funderat över genus och om det finns ett reflektivt ställningstagande i ämnesgruppen att ej lyfta fram genus explicit i utbildningsplanen.

Enbart en av de granskade kursplanerna nämner genus i sin målformulering och beskrivning av innehåll; *Identitet och Socialisation*. Här nämns i ett av målen att studenten efter avslutad kurs skall kunna redogöra för "genus-, ålders- och arbetslivsidentitet". I innehållet finns följande formulering: "Både personlig/individuell och social identitet tas upp, och utveckling från barn till vuxen, genus och vardags- och arbetsliv fokuseras som arenor för identitetsskapande". Det paradoxala, vid överblick över litteratur, är att denna kurs ej har litteratur som ger stöd för ett sådant genusperspektiv. Det finns en formulering i angivelser av kurslitteratur att "kompendiematerial tillkommer". Kan hända att det i detta material finns texter som tar upp genus som en "arena" för identitetsskapande. Dock finns ej explicit angiven litteratur som tar upp genus. Vid överblick av litteratur i övriga kursplaner som ingår i denna granskning, finns potential att ett genusperspektiv kan ingå i kursen *Introduktion till socialpsykologi*. Här skulle genus, som en del i ett mångfaldsperspektiv, kunna beaktas och bli del av de mål som finns uppsatta för kursen.

I fallet med kursen *Identitet och Socialisation* finns alltså genus med i beskrivning av innehåll och i kursens mål, men vid granskning av litteraturen på kursen finns ej något genusperspektiv vad gäller ämne. Hur väl genomtänkt är då upplägget på denna kurs? Dessutom finns enbart manliga författare till litteraturen, vilka författare som ingår i kompendiet finns ej specificerat. Vad avser kursen *Introduktion till Socialpsykologi* finns litteratur som ger stöd för ett lärandemål med inriktning mot genus, dock finns detta ej med i beskrivningen av mål eller innehåll. Bland författarna till litteratur på denna kurs syns återigen enbart män. Dock tillkommer kopierat material och frågan är vilka som är författare till detta. Kursen *Socialpsykologiska undersökningsmetoder* tar ej upp beaktande av genus vare sig i mål eller till innehåll. Vid granskning av litteratur finns en kvinnlig författare, som är medförfattare till en bok i statistik. Även på denna kurs ingår ett kompendium, detta innefattar enbart manliga författare. Vad avser *Interpersonella utbytesprocesser* finns ej genus nämnt vare sig i mål eller i innehåll. Litteraturlistan är gedigen och bland de elva författarna finns två kvinnliga författare. Ytterligare texter kan tillkomma utöver litteratur, här finns ej specificerat vilka författare som är/kan vara aktuella. I underlag till kursplan för *Att arbeta med och rapportera projekt* finns ej genus onämnt i mål eller i litteratur. Vid granskning av författare till litteratur på kursen finns två kvinnliga författare av totalt sju.

Hur man kan arbeta aktivt med genusperspektiv i utbildning genom utformande av kursplaner

Gustafsson m.fl. (2006:77) skriver att studenter anammar ”den kunskap som vi lärare väljer att betona eller säga är särskilt viktig och därmed prioriterad”. Med andra ord behöver genus lyftas fram som relevant av kursansvarig och undervisande lärare för att studenterna skall lägga tid på att ta in kunskap gällande detta ämne. Ett sätt att betona relevansen av genus är att ha med detta mål i kursplan och därmed innefatta genus i examination av kursen. Det problem som uppstår är om kursplaner ej är genomtänkta med utbildningen i sin helhet i beaktande. Som lärare vid HS har vi fått riktlinjer att förhålla oss till avseende integrering av genus i grundutbildning, dock kan detta ämne ej enbart tas med i kursplan för att ”det skall vara så” eller för att vi skall vara ”duktiga”. Då genus är ett examinerande mål i en kurs bör detta även synas explicit genom val av litteratur eller specificering av innehåll i kompendium.

Utifrån jämställdhetsplanen för HS bör genus ingå i samtliga utbildningsprogram. Det skall i text framgå hur detta beaktas. Idag finns ej någon tydlig bild över hur detta beaktas i den socialpsykologiska utbildningen eller hur kursplaner samverkar för att nå utbildningens mål. Mitt förslag är att utarbeta en matris som kan ge överblick. Av relevans för detta arbete är en matris som fångar de aspekter, som enligt punkt 10 *Övrigt* i utbildningsplanen, särskilt bör uppmärksammas (se bilaga). En sådan matris skulle vara en del i det arbete som behöver utföras för att nå en tydlig formulering kring hur kurserna som innefattas i den socialpsykologiska utbildningen (särskilt de obligatoriska) svarar upp till beaktande av genus- och mångfaldsperspektiv. En sådan översikt bör även innefatta undervisning, litteratur och examination. Enligt *Allmänna råd för inrättande av kursplan* bör genus ingå i en eller flera kurser i programmet. Det handlar således inte om att samtliga kurser måste ha ett genusperspektiv, dock bör det finnas i de kurser som lämpar sig för ett sådant.

För att legitimera lärandemål riktade mot genus i kursplaner obligatoriska för det socialpsykologiska programmet, bör genus även omnämnas i de mål som innefattas i utbildningsplanen. Det är således upp till ämnesgruppen att diskutera den granskning och diskussion som här läggs fram. Vad dock samtliga lärare i denna ämnesgrupp bör tänka på är att integrera ett genusperspektiv i sitt praktiska arbete. Det är här granskning av litteratur kommer in. Om möjligt och lämpligt bör det finnas en jämn fördelning av manliga och kvinnliga författare och litteraturen kan även granskas utifrån hur män och kvinnor framställs i litteraturen. I linje med Bondestam (2005) är en granskning av litteraturen det första steg som bör tas vid utvärdering av kursplaner utifrån ett genusperspektiv. Men, det räcker inte att se till balans mellan kvinnliga och manliga författare utan frågan är om ett genusperspektiv i litteraturen integreras i undervisningen. Utifrån den granskning som utförts i detta arbete, finns ett genusperspektiv i huvudlitteraturen på kursen *Introduktion till socialpsykologi*. Detta säger dock inget om huruvida genus framhålls som relevant av undervisande lärare eller ej. Detta är en punkt att diskutera i ämnesgruppen och bör innefatta granskning av studieanvisningar och kursutvärderingar (om genus innefattas i dessa).

Av särskild vikt blir att de kurser som innefattar genus i litteratur och undervisning får ett lärande mål och en innehållsbeskrivning i linje med detta. Relevansen ligger i att balansera upp kursplanen så att denna återspeglar vad studenterna lär sig under kursen. Det

blir en negativ effekt om det finns mål och innehållsbeskrivning i kurser som ej överensstämmer med vad studenterna lär sig under kursen och som får ligga som juridisk konfirmering till studenternas kunskap vid senare studier eller arbete. Det blir även en negativ effekt om studenter får lära sig teorier och perspektiv som ej tar sig uttryck via kursplanen och som de av denna anledning ej kan visa upp som kunskap vid senare studier eller arbete. Som Gustafsson m.fl. (2006:39) skriver är kursplanen av vikt ”före, under och efter studier”. En balansering av lärandemål, innehåll och litteratur bidrar till den röda tråd som är viktig (Gustafsson m.fl., 2006).

Det är av relevans att ha ett integrerat könsperspektiv och att detta ej blir ett enskilt moment, ex. att det blir *en* lärares ansvar eller att det sker vid *ett* undervisningstillfälle. Faktorer som påverkar, enligt Bondestam (2005), är resurser, kompetens och medvetenhet – det är dock alltid önskvärt med ett integrerat perspektiv. Det krävs av denna anledning en samsyn i ämnesgruppen för den socialpsykologiska utbildningen vid HS vad avser att integrera ett genusperspektiv ämnesmässigt i utbildningen och då bör tidigare nämnda faktorer tas i beaktande. Dock, om de obligatoriska kurserna inom det programmet skall leva upp till utbildningsplanen bör ämnesgruppen aktivt fundera över vilken betydelse som ligger bakom denna formulering och kunna påvisa denna både för sig själva och sina studenter genom de formella dokument (utbildningsplan och kursplaner) som finns till hands. Mitt förslag är att utarbeta en överskådlig matris enligt bilaga.

Referenser

- Bondestam, F. (2005). *Könsmedveten pedagogik för universitets och högskolelärare*. Malmö: Liber
- Gustafsson, C.; Fransson, G.; Morberg, Å. & Nordqvist, I. (2006). *Att arbeta i högskolan – utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Ramsden, P. (2006). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). NY: Routledge Falmer. Pp 119-44.
- Allmänna råd för inrättande av utbildningsprogram, Dnr. HS2007/92-510.
- Allmänna råd för utformning av kursplan, Dnr. 17-06-511
- Allmänna råd för utformning av utbildningsplan, Dnr. 63-06-510.
- Högskoleförordningen 1993:100. [Elektronisk] Tillgänglig: <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19921434.HTM> 2008-04-23. 2008-04-23.
- Jämställdhetsplanen för Högskolan i Skövde, Dnr. 136-06-111.

EKONOMISK EFFEKTIV HÖGSKOLEUTBILDNING – EN STUDIE OM EKONOMISKA RESURSER, STUDENTPOPULATIONENS EGENSKAPER OCH PEDAGOGIK

Michael Olsson
Högskolan i Skövde

Undervisning förr och nu

Organisatoriskt återfinns Högskolan i Skövdes ekonomutbildning vid Institutionen för teknik och samhälle. Det är ett relativt stort antal studenter som går detta program och under det första året läser de företagsekonomi och nationalekonomi i lika delar. I denna artikel kommer undervisningen på grundkurserna i nationalekonomi att vara i blickfånget. Över tiden har undervisningen ändrats med ambitionen att skapa så mycket lärande som möjligt. I detta arbete beskrivs förändringen som gjordes under läsår 2006/2007. När man om förändringar måste man välja period och en annan period hade kunnat beskrivas, eftersom förändringar genomförts även tidigare. Bland annat så har det tidigare även ingått rapportskrivning i dessa kurser. Ett tag fick studenterna presentera sina arbeten samt att vi gav kommentarer. Resurserna försvann, vilket gjorde att de inte sista årskullarna gjorde sina rapporter utan att få en enda kommentar samt att de inte fick presentera dem. Det är ju uppenbart inte ett bra sätt att ha undervisning, vilket gjorde att vi helt enkelt tagit bort detta moment.

I Ramsden (2003) står att lärare bör sträva efter att lära av studenterna. Tanken att examination inte bara är ett tillfälle för kontroll finns även i Döös (2004). Idén är att man skall utvärdera hur undervisningen lett till lärande och fundera över möjliga förändringar. En kurs tilldelas en viss resursmängd, vilken kan användas med relativ frihet. Ambitionen med undervisningen i nationalekonomi är att hjälpa studenter att prestera optimalt. På grundkurserna i nationalekonomi har vi ändrat vårt sätt att fördela resurserna med detta i tankarna. Tidigare var en del av undervisningen övningar och en del var föreläsningar, men nu ges endast föreläsningar. Detta förklaras dels av att övningarna inte fungerade tillfredställande eftersom dialogen under övningstillfällena inte var levande med konsekvensen att övningarna inte gav nog mycket lärande i förhållande till vad de kostade och dels av det vid denna tidpunkt diskuterades om att institutionen skulle reducera faktorn för en timmas övning från två till ett. Förändringen leder till att det blir fler föreläsningar, vilket faktiskt får till följd att vi hinner med en större mängd material utan att ge avkall på djup. Syftet med denna artikel är att beskriva den strukturförändring som gjorts och motivera varför.

Samtidigt har även andra ändringar genomförts. Kurshemsidor används mycket och på dessa är all information lätt tillgänglig för studenter. Där deklarerar vad studenterna kan vänta sig av föreläsarna samt vad vi faktiskt väntar oss av dem. Dessutom poängterar vi att vi endast har en begränsad mängd resurser, vilket gör att vi inte kan finnas till hands för dem enskilt i någon större utsträckning. Med den informationen planterad hos dem har vi undvikit en massa onödiga missuppfattningar. Detta är naturligtvis inte helt oproblemiskt, men studenterna vet i alla fall från start hur förutsättningarna är. De kan

inte interagera med oss i någon större omfattning. Detta krockar naturligtvis med deras önskan om att kunna träffa oss 24 timmar sju dagar i veckan. Om man inte gör detta klart från start är risken för besvikelse mycket stor.

Vi har rensat i litteraturlistan och använder nu endast en bok. När vi hade flera visste studenterna vilka delar som ingick och de blev dessutom arga för det kostade dem en massa pengar. Det fanns tidigare en tendens att addera allt för mycket material in i kursplanen. På något sätt kanske tanken har varit att det är en signal om nivån på kursen. Effekterna av detta diskuteras i Ramsden (2003). Vi har nu övergått till en mer ärlig och balanserad beskrivning. Med rimliga och väl beskrivna förväntningar minskar risken för onödiga besvikelser och strider på olika fronter. Dessutom är detta en viktig skolning in i att studera på högskolan. Genom detta har studenterna sedan med sig vad som förväntas av oss och av dem, vilket gör livet enklare för dem och för deras framtida föreläsare. Däremot kommer vi även att göra motsvarande på högre nivåer. Detta är ett sätt att förbättra arbetsmiljön och ett exempel på gott medarbetarskap. Det är ett bidrag till ett samarbete mellan kurser och ämnen som bidrar till att skapa det Ramsden (2003) benämner ett gott klimat för lärande.

Tidigare fanns negativ kritik mot kurserna, men det blev inte dokumenterat eftersom vi då inte genomförde kursutvärderingar. Här kan poängteras att nationalekonomi nu är med i ett försök att göra kursutvärderingarna helt elektroniskt via webben. Detta är av stor vikt eftersom lärandet påverkar studentens liv och det är om inte avgörande så åtminstone betydelsefullt för viljan att fortsätta studera. Förhoppningen är att strukturändringarna skall kunna synas i både examinationsresultat och kursutvärderingar.

Resurser och studentprestationer

I denna sektion beskrivs en modell som beskriver optimering. För en allmän beskrivning och förklaring av antaganden med mera hänvisas till Varian (1992) och Gravelle and Rees (2004). Effektivitet av olika slag presenteras utförligt i Färe m.fl. (1994). Gustafsson och Myrberg (2002) och Hansson (2008) är exempel på litteratur om hur resultaten påverkas av de ekonomiska resurserna.

Begränsade resurser

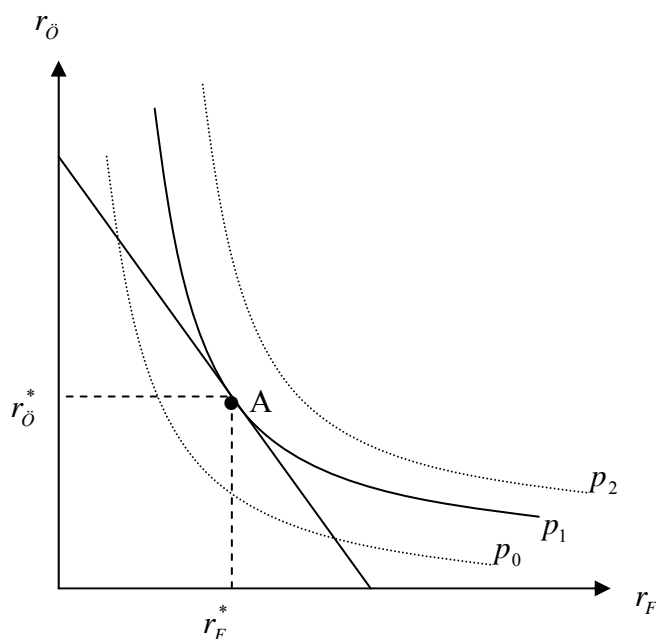
Innan kursens upplägg ändrades hade vi tio föreläsningar, $n_F = 10$, om tre timmar vardera, $t_F = 3$. Övningarna gjordes i två grupper, $g_O = 2$, och vi hade sex övningar, $n_O = 6$, om tre timmar, $t_O = 3$. Föreläsningar och övningar har olika faktorer, vilka indikerar hur många timmar man får för förberedelser, tid för undervisning och efterarbete för en timmas undervisning. Faktorn var tre för föreläsning, $f_F = 3$, och två för övning, $f_O = 2$. En viss mängd resurser användes för övningar, $r_O = g_O n_O t_O f_O$, och en viss mängd för föreläsningar, $r_F = n_F t_F f_F$, vilket gemensamt ger den totala resursramen, \bar{r}_T , $\bar{r}_T = r_O + r_F$. Innan omstrukturering användes 162 timmar för en 15 poängskurs. Av dessa användes 72 timmar för övning och 90 timmar för föreläsning. Till detta kommer ett visst antal timmar för kursansvar med mera; i det följande lämnas dessa utanför modellen.

En given mängd resurser, \bar{r}_T , kan användas till att ge övningar och/eller föreläsningar. De kombinationer som innebär att en viss mängd resurser används kallas för en isoresurslinje, vilket illustreras i Figur 1. Ekvationen för en isoresurslinje är $r_{\bar{o}} = \bar{r}_T - r_F$. Den visar på de val vi har, eftersom alla kombinationer under eller på linjen är möjliga att använda. Övriga kombinationer har man helt enkelt inte resurser nog att använda sig av.

Studentprestationer och optimal resursallokering

Det finns olika kombinationer av föreläsningar och övningar som leder till samma lärande. De kombinationer som leder till en viss studentprestation kallas för isoprestationslinjer och exempel illustreras i Figur 1. Studenternas prestationer kan mätas genom måtten andel med godkänd och andelen väl godkänd. I figurerna används dock endast en dimension för att göra grafisk presentation möjlig. Ju längre från origo en linje återfinns desto bättre studentprestation representerar den, dvs. $p_2 > p_1 > p_0$. Studentprestationerna antas vara relaterade till mängden resurser som satsas på övningar och föreläsningar på följande sätt, $p = p(r_{\bar{o}}, r_F)$. I denna modell leder faktorändringar ej till ändrade studentresultat. Modellen har formulerats så att till exempel lägre faktorer för föreläsningar ger fler och/eller längre föreläsningar av sämre kvalitet eftersom förberedelse-tiden minskats. Detsamma gäller för övningarna. Lärandet är här en funktion av mängden resurser som man förfogar över.

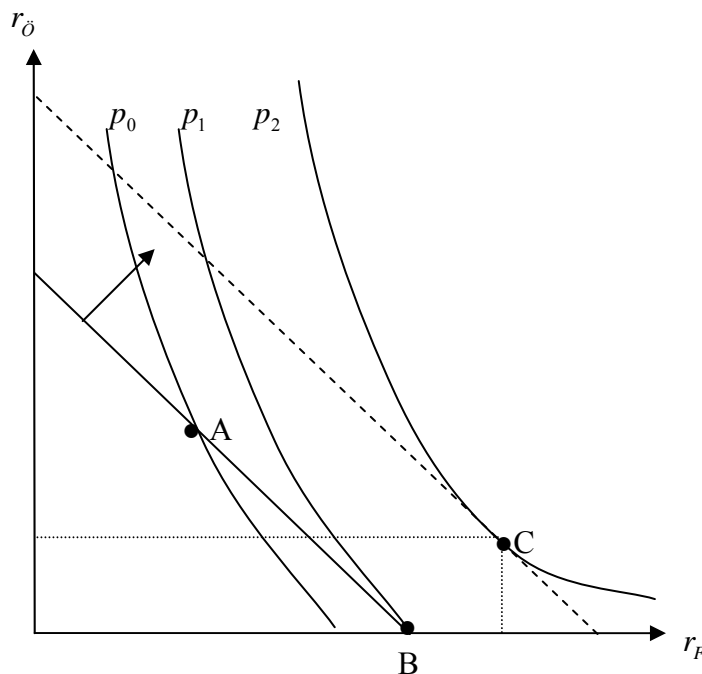
Målet är att skapa så mycket studentprestationer som möjligt givet en viss resursmängd, $\max p$ då $r_T \leq \bar{r}_T$. En optimal fördelning illustreras av punkt A i Figur 1. Med den givna resursmängden kan studentprestationerna som bäst bli p_1 . En annan resursallokering leder till sämre studentprestationer. Man kan alternativt studera det duala problemet $\min r_T$ då $p \geq p_1$.



Figur 1 Isoresurslinje och isoprestationslinjer från förr. Punkt A är den optimala fördelningen mellan övningar och föreläsningar.

Vi har under senare tid noterat att övningarna inte fungerar som önskat. Detta kan möjligen relateras till studentpopulationens egenskaper, vilket i sådana fall kan illustreras med att isoprestationslinjerna blivit vridna så att de är brantare. Detta illustreras i Figur 2.

I detta fall förändras hur man skall fördela resurserna mellan övningar och föreläsningar. Här maximeras studentprestationerna genom att man endast har föreläsningar. Detta visar på vårt nya arbetssätt. Detta fall med en så kallad hörnlösning är ett ofta förekommande utfall i en ekonomi (Gravelle och Rees, 2004). I det nya systemet ges som sagt endast föreläsningar. Antalet föreläsningar har beräknats så att den totala resursåtgången är densamma i det nya systemet som i det gamla. Vi har nu arton föreläsningar på respektive A-kurs. Detta illustreras med punkt B i figuren. Det kan alternativt vara så att studentpopulationens egenskaper inte är orsaken. Det kan vara fallet att det alltid varit så här, men att vi inte observerat att övningar haft så liten betydelse för lärandet. I detta fall innebär det att vi tidigare är åstadkommit för lite lärande.



Figur 2 Studentprestationerna, isoprestationslinjer nu. Den optimala resursanvändningen är att endast göra föreläsningar. Med ytterligare resurser flyttas resursbegränsningen utåt. Då skulle produktionen ske både med övningar och föreläsningar i punkt C.

Vill man ytterligare förbättra studentprestationerna så kan detta endast ske genom att tillföra en större mängd resurser. En ökning av mängden resulterar i att isoresurslinjen flyttas utåt. Notera att en möjlig effekt av detta är att övningar kanske skulle återinföras (punkt C).

Avslutande reflektioner

Strukturändringen kan utvärderas genom att titta på hur studentprestationerna ser ut nu jämfört med perioden innan. Ett exempel på detta är att andelen av studenterna som underkändes på den ordinarie tentamen på kursen Mikroekonomi A reducerades från cirka 50 procent till under 20 procent. Detta förfarande är långt ifrån perfekt, eftersom studenternas färdigheter kan vara annorlunda, men det ger ändå en indikation.

Det krävs dock att man förklarar för studenterna varför denna omläggning faktiskt är bra för dem. De har ju alltid kontakt med studenter som gått kurserna tidigare och har naturligtvis koll på om och när sådant här sker. Vi mötte även ett motstånd från administrationen. Det blev en reaktion från programansvariga, troligen som en direkt effekt av att en del studenter reagerat. Studenterna har kontakt över årskullarna, vilket gör att information om hur kursen gavs förra perioden finns hos de nya studenterna. I detta fall gjorde det att studenterna visste att det fanns övningar förra gången. Däremot märkte de inte att de som kompensation för de förlorade övningarna fick fler föreläsningar. Här gäller det att vara mycket tydlig och som en följd av detta är detta nu skrivet på kursens hemsida. I ekonomiprogrammet ges nationalekonomi och företagsekonomi under det första året. Det blev ett problem att företagsekonomi tilldelas betydligt mer resurser att använda än nationalekonomi tilldelas per 15-poängskurs. Studenterna märker naturligtvis detta förhållande. Dessa problem är tydliga och därför pågår nu en översyn där ämnen jämförs inom skolan och gentemot andra skolor. På detta dilemma finns det tre lösningar: 1) antingen reducerar man resurserna för företagsekonomi, eller 2) så ökar man dem för nationalekonomi, om inte 3) båda alternativen samtidigt, men i mindre skala. Dessutom är detta problematiskt ur den aspekten att högskolan marknadsför sig med ett närakoncept (HiS, 2008).

Referenser

- Döös M (2004). ”Varför blev kursen lyckad? Två exempel om erfarenhetslärande och kursupplägg” ur Bron A & Wilhelmson L (Red.) *Lärprocesser i högre utbildning*, Liber, Stockholm, 201-214
- Färe, R, Grosskopf, S & Lovell K (1994). *Production Frontiers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Gravelle, H & Rees, R (2004). *Microeconomics*. Prentice Hall. Harlow.
- Gustafsson, JE & Myrberg E (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Skolverket, Stockholm.
- Hansson, B (2008). *Ekonomiska resursers koppling till elevernas resultat: En forskningsöversikt av faktorer som påverkar elevernas prestationer i grundskolan*. Mälardalens Högskola. Uttag 2008-01-25:
http://www.mdh.se/isb/child/ekoresurs_kopplad_elevres_bohansson.pdf.
- Ramsden P (2003). *Learning to teach in higher education*. RoutledgeFalmer, New York.
- Varian, HR (1992). *Microeconomic Analysis*. Norton. New York.

Övriga referenser

- HiS (2008) Högskolan i Skövde – *Nära det mesta helt enkelt*. Uttag 2008-01-25:
<http://www.his.se/templates/vanligwebbsida2.aspx?id=18425>

STARTING A LANGUAGE LAB - CONSIDERATIONS AND IMPLICATIONS FOR THE STUDENT POPULATION

Johanna Persson
Högskolan i Borås

Introduction

This paper will describe how the Language Lab at UCB was set up and how it has been organised up until now. More precisely, it will focus on important aspects that need to be considered before achieving a proper, working Language Lab and what implications such a service might have for the student body.

To better understand the rapid growth of student supportive facilities, like Language Labs etc, the main factors leading up to why higher education in general, and UCB in particular, has a keen interest in establishing these supportive measures will be explained.

Background

Why is there a general need for Language Labs and other supportive activities? In order to put the concept of the Language Lab into context my starting point will be the discussions regarding widening participation.

Over the years the call for opening up higher education to non-traditional student groups, such as mature students, students lacking study experience, students with different ethnicities and students with disabilities, has been emphasized. The *Higher Education Act* (SFS, 1992:1434) as well as *Den öppna högskolan* (2001/02:15) stipulates that higher education must actively work for widening participation.

To accommodate these non-traditional student categories many Universities and University Colleges have found that reinforcements of student support systems were required (Rapport från Rekryteringsdelegationen, 2004, p. 66-67). At UCB Kerstin Holmeros-Skoglund and Ingela Högberg (2003:5) have established the need for pedagogical support based on a student survey. They define mainly three areas where students need support; reading- and writing disabilities/dyslexia, voice-speech and communication, Swedish as a second language. According to the Swedish National Agency for Higher Education annual report (2007:33R) 62% of UCB's student population consists of non-traditional students. In Sweden as a total that percentage is 50%. If we presuppose that non-traditional students need more support then it follows that especially UCB needs to establish supportive facilities like the Language Lab.

The traditional student belongs to the middle class and is fostered to appreciate the value of education and is usually aware of the expectations set by higher education. They are therefore able to become active participants within the community practice (Appelqvist, 2004) that constitutes higher education.

Non-traditional student groups, on the other hand, are much more prone to become passive spectators of this community practice if they can identify it at all. These groups are highly heterogeneous and comprise of mature students, students from different ethnic backgrounds etc. For different reasons they are less familiar with and accustomed to academic life. Consequently it is also harder for them to be fully accepted in higher education's particular community practise.

Making higher education possible for a wider range of students is also in line with what is commonly referred to as the *First Year Experience* (Högberg & Holmeros/Skoglund, 2007:2). The concept refers to how we receive and introduce our students to academic life/studies. Advocates of the FYE maintain that the experiences students encounter during their first year as students might decide whether or not they fulfil their studies. In this sense accessibility is also about retention. Not only do we need to attract students from different walks of life but we also need to enable them to stay on and complete their academic studies. How is this accomplished at UCB?

Forming Student Services was UCB's effort to meet the demands and challenges that new non-traditional student groups give rise to. All supportive functions (<http://www.hb.se/blr/eng/studserv.asp>) designed to aid and facilitate registered UCB students' academic progress were centralised and reinforced with pedagogical language support.

Starting the Language Lab

When starting a new function a lot of effort must be put into thinking about the main objectives. What should I do? What can I do? What is my work description? What means do I have at my disposal?

These questions then have to be reconciled with the expectations of colleagues, students, departments etc. The Language Lab's overall aim is to provide the students with the tools to better manage their studies. Make sure everyone understands what you do and do not do to avoid misunderstandings.

Working both directly towards the students, tutoring, lecturing, counselling as well as in collaboration with the different schools at UCB enables me to meet students individually and/or reach them in larger groups depending on what is required.

Forming an extensive network within the different schools is a key factor for a successful operation. The teachers here meet the students "en masse" and can early on describe potential problem areas among the student population which can give valuable direction for the supportive work in the Language Lab.

It is also extremely important to have backing all the way, financially as well as morally. When money is short it is tempting to do just enough to get by. Funding for staff is not enough. The budget must allow for; material, rooms, marketing etc.

A long-term strategy is therefore advisable. What do we want? How do we get it? Do we have physical room for the new enterprise? Where should it be situated and how should it be organised? If these questions have been considered in advance your work description becomes clearer to everyone.

Another question that ties in with the above is the question of competency. What student target group do we have? What do they need in way of support? What competence do we need? At UCB it was deemed necessary to have a qualified language teacher to close the gap between upper secondary school and higher education that many students experience today. Many students are not properly prepared for academic studies and are not equipped with the generic skills that are necessary. The Language Lab can introduce these students to the expectations of academic studies and provide them with the proper tools for managing and fulfilling their main studies.

Mapping out the directions for a new facility like the Language Lab is hard if you do not know what supportive systems already exist. A proper inventory of these reduces the risk that you end up doing similar tasks as another person somewhere else. Ideally this should be done before launching the new function.

Finding a system for keeping a record of attendance is recommended. Depending on what is included in this system it can give you an idea of which students frequent your Lab the most and help you direct your work. If, for instance, the students of the School of Engineering is overrepresented you might consider cooperating at a departmental level. In that way the different Schools also get valuable feedback on certain issues that need to be dealt with at a larger scale.

If you have figures to support you it is also much easier to gain credence. Every student seeking help poses a potential threat to retention and therefore reinforces the need for supportive actions.

The Language Lab's drop-in based service is open three mornings a week (<http://www.hb.se/blr/eng/support/languagelab.asp>). It is open to all registered UCB-students. In this context it is important to mention that we cater to all students, not only those who experience study difficulties.

Some students come here to work on their ongoing theses, assignments and find it relaxing knowing that they have access to a language teacher's instant feedback or advice if they should need it. Others have more specific agendas and want to work with provided exercises to improve their vocabulary, pronunciation, writing, etc.

Most of the work in the Lab is oriented towards different aspects of writing. Students feel insecure when it comes to outlining a paper, paraphrasing correctly, proper referencing or need feedback on whether or not the text is 'fluent'.

As an extended service the Language Lab also offers free of charge, non-credit courses, lectures and workshops within the subjects Swedish, English and Swedish as a Second

Language. Some examples are; *Academic Writing, Introducing Swedish, Improving Your English* etc.

The course work is based on student requests and students are encouraged to initiate ideas for suitable workshops.

Discussion

Why does UCB need a Language Lab? To answer this question it is relevant to look at what non-traditional students groups UCB attract and what characterizes these student groups. Are there any common denominators?

The Swedish National Agency for Higher Education reports that non-traditional students make up 50% of the student population in Sweden as a whole whereas the correlation at UCB is 62% (2007:33R). One reason why UCB attracts these student categories could be that many programmes and courses at UCB educate for professions, pre-school teachers, nurses etc. Many jobs within e.g. health- and childcare previously did not require any further education besides studies at upper secondary school level (undersköterska, barnskötare). Many of these positions were held by persons who felt they wanted a job rather than continue at university or did not think they had the skills necessary for academic studies.

Today the job market has changed and these sectors prefer more qualified personnel. Applying for an academic programme might be the last resort for keeping a job or gaining an entrance to the work market in the first place. Hence, more students are less motivated and/or more poorly equipped for the demands of higher education. BUT instead they may have a vast work experience or valuable cultural understanding. This could be yet another reason why UCB and its vocationally based courses/programmes are especially appealing to students. They can validate previous knowledge and incorporate that into their future studies and maintain a connection to working life. Learning is placed within a relevant setting and then becomes meaningful (Säljö, 2000).

What unifies the students coming to the Language Lab is that they experience a lack of certain qualities that prevents them from becoming as successful students as they want. Often they can not even pinpoint what they need. They simply do not know what is expected of them.

When faced with more and more students lacking crucial tools for managing their studies the Language Lab ensures a smooth transition into academic life by supplying the students with these very tools. My firm belief is that this will result in confident students who know what is expected of them. If students know what skills are required they can adjust them and polish them and in the end feel more motivated for dealing with their studies.

This is especially important for students with Swedish as a second language. Some of these students might have difficulties coping with the Swedish language and this in turn often leads to that they are not accepted in the extended student population since language acts as a mediating tool (Säljö, 2000). If you do not have the language it is easy to miss the different 'silent' codes inherent in the culture of higher education. Lack of ade-

quate written language skills also makes it harder for non-native speakers to recognize and master the different stylistic levels that are required in higher education. In this respect the Language Lab is effective. It can help increase students' genre-awareness.

It is vital for the students to recognize their weaknesses so that they may improve them and be better prepared for academic studies. However, it is equally important that institutions of learning adjust to their students. If we draw on their experience we can deliver what Toohey (1999, p.126) describes as the “*transformative educational experiences*” that especially non-traditional student groups are in need of in order to reach the optimal learning situation. This is further stressed in an article by Döös & Wilhelmson when they discuss adult students' learning strategies (Bron & Wilhelmson, 2005, p. 92- 103).

Race (2001) claims that there are far too few opportunities for feedback in higher education and also discusses the relevance of self-assessment for enhancing learning. In both regards The Language Lab provides vital services.

Conclusion

There are several complex reasons for why new groups of students are directed towards higher education. Shifts in political policies regarding higher education, coupled with the government's socio-cultural and socio-economical agendas all impact what student groups are admitted to higher education and where they go to get it. What is perfectly clear though is that widening participation requires special attention and supportive pedagogical measures that allow students in general but non-traditional students in particular to fulfil their academic goals.

With a growing diversified student population the need for a Language Lab, or other compatible resources, is evident. The UCB Language Lab's intention is to bridge the gaps between upper secondary school and academic studies and introduce students to the expectations of higher education. In so doing, the Language Lab can help non-traditional student groups close in on the head start that other student groups, more familiar with academic life, might have.

Although the Language Lab at the present date is well under way it is still very much a work in progress. This is how it should be since we are apt to meet new challenges in the future.

List of References

- Appelqvist, R. (2004). *Rapport från arbetsgruppen för utbildning och pedagogik*. Arbetsmaterial inför universitetsansökan, VMU, Högskolan i Borås.
- Döös, M. & Wilhelmson, L. (2005). Utveckling över vuxenlivet. In Bron A. & Wilhelmson, L. (ed.). *Lärprocesser i högre utbildning* (2005). P. 92-103. Stockholm: Liber.
- Holmeros, K. & Högberg, I. (2003). *Studentsupport vid Högskolan i Borås-Behov, verksamhet och visioner*. Rapport från Centrum för lärande och undervisning (nr.5:2003). Borås: Högskolan i Borås.
- Holmeros, K. & Högberg, I. (2007). *Orsaker till ofullständiga studieresultat bland förstaårsstudenterna-Kan vi göra något åt detta?* Rapporter och publikationer från Högskolan i Borås (2007:2). Borås: Högskolan i Borås.
- Högskolan i Borås, (2008). *Language Lab* (Website) Accessible <http://www.hb.se/blr/eng/support/languagelab.asp/>. (2008-03-31).
- Högskolan i Borås, (2008). *Student Services*, (Website) Accessible <http://www.hb.se/blr/eng/studserv.asp>. (2008-03-31).
- Höskolelagen. (1992). (SFS, 1992:1434).
- Höskoleverket.(2007).*Universitet och högskolor-höskoleverkets årtsrapport 2007*. (2007:33R). (Website) Accessible <http://www.hsv.se/download/18.5b73fe55111705b51fd80004587/0733R.pdf> (2008-03-31).
- Race, P. (2001). *The Lecturer's Toolkit- a practical guide to assessment, Learning and Teaching*. London: Kogan and Page.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken : ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma.
- Toohy, S. (1999). *Designing Courses for Higher Education*. Buckingham: SRHE.
- Utbildningsdepartementet. (2001). *Den öppna högskolan*. Sammanfattning av regeringens proposition 2001/02:15.
- Utbildningsdepartementet. (2004). *Rapport från Rekryteringsdelegationen*. Breddad rekryteringen fråga om visioner, incitament och attityder, (Dnr 22/04). Stockholm: Regeringskansliet.

SITUERAT LÄRANDE OM SITUERAD KOGNITION

Tarja Susi & Jessica Lindblom
Högskolan i Skövde

Introduktion

Projektet syftar till att ta fram ett pedagogiskt tillvägagångssätt som ökar studenternas insikt i ämnet situerad kognition. Tidigare erfarenheter visar att studenter kan ha svårt att ta till sig innebörden i teorin och en anledning kan vara att den upplevs som allt för teoretisk-abstrakt. För att motverka detta har vi utvecklat en övning som innebär praktisk-konkretisering, som ger studenterna något vardagsnära att ”hänga upp” teorin på. Övningen genomförs i form av ett scenario där en vardagssituation spelas upp (och spelas in), och där studenterna har olika aktörs- och observatörsroller. Övningen genomförs tidigt i kursen och tjänar under kursens gång också som återkommande referens för att koppla samman teori med vardagssituationer. I kursens slutskede om-analyseras det inspelade materialet, utifrån den djupare kunskapsnivå studenterna tillägnat sig under kursen. Projektet som helhet baseras på ett process-perspektiv, där processen ses som viktigare än dess produkt (jmf. Bron & Wilhelmson, 2004).

Nästa avsnitt ger en kort översikt av kognitionsvetenskap samt över kursens innehåll. Därefter beskrivs de teoretiska grunderna och utformningen av övningen⁶ samt några slutord.

Traditionellt och situerat perspektiv på kognition

Traditionell kognitionsvetenskap ser kognition (”tänkande”) i termer av intern symbolmanipulation, dvs. tänkandet ses som mentala processer inom den enskilde individen. Lärande ses i det här perspektivet som ”kunskapsöverföring” mellan individer, och omgivningen antas inte spela någon större roll för kognition. *Situerad kognition*⁷ erbjuder en radikalt annorlunda förklaringsmodell för kognition och är ett relativt nytt kognitionsvetenskapligt paradigm. Generellt är situerad kognition ett brett *interaktivt* perspektiv på kognition, från sensomotoriska processer och den kontext en situation utspelar sig i, till mer övergripande sociokulturella aspekter. *Situerat lärande* antar att människan har medfödda förutsättningar för lärande, men att den form lärandet tar sig och vad det leder till, är beroende av människans social och materiella interaktioner. De externa resurser som finns tillgängliga är alltså i högsta grad avgörande för och påverkar kognitionen. Sammantaget intresserar sig både den traditionella och den situerade ansatsen för samma fenomen – tänkande – men de skiljer sig fundamentalt i *hur* dessa fenomen studeras och förklaras (O’Connor & Glenberg, 2003).

⁶ Det praktiska genomförandet av projektet kommer att genomföras under ht 2008.

⁷ Situad kognition växte fram under 1980-talets andra hälft, och benämns med ett eller flera av begreppen *situated/embodied/distributed cognition*.

Kursen Situerad kognition

Kursen *Situerad kognition* (15 hp, B-nivå) läses av andraårs-studenter inom kognitionsvetenskap. Kursen är ”bred” då ämnet i sig är brett och många aspekter täcks in i kursen. Bland kursens lärandemål ingår att studenten efter avslutad kurs ska kunna: beskriva olika aspekter av kognition (senso-motoriskt, kontextuellt, socio-kulturellt); förklara och exemplifiera olika aspekter av människans interaktion med den materiella och sociala omgivningen; och att beskriva och exemplifiera vardagliga företeelser utifrån ett situerat perspektiv.

I kursen diskuteras också situerat lärande i relation till traditionellt lärande, och en återkommande fråga är varför kursen är uppbyggd mer enligt traditionella undervisningsformer än just *situerat* lärande. Det behövs grundläggande kunskaper om det traditionella synsättet på kognition och ämnets historiska framväxt, innan alternativa ansatser presenteras mer detaljerat. Det skapar en grund för, och ett större sammanhang till den situerade ansatsen. Det är viktigt att studenterna får *insikt* i att det finns olika synsätt på fenomenet kognition, men att de inte behöver ha samma *åsikt* som presenteras i denna kurs, dvs. det finns inte något ”rätt” eller ”fel” synsätt, då ingen av dem har givit det fullständiga ”svaret” på tänkandets natur.

Pedagogisk grund för övning

Övningens pedagogiska grund utgörs av en integrering av olika aspekter inom situerad kognition/situerat lärande, aktivitetspedagogik och pedagogiskt drama, som skapar en bas för situerad lärande om vad situerad kognition innebär.

Situerat lärande betonar att lärande sker i interaktionen mellan individ och omgivning, och att kunskap inte är ”överföring” mellan individer utan en social process där kunskap skapas gemensamt. Tre viktiga aspekter som lyfts fram är *den lärandes sociala interaktioner* (Rogoff, 2003; Vygotsky, 1978), *interaktionen med den fysiska miljön*, t.ex. vilka verktyg som finns eller används i och för lärandet (Gal’perin, 1992; Gauvain, 2001), och *kroppens roll i lärandet* (Rambusch & Ziemke, 2005; se även Hannaford, 1995). Det finns många teorier som faller inom ramen för situerat lärande, men generellt kan sägas att kunskap ses som situerad, då den uppstår genom handlingar i den kontext och kultur där den utvecklas och används (Brown m.fl., 1989; Lave & Wenger, 1991). Det innebär att när färdigheter och begrepp undervisas oberoende av den naturliga kontext de ska tillämpas i blir de mindre effektiva. Det lärande som sker i vardagen beskrivs som (kognitivt) lärlingskap, där ”den lärande” är del i en större grupps aktiviteter och processer, och gradvis lär sig genom att aktivt delta i dessa. Åsikterna om de pedagogiska implikationerna av teorier om situerat lärande går isär (Kirshner & Whitson, 1997), men för att lärande ska vara effektivt bör lärsituationer (idealt) ske i den kontext där kunskapen ska tillämpas. Ett tillvägagångssätt är att modellera det som ska läras ut, i verkliga eller verklighetstroga situationer.

Aktivitetspedagogik kan ses som ett överordnat begrepp för de pedagogiska ansatser (t.ex. Dewey, Kolb) som utvecklades i Europa och USA vid 1900-talets början och framåt som en motreaktion mot ”passiv” katederundervisning. Kännetecknande för aktivitetspedagogik är att den lärande och dennes utveckling är det centrala, och att olika aktiviteter på samma gång både är målet och medlen. Ett exempel är *upplevelsebaserat* lärande vilket har rötter i bl.a. Kolbs arbete. Kolb inspirerades av Deweys idéer som för-

enar teori och praktik i de symbiotiska och dialektiska processerna *handling* med *observation* och *reflektion*, där en subjektiv upplevelse hos den lärande genererar viljan till ett personligt engagemang. Kolb beskriver lärandet som en process mellan två dimensioner, den *konkreta-abstrakta* och den *aktiva-reflektiva* dimensionen (Furmark, 1999). Den första inbegriper polerna aktivt experimenterande å ena sidan, och reflektion och observation å andra sidan. Den andra dimensionen sträcker sig från konkreta erfarenheter genom direkta upplevelser, till den mer abstrakta begrepps- och teoribildningen. Om dimensionerna placeras ortogonalt i förhållande till varandra möjliggörs en lärandeprocess i form av en interaktiv cykel. Praktiska tillämpningar av upplevelsebaserat lärande kan vara olika upplevelsebaserade aktiviteter och olika former av rollspel.

Pedagogiskt drama (Wiechel, 1983) används för att stimulera social kunskapsbildning. Även detta synsätt är interaktionistiskt, eller dialektiskt, och lyfter fram samspelet mellan oss själva och vår omgivning som grund för kunskapsbildning, såväl hos barnet och den vuxne. Tanke och kropp ses som oskiljbara, och individ-andra individer och individ-samhälle ses som ömsesidigt beroende av varandra. Själva dramasisituationen är en *interaktion* som fungerar både som lek och som seriöst arbete genom att skapa modeller av verkligheten. I dramat sker en dialektisk inläring genom individens egna ageranden och genom att denne ser andra agera, och i själva lärandet sker ett utbyte mellan analys, demonstration och handling. Genom dramat kan deltagaren bearbeta, tolka och förstå sina egna och andras roller och ageranden. Genom användningen av en modell, får deltagarna möjlighet att frigöra nya perspektiv. En viktig del av dramat är också utvärderingen av händelser, roller och upplevelser.

Gemensamt för alla tre inriktningar är betoningen på interaktion, handling och upplevelse vilket tillsammans genererar kunskap.

Pedagogisk övning

Övningen syftar till att illustrera olika aspekter av interaktionen mellan individ(er) och omgivning, och väva samman tanke-kropp-omgivning, genom att integrera teori med praktik.

Övningen består av ett scenario där människor handlar i en dagligvarubutik, med fokus på en kassakö. Vi har medvetet valt en vardagssituation för att studenterna ska känna igen sig, men också för att de inte ska behöva lägga kognitiv kraft på att förstå själva scenariot utan istället lägga sin arbetsinsats på själva analysen av scenariot. En hög igenkänningsfaktor i scenariot är viktig då studenterna har *förkunskaper* om sådana situationer. Exempelvis ”vet” de vad som är ett accepterbart agerande i en butik. Scenariot ger många konkreta exempel på teoretiska begrepp, vilket gör att övningen även kan användas som ett ”case” till vilket vi kan återkoppla kontinuerligt samt knyta an nya teoretiska aspekter allt eftersom de tas upp i kursen. Scenariot kommer dock inte vara helt realistiskt då situationen utspelar sig i ett klassrum, men genom viss rekvisita och genom aktörernas agerande hoppas vi uppnå en tillräckligt hög grad av ”realitet” för att scenariot ska fylla sitt syfte. Lärandet i denna övning är inte situerat lärande i bemärkelsen att vara med i en process över en längre tid och därigenom tillägna sig kunskaper, som vid lärlingskap, men de flesta (om inte alla) har både lekt affär samt varit och handlat och därigenom medverkat i en form av ”aktivt” lärlingskap. Lärandet är dock situerat i den kontext där den utvecklas och används, och genom att studenterna är med om en

erfarenhet där de själva agerar och reflekterar över det som sker. De är delaktiga i undervisningen/lärandet, vilket är annorlunda mot att höra någon annan berätta i teorin om vad som händer ”i verkligheten”.

Tidsåtgången för scenariot kan variera men en lämplig omfattning bör vara 10-20 minuter. Tidsaspekten påverkas också av vad som händer, och om aktörerna känner sig färdiga är det läge att avbryta. Studenterna tilldelas olika *roller*, både som aktörer och som observatörer, beroende på antal studenter och preferenser. *Aktörsroller* är t.ex. handlande konsumenter och butiksanställda. Med rollerna tilldelas olika egenskaper och uppgifter, såsom otålig kund, att tränga sig före, och prata i mobiltelefon. Beroende på klassens sammansättning och gruppdynamik kan det bli aktuellt att lärare är med som aktörer. Om gruppen exempelvis är lågmäld och tillbakadragen kan det behövas aktörer som får observerbara saker att ske i scenariot. *Observatörsroller* innebär att observera och fånga upp det som utspelar sig i scenariot. Observatörerna får en beskrivning av sina rollfigurer och vad de ska titta efter. Varje aktörs- och observatörsroll känns endast till av den/de som har just den rollen. Eftersom övningen kommer tidigt i kursen är det viktigt att beskrivningarna är tillräckligt konkreta och vägledande för att studenterna verkligen ska kunna ”se” något. Det som ska observeras är beteenden på senso-motorisk, kontextuell och socio-kulturell ”nivå”⁸. Listan nedan ger exempel på vad som kan observeras, medan instruktionerna till studenterna kommer att vara mer detaljerade.

- Senso-motorisk nivå. Observera ”kroppsliga” aspekter såsom gester, kroppshållning, mimik. Ses någon ”härma” någon annans rörelser? Ses något som är relaterat till kön, ålder?
- Kontextuell nivå. Observera det som händer ”här och nu” – vad i situationen påverkar att personer beter sig så som de gör? Hur reagerar folk på andras beteenden? Vilka artefakter används? Händer det något i situationen som kan relateras till genus, ålder?
- Socio-kulturell nivå. Ses något som kan kopplas till den kultur situationen utspelar sig i (kulturellt betingade gester, språk, utseenden osv.)? Finns det några formella/informella sociala regler och normer? Något i scenariot som kan kopplas till ålder, genus?

Scenariot kommer att spelas in med videokamera, men ingen kommer att tvingas agera framför kameran. När scenariot avslutats ges en stund för *reflektion* kring övningen, och alla får kort skriva ner sina upplevelser och tankar (anteckningarna samlas in när övningen avslutats för att användas vid ett senare tillfälle). Därefter görs en gemensam *genomgång*. Alla får beskriva sina upplevelser, och sina roller i spelet. Syftet med inspelningen är att materialet ska (om)analyseras mer ingående i slutet av kursen. Studenterna får titta på det inspelade materialet och utifrån samma observatörsroller som vid inspelningen, titta efter vissa aspekter och beteenden. Med mer kunskap i ämnet är förhoppningen att studenterna vid det tillfället ska se fler och djupare aspekter av interaktionerna, samtidigt som det återkopplar till kursens olika delar och knyter samman kursinnehållet. Efter omanalysen får studenterna även tillbaka anteckningarna från det första tillfället, och får jämföra och reflektera över skillnader i vad de lagt märke till vid de två tillfällena. Även detta tillfälle avslutas med reflektion och en gemensam diskussion.

⁸ Vi talar om nivåer av beteende och kognition, för att göra ämnet hanterbart, men i verkligheten finns inga nivåer utan alla aspekter är oskiljbart integrerade i varandra.

Slutord

Övningen kan beskrivas som ett pedagogiskt drama, utformat som ett upplevelsebaserat rollspel då övningen också utgör ett aktivitetspedagogiskt angreppssätt för ett situerat lärande. Därmed sätts *lärandet* i centrum för undervisningen. Genom rollspelet får deltagarna möjlighet att agera, analysera, bearbeta och tolka händelser, vilket förväntas generera ny kunskap.

Vi hoppas att övningen erbjuder en väg till bättre förutsättningar för att ta till sig situerad kognition – ett sätt att frigöra ett nytt perspektiv. Som Wiechel uttryckte det: ”Aldrig så attraktiva målsättningar för vår kunskap i läroplaner eller andra utbildningsdokument hjälper ju inte, om det inte finns *vägar att bilda vår kunskap på*” (1983, s. 12). En viktig faktor är att scenariot är så vardagsnära och att kunna knyta teoretiska förklaringsmodeller till vardagen är ett mycket konkret sätt att visa vad teori kan användas till. Övningen skapar en väg för kunskapsbildning och den bidrar också till att uppfylla kursens lärandemål.

Referenser

- Bron, A. & Wilhelmson, L. (2004/Red:er). *Lärprocesser i högre utbildning*. Malmö: Liber AB.
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Furmark, S-G. (1999). Upplevelsebaserat lärande: sammanställt av Sven-Gunnar Furmark. Luleå tekniska universitet. <http://pure.ltu.se/ws/fbspretrieve/514409> [hämtat 2008-05-18].
- Gal'perin, P.I. (1992). Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30(4), 60-80.
- Gauvain, M. (2001). Cultural tools, social interaction and the development of thinking. *Human Development*, 44, 126-143.
- Hannaford, C. (1995). *Lär med hela kroppen – Inläring sker inte bara i huvudet*. Jönköping: Brain Books AB.
- Lave, J. & Wenger, J.A. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leontiev, A.N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- O'Connor, K. & Glenberg, A.M. (2003). Situated cognition. *Encyclopedia of Cognitive Science*, vol.4. London, Nature Publishing Group.
- Rambusch, J. & Ziemke, T. (2005). The role of embodiment in situated learning. I: B.B. Bara, L. Barsalou och M. Bucciarelli (Red:er) *Proceedings of the 27th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 1803-1808. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wiechel, L. (1983). *Pedagogiskt drama: En väg till social kunskapsbildning*. Lund: Bröderna Ekstrands tryckeri B.

NYTT KURSUPPLÄGG I KURSEN PRAKTISK MUSIKVETENSKAP 1

Jan Zirk
Högskolan i Skövde

Bakgrund

Kursen Praktisk Musikkunskap 1 ingår som en programkurs i programmet Musik- och ljudproduktion (MLP) 120 hp. Kursen ges första terminen på A-nivå. I den Bologna-anpassade kursplanen - tillgänglig på HIS egen hemsida ges följande populärbeskrivning:

”Vill du vara med och skapa morgondagens musik? Du får en grundläggande genomgång av musikens olika byggstenar sett ur ett populärmusikhistoriskt perspektiv. Du lär dej att utveckla verktyg för att kunna analysera populärmusik. Under kursens gång får du en bred populärmusikalisk genrekännedom. Genom att lyssna och analysera alltifrån Elvis Presley till Britney Spears lär du dej se släktskapet mellan olika musikstilar. Genom att se vad populärmusik har för byggstenar ökar du din förmåga till eget kreativt skapande. Du provar dessutom på att rent praktiskt spela en del av dessa låtar...”

Egen reflektion

Ämnet musik attraherar de flesta människor idag. Den tekniska utvecklingen har lett till att de flesta människor dessutom har en möjlighet att faktiskt utöva musik. Det allmänmusikaliska kunnandet har ökat enormt under 2000-talet och behovet av musik finns nu inom alla möjliga verksamheter – inom verksamheter där det tidigare inte funnits musik. Man vågar nästan påstå att vi nu upplever en banbrytande tid där ämnet musik vinner mark i de mest skiftande sammanhang. Kravet på flexibilitet hos den som arbetar inom musik- och ljudproduktion är i dag mycket hög – flexibilitet inte bara vad gäller kreativitet utan även flexibilitet vad gäller samarbete i olika former, flexibilitet vad gäller att se möjligheter i olika projekt och flexibilitet vad gäller att söka kunskap utanför sig själv, hos andra – entreprenörskap helt enkelt. Denna plattform präglar min undervisning - Genom studier i den högskolepedagogiska kursen jag deltar i har dessutom nya pedagogiska tankar väckts. Min inställning till lärande och pedagogik har ändrats och många nya tankar och idéer har fötts. Dessa idéer vill jag på ett praktiskt sätt pröva och gärna koppla direkt i undervisningssituation.

Undervisning och Kursupplägg

Kursen Praktisk Musikkunskap 1 har jag gett 2 ggr – vt06 och ht06, jag har dessutom Bologna-anpassat kursplanen. Kursen spänner över ett synnerligen brett kunskapsområde: Populärmusikhistoria sett ur flera perspektiv. Kursen bedrivs genom föreläsningar, handledningar och studier av populärmusikhistoriska dokument, eg. musik hämtad från populärmusikhistorien. Studenten får i uppgift att studera och analysera givna musikexempel, därefter redovisa detta genom inlämningsuppgifter, skriftliga och muntliga redovisningar samt praktiskt uppspel på instrument.

Nytt kursupplägg

Inför ht-07 ville jag som kursansvarig föra in en hel del nya moment i kursen. Detta dels mot bakgrund av mitt eget pedagogiska intresse som aktualiserades än mer genom mina egna studier i kursen Högskolepedagogik 15 hp (ht07-vt08), dels mot bakgrund av att kursens tidigare kurslitteratur (*Rockens Roll – T Rander & H Sandblad / ISBN 91 7324 037 0*) slutade att tryckas. Jag har dessutom velat koppla kursen till andra kurser genom att föra in moment som kommer längre fram i utbildningen redan nu. Dessa moment är:

- Grupparbete
- Gruppdynamik
- Egen reflektion av eget arbete och arbetsinsats
- Ökad ambition vid uppspelssammanhang

Orsaken till att jag valt just ovanstående moment är att jag velat förbereda studenten på kommande kurser t.ex. projektarbete och ex-jobb där kunskap om grupparbete och gruppdynamik är centralt. Kunskap inom dessa områden är dessutom en förutsättning i det faktiska arbetslivet inom kreativa industrier – där trenden både som anställningsform men även som samarbetsform är en ökning av projektarbeten. Flera av studenterna kommer i sin yrkesroll att fungera som musiker/artist varför jag velat öka ambitionen vid uppspel. För att öka kunskapen om sin egen kapacitet och belysa ev. svårigheter som uppstår både på ”scen” och inom branschen kreativa industrier har jag dessutom infört momentet egen reflektion av eget arbete och arbetsinsats

Studenterna i MLPRG07h gick kursen Praktisk Musikkunskap 1 under läsperiod 5 ht-07.

Nedan följer en redogörelse av vad jag gjort, varför, hur det har gjorts och varför just detta tillvägagångssätt.

Nya moment

Ny kurslitteratur

Kursen behandlar ett synnerligen brett område med en rad olika moment:

- Populärmusikhistoria rent historiskt men även praktiskt
- musikindustrin sett ur ett historiskt och socialt perspektiv
- framförande praxis
- gruppdynamik sett ur ett populärmusikhistoriskt socialt perspektiv

Direkt ställs kravet att hitta en kurslitteratur som speglar allt detta och även fungerar som ett bollplank i undervisningssammanhang och i grupparbete. *Rock & Roll a social history* (P Friedlander) är den typen av kurslitteratur.

Boken är dessutom på engelska vilket jag som kursansvarig ser som en stor fördel – dels behandlar kursen ett område som till största delen utspelas internationellt, för att inte säga Storbritannien och USA, dessutom är musikmarknaden idag internationell vilket gör att man som aktör måste behärska engelska språket.

Rock & Roll a social history behandlar den populärmusikaliska historien från Rockeran, d.v.s. 1950-tal fram till Hip-hop d.v.s. 2000-tal. Boken tar dels upp den rent musikaliska historien: listmusik, olika stilar, olika grupper och artister etc. men även musikindustrins förändring under denna period. Boken har utgjort basen i kursen och med den som utgångspunkt har kursen avverkat decennium efter decennium. Upplägget har alltså varit att studera musikhistorien utifrån ett decennieperspektiv, där vi ägnat en veckas studier åt varje decennium – under varje vecka belyses varje årtionde utifrån flera perspektiv:

- Vilka musikstilar fanns?
- Vad var signifikativt för just dessa stilar?
- Vilka grupper/artister fanns?
- Hur såg musikbranschen ut just då? Och vilka avtryck har den lämnat idag?
- Hur lät musiken = praktiskt uppspel och konsert?

Studenterna har fått arbeta i grupp och ställts inför ovanstående frågor. Varje grupp har fungerat som ett ”Rockband”, d.v.s. varje vecka har gruppen fått i uppgift att dels studera kurslitteraturen som behandlar ett specifikt historiskt avsnitt; dessutom har gruppen blivit tilldelad 2 st. låtar, hämtade just ur den aktuella tidsepoken, som man ska presentera nästkommande vecka på två sätt: dels via uppspel/konsert dels i notskrift d.v.s. egen analys av låten som presenteras på storbild vid redovisningstillfället.

Syftet med detta arbetssätt har varit att ge studenten en möjlighet till ”träning” i grupparbete och gruppdynamik, egen reflektion och analys, men dessutom bearbeta uppspelsmomentet, utveckla verktyg till att ”stå på scen”.

Regelbundna seminarier

Med kurslitteraturen som grund har studenterna varje vecka ställts inför en rad olika frågor som behandlar den text som utgjort veckans läxa. Frågorna har presenterats som en hemuppgift och studentens uppgift blir dels att läsa kurslitteraturen samt även förhålla sig till frågorna. Varje vecka har vi haft seminarier kring den utvalda texten, eg. det decennium texten behandlar. Studenterna har i grupp – den arbetsgrupp man tillhör som även har till uppgift att presentera sina låtanalyser – fått diskutera frågorna och sedan redovisat sina tankar i storgrupp – varefter allmän debatt vidtar.

Orsaken till detta arbetssätt är dels att få en inblick i hur musikindustrin fungerat rent historiskt, vilka förändringar man genomgått samt möjligen skapa sig en uppfattning om vart vi är på väg, dessutom får studenten en vana i att uttrycka sig i grupp, att debattera för sin sak och att lyssna på andras uppfattningar utan tanke på ”rätt – fel”.

Ökad ambitionsnivå vad gäller praktiskt uppspel – det praktiska uppspelet sker i konsertform.

Under tidigare år har momentet praktiskt uppspel funnits i kursen men då i ett betydligt blygsammare format. Inför ht-07 har jag som kursansvarig haft ambitionen att höja nivån på detta moment. Varje vecka redovisade därför varje grupp de låtar de fått i uppgift under en konsert. Konserten ägde rum i Music Factorys danssal och det har funnits möjlighet för extern publik att medverka. Uppgiften för varje grupp har varit att varje vecka repetera in 1-2 låtar valda ur det repertoarområde/tidsepok som kurslitteraturen behandlar under den aktuella veckan. Låten/låtarna presenteras så vid konserttillfället. Vid varje konserttillfälle har dessutom en grupp fått i ansvar att ”duka scenen” – d.v.s. ställa upp instrument, ljud och ljus och dessutom se till att allt fungerar, efter konserten har samma grupp haft ansvar för att allt plockas bort. Denna uppgift har cirkulerat så att alla fått tillfälle att prova på detta moment. Konserten har pågått i storleksordningen 40-45 min, sammanlagt sex ggr – en gång för varje tidsepok/textavsnitt. Formen för hur låtarna har presenterats har ändrats med varje tidsepok, d.v.s. under studierna av 50-talet uppfördes musiken helt akustiskt men t.ex. under avsnittet ”80-tal” fick studenterna i uppgift att spela in ett ”backtrack” på varje låt och sedan använda detta vid konserttillfället s.k. ”live to track”. Uppgiften redovisades utmärkt och en av grupperna ville dessutom knyta an till den tekniska utvecklingen varför man lät en mobiltelefon utgöra uppspelskällan (!) – återigen för att skapa en anknytning till den musikbransch vi arbetar i.

Orsaken till min ambition att höja nivån på uppspelet är att förbereda studenterna på den praktiska verklighet det innebär att arbeta som konserterande artist/musiker. Genom att man som grupp dessutom ansvarat för organisationen kring scenarbetet har man även fått en praktisk kunskap i hur en konsert genomförs, vilka moment man behöver gå igenom och vilka moment som tar lång tid. Genom kravet på konsert ställs naturligtvis även krav på förberedelse, studenterna har genom detta arbetssätt fått en praktisk kunskap om hur ett repetitionsarbete fungerar.

Studenternas egna reflektioner kring studier, grupparbete och gruppdynamik

Efter konserttillfällena har så seminarier i helklass vidtagit. Här har studenterna fått reflektera över sin egen insats under veckan, både individuellt och utifrån gruppens arbete. Flera frågor kring just uppspel och artistframträdande har lyfts: Varför blir man nervös? finns det verktyg att använda för att dämpa sin nervositet? hur hittar man fokus på scen – individuellt/i grupp? Etc. Men även frågor utifrån gruppdynamik har utgjort ett viktigt inslag – hur kommer man vidare när en i gruppen tappar motivation? Vad är grupparbete? Vilka svårigheter möter man i grupp? Hur ser livscykeln i ett grupparbete ut? Finns det någon sådan?

Orsaken till detta arbetssätt är att jag som kursansvarig vill förbereda studenterna på kommande projektkurser och ex-jobb. Men jag har också velat öka kunskapen om den egna kapaciteten och belysa ev. svårigheter som uppstår både på ”scen” och inom branschen Kreativa industrier. Tidigare år har inte detta moment förekommit i kursen.

Arbetsuppgifterna formuleras på ett sådant sätt att samarbete, kommunikation och entreprenörskap främjas.

Arbetet har bedrivits i gruppform med 4 eller 5 studenter i varje grupp. Vid första lektionstillfället bestämde jag grupp sammansättningen. Jag utgick då ifrån vilka instrument studenterna spelade och formade grupper utifrån perspektivet – rockband. Varje grupp bestod då av 1 trummis, 1 gitarrist, 1 basist, 1 keyboardspelare, 1 sångare. Tanken med denna gruppindelning var att erbjuda studenten en smidig plattform att arbeta utifrån, då varje grupp varje vecka fick 2 st. låtar som skulle analyseras och repeteras in. Studenterna kände inte varandra sedan tidigare varför det ställdes stora krav på samarbete och kommunikation. Uppgifterna löstes utomordentligt väl och studenterna trivdes.

Efter en månads arbete togs ett gemensamt beslut om att bryta gruppkonstellationerna. Jag gjorde en ny grupp sammansättning, men denna gång utan att ta hänsyn till vilka instrument varje individ nyttjade. En grupp kunde därför bestå av 3 gitarrister och en trummis. Nu gled arbetet in i en ny fåra – det arbetssätt man varit van vid från tidigare fungerade inte, man kunde inte lösa den musikaliska uppgiften inom gruppen. Studenterna uppmanades att hitta nya lösningar, kontakta andra inom klassen eller ev. från en annan årskurs för att lösa uppgifterna. Gruppen som t.ex. bestod av 3 gitarrister och en trummis kontaktade en sångare i en annan grupp och en keyboardspelare i ytterligare en annan grupp, basfrågan löste man själv. Ansvar för hur arbetet skulle bedrivas, vilken arbetsstrategi och hur slutprodukten skulle se ut hölls inom gruppen.

Genom detta arbetssätt främjades entreprenörskap och studenterna lyckades hitta lösningar på ett okonventionellt sätt. I kursutvärderingen som avslutade kursen berättade man att man upplevde arbetet mer tungrovt och kravet på kommunikation ökade men samtidigt var man förvånad över att det faktiskt gick att lösa uppgifterna på detta sätt.

Slutkommentar

I efterhand kan jag konstatera att kursen genomgick en förändring genom de nya moment som jag introducerat. Förändringen innebar en ny dimension för kursen.

Kurslitteraturen fungerade utmärkt, precis som det ”bollplank” jag eftersträvade.

- Seminarierna gav studenterna möjlighet att uttrycka sig och vi fick möjlighet att göra djupdykningar och jämförelser i musikindustrin ur ett historiskt perspektiv.
- Med tillfredsställelse ser jag att den musikaliska nivån inom klassen förbättrades – uppspelen med tillhörande seminarium innebar att varje grupp la stor vikt vid förberedelsearbetet.
- Den erfarenhet som studenterna fått genom ett noggrant genomfört förberedelsearbete, hoppas jag ska kunna fungera som en språngbräda in i andra kurser framförallt Projektarbete och Examensarbete.
- Gupparbetsformen och det faktum att vi bytte gruppindelning efter halva tiden innebar att studenterna faktiskt fick utveckla sin kommunikationsförmåga. Man hittade också lösningar på ett mer okonventionellt sätt vilket är alldeles utmärkt eftersom musikbranschen just fungerar på detta sätt.

Studenterna gav vid ett flertal tillfälle, under kursens gång och i den speciellt framtagna kursutvärdering jag gjort som avslutade kursen, uttryck för följande reflektioner:

- Man fick uppleva nervositet i konsertsituationen, vilket man inte räknat med. Detta gav ytterligare en dimension till kursen genom att vi här fick anledning att diskutera just nervositet och scennärvaro.
- Seminarieformen stärkte självkänslan hos studenterna genom att man fick argumentera för sin sak i större grupp.
- Med och motgångar i grupparbetet gav en föräning av vad entreprenörsarbete innebär.
- Utmanande att arbeta i grupp när man är på olika nivåer – ökar förståelsen för andra.

En sidoeffekt av uppspelsmomentet var att elever från gymnasiet – MOP som har undervisning i samma byggnad som MLP – ”tittade in” eftersom konserterna ägde rum under lunchtid. På så sätt fungerade konserterna som en slags marknadsföring av vår utbildning – MOP-eleverna som utgör en potentiell studentmarknad för oss har uppskattat konserterna och frågat om möjligheten av att fortsätta sina musikstudier på MLP.

Referenser

- Friedlander, Paul. (2006). *Rock & Roll a social history*
- A Bron & Wilhelmsson, L. (2004). *Lärprocesser I högre utbildning*
- McKeachie, W. J. (2002). *Teaching tips*

ABSTRACT

SAMARBETE MED TEXTILMUSEUM

Mats Andersson
Högskolan i Borås

Abstract

Denna rapport ger en beskrivning av ett utvecklingsarbete och samarbetsprojekt mellan en delkurs inom lärarutbildningen vid Högskolan i Borås och Textilmuseet, Borås. Delkursen heter "Specialisering Bild" och är en fördjupningskurs för studenter som går sin 5: te termin i utbildningen där fokus ligger på hur det praktiska arbetet i olika skapande material och metoder kan bli ett redskap för lärande i alla dess former. Samarbetsprojektet präglas av hur de textila materialen kan bli läromedel i matematik, historia, språk bland annat och projektet sker i samarbetet med museiepedagog Karin Olsson-Lindström. Syftet är att utveckla samarbetet till permanent inslag i kursen.

PORTFOLIOMETODEN I SJUKSKÖTERSKEPROGRAMMET

Lena Carlsson, Lena Hedegård & Katarina Karlsson
Högskolan i Borås

Abstract

En portfolio är en djupare sammanställning av vad studenten har gjort och lärt sig. Där ingår en beskrivning av mål som skall uppnås, studentens arbete, anteckningar och biografier. Studentens kunskapsutveckling genom sjuksköterskeprogrammet synliggörs då i denna process. Portfolion kan vara digital eller på papper, CD, mapp eller en kombination. För att som student bli medveten om sin egen utveckling - sitt eget lärande. Underlättar för studenten att se sin progress och att sätta sina mål.

BEDÖMNING AV TEXTILA EXAMENSARBETEN

Martin Ciszuk & Åsa Haggren
Högskolan i Borås

Abstract

På utbildningen Textilvetenskap med inriktning mot handvävning förekommer examinationer som består av en handvävd produkt och en rapport. Vi saknar genomarbetade bedömningskriterier för studentarbeten som innehåller både en praktiskt och en teoretisk del. Vårt syfte med utvecklingsarbetet är att formulera bedömningskriterier och betygsmall i samband med examinationen av examensarbeten 2008. Som utgångspunkt använder vi studenternas *synpunkter* från tidigare seminarier, och gör jämförelser med bedömningskriterier från liknande examinationer. Vi planerar också en utvärdering av examinationen 2008 där alla inblandade deltar.

ATT LYCKAS VID HÖGSKOLAN I BORÅS SOM INVANDRADE AKADEMIKER

Susan Cooper-Hynell
Högskolan i Borås

Abstract

InvandrarAkademien (IA) har funnits sedan 2002. Syftet med IA är att studenterna med en utländsk akademisk examen så fort som möjligt skall in på kompletterande utbildningar eller ut i arbetslivet. Ungefär 200 studenter har gått igenom IA och cirka 50 % av dessa studenter studerar vidare vid Högskolan i Borås (HB). Mångfald och utbildning med professionsanknytning är nyckelord för HB och IA:s verksamhet är stark kopplad till båda begreppen. Därför är det viktigt att ta reda på hur IA:s verksamheter uppfyller sina mål, hur bra HB bemöter utländska studenter och hur dessa studenter lyckas med sina studier vid HB. Detta arbete kommer att innehålla både teori och empiri. Utifrån enkätundersökning kombinerat med intervjuer med f.d. IA studenter som fortfarande studera vid HB ska jag göra ett utvecklingsarbete som består av att: 1) utforma en plan för att följa kommande studenter, 2) resonera kring lärarnas attityder mot denna målgrupp 3) framlägga eventuella förslag för förändringar på IA och HB.

ATT VÄRDERA SIN KUNSKAP – EN KURS OM VALIDERING FÖR STUDENTER

Mattias Danielsson
Högskolan i Borås

Abstract

När studenter ansöker om tillgodoräknande av reell kompetens, dvs. validering, kämpar de i många fall hårt för att få sitt ärende prövat. Genom kursen Att värdera sin kunskap, som erbjuds studenter som ansökt om tillgodoräknande, kan studentens process underlättas samtidigt som det ger administrativa vinster för högskolan genom samordning av bl.a. information till studenten. När studenten genomgått kursen ska han/hon ha grundläggande kännedom om validering, förståelse kring valideringsprocessen, en ökad förståelse för egna färdigheter och kunskaper samt kunna beskriva sina färdigheter i relation till kursplanens mål. Mitt utvecklingsarbete kommer att bestå i att konstruera kursplan och kurshandbok för kursen Att värdera sin kunskap.

SMART TEXTILES IN BIOMEDICAL ENGINEERING: SAMARBETE MELLAN MAGISTERPROGRAM PÅ INGENJÖRSHÖGSKOLAN OCH MASTERPROGRAM PÅ TEXTILHÖGSKOLAN

Margareta Edlund, Kristina Gutfelt & Nils Löfgren
Högskolan i Borås

Abstract

Gränsen mellan textil och teknik har suddats ut de senaste åren. Nu pratar man inte bara längre om textilföretag eller elektronikföretag. Man drar nytta av varandra och har ett stort behov att arbeta tillsammans. Men studenterna i högskolan arbetar fortfarande var för sig och träffas först ute i arbetslivet. Det finns ett stort behov av att skapa en brygga redan under högskoletiden, vilket borde underlätta för alla parter när studenterna sedan söker jobb och ska samarbeta. I vårt utvecklingsarbete i den högskolepedagogiska kursen vill vi se på möjligheterna för detta och ta fram en gemensam kurs som kan skapa denna brygga mellan textilstudenter och ingenjörstudenter på två av Högskolan i Borås institutioner.

ATT KOMBINERA FLERVALSFRÅGOR OCH ESSÄFRÅGOR VID SALSTENATAMEN

Martin G. Erikson
Högskolan i Borås

Abstract

Flervalsfrågor i tentamina har fördelar när många studenter tenterar, men också nackdelar när förmåga att resonera kring kursinnehåll är ett kunskapsmål. För att försöka utnyttja styrkan hos både essäfrågor och flervalsfrågor konstruerades en tentamen i två delar. Del ett bestod av flervalsfrågor kring begreppsförståelse och del två bestod av essäfrågor som enbart handlade djupare förståelse för teorierna samt tillämpningar. För att få Godkänt på tentamen räckte det att ha godkänt på del ett, men för Väl Godkänt måste dels del ett vara godkänd och dels måste tentanden uppnått tillräckliga poäng på del två. Erfarenheterna av tentamensformen diskuteras, främst utifrån tre aspekter: (1) konstruktionen av tentamen, (2) resultatet av tentamen samt (3), studenternas återkoppling i kursvärderingen. Den samlade slutsatsen är att tentamensformen kan vara berättigad när man tenterar stora studentgrupper, men den kräver god planering och inte minst mycket tydlig kommunikation med studenterna.

DET TEXTILA MATERIALBIBLIOTEKET

Stig Nilsson
Högskolan i Borås.

Abstract

Bakgrund: Textilhögskolan i Borås har fått ett anslag från Kungl. Biblioteket i Stockholm med uppdrag att undersöka möjligheterna att inrätta ett textilt materialbibliotek. Naturligtvis borde ett sådant finnas sedan tidigare men formerna för ett sådant är inte alldeles självklara. Frågeställningarna kring projektet blir lätt komplexa och många närstående har skilda uppfattningar. Numera finns internationellt flera förlagor av varierande utformning. Ett textilt kompendium med ca: 140 textilmaterial finns för närvarande vid THS avsett för baskursen: Textil Materiallära. Syftet: är att insamla och katalogisera textila material, fysiskt och digitalt.

Metod och disposition måste utredas grundligt. Det föreligger en pedagogisk uppgift att klargöra arbetssättet för arkivering med önskvärd tydlighet. Den framtida konsumenten är sannolikt en designer eller arkitekt. Materialet måste presenteras på ett akademiskt korrekt och användarvänligt sätt. Vi bör gärna komma fram till instruktioner som är heläckande och sannolika att kunna gälla för lång tid framåt.

GENUS OCH ETNICITET - PEDAGOGIK I FOLKHÄLSOVETENSKAPSUTBILDNING

Sharareh Akhavan
Högskolan i Skövde

Abstract

Motivering: Profilen på dagens utbildningsutbud i folkhälsovetenskap (FHV) vid Högskolan i Skövde(HIS) är dels en generell utbildning inom sjuksköterskeprogrammet dels en specialist utbildning med inriktning mot familj, barn och ungdom där skolsköterskeprogrammet ingår. Vid HIS ingår FHV dessutom som en viktig del inom programmen till: Biståndsingenjör och Hälsocoach. Enheten kan utfärda kandidatexamen inom FHV sedan Høsttermin-2007 och planerar för att inom några år kunna utfärda masterexamen i FHV.

För att kvalitetssäkra undervisningen måste utbildningen ske med samma kvalitè som finns i andra högskolor och universitet både nationellt och internationellt. Genus och etnicitet perspektiv är ett begrepp som har börjat bli viktig inom FHV och inom HIS saknas detta begrepp betydligt inom olika kurser som ges inom enheten och inom högskolan i stort. Vissa gemensamma brister har framkommit när jag studerade kursplan inom olika utbildningar som ingår i FHV-utbildningen. Genusperspektivet och etnicitet perspektiv saknas i många kursplan där det finns etablerade kunskap om att dessa två perspektiv är av betydelse. Det saknas moment där studenter får en grundläggande introduktion kring vad genus och etnicitet är och dess betydelse i den aktuella utbildningsansvarsområde.

Idèskiss: Begrepp definition (genus och etnicitet), studera via olika hemsidor på nätet hur andra universitet och högskolor i Sverige och Internationellt har handskas med frågan och hur kan vi i Skövde Högskolan förändra och förbättra Folkhälsovetenskap utbildning genom att inkludera genus och etnicitet perspektiv.

UTVECKLING AV PEDAGOGISKA ARBETSFORMER I VERKSAMHETSFÖRLAGD UTBILDNING

Annsophie Adolfsson,
Högskolan i Skövde

Abstract

Bakgrund: Vid granskning av högskoleverket av sjuksköterskeutbildningen i Skövde framkom kritik av den verksamhetsförlagda utbildningen. Högskoleverket ifrågasatte också de pedagogiska arbetsformerna och studenternas möjlighet till kritisk reflektion under utbildningen som helhet.

Mål: Att utveckla pedagogiska arbetsformer i verksamhetsförlagd utbildning, samt att integrera teoretisk och klinisk kunskap i sjuksköterskeprogrammet.

Genomförande

- Samverkan mellan lärosätet och verksamheten måste öka för att skapa en samsyn runt den verksamhetsförlagda utbildningen.
- Se över de pedagogiska arbetsformerna
- Gemensamma strategier för examinerande moment i alla kliniska kurser
- Utveckla kliniska adjunktgrupper, samt kriterier och riktlinjer för dessa
- Kliniska lektorer kopplas till varje nivå

SPECIALANPASSNING AV KURSER FÖR HETEROGENA STUDENTGRUPPER

Henrik Gustavsson & Stefan Karlsson
Högskolan i Skövde

Abstract

Introduktion

Samläsning är något som på senare år blivit väldigt vanligt, delvis beroende på demografiska orsaker, att studentkullarna minskat kraftigt men även på grund av samordningsvinster. Detta gör att studentgruppen inom en kurs ofta är väldigt heterogen. De möjligheter som finns för att förändra kursen är olika för olika kurser, listan nedan är en lista som är generell och vissa av punkterna passar inte för alla kurser.

Vad skiljer sig åt i en studentgrupp

Intresse och fallenhet för ämnet

Förkunskaper

Utbildningsprogram

Behov av kursen i framtida kurser och yrkesverksamhet

Vad kan förändras

Examinationsformer

Inlämningsuppgifter/Handledningsuppgifter

Undervisningsformer

Kursmateriel

Kursupplägget

Möjligheter till specialanpassning

Om tidsåtgången är väldigt olika så kan det vara nödvändigt att specialisera materialet eller uppgifter. En student med mycket förkunskaper kan tycka att kursen är väldigt lätt, det är därför viktigt att kursen har uppgifter som tar tid att genomföra, oavsett kunskapsnivå så att studenterna lägger ungefär lika mycket tid trots förkunskaper. Om studenterna har väldigt olika behov så kan grupperna separeras efter behov så att vissa av kurstillfällena är indelade i något mindre grupper där varje grupp har specialanpassat kursmaterial.

Ett kursmaterial som är specialanpassat för att kunna tillägna sig på egen hand kan göra att studenter som har svårt för kursmaterialet kan lära sig kursens innehåll i sin egen takt.

En traditionell tentamen kan specialanpassas genom att göra olika ”spår” för olika studentgrupper, så att studenterna kan möta kursmålen på sin egen nivå. En annan möjlighet när det gäller tentamen är att ge studenterna en valmöjlighet så att varje fråga som examinerar ett kursmål, så kan studenten välja den delfråga som studenten känner sig säkrast med.

Ge möjlighet till studenterna att välja innehållsmässiga ”spår” inom kursen, om studenten känner att det enklaste spåret inte ger tillräckligt motstånd skall studenten kunna byta spår till ett lite svårare. Denna flexibilitet är viktig så att studenterna kan känna att kursen passar dem.

EXAMINATIONSFORMER INOM HÖGSKOLANS GRUNDUTBILDNING

Viktoria Johansson
Högskolan i Skövde

Abstract

En viktig del i högskolans undervisningsverksamhet är kunskapskontroll, det vill säga en kontroll av att studenten tillgodogjort sig olika moment i utbildningen. Den vanligaste formen av examination inom högskolan tycks vara den klassiska salsskrivningen. Jag vill med detta projekt undersöka vad det finns för olika alternativa examinationsformer till salstentamen, diskutera för- och nackdelar med de olika formerna och i vilka sammanhang de olika examinationsformerna passar.

Centrala frågeställningar

- Varför är salsskrivningen så vanligt förekommande? Är det det bästa sättet att mäta kunskap och förståelse?
- Vilka olika former av examination förekommer inom högskolans grundutbildning?
- Vilken ”typ” av kunskap mäts med olika typer av examination?

PEDAGOGISKT UTVECKLINGSARBETE

Joachim Samuelsson & Hans Mörner
Högskolan i Skövde

Abstract

Vårt arbete kommer att bestå av utveckling av muntliga tentor. Muntliga tentamina kan vara ett intressant alternativ för dyslektiker och utländska studenter. Dyslektiker är ofta i behov av längre tid i tentamenssalen eller så begär de en hemtentamen. Då är muntlig tentamen ett alternativ. Dyslektikerns handikapp är av sådan natur att denne har svårt att läsa och skriva. Tala är däremot inget problem. För utländska studenter med visum som gått ut men behöver göra en tentamen till kan muntlig telefontentamen vara ett alternativ. Metoder för att kontrollera att det är rätt person man talar med behöver utvecklas.

CASEPEDAGOGISKA INSLAG I KURSEN KONSTRUKTIONSMATERIAL

Maria Skoog,
Högskolan i Skövde

Abstract

Hur motiverar man studenten till studier? Hur förmedlar man ett kursinnehåll så att studenten känner intresse och engagemang för kunskapen?

I detta pedagogiska utvecklingsprojekt undersöks hur studenter upplever införandet av casepedagogiska inslag i kursen konstruktionsmaterial. Fokus från studenterna ligger, enligt mig, i allt för stor grad idag på tentamen och inte på att erhålla kunskaper inför yrkeslivet. Fel målfokusering hämmar den långsiktiga inläringen. Jag vill skapa ett större intresse samt en djupare förståelse hos studenterna för konstruktionsmaterial.

Syftet med detta utvecklingsprojekt är att införa inslag av casemetodik i kursen, för att sedan utvärdera hur detta mottogs av studenterna. Jag har därför valt att fokusera på följande problemformuleringar: ▪ Kommer studenten att erhålla ett ökat intresse och känna sig mer motiverad till faktainläringen?

- Kommer studenten att tydligare se användbarheten av kunskapen de erhåller i kursen inför deras kommande yrkesliv, dvs. ha ett mer långsiktigt mål?
- Kommer studenten att känna sig säkrare på problemlösning?

I detta fall behandlar *caset* ett materialval. Studenterna (som arbetar i grupp) kommer att utföra ett materialval på någon produkt. Planeringen och genomförandet av det casepedagogiska inslaget i kursen konstruktionsmaterial är utfört och har utvärderats dels genom anonym kursutvärdering och dels genom intervjuer med tre fokusgrupper.

Vid utvärderingarna visade det sig att införandet av det casepedagogiska inslaget i kursen uppfattas som lärorikt, verklighetsnära och kul. Naturligtvis finns det delade åsikter om vissa detaljer av genomförande, men som helhet uppfattas det dock som positivt utav alla studenter som deltagit i utvärderingarna.

Vissa ändringar angående upplägget (införande av seminarium), presentationen (introduktionen av *caset*) samt uppföljningen (gruppdagbok) av *caset* kommer att utvecklas till kommande kurs.

TEACHING IN UNIVERSITY – HOW TO IMPROVE EDUCATION IN BIOMEDICINE

Hong Zhang
University of Skövde

Abstract

The word "biomedicine" is the combination of the biology and medicine, which is a new field to adapted the market. If you look at the word biomedicine it seems that you can both in biological and medical fields if have gone through this education. It sounds very interesting and it attracts a lot of students as well. However, how we can make the sound to be true. I would like to discuss here by using biomedicine as an example in teaching at university.

CONNECTIVISM OCH LÄRANDE

Ulf Andersson
Högskolan Väst

Abstract

Connectivism är en förhållandevis ung pedagogisk teori. Den är särskilt framtagen för att beskriva en typ av lärande som ibland går under namnet lärande 2.0. Lärande 2.0 är ett samlingsbegrepp för undervisning med hjälp av moderna webbverktyg som t.ex. wikis eller bloggar. I den här studien sker en reflektion kring connectivism och dess koppling till lärande 2.0. Dels kommer det att vara en teoretisk redogörelse för vad connectivism är, och dels kommer en praktisk analys att genomföras. En distanskurs kommer att beskrivas och analyseras utifrån connectivism. Syftet med denna analys är att få en uppfattning om connectivism och hur praktiskt tillämpbar teorin är.

SAMPLANERING FÖR MATEMATIK OCH ELKRAFTSTEKNIK FÖR ELKRAFTTEKNISK PÅBYGGNAD VID HÖGSKOLAN VÄST

Jimmy Ehnberg & Elise Glimsten
Högskolan Väst

Abstract

I projektet fokuseras planeringen av två kurser ingående i ett kurspaket för yrkesverk-
samma inom elteknikområdet. Syftet med kurspaketet är att erbjuda både en möjlighet
till allmän kompetenshöjning inom elkraftsområdet och så att studenten kan tillägna sig
förkunskaper för Elektriska Nämndens utbildning till besiktningsingenjör. De aktuella
kurserna är inom matematik och elkraftteknik och kommer att ges parallellt på kvarts-
fart vardera. I arbetet förs en diskussion av pedagogiska aspekter med utgångspunkt i
frågeställningen: Hur kan AIL bidra till ett bättre lärande i kurserna Matematik för el-
tekniker och Elkraftteknik för eltekniker? En samplanering av de ingående kursmomen-
ten, baserad på ovanstående frågeställning, presenteras.

DESIGN FOR A LEARNING INTERVENTION PROJECT: DEVELOPING HEALTH PROMOTION AT A WORK PLACE THROUGH EMPOWERMENT

Leena Eklund
Högskolan Väst

Abstract

Health is crucial not only for human wellbeing but also for economic success of an organization through healthy employees. The project goals are: To explore how learning at a work place may lead to health promotive action and to elaborate methods for work integrated learning in the selected study organizations. The design for the project is participatory action research. A hypothetical 'strategy of empowerment' will be tested in the learning intervention. The empirical data (participant observation, unstructured surveys and interviews, and written project documents) will be analyzed through content analysis and qualitative programme analysis. The task is to describe the ways in which the employees understand, commit themselves to, account for, take action and manage with the development procedures leading to the goals and the learning and development goals defined by the participants themselves.

INTERNATIONALISERING/INTERKULTURELLT LÄRANDE PÅ (LÄRAR)UTBILDNINGEN

Sevtap Gurdal
Högskolan Väst

Abstract

För tre år sedan, dvs. 2005, blev högskoleverket klar med sin kvalitetsutvärdering av internationaliseringen på landets högskolor och universitet. Utvärderingen bestod av tre delar: kartläggning, bedömning och spridning av goda exempel. Resultatet visade på att det skett en ökning av inresande studenter till svenska lärosäten då kurser på engelska hade utökats. Däremot har utresande studenter från Sverige till andra länder avstannat och kräver enligt högskoleverkets utvärdering en strategi. Samma tendens finns på Högskolan Väst och inte minst på Lärarutbildningen.

Hur kan vi då få fler svenska studenter att se nyttan och erfarenheten av att läsa utomlands? Och vari ligger nyttan av att studera i annat land? Eller kan liknande kunskaper nås på hemmaplan t.ex. genom interkulturellt lärande som en del teoretiker förespråkar? Internationalisering på Högskolan Väst
Vad är internationalisering?

GENUS OCH JÄMSTÄLLDHET I UTBILDNING

Eva-Lena Haag
Högskolan Väst

Abstract

I min undervisning på högskolan har jag haft kurser som innehåller kunskaper om genus och jämställdhet under ett antal år och funnit att det ofta finns ett motstånd från studenterna sida att ta till sig kunskapen. Motståndet tar sig olika uttryck. En del av studenterna menar att de redan lever i ett jämställt samhälle, andra menar att det är ”naturligt” att kvinnor och män har olika roller. För att ta reda på hur andra lärare upplever hur studenternas inställning till undervisning om genus och jämställdhet har jag gjort en pilotstudie med enkäter till mina kolleger vid institutionen för individ och samhälle på högskolan väst.

KAN WIKI BIDRA TILL BÄTTRE LÄRANDE I DISTANS

William Jobe
Högskolan Väst

Abstract

Wikis är ett kollaborativt, webbaserat verktyg där alla användare kan ändra innehållet. Med lärande på distans syftar jag på nätbaserade kurser där social interaktion under en kurs är oftast svårt att uppnå. Frågan är om wikis kan bidra till ett mer kollaborativt och socialt konstruktivt lärande genom att studenter arbetar ihop med en wiki för att själva skapa och underhålla kunskap. I denna undersökning så skapade jag en wiki i en kurs jag examinerar på Högskolan Väst. Kursen handlar om webbprogrammering och den wiki som jag skapade handlar självklart om ämne som enbart rör webbprogrammering. Resultatet visar att det var väldigt dåligt intresse från studenterna att arbeta med wiki verktyget. Nästa steg är att göra wiki användning som en integrerad del av nästkommande webbprogrammeringskurs med obligatorisk deltagande.

FORMAL WORK - INTEGRATED E-LEARNING AND REFLECTION

Christian Östlund
Högskolan Väst

Abstract

The body of research within work-integrated learning is to a great extent concerned with informal learning (see e.g. Lundin & Nulden 2007) and research on organized formal learning and e-learning is to a large extent done in a university context although there is a growing interest in the potential of flexible learning in organisations outside the university sphere. Drawing upon a model by Markus et al (1992), where a design theory should be firmly rooted in a kernel theory, an e-learning system for a web lecture was built to be implemented in a Scandinavian public body. Since work-integrated e-learning is embedded in the context where the learning take place a framework rooted in socio cultural theories of learning (Vygotsky 1978, Lave and Wenger 1991) by Herrington & Herrington (2006) were chosen. Based upon this a web lecture was developed.

The topic of the web lecture was “How to search the Internet”. The web lecture consisted of pre recorded video clips, a debate board, information on how to contact the teacher and a “read more” section with links to other resources related to the topic of the web lecture. The pilot study was carried out with 15 users. All though the users all expressed that they had learned something new and the changed ways of searching indicate reflection at some level, the author argues that the learning outcome would be of more relevance if they were encouraged and coached to reflect even more. A model based on the pilot and socio cultural theories of learning (e.g. Vygotsky 1978) is presented.

VÄSTRA GÖTALANDS HÖGSKOLOR



HÖGSKOLAN I BORÅS, 501 90 BORÅS, TELEFON: 033-435 40 00, WWW.HB.SE
HÖGSKOLAN I SKÖVDE, 541 28 SKÖVDE, TELEFON: 0500-448000, WWW.HIS.SE
HÖGSKOLAN VÄST, 461 86 TROLLHÄTTAN, TELEFON: 0520-223099, WWW.HV.SE