



Universitetspedagogiskt centrum

---

# Scholarship of teaching and learning – lärarens lärande ur ett socialt perspektiv

Några exempel på lärarens utvecklingsarbeten – UP3 2008

Cecilia Ferm Thorgersen

Utvecklingsarbeten UP3 2008

UPC/Stockholms Universitet

## Innehåll

Innehåll .....	2
Introduktion.....	5
Experimenting with circus rhizomes – struggling to include practice in a theoretical course .....	6
Camilla Damkjaer, Institutionen för musik- och teatervetenskap.....	6
Circular space .....	6
Introduction.....	6
A post-dramatic test.....	7
The “rhizome” – a concept of the book and a methodology.....	8
Fragments of history .....	8
The principle of connection – engaging in the field .....	9
Geographic displacement and meetings of language .....	9
Heterogeneity – maneuvering in a world of differences.....	10
Participant observation – looking or doing?.....	10
The principle of multiplicity – dismantling hierarchies.....	10
On the floor .....	11
Food and training .....	12
Asignificant ruptures – an academic taboo and risky business .....	12
Skill and signification – tied up in the meanders of theory .....	12
The principle of “cartographie” – going into the landscape of circus.....	12
Psychoanalytical knots .....	13
Principle of “decalcomania” – bringing the image back to the map.....	13
Running out of ideas – even if gender is something we all practice .....	13
What is competence in a rhizome? .....	13
Hard core aesthetics – running into the wall.....	14
My rhizome and the participants’?.....	14
The metro comes in the way .....	14
Temporary conclusion .....	15
Rope and rhizome - the final test .....	15
References.....	16
Att läsa latinska texter – läromedel och lärandemål.....	17
Per Sandström, Institutionen för franska, italienska och klassiska språk.....	17
Inledning.....	17
Läromedel, läromedelsforskning och läromedlets roll i undervisningen .....	18
Universitetens lärandemål .....	20

Diskussion .....	24
Avslutning.....	26
Noter .....	27
Studenter med olika förkunskaper – En pedagogisk utmaning.....	29
Fredrik Odhammar, Pedagogiska institutionen .....	29
Inledning.....	29
Syfte och Frågeställningar .....	30
Studiens genomförande .....	31
Lärarnas erfarenheter av kursgrupper med olika förkunskaper hos studenterna.....	32
Diskussion .....	37
Referenser .....	40
Till alla interna lärare & handledare på EPU .....	(Bil. 1)
41	
Enkät till lärare & handledare på Ericastiftelsens psykoterapiutbildning.....	42
Att få ett aktivt och kvalitativt deltagande bland studenter – storföreläsningar, grupparbete och debatter .....	43
Rikard Hoogland, Institutionen för musik- och teatervetenskap .....	43
Rapportens upplägning .....	43
Bakgrund .....	43
Erfarenheter .....	44
Föreläsningens funktion.....	45
Anställningsbarhet .....	45
Projektbeskrivning .....	45
Resultatanalys och utveckling.....	47
Vidareutveckling och det egna lärandet .....	49
Noter .....	51
Referenser .....	52
Kortuppsatsen som examinationsform .....	53
Sven Isaksson, Institutionen för arkeologi och antikens kultur.....	53
Inledning.....	53
Utgångspunkter och infallsvinklar .....	53
Format och sammanhang.....	53
Frågeställningar .....	55
Material och metod.....	55
Resultat.....	58
Diskussion .....	64
Sammanfattning.....	67

Referenser .....	70
Universitetslärares tillvägagångssätt i arbetet med objektiva bedömningar .....	72
Gabriella Lundkvist, Karolinska Institutet .....	72
Bakgrund och målsättning .....	72
Metod och utförande .....	72
Resultat och reflektioner .....	73
Diskussion .....	78
Summering och slutsatser .....	79
Referenser .....	81

## Introduktion

Denna skrift presenterar sex utvecklingsarbeten genomförda av lärare som genomgått kursen ”Scholarship of teaching and learning – lärares vetenskapliga förhållningssätt till undervisning och lärande” vid universitetspedagogiskt centrum, Stockholms universitet, under året 2008. Som en fortsättning på två grundläggande universitetspedagogiska kurser, UP1 och UP2, erbjöds denna kurs – UP3 – för första gången 2008. Begreppet vetenskapligt förhållningssätt till undervisning och lärande – ”scholarship of teaching and learning” - handlar om att kunna relatera sin undervisning till pedagogisk forskning och beprövad erfarenhet, samt utveckla sin undervisning på utbildningsvetenskaplig grund. Kursen riktar sig till universitetslärare som på ett aktivt sätt, tillsammans med kollegor, vill utveckla ett fördjupat vetenskapligt förhållningssätt till sin undervisning. Arbetet med utveckling och genomförande av denna första kursomgång kan också i sig ses som ett utvecklingsarbete grundat på sociala teorier om lärande.

Frågor jag ställt under utvecklingen och genomförandets gång är:

- Hur kan den universitetspedagogisk kurs organiseras så att den utvecklas till en praxisgemenskap där den enskilde deltagarens erfarenheter få möjlighet att utvecklas i samspel med andras?
- Vilka frågor engagerar deltagarna och hur utvecklas de i det sociala samspelet?
- Får deltagarna möjlighet att utveckla ”scholarship of teaching & learning”?

Målet med upplägget har alltså varit att deltagarna under kursens gång skulle få tillfälle att tillägna sig redskap för att identifiera, dokumentera och utveckla sin pedagogiska praktik. De skulle få möjlighet att distansera sig till sin praktik, och såväl individuellt som gemensamt reflektera över den, för att sedan återvända med nya perspektiv och visioner. Samtidigt förväntades de utveckla en fördjupad kunskap i universitetspedagogisk forskning och teorier om vetenskapliga förhållningssätt till undervisning och lärande. Reflektioner och diskussioner kring teori och praktik varvades kontinuerligt genom kursen.

Att dela sina erfarenheter och reflektioner med andra universitetslärare är en viktig aspekt av ”scholarship of teaching and learning”. Genom arbete med ”kritiska vänner” och kollega-handledning får undervisningen, precis som forskningen, tillfälle att bli offentliggjord, granskad och konstruktivt kritiserad. I en kreativ process var det tänkt att deltagarna skulle få tillfälle att utveckla en medveten undervisning med hög kvalitet i sikte. Kärnverksamheten i kursen utgjordes av att deltagarna genomförde en mindre studie som tog sin utgångspunkt i frågor som uppstått i den egna praktiken och utvecklats under kursens gång. I följande text får ni ta del av hur kursens deltagare har närmat sig och använt de redskap som erbjudits i kursen – loggbok och skuggning – vilka aspekter av universitetspedagogisk verksamhet de definierat och reflekterat över, hur teorier har fungerat i de lärande processerna samt hur deltagarna formulerat sina frågor för förändring. Det sociala sammanhanget har utnyttjats för, och fungerat som grund för, ett professionellt lärande. Dialog, samspel och scaffolding har varit viktiga begrepp och drivkrafter i den process kursen lagt tillräkta för. Denna publikation är ett led i ”scholarship-of-teaching” – andan. Nu finns texterna tillgängliga för granskning och inspiration.

De frågor som engagerat kursens deltagare att utveckla och genomföra de utvecklingsarbeten som presenteras rapporten rör utmaningen med ett holistiskt förhållningssätt till teori och praktik inom humaniora, lärobokens funktion i högre utbildning, utmaningen med att erbjuda den enskilde individens erfarenheter att utvecklas i grupsituationer, samt examinationsformer och bedömning för studenters lärande. Genom att läsa och ta del av kursdeltagarnas arbeten hoppas jag att ni håller med mig om att kursens deltagare har utvecklat ett vetenskapligt förhållningssätt till undervisning och lärande och jag är övertygad om att det sociala perspektivet har bidragit till detta på ett fruktbart sätt.

Stockholm 2009-03-03

Cecilia Ferm Thorgersen, Pedagogisk utvecklare / Kursledare och kursutvecklare

# *Experimenting with circus rhizomes – struggling to include practice in a theoretical course*

*Camilla Damkjaer, Institutionen för musik- och teatervetenskap*

## Circular space

I wonder who the participants will be. It is strange that everything will finally start, after preparing this course for more than one year, from the moment when I in an intuitive rapture proposed to do a course on contemporary circus. As this is something new in the department, my academic reflex is to start searching for literature. I remember how I tapped “circus” in the database of the university library. Up came “Daniel och cirkusclownen”, “Plutten och Bamse på cirkus”, ”Katja Rutlapp på cirkus” and a number of other children’s books.

After quite some reflections as to how I can introduce practice even on the first day, I decide on something very simple which is more suggestive than actual. Through placing the tables in a circle, I try to allude to the traditional space of circus. In the middle of the circle I have placed three juggling balls, which through the absence of juggling (but the presence of the balls) points to the activities that could have taken place in the circle. The participants arrive and smile invisibly, but otherwise pretend to not notice the unusual organization of the tables. I interpret it as if they accept the fiction directly, and wait with perplexity and curiosity (hopefully).

The participants present themselves. I discover that some are artists, some are working with circus administration, some are dancers or doing dance studies, and some are studying theatre, and some are exchange students.

An artist mentions that we have met before and that he has been my teacher during a practical workshop. He is uncertain of how to put it. I confirm this, and explain that in my spare time I am an amateur acrobat. I grab the opportunity to indicate that this course is also part of an experiment trying to dismantle oppositions such as theory and practice, and create other connections.

During this first half of the lesson, I have been within the circle, thus trying to underline the fact that we are sitting in a circle. However, I find it hard to use the entire space and stay close to my table. It also creates the practical problem that I cannot write anything on the blackboard situated outside the circle. During the second half of the lesson, I stay outside the circle, as we are entering into a discussion and I have to write on the blackboard, but I refer to it as the “proscenium stage”.

## Introduction

The idea for this project came while I was preparing a course on contemporary circus. As very little literature exists in this field (at least in languages I could expect all participants to read), I quickly discovered the need for using other means of information and research. As I find this methodological need important, I thought it would be necessary to include this in the course in different ways, which lead me to decide on the following focus: how to include practice or practice-related activities in a theoretical course.

The project has been conducted within the department of Musicology and Performance studies at Stockholm University. As the theoretical and practical approaches to the field of theatre are divided into different schools in the Scandinavian countries, the courses we give are mostly historical and theoretical. My intention in this course has not been to make a practical course out of it, but to include practice-related activities in order to mobilize other cognitive factors and thus other resources for the participants’ learning. However, the intention has also been to work on how this knowledge can be transferred to or combined with theoretical reflection. Thus I have tried to keep a balance between providing an academic approach to circus that has been lacking, at the same time as expanding our ways of including practice.

The project has been conducted on a small scale and it includes the preparation of the course, the process with the participants, and my reflections on these attempts, in an amalgam that could be called “partipant teaching” (in reference to the anthropological method “participant observation”). This also means that I rely heavily on my own interaction during the course, the information this conveys and my reflective return to it.<sup>1</sup> I even rely on other experience relevant to the course in the style of auto-ethnography.<sup>2</sup>

As the discussion of the relation between theory and practice easily gets stuck in dualisms, and as the literature of the field is enormous, I decided to start from a different place, namely from Gilles Deleuze and Félix Guattari’s concept of the rhizome.<sup>3</sup> I also believe this to be appropriate as I am working less with actual practice and more with practice-related elements, intertwining between theory and practice, and situations where social hierarchies are disturbed.

In this text I will start from the principles of the rhizome in order to reflect on the ways in which I have tried to integrate practice-related elements in a theoretical course on circus. However, there will also be another line in the text which consists of my reflections on the process during the six weeks the course lasted.

The thematic line starting from Deleuze and Guattari’s text on the rhizome is meant to push my thought on these attempts further and find a model for the description of the relation between theory and practice. Some of the principles have been my guidelines in organizing the course, and some of them will be used as an attempt to see what has been going on. It is also a recognition that I could perhaps have used these principles even more systematically in the preparations of the course. The more or less chronological line, on the other hand, answers to the need of analyzing the concrete procedures that I have tried to find and the rhizomatic overlappings between theory and practice that occurred deliberately or by chance during the course.

Apart from these two lines the text also deals with several (rhizomatically) intertwined levels: the relation between theory and practice in my research, the process of organizing the material of the course, my own learning process during the whole project, and not least: the reactions and learning of the participants during the course. These levels are more or less inseparable: in order for the participants’ learning to be enhanced by such a combination, it requires that I (the teacher) have organized the material of the course in such a way as to make this possible. In order to do so, I have been working on this on several levels even in my research. But as this artistic practice is not a part of the university, it means that I have to develop these links elsewhere, thus including my spare time in these processes. It is also because of these overlappings that I believe the rhizome to be a good place to start.

## A post-dramatic test

I decide to do an event that I name a “post-dramatic circus dream”. Continuing the references that I have established, I place the tables in a circle. In the middle I have taped 8 pieces of A3 paper to the floor in a geometrical pattern (8x2). In between these I have put the three juggling balls (in another position than the last time), and a number of colored pens.

The task consists of each person going into the circle and illustrating first an aspect of a circus performance and then in the second round an aspect of post-dramatic theatre. They (and I) can use text, speech, sound, movement, visual elements etc. This, as expected, creates some anxiety, and several people start laughing nervously. No one wants to start, but suddenly someone gathers the courage. We use mostly speech but also movement and drawings. The atmosphere gets more intense and everyone is

---

<sup>1</sup> See for instance Lynne Hume and Jane Mulcock: *Anthropologists in the Field – Cases in Participant Observation*, ed. Hume and Mulcock, Columbia University Press, New York, 2004.

<sup>2</sup> See for instance ed. Jim Denison and Pirkko Markula: *Moving Writing – Crafting Movement in Sport Research*, Peter Lang, New York, 2003.

<sup>3</sup> Gilles Deleuze & Félix Guattari: ”Introduction: Rhizome”, in *Mille Plateaux*, Lés Éditions de Minuit, Paris, 1980.

listening and carefully paying attention. I get to know a lot about their expectations of circus and their understanding of the term post-dramatic theatre covers.

By this event I intend to do, rather than explain, how the structures of post-dramatic theatre work. This is also the topic of the texts. The discussion goes quite freely – whereas I discover that when it comes to the exact content of the text the participants are less willing to discuss.

## The “rhizome” – a concept of the book and a methodology

The chapter on the “rhizome” is Deleuze and Guattari’s introduction to *Mille Plateaux* and describes a new vision of the book, but it is also a description of new scientific method that lies very close to what they also call “schizo-analysis”. They compare the classical book/science to a tree: it has a trunk, roots and branches organized in a hierarchy that is supposed to represent the world, organically, meaningfully, subjectively. The modernist book/science tries to break this kind of book into a “système-radicelle” through making series proliferate into multiplicities, the chaos of the world enters but the book is still supposed to represent it. But Deleuze and Guattari are looking for an even more radical book/science or method, one that does not point to multiplicity, but makes multiplicity. A method that is non-hierarchical and creates unpredictable connections. And the model for such a book or method is the “rhizome”.

The “rhizome” is a figure that they borrow from biology, where the rhizome is a particular kind of root structure that extends itself exponentially in all directions. It is the root structure of for instance the potato, ginger, couch grass, of beautiful flowers and unwanted herbs. And to describe it, not as a plant but as a concept, Deleuze and Guattari underline 6 principles that I will be using in order to structure my reflections and examine the ways in which I have tried to integrate theory and practice in this course on contemporary circus. The principles are as those of connection, heterogeneity, multiplicity, insignificant ruptures, “cartographie”, and “decalcomanie”. I will explain each principle shortly in my analysis, but the point is not to make a complete explanation of the philosophy of Deleuze and Guattari, but to find tools for creating and reflecting on connections between theory and practice.

## Fragments of history

It can be hard enough to prepare the content of a lecture, but it is even harder to have the time to think of ways of making the form fit the content, as it is my ambition in this course. As I am thinking of ways of presenting fragments of circus history, I cannot manage to come up with anything fancy. To include a practical element in a session on history when you only have two hours seems impossible.

But though the pedagogic form is not unusual, it at least fits the fragmented form of the content: In order for the participants to get an idea of the very eclectic nature of circus literature, I have asked them to each find and present a book. (At least that is an academic practice: oral presentations). I have made it explicit that they will find all sorts of material, and they do not have to choose an academic book. They can take anything from a children’s book to a historical novel on circus – as long as they account for the form.

Time feels rather too short to go through all the books, but at least to some extent my intention has been working: the choices cover a large scale of different books, they cover different periods in circus history, and we cover a larger spectrum than I could possibly have presented in an ordinary lecture on circus history. Like a net spun by all of us in common. A history composed of fragments, lines, points and empty spaces.

Somehow this situation is symptomatic of the difficulty of including practice in a theoretical course: with the time, space and resources we have, it is hard to do something spectacular. Especially as we cannot have practice as the main focus of the course. Instead, it can be related to practice through connections, links, lines, and through engaging in the difficulties of the field, such as the lack of literature.



## The principle of connection – engaging in the field

The principle of connections explains how the threads of the rhizome, that is the horizontal root structure, can connect in random ways. All points of the rhizome can connect to all others regardless of a hierarchy. This stands in contrast to the roots, trunk and branches of the tree, where the small branches always are attached to bigger ones in a predictable system.

The principle of connection is possibly the one that it is the easiest to transform into a tool for intertwinings between theory and practice, or at least the one that has been the most visibly active in this project – sometimes deliberately, sometimes not – from the preparation and throughout the course. When starting to prepare the course I quickly discovered that another way of working would be needed in the field of circus: one that relies on connections in the present, rather than relying on books written in the past.

When working in a field like this, we suddenly discover to which extent learning is constituted through discourse. In a field where the learning of the artists is still based on an oral (and physical) transmission, we also need to if not to rely on discourse then at least use and reflect on discourse. Thus, through meeting people engaged in the circus environment and participating in its activities, I slowly got an idea of the things that had so far been vague to me: which disciplines constitute circus and how do circus people classify the different kinds of acrobatics, the history of contemporary circus, the institutions and structures of circus, and the discussions that are important at the moment. A landscape suddenly comes forward.

Another means that I used to gather information was to quite simply start doing circus as an amateur in the same environment and thus specifically use practice as a source of information. This also proved to be important to the course: through this practice, I met with circus artists and to some extent got access to their world. From these experiences I was searching for different means of understanding the circus disciplines: how does it work, which kind of technique is it, how is it taught and what are the aesthetic consequences on stage. From here I started getting a closer understanding of the mechanisms at stake in some of the disciplines, and decided that I wanted the participants to be presented to this way of working as well.

Through participating actively in the circus environment, I was slowly transformed into a chameleon: sometimes amateur, sometimes researcher, sometimes student, sometimes teacher, sometimes participant, sometimes representative, sometimes a fly on the wall, sometimes a research animal in a rope, constantly making connections, accumulating information, and reflecting on the world of circus and the process of learning that I had been thrown into.

Later, when organizing the course, I have been trying to emphasize this part of learning – the connective learning - , intensify it and make the participants reflect on it. In my way of planning the course I have tried to underline this in different ways: through cooperating about lectures with the circus environment, through bringing the participants to the circus environment, through inviting artists to speak about their work and drawing on experience of the participating artists, and through planning a practical workshop. In other words: through trying to plunge us into the world of circus.

## Geographic displacement and meetings of language

I am slightly nervous. This is one of the attempts to cooperate with the circus environment, and a well-know circus researcher is going to present his work – also in the field between theory and practice, as he is both a researcher and a director. All sectors of the environment are invited: professional artists, the circus schools, and we are there. But added to that, my role is new to me: I am going to translate.

We have asked if he could speak about the process of creation, and I am hoping to get into the secret and magic realm where things come into being. While focusing on my task, I notice the young and tired circus students crawling from the chairs to the floor tired after a whole week's work. But slowly, a world of experimental aesthetic procedures opens and afterwards some of the more experienced artists linger in order to discuss and seem to have been inspired. Personally, I am high from the adrenaline of translating, seriously wondering what the difference between theory and practice really is.

## Heterogeneity – maneuvering in a world of differences

The second principle of the rhizome, that of heterogeneity, is linked to the one of connection. It explains that the rhizome is a structure which can link that which is otherwise considered heterogeneous, different or not belonging to the same field. It can bring together material that seemingly belongs to different areas such as politics, biology, economy, signification and so forth.

Where it is relatively harmless (most of the time) to flirt with connections, there is more risk involved when introducing heterogeneity into teaching. As teachers we are (perhaps) supposed to be the guarantee of coherence if not to the participant's learning, then at least to the material presented. Or, if we dare go into heterogeneity we must at least be the guarantee that there is some limit to chaos – that we do not completely destroy the strata we try to dismantle.

In planning the course I had deliberately tried to operate with some kinds of heterogeneity, though giving it a manageable size. Firstly, the subject of the course itself is heterogeneous, as “contemporary circus and cross-over” is so by definition: a mixture of traditional circus disciplines, theatrical approaches imported into circus, blended with different kinds of dance, visual art, music and conceptual thinking – just to mention some of the elements.

Secondly, I introduced another kind of scientific heterogeneity by wanting to analyse these blendings of genre through tools borrowed from theatre studies, anthropology, psychoanalysis, gender studies and other cultural theories. As one of the goals of the course was to try out different tools of analysis, this by definition makes it eclectic. With some hindsight this is not only ambitious, but also made us pass by each tool in a rather high speed, rather than going into depth with one aspect, even if the attempt to include circus in contemporary research is fully legitimate. Or else: if we follow the principle of the rhizome there is no such thing as depth – instead we have a horizontal spreading full of connections that end up constructing a consistent material. Or as a student wrote about the course: “Som att lägga ett gigantisk pussel där alla deltagarna tar med sig olika bitar och undersöker hur de kan sammanfogas...” (“As if doing a giant puzzle where all the participants bring different pieces and examine how they can be put together...”)

Another aspect of heterogeneity is the one the participants bring into the room. As the attempt was to do a course that speaks to both practitioners and academic participants, and as the course was given both on Master's and Bachelor's level at the same time, the room was indeed full of heterogeneity. But it is my impression that the participants were fast in picking up knowledge from each other through the discussion, thus quickly developing their ideas about what contemporary circus is, slowly creating a common landscape of references.

## Participant observation – looking or doing?

It is the second time we are in Alby. We meet in the restaurant of Subtopia at a large table. There are other guests in the restaurant so having a discussion with the whole table is difficult. Nevertheless I try to introduce the activity of the day: participant observation, while hoping that the less strict atmosphere will make the group come closer to each other. One participant has been studying anthropology and has already done participant observation. I lead them to the rooms where the artists are working and I am quite anxious: we are so many and the artists are so few. Afterwards we agree: it was more observation than participation. However, it would have been hard to find a context where that could actually be possible, and it would also have been difficult with respect to the degree of practical experience of the participants: some knew the people we were watching and had worked with them before, whereas others were just wondering why they were jumping up and down. But even if observing is not doing, it is at least related to practice, and the mirror neurons seem to do their job: many of us immediately want to move.

## The principle of multiplicity – dismantling hierarchies

Deleuze and Guattari's idea of multiplicity is more than just accumulation of differences. In a real multiplicity there is no longer any unity, any center. There is no longer any subject and object, but a

number of changing and overlapping dimensions on a horizontal plane of consistency. Even if we speak of diversity at the university, experimenting with this kind of multiplicity seems more risky. If we take it, in a teaching situation, to encourage a certain non-hierarchical group dynamics, it at first appears innocent. But as it questions the central role of the teacher, we quickly come to the point where we discover limits.

This leads me to one of the principles of the rhizome that does not get its own number in the text but which is inherent in many of the other principles: the destabilization of hierarchies, or the turning over of hierarchies. When all connections are possible, when there is a complete heterogeneity, when there is no center in a multiplicity, it also means that hierarchies have been dismantled. And at least a play with hierarchies has deliberately been part my strategy in the course.

As several of the participants already possess a lot of knowledge from inside the circus environment, and as the participants have so different backgrounds, it has all along been my intention to try to create a workshop-like environment or an environment of exchange. I perceive my role as the one who organizes and creates the conditions, the one who helps us situate our discussions in an academic context, but not as the center of the course (as a more authoritarian approach would have it). Also the attempts to build bridges between theory and practice sometimes mean dismantling or at least temporarily suspending hierarchies. However, despite my good intentions, this is not always easy.

Already during the first day of the course, an important difficulty appeared. I was determined to show that I wanted to create an open environment of discussion and a forum for a collective examination of our subject. But at the same time my attempts were disrupted by the fact that I also (from a point of view of university administration) had to hand out not only the course descriptions, but also the examination criteria and the explanations of the examination. At the same time as I was trying to create an environment of confidence and sharing of knowledge, I was thus underscoring it as I had to inform everyone that at the end, I am the one who has the power to give notes and decide whether they will get their points.

As they start reading the examination criteria, some start laughing. Not quite sure what makes them laugh, but assuming that it is the ridicule of certain formulas, I try to explain that I have to hand them out but that it was torture writing them. Through taking it the humoristic way, I try to shield off the danger of the situation. It can be difficult to both want to create a situation where hierarchies can be dismantled, and maintain the position of academic legitimacy.

Throughout the course such situations have arisen. As the multiple connections make me and the participants meet in different situations, different roles, different contexts, we are constantly playing with roles and positions. Some of these situations have arisen during the lessons, but some of them also outside the course. However, it is my impression that the further we get into the course, the easier it has been both for the participants and me to handle these doublings. As people get to know each other better, they do not only know each other as “teacher” and “student”, but also as “Camilla” or “Peter”.

## On the floor

I am participating in workshop organized by one of the participants. He asks us to present ourselves. At the end of the presentations he comments, “Actually, it is quite funny: it is a kind of double crossing. First I met Camilla for a workshop of mine and now she is teaching the course I take. So there is a constant doubling.”

At the end of the workshop we discuss what we have actually been doing, and another participant asks: “But, finally, would you call this dance, circus or theatre?” The artist gives an answer, and so does a dancer. I try to keep a low profile, not wanting to play the teacher and wanting to let the others talk. But at the end, I nevertheless give my point of view and add, “, not that it is up to me to make the definitions”, with the immediate and slightly humoristic response making its way to my ear: “yes, but you are the teacher”.

## Food and training

A colleague has come to present her work at the course, and as it is customary I invite her for dinner, and the space of the course moves not only from the class room to the floor, but also to the restaurant and into the air.

While I am discussing with her, we keep turning around the question of practice: what it means to be a former aerialist, what it means to be an amateur, why colloques at the university are so little physical with each other. And not least: does contemporary circus have to be narrative or not? I just regret that the others are not taking part of this discussion.

As I cannot take the evening off from training, I instead invite her to come with me. After all these discussions there is a certain nervousness in the air while we do pair acrobatics together – will she take me seriously even if I am an amateur? But once you are on the floor the anxiety disappears in the game. And to make the evening complete I discover that one of the other participants happens to be training in the same group. Indeed, the course has moved onto the floor. And now: to the rope and into the air! I climb and show my latest progress while my colleague is helping me find the right movements.

## Asignificant ruptures – an academic taboo and risky business

The fourth principle of the rhizome is what Deleuze and Guattari call “ruptures asignifiantes”, that is breaking the usual chains of meaning, producing non-meaning. As they write: the lines of the rhizome can be broken at any point and connected to any other, even if this does not make sense.

This is a principle that I have been trying to work (prudently) with in my research, and that I find quite enchanting as it challenges what I have several times during the course called “the paradigm of meaning”. But I have not really dared using it with the participants in a pedagogic way, though at one point I did wonder if I should use it, for instance through creating asignificant games.

However, in the content or material of the course this subject has been important, as it concerns the meaning production in circus. As contemporary circus combines several systems of meaning production – circus, dance, theatre and more – it questions what meaning is, how it occurs, and whether it must occur. Therefore one of the sessions was dedicated to the transition between skill and signification and the possible combinations of these and ways of dealing with the problem that most circus techniques do not speak in a narrative way but are often part of a narrative (however fragmented) setting.

## Skill and signification – tied up in the meanders of theory

Two artists are coming to present their work and how they deal with skill and signification. At the same time I have prepared a presentation of how these questions relate to an important philosophical and theoretical discussion that has influenced the humanities excessively during the 20<sup>th</sup> century. It is a very obvious meeting between theory and practice.

I listen to their presentation: clear, pedagogic, full of insight and with concrete examples from practice. I am so happy with their presentation that my own subsequent explanation of the history of theory behind this theme (that I was quite impressed by when preparing it) seems bleak and dry, exactly what the prejudice against theory says. Nevertheless, I hope my own contribution to be necessary: to place the discussions of the circus environment in the context of a larger cultural history and its theories. But I wonder if it is not the pictures from the artists’ performance that people will remember. Or hopefully: through their examples, they will even remember some of the context I am trying to indicate. Or perhaps I should not even worry, but let the rhizome develop in whatever direction it might take.

## The principle of “cartographie” – going into the landscape of circus

The fifth credo of the rhizome is: make a map, not a reproduction. That, I believe, is actually one of the advantages in a course with people from different worlds. Together, we help each other extend our maps.

Slowly, I notice how those not used to the world of circus begin to get a map of the disciplines, the use of dramaturgy, the people involved.

But I have also been trying to create maps quite geographically, by moving a lot of the activities out of the university into the circus capital of Sweden: Alby. This seems like a tiny thing, but it is a way of crossing bridges. It is a way of bringing the academy to circus. But it is also a way of showing the circus environment that we exist. Inscribing circus studies in the landscape.

## Psychoanalytical knots

We continue into the meanders of theory it seems. As a circus researcher and artist is prevented from coming I suddenly find myself explaining someone else's approach, and as one of my only guidelines, I have the theoretical direction of it. However, this also means that the relation to practice gets less clear. Instead the theoretical part takes slightly more space, and at the end of the class we are all mixed up in a rather confused discussion of Lacan's imaginary...that I finally have to put right at the beginning of the next class, as it is the proper duty of a teacher...

## Principle of "decalcomania" – bringing the image back to the map

Representation creates images of the world, pictures that are extracted from the maps. The aim of a rhizomatic approach is to bring the images back to the map. Often, when we teach, we almost do the opposite: we tend to create a certain image of the topic, create a structured image, not bring them into chaotic maps.

When we try to think theory and practice, we often try to see them as to complementary images that we should somehow fit into one. In many ways, the relation between theory and practice is not an image but a map or a rhizome. They are not separated and they are not simply complementary. They consists of a number of doors and corridors, openings and closings, meetings and connections, overlappings and confrontations. They constantly collapse and they are constantly rebuilt.

Another part of the map, that I have already mentioned, outside both the university and the circus environment, is the world of amateur activity which is normally my "free space", where I can leave my professional role and expectations. However, the map of the course extends itself to this field as well. One day one of the participants comes to give workshop here. Another I bring one of the guest lecturers. And a third, I arrive after teaching only to be asked if I can do the warm up, and I end up as a kind of teacher again, but this time in practice. The image has collapsed into a map.

## Running out of ideas – even if gender is something we all practice

The course is coming towards the end and I am running out of ideas of how to do practice-related elements, how find a form that fits the content, in the same academic room full of tables, chairs and conventions. Or perhaps it is just mental or physical fatigue.

Despite the fact that gender is something we all practice, I am trying to find something to inspire me. I could of course use our own experiences, but as I want to show some examples I instead return to the classical method of the field: performance analysis. Even this well-established method is obviously practice-related, it is just that we tend to forget this.

## What is competence in a rhizome?

Creating a rhizome where all positions are transformed into lines also means: what becomes of the teacher and the competences he/she is supposed to represent? When even knowledge is fluid, what becomes of the teacher? I have tried to think of myself as someone who has tried more of the lines in the field that we are investigating, or at least other lines than the participants. But even if you are not necessarily put into doubt, it is sometimes hard to let go of the control.

What I think this project has shown is that you can expand the field, as long as you are clear in what you do, and do not pass the limit (destroy the strata completely and fall into annihilation). At several occasions we have thus played with hierarchies, but also set the limit, and the limit in this case seems to be one of profession. As am the academic of profession that part is my responsibility. As there are people who teach circus skills by profession we engage them to do a practical workshop – and they get paid to do so. We might realise and try to profit from the fact that knowledge is much more fluid than so, but we have to realise that we are also acting within a system of symbolic exchange and that recognition of competence is extremely important – both in the field of practice and theory.

## Hard core aesthetics – running into the wall

Towards the end of the course I try to combine the opposites we have been working with: hard core theory and hard core circus. The theme is “aesthetics” and I want us to work with the fact that different concepts of aesthetics have different consequences for art, that depending on whether you underline aesthetic as that which concerns the senses or that which concerns the arts, you get to different results.

In order to see this at work (in practice), we have read a text that presents 8 different philosophies of aesthetics. In order to make this lightly presented, but quite heavy philosophical material easier to digest, I have figured out a task: in groups the participants are supposed to invent the circus that corresponds to each kind of aesthetics. Several of the participants look at me with quite empty eyes. It is as if the two, philosophy and circus, simply do not go together. Few groups seem to use the green card that I have just given everyone to work with their imagination. It is as if what I am proposing to do does not at all make sense (yes, that is the point: that circus has been excluded from aesthetics as it has more often focused on the fine arts).

To see the discussion from another angle I have juxtaposed this with a text that says that it is the aesthetic experience that is important, no matter if the material is fishing, motorsports or classical music. I want us to discuss the definitions of aesthetics concerning art and practice – as circus is both an art and a bodily practice. I was expecting that this would be a provocative question, but in the discussion it suddenly comes out as a non-discussion. “Of course fishing is not art”, or “but there is no longer any difference between high and low”, or “yes, but now everyone can do circus”. Do these hierarchies no longer exist or are we just unwilling to see them? Are philosophical theory and circus still so far ahead from each other so that it cannot even lead to a discussion, or was it simply too difficult?

## My rhizome and the participants’?

Making a rhizome for yourself, deciding to engage in these sorts of connections and overlappings is one thing. But it is something quite different to create a rhizome for others. In my attempt to use practice related elements I have engaged in a number of rhizomatic procedures, but it has proven easier to do a rhizome for yourself, than to create one for others. As I cannot expect the participants to be interested in the practical aspect, as it is a course at the university, I have had to use very limited means. So have the participants also created rhizomatic relations between theory and practice?

When I have engaged in this entire experiment it is of course because I believe that people learn better (and more sustainably) in an environment of sharing, where they are allowed to use their curiosity and follow their interests within a certain frame, starting from where they are. Because I believe people will remember better what they have done (in different ways), than what they have been told.

## The metro comes in the way

This is what I have been waiting for: a practical workshop guided by a circus director and circus artists initiating all of us into the circus disciplines. It has taken me two months to book the space where we are going to be, and I am quite nervous.

However, my hopes are not put down by the lack of interest, but by simple force majeure: the metro breaks down in the whole center of Stockholm and it is impossible to get anywhere. There is only one

thing to do: try to make the best of it, have fun and forget about all my intentions of explaining why knowledge of the circus disciplines is just as central as the ability to analyse a literary form. So instead: we simply do circus and then go for some food at a nearby restaurant, discussing circus, academia, theory and practice, physicality, nakedness, whiteboard pens and powerpoint and whether we will be able to get home by the metro or not.

## Temporary conclusion

Looking hastily over this report it in many ways appears to be “monstrous”. “Monstrous” in structure and detail, and “monstrous” through the uncontrollable fluidity that appears between levels, functions and rolls that we nevertheless struggle to keep separate. Or perhaps this is simply the effect of momentary physical fatigue.

For despite this almost “monstrous” appearance, I nevertheless find that the project confirms the possibilities of creating links between theory and practice through a rhizomatic approach. The advantage of it obviously lies in the possibility of avoiding to see theory and practice as in opposition, or in some kind of separated complementary relation. Instead, it helps us see theory and practice as elements in a complicated net of relations, connections, overlappings, all on the same plane. This is especially obvious in such a small field as circus where the specialization and therefore compartmentalisation between different functions is less developed. I also think it can be used both as a way to see a field, to organize a material, and to develop pedagogic tools, and to mobilize another kind of engagement in learning processes.

The next step could therefore be to make this even more obvious in the course, and even use it as an explicit strategy – not only one that guides my work, but also one that the participants get access to. In the same way I believe that it would be necessary to have the relation between theory and practice as a specific goal of the course and include it in the course plan and description. But many difficulties obviously remain on a structural level (the strata have not been dismantled but create creative resistance): as we are supposed to provide academic/theoretical teaching, as the spaces available are not suitable for practice, and as the background and interests of the participants are so varied. Perhaps we still have to leave part of the work of creating connections to chance.

## Rope and rhizome - the final test

The course is coming to its end, and the final test is approaching: the conference where the participants will present their work. The test, in this context, it is not so much a test for them but for my intentions: will they have created lines of their own, connections of their own, rhizomes of their own?

But first I have a dilemma: should I try to do a half practical, half theoretical opening? On the one hand it seems risky, putting myself at stake, exposing my amateur circus capacities, drawing too much attention to my own work. But at the same time it goes in the line of the course, and as I have encouraged the participants to experiment with the forms of their presentations it seems as if I should be the first to dare.

So here I go: I have prepared a small introduction, a rope-flection (reflection in vertical rope), where I will present the ideas behind the course. On a small children's size whiteboard I explain the idea of the rhizome: first I draw its opposite: a tree and I wipe it out with the end of the rope, I draw the idea of a rhizome and wipe that out too. Instead I draw a vertical line, climb into the rope, do several horizontal figures, before ending hanging in my foot in a knot in the rope above the whiteboard while drawing my own body position on the drawing of the rope: it is meant as a reflection on how to do rhizomes in rope, circus and academia.

But it seems as if I am not the only one who has been creating rhizomes: several of the participants underline the physical aspect of their presentations, by small but efficient means, and everyone has created lines and connections between their different interests and circus, and as a whole the conference spins a large net of the possible subjects of interest to circus studies. Now the rhizome will take off on its own.

## References

Denison, J. & Markula, P. (ed.): *Moving Writing – Crafting Movement in Sport Research*, Peter Lang, New York, 2003

Deleuze, G. & Guattari, F.: "Introduction: Rhizome", in *Mille Plateaux*, Lés Éditions de Minuit, Paris, 1980.

Hume, L. & Mulcock, J. (ed.): *Anthropologists in the Field – Cases in Participant Observation*, Columbia University Press, New York, 2004

For other projects using the rhizome as a pedagogic strategy see for instance:

“Hönsestrik – ett konstnärligt och pedagogisk utvecklingsprojekt”, dokumentation genomförd av Ylva Ågren, 2008, [http://www.teaterhogskolan.se/web/Pagaende\\_KU-projekt\\_1.aspx](http://www.teaterhogskolan.se/web/Pagaende_KU-projekt_1.aspx) (2009-01-31).



# Att läsa latinska texter – läromedel och lärandemål

## Per Sandström, Institutionen för franska, italienska och klassiska språk

### Inledning

I utbildningen i klassiska språk har alltid läsningen av texter från den grekiska och romerska antiken stått i centrum. Universitetens kurser på grundnivå i latin och grekiska präglas i hög grad av detta. Efter att studenterna tillägnat sig grundläggande kunskaper i språkens grammatik är huvuddelen av kurserna fram till kandidatuppsatsen inriktade på studiet av antika texter. En nutida läsare som vill försöka förstå dessa texter möter en rad svårigheter. Texterna är skrivna på språk, som förutom att de inte längre talas, har en komplicerad struktur som skiljer sig mycket från den vi är vana vid från svenskan och de vanliga skolspråken. Den historiska och kulturella miljö som texterna tillkom i ligger flera tusen år tillbaka i tiden och innehåller mycket som är främmande och svårt att förstå för en modern läsare utan kunskaper om denna.

Som hjälpmedel vid textläsningen har studenterna, förutom ordbok och grammatik, texthäften med språkliga och innehållsliga förklaringar och kommentarer till texterna. De är i regel försedda med en inledning och kan även innehålla en översättning till svenska, en ordlista och annat material (t.ex. beskrivningar av versmått). Många av de texthäften som idag används vid läsningen av romerska författare under de två tre första terminernas latinstudier tillkom för mellan fyrtio och åttio år sedan – oftast i Svenska Klassikerförbundets skriftserie – för att användas i dåtidens gymnasieundervisning. Utöver dessa används ett antal olika häften och kompendier som producerats vid de olika universitetsinstitutionerna under de senaste tjugo trettio åren. Dessa har ofta, åtminstone från början, varit avsedda för specifika kurser vid ett enskilt universitet. På de senare terminerna används i högre grad även engelska skolutgåvor av texterna.

Som student och senare som lärare i latin har jag upplevt att det finns ett behov av nya hjälpmedel för textläsningen som är anpassade till dagens pedagogiska situation. De skall kunna användas i undervisning på *universitetsnivå* av studenter (och lärare) med olika bakgrunder och förkunskaper och målsättningar. De skall spegla dagens *forskningsläge* och värderingar och kanske också ta upp andra texter än de kanoniserade. Som lärare har jag ofta kompletterat de textutgåvor som använts på kurserna med material som jag utarbetat själv, och det har varit stimulerande både att ta fram detta och att sedan se hur det fungerat i undervisningen. Behovet av att utveckla nya läromedel påpekas ständigt, såväl av lärare under ämneskonferenser som av studenter i kursvärderingar och undervisningssituationer. Däremot är det sällan som det i dessa sammanhang diskuteras i detalj vad dessa skall innehålla och hur de skall vara utformade.

Med tanke på att mycket, det mesta, av studenternas arbete med att förstå texterna sker under den egna läsningen inför undervisningstillfällen eller prov, spelar de hjälpmedel som studenterna har till hands vid denna en stor roll. Somliga menar att boken som används har en avgörande betydelse för vad studenterna lär sig. I en introduktion till universitetspedagogik finner vi t.ex. följande påstående.

»[R]esearch on teaching suggests that the major influence on what students learn is not the teaching method but the textbook.»<sup>1</sup> Även om jag själv nog inte skulle uttrycka mig lika drastiskt, tror jag också att de läromedel som studenterna använder (men också hur de använder dem) betyder mycket för lärandet, inte minst eftersom att de kan erbjuda studenterna bra förberedelser inför undervisningstillfällena, så att dessa kan utnyttjas på bästa sätt.

Jag har länge umgåtts med tanken att författa ett läromedel som skulle kunna användas inte bara av mig själv och studenterna på de kurser jag undervisar på, utan av andra lärare och studenter vid andra universitet. Från början tänkte jag mig att låta mina studenter och sedan även andra lärare och studenter ta del av preliminära versioner och utvärdera dem, men efter ett tag frågade jag mig om det inte vore bra

att även i förväg bjuda in andra att delta i en diskussion om mål, innehåll och utformning. Under de senaste årens arbete med att skriva lärandemål för de nya kurserna i latin har jag frågat mig om dessa mål skulle kunna användas inte bara för lärarens (och studenternas) planering och genomförande av undervisningen, utan också för att diskutera hur läromedlen skall se ut. Kan tillgången till dessa beskrivningar av studenternas förväntade studieresultat vara ett stöd vid utformningen av nya läromedel för textläsningen på grundnivå i latin?

I denna korta studie kommer jag att göra en kartläggning av lärandemålen för kurserna på grundnivå i latin vid de svenska universiteten och sedan utifrån denna diskutera och försöka formulera några krav man bör ställa på nya läromedel för textläsningen på dessa kurser. Vad bör ett läromedel innehålla och hur skall det vara upplagt för att bidra till att målen uppnås? Först skall jag dock i korthet diskutera läromedelsbegreppet och den litteratur som finns kring läromedel och läromedelsutveckling i högre utbildning och utifrån detta göra några allmänna reflektioner kring läromedlets roll i undervisning och lärande.

## Läromedel, läromedelsforskning och läromedlets roll i undervisningen

Jag har redan några gånger använt ordet *läromedel* för att beteckna olika pedagogiska hjälpmedel i undervisning och lärande. Under arbetets gång har jag förstått att begreppet sällan används i fråga om högre utbildning. Oftast talar man istället om kurslitteratur. Enligt högskoleförordningen (6 kap., 15 §) skall dock i kursplanen för en kurs »den kurslitteratur och de *övriga läromedel* som skall användas» (min kursivering) anges. Med läromedel har traditionellt menats en lärobok eller ett läromedelspaket som också innehåller övningsböcker, studiehäften, lärarhandledningar, bildband etc.

Läromedelsbegreppet har emellertid med tiden fått en ganska vid användning och kan omfatta allt material som används i undervisningen, både textbaserat material och annat undervisningsmaterial. Den kategori av läromedel jag är intresserad av i den här studien utgörs av sådant textbaserat material som är framställt för att användas i undervisning och lärande. I den del av läromedelsforskningen som jag funnit vara mest relevant för mitt arbete och som handlar om utvärdering, val, anpassning och utveckling av läromedel för språkundervisning är det oftast en sådan typ av läromedel som diskuteras. Inte sällan rör det sig mer specifikt om läroböcker eller kursböcker (*coursebooks*, *textbooks*) som typiskt är avsedda att täcka hela innehållet i en kurs, är uppdelade i kapitel eller »lektioner» med en tydlig progression och ofta är del av ett läromedelspaket med övningshäften och audiovisuella media. Den form av läromedel jag är intresserad av skiljer sig en del från denna typ och utgörs, som jag redan nämnt, av en antik latinsk text som är försedd med hjälpmedel i form av förklaringar och kommentarer, ordlista, översättning, bakgrundsmaterial etc. Denna typ av textutgåva (»skolutgåvan») avsedd för undervisningsbruk är det vanligaste läromedlet i utbildningen i klassiska språk, men trots det finns det knappt något skrivet på området, vilket i och för sig gäller de klassiska språkens didaktik i högre utbildning överhuvudtaget. För det mesta står textutgåvan till skillnad från en lärobok inte för sig själv. Den är inte *sluten*, utan förutsätter andra läromedel som ordbok, grammatik eller översikter av olika slag. I detta avseende saknar den ett av de karakteristiska som vanligen utmärker en lärobok som pedagogisk text.<sup>2</sup> En annan särskild egenskap som denna typ av läromedel har är att den på sätt och vis inrymmer själva sitt ämne. Texterna som inryms i dem är på samma gång mål och medel. Utbildningen syftar till att lära studenterna att läsa texterna och medlet för att göra detta är att läsa dem (med hjälpmedel).

Även om det således inte finns någon egen forskning om utveckling och utvärdering av läromedel i latin för universitetsnivå, går det att finna en del praktiska råd och tips i litteratur som handlar om undervisning i andra främmande språk.<sup>3</sup> Jag har tittat närmare på några publikationer som handlar om utveckling, utvärdering och anpassning av läroböcker i ämnet engelska som främmande språk. De utgår från en didaktisk grundtanke, som jag sympatiserar med, där valet av läromedel måste passa ihop med målet och syftet för undervisningen och med undervisningssituationen. En typisk representant för denna genre (som ofta dyker upp som referens) är Alan Cunningsworths *Choosing your Coursebook* (1995). Han menar att för att kunna göra en riktig bedömning av en läroboks användbarhet måste vi först skapa oss en bild av den aktuella undervisningssituationen som vi sedan kan jämföra läromedlet med. En sådan kartläggning skall ta i tur och ordning ställa frågor om undervisningens mål och syften, undervisningssituationen (*the learning/teaching situation*); allt från studentgruppens storlek och

sammansättning till ämnets status i utbildningssystemet), studenterna (förkunskaper, målsättningar, lärstilar, intressen) och lärarna (kunskapsnivå, metodik).<sup>4</sup> För att sedan göra valet av kursbok tillhandahåller Cunningsworth en rad checklistor inom olika områden. Dessa områden är lärobokens målsättning och förhållningssätt, dess utformning och upplägg, det språkliga innehållet som den täcker, de färdigheter som tränas, ämnesvalen, bokens metodologi, material riktat till läraren och till sist praktiska överväganden som pris, tillgänglighet och förväntad livslängd.<sup>5</sup>

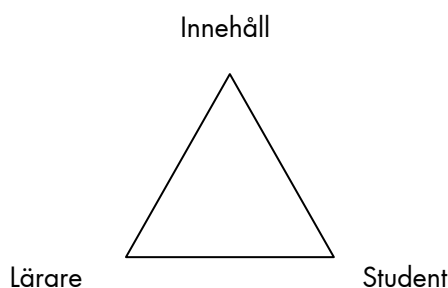
Cunningsworths resonemang mynnar ut i fyra riktlinjer för valet av lärobok. För det första skall boken vara anpassad till vad studenterna behöver lära sig och till de mål som kursen har. För det andra skall boken spegla studenternas nutida och framtida bruk av det aktuella språket. (Om den första punkten handlar om samhällets eller lärarens perspektiv, bygger den andra punkten på studenternas perspektiv.) För det tredje skall läroboken ta hänsyn till studenternas olika lärstilar och inte påtvinga dem en särskild metod. Till sist skall boken ha en tydlig roll som ett stöd för lärandet.<sup>6</sup> De olika punkterna flyter in i varandra och jag kan tycka att behållningen i Cunningsworths bok kanske snarare ligger i de detaljerade listorna än i de övergripande resonemangen.

Två viktiga synpunkter som förs fram vill jag emellertid särskilt nämna. Cunningsworth betonar att det är läraren och inte läroboken som skall bestämma mål och innehåll i undervisningen. Läraren får inte falla i fällan att lära ut bokens innehåll istället för kursens innehåll och måste vara medveten om att läroboken kan påverka både vad och hur läraren lär ut.<sup>7</sup> Den andra synpunkten förs fram i samband med kravet på att läroboken skall ha en tydlig roll som ett stöd för lärandet. Detta motiveras nämligen på följande sätt: »Like teachers they [= coursebooks] mediate between the target language and the learner.»<sup>8</sup> När Cunningsworth här jämför boken med läraren tror jag han har en viktig poäng. Ofta i litteraturen ses läromedlet som ett av lärarens redskap för att lära studenten något och man glömmer att det existerar även utan läraren och precis som en sådan kan spela en stor roll för studentens lärande. Inom högre utbildning där merparten av lärandet, i varje fall i de ämnen jag känner till, sker utanför undervisningssalen blir detta ännu tydligare.

Ett liknande sätt att resonera som hos Cunningsworth möter vi i Rani Rubdys kapitel »Selection of materials» i antologin *Developing Materials for Language Teaching* (2003). Rubdy arbetar med tre olika kriterier för att avgöra om en lärobok är användbar: psykologisk validitet, pedagogisk validitet och process- och innehållsvaliditet. Med psykologisk validitet menar hon hur väl läromedlet motsvarar studenternas behov av kunskap, deras mål och pedagogiska krav. Psykologisk validitet har läroboken om den passar lärarens förutsättningar, teorier och värderingar, medan process- och innehållsvaliditet handlar om det synsätt som bestämt läromedelsförfattarens presentation av innehållet och sätt att närma sig lärande och undervisning.<sup>9</sup>

Varken Cunningsworths eller Rubdys modeller, som här fått tjäna som exempel på forskning om läromedelsutveckling och -utvärdering, är sådana att jag direkt kunnat utnyttja dem i min studie. Min utgångspunkt när jag funderat kring hur lärandemål kan användas för att utveckla nya läromedel har istället varit en relationsdidaktisk förståelse av undervisning och lärande av den typ som John Biggs företräder med sitt begrepp *constructive alignment*.<sup>10</sup> Tyvärr diskuteras läromedel knappt alls inom denna litteratur. Förmodligen betraktas de implicit som ett av många verktyg i lärarens verktygslåda av undervisningsmetoder eller som en av studentens olika lärmeter. I didaktiska modeller av olika slag återkommer hursomhelst ständigt tre kategorier: lärare, studenter och innehåll. Tydligast är det i den så kallade didaktiska triangeln där dessa tre kategorier utgör varsitt hörn och jag har funnit det givande att resonera kring läromedlets funktion utifrån denna modell.<sup>11</sup>

Figur 1. Den didaktiska triangeln



Snarare än att försöka placera in läromedlet på en särskild plats i modellen, vill jag i all korthet visa vilka olika funktioner läromedlet kan ha i de relationer som beskrivs. Läromedlet kan förmedla innehållet till studenten. Det kan då betraktas som ett av lärarens pedagogiska redskap för att förmedla innehållet, men kan också ses som ett av studentens redskap för att förstå innehållet. I det första fallet tänker man sig att läraren väljer läromedlet, anpassar det för sin undervisning och instruerar studenten hur det ska användas. I det andra fallet har studenten själv tagit kontrollen över läromedlet och använder det på sitt eget sätt och för att uppnå sina egna syften (som kan vara identiska med de som läraren har, men lika väl helt annorlunda). En lärobok kan på detta sätt fungera som en lärare. Hur och i vilken grad detta är möjligt beror förstås såväl på studentens förmåga att använda läromedlet som läromedlets utformning. Är läromedlet utformat för att användas på ett särskilt sätt? Instruerar det studenten om hur det skall användas?

Om läromedlet ses som ett sätt för läraren att förmedla innehållet till studenten blir också frågor som rör läromedlets funktion i relationen mellan lärare och innehåll intressanta. Vem bestämmer innehållet, läraren eller boken? Varför har läraren valt läromedlet? För att det föreskrivs i kursplanen? För att det är lätt tillgängligt? För att det stämmer överens med lärarens syn på innehållet eller synen på undervisning och lärande? Jag skall snart återvända till dessa frågor. Slutligen kan läroboken i vissa fall vara identisk med innehållet. Då menar jag inte den fallgrop som t.ex. Cunningsworth (se ovan) beskriver, där läroboken förväxlas med kursens innehåll, utan det faktum att den typ av läromedel som jag är intresserad av i denna studie faktiskt innehåller de texter som det är kursens huvudsakliga mål att studenten skall lära sig läsa.

Eftersom jag valt att använda kursernas lärandemål som ett sätt att undersöka vilka krav man kan ställa på ett läromedel för textläsning, bör också något sägas om läromedlets relation till kursplanerna. Lärandemålen är kursernas ämnesinnehåll uttryckt som förväntade studieresultat. I min studie har jag använt mig av de lärandemål som anges i kursplanerna, men när man resonerar kring dessa bör man ha i åtanke att det vid sidan av dessa formella kursplaner kan finnas läroplaner på en informell nivå, antingen i dokument (ibland delade med studenterna, ibland inte) som kompletterar kursplanerna eller som implicita bestämmelser eller traditioner. Dessa informella planer kan spela minst lika stor roll som de formella.<sup>12</sup> Precis som i relation till lärarens (egna) mål kan man här fråga sig om det är läromedlet eller kursplanen som bestämmer innehållet som undervisas. Är läromedlets sätt att förklara och strukturera innehållet i överensstämmelse med kursplanens intentioner? Kan ett läromedel stödja lärandemål inom alla typer av kunskapsområden och på alla nivåer? Kan ett läromedel stödja lärandemål inom olika typer av kunskapsområden (faktakunskap, begreppskunskap etc.) och på olika nivåer? Och, till sist, kan ett läromedel utformas för att stödja vissa lärandemål?

## Universitetens lärandemål

Jag har gått igenom kursplanerna för kurserna i latin på grundnivå från universiteten i Uppsala, Lund, Göteborg och Stockholm och sammanställt kursernas lärandemål under några rubriker. Vid sammanställningen har jag tagit fasta på sådant som förenar de olika utbildningarna. Eftersom min undersökning handlar om läromedel för läsningen av latinska författare, har jag inte tagit med

nybörjarkurser eller rena uppsatskurser och inte heller (när kurserna omfattar flera moment) sådana mål som uppenbart hänför sig till nybörjarundervisning eller uppsatsskrivande.<sup>13</sup>

Utifrån kursernas innehåll (kunskapsstoffet, ämnet) är det möjligt att göra en grov indelning av målen i fyra kategorier. Den första kategorin, *språket*, innefattar mål som har med formlära, syntax och ordförråd att göra eller som behandlar områden som stilistik, metrik, prosodi och språkhistoria. Den andra och för studierna centrala kategorin handlar om *textförståelse*, om tolkning och översättning av texter. I den tredje kategorin återfinns mål inom de områden som lite slarvigt brukar sammanfattas som *realia*, men som jag här valt att kalla *kontext*. Den fjärde och sista kategorin samlar de mål som är relaterade till ämnet som vetenskap (teorier, metoder etc.) och till allmänna färdigheter och kompetenser. Indelningen är som sagt grov och de olika kategorierna överlappar varandra på flera punkter. Dessa *innehållsliga* kategorier rymmer var och en mål som hör hemma på flera olika nivåer och områden i de olika taxonomier som klassificerar lärandemål som Blooms taxonomi eller Biggs SOLO-taxonomi. Att försöka göra en uppdelning av lärandemålen enligt dessa taxonomier har jag inte ansett vara möjligt, särskilt som uttryckssätt och detaljnivå skiljer sig ganska mycket mellan de olika universitetens kursplaner.<sup>14</sup>

## Språket

De mål som oftast hamnar överst i kursplanernas uppräkningsordningar är de som har med formlära, syntax och ordförråd att göra. Dessa är dels redskap som används när man läser en latinsk text, dels områden som går att studera mer teoretiskt. På de tidigare terminerna är det framför allt den första aspekten som är viktig och det är också i kursplanerna för dessa som betoningen av denna kunskap är som störst. På senare terminer nämns vanligen inte formlära och ordförråd alls.

Formlära skall enligt kursplanerna redan på ett tidigt stadium »aktivt behärskas». Detta uttrycks även som att »kunna» (Göteborg) eller »ha säkra kunskaper i» (Stockholm). I en kursplan från Uppsala universitet görs det explicit att det handlar om »förmågan att producera paradigmerna». Målen för syntaxen uttrycks i Stockholm som att studenten skall »kunna identifiera och analysera de viktigaste grammatiska strukturerna i latinet med användande av korrekt grammatisk terminologi» och »grammatiskt analysera». I Uppsala läggs tonvikten förutom vid analysen av »den grammatiska strukturen» vid att kunna »redogöra för den latinska syntaxens grunder». Efter den andra terminen vid Göteborgs universitet skall studenten »ha systematiska kunskaper i den latinska syntaxen och kunna hantera dessa kunskaper aktivt». Studiet av latinsk formlära och syntax vid de svenska universiteten handlar alltså för det första om att tillägna sig redskap för att kunna läsa språket. Att analysera den grammatiska strukturen i en text innebär på den mest grundläggande nivån att ta ut satsdelar och förklara hur meningens och satsens olika delar hänger samman. För det andra syftar studiet till en teoretisk förståelse av latinet som språk, där grammatiken är en beskrivning av hur språket fungerar och den grammatiska terminologin och begreppsbyggnaden är verktyg för denna beskrivning. Läsningen av latinska texter övar framför allt den första av dessa förmågor och det är också den som förväntas bidra till att studentens ordförråd utökas. (Bara vid Uppsala universitet finns också målet att »kunna redogöra för det grundläggande i den latinska ordbildningsläran».) På kurserna i Uppsala (från första terminen) och Stockholm (från andra terminen) övas även förmågan att omsätta kunskaperna i språket genom översättning från svenska till latin och detta anges som ett mål i sig. Genom egen färdighet i att producera språket förväntas studenten få en bättre insikt i latinets olika uttrycksmedel.

Mindre centrala lärandemål som återfinns i denna kategori ansluter till områdena stilistik, prosodi, metrik och språkhistoria. Kursplanerna från Göteborg är mycket knapphändiga här. Exempelvis skall studenten efter fördjupningskursen »visa *fördjupade* kunskaper i latinsk syntax och stilistik» (min kursivering), men i kursplanerna för de underliggande kurserna har inte stilistik omnämnts. Även i kursplanen från Lund används en mycket allmän formulering om att »visa god kännedom om det latinska språket». I Uppsala och Stockholm är dessa mål tydligare uttryckta. Där förväntas till exempel studenten efter den andra terminen »kunna redogöra för» respektive »ha grundläggande kunskaper om» det medeltida latinets särdrag och skall efter den första terminen kunna »identifiera» ett antal versmått och efter den andra terminen även kunna »skandera» dem. Även termerna »analysera» och »beskriva» förekommer i detta sammanhang. Efter den tredje terminen skall studenten kunna »analysera» stilnivån respektive »äga fördjupad insikt om guldålderslatinets stilistiska uttrycksmedel». Vid Uppsala universitet

skall studenten också »kunna redogöra för den poetiska diskursens särdrag på den tematiska, syntaktiska och lexikaliska nivån».

## Textförståelse

Det som framstår som det överordnade målet vid en genomläsning av kursplanerna är att studenten skall kunna *förstå* latinska texter av varierande svårighetsgrad. Det brukar följa direkt efter målen om grammatik. Detta är samtidigt det mål som är svårast att få ett samlat grepp om. Vid Uppsala universitet anges som mål för alla tre kurser att studenten skall ha uppnått en viss grad »av förståelse av de *lästa* originaltexterna» (min kursivering). Förståelsen av texterna uttrycks i huvudsak genom att studenten kan »översätta dem till svenska», »analysera» (och senare även »beskriva») »den grammatiska strukturen» och »redogöra för den historiska och litterära kontexten». Studenten skall efter den första terminen också »kunna översätta enkel *okänd* text från latin till svenska» (min kursivering). I Lund anges som ett av målen för kandidatkursen under rubriken »Kunskap och förståelse» att studenten »kunna arbeta självständigt med latinsk text», men ordet *förstå* används inte. I Göteborg skall studenten kunna använda kunskaperna i formlära, syntax och ordförråd »för att förstå och tolka enklare latinska texter», för att efter andra och tredje terminens kurser »självständigt kunna förstå och tolka latinska texter». Efter den första terminens studier vid Stockholms universitet skall studenten »kunna förstå och grammatiskt analysera enkla antika latinska texter», efter den andra och tredje terminens studier »kunna förstå och grammatiskt analysera texter från latinets olika epoker med hjälp av kommentar och lexikon samt viss handledning». Även om det bara är i kursplanerna från Uppsala universitet som målet om textförståelse förknippas med översättning, är det förmodligen så att denna förmåga även vid de andra universiteten (åtminstone på de tidigare terminerna) bedöms framför allt genom att studenten får översätta den latinska texten till svenska. För kurserna vid Göteborgs universitet nämns vid sidan av förmågan att *förstå* förmågan att *tolka*. I kursplanerna från Uppsala universitet nämns förmågan att *tolka* latinska texter i de övergripande målformuleringarna för första och andra terminens kurser. (I dessa förekommer inte ordet *förstå*.) Det intryck man får av kursplanerna är att förståelsen i första hand är en språklig förståelse och resultatet av tillämpning av de förvärvade kunskaperna om språket och dess grammatik. Den innehållsliga sidan av texterna kommer i andra hand och betonas – framför allt på de tidigare terminerna – inte alls i lika hög grad. Den kan också finnas med som en del av de mål som jag samlat under nästa rubrik.

## Kontext

Vid sidan av de mål som handlar om den språkliga förståelsen av latinska texter och kunskaper om latinets som språk finns ett ämnesinnehåll i kursplanerna som ofta refereras till som *realia*. I kursplanen för den första terminens studier i Uppsala heter det till exempel att studenten skall »kunna redogöra för viktiga realia». Bland dessa realia finns »huvuddragen av det romerska rikets expansion med fokus på relationerna till det puniska väldet, de hellenistiska rikena, de keltiska och germanska stammarna; samt för det romerska statsskickets förändringar; de olympiska gudarna, deras verksamhetsområden och huvudsakliga attribut; den indoeuropeiska språkfamiljens huvudgrupper och latinets plats bland dessa, t.ex. skillnaden mellan arvord och lånord samt lånordens vägar».

På de tidigare terminerna ställs det krav på att studenten skall »kunna redogöra för», »vara orienterad om» eller »ha viss kännedom om» om den historiska, sociala, litterära etc. bakgrunden eller kontexten till de lästa texterna. På senare terminer skall studenten kunna »förstå», »diskutera» och »analysera» texterna utifrån dessa kontexter. Vid sidan av kunskaper i den romerska historien och litteraturhistorien skall studenten tillägna sig kunskaper på områden som efterantik latinsk litteratur, texternas trädning och reception, textkritik och litterär tolkning. Om man studerar kursernas litteraturlistor blir det uppenbart att många av dessa aspekter måste behandlas enbart i undervisningen. Det går att urskilja två sätt att studera ämnesinnehållet. Det ena är i direkt anknytning till de lästa författarna och texterna. Det är då det blir aktuellt att »analysera», »diskutera», »resonera» etc. Det andra är genom översikter av olika slag och då är nyckelorden istället »redogöra för», »ha kännedom om» eller »vara orienterad om». Målen i denna kategori kan vara mycket snäva och angivna i detalj, men är lika ofta mycket generell uttryckta.

## Övriga mål

På fortsättningskursen vid Göteborgs universitet ingår en delkurs om 6 högskolepoäng med namnet Seminarieövningar. Ett antal lärandemål i kursplanen ser ut att höra ihop med denna delkurs, men jag nämner dem här eftersom jag tror att de är värda att fundera över även för en författare till ett läromedel för textläsningen. Studenten skall efter kursen »vara insatt i och kunna redogöra för och diskutera några för latinistiken centrala metoder och problemställningar», »ha fått en första inblick i aktuell latinsk forskning», »ha fått en första träning i vetenskaplig diskussion» och även »kunna relatera och kritisk värdera den genom språkstudier vunna historisk erfarenheten i förhållande till samtiden». Den här typen av mål saknas helt i de andra universitetens kursplaner. Redan efter den första terminens studier i Göteborg skall studenten kunna »hantera nödvändiga redskap för att arbeta vidare inom ämnesområdet». För kandidatkursen vid Lunds universitet, som till skillnad från de andra undersökta kurserna innehåller en längre uppsats, finns bland annat målen att »kunna arbeta självständigt med latinsk text» och »att kunna använda texter skrivna på latin för problemlösning och problemidentifiering och problemlösning samt för att kunna ta ställning till frågor som rör genus, etnicitet kulturmöten och kulturell mångfald». Förmodligen är de tänkta att spegla arbetet med uppsatsen, men skulle lika väl kunna handla om det sätt som studenten skall kunna läsa latinska texter på. Det är på det hela taget slående hur mål som handlar om vetenskaplighet, teoretisk och metodisk medvetenhet och om allmänna färdigheter och kompetenser (*generic skills*) saknas nästan helt för de kurser som är koncentrerade kring textläsning.

## Texterna

Lärandemålen som gäller textläsningen blir mer konkreta när de knyts till de texter som skall läsas. Vad har kursplanerna att säga om detta? Kursplanerna vid Uppsala universitet är de mest detaljerade i fråga om valet av texter. För varje delkurs anges både vilka författare och vilka verk som skall läsas, men det verkar finnas visst utrymme för läraren (och – på senare terminer – studenten) att bestämma närmare hur urvalet (avsnitt, dikter etc.) inom verken skall göras. Kursplanerna från Stockholms universitet följer en medelväg och anger vilka författare som skall läsas och föreskriver, med ett undantag (sjätte sången ur *Aeneiden*), inte vilka texter som skall läsas, utan använder i stället formuleringar som »ett tal av Cicero» och »centrala verk av Caesar och Cicero». I Göteborg beskrivs texturvalet på ett mer öppet sätt. Kurserna omfattar läsning av »klassisk prosa» eller texter »som är av särskilt stor betydelse som litterära, språkhistoriska historiska och kulturhistoriska dokument». Samma sak gäller för kursplanen från Lund (»läsning av antik prosa och poesi»). I kursplanerna från Uppsala, Göteborg och Stockholm anges för varje delkurs hur många normalsidor respektive vers som skall läsas, medan kursplanen från Lund inte har någon sådan uppgift.

Kursplanerna verkar i fråga om textvalet således gå att placera på en skala från relativt detaljerade (Uppsala) till relativt allmänna (Göteborg) föreskrifter.<sup>15</sup> En mer allmänt formulerad kursplan ger mer utrymme för läraren (och studenten) att välja texter, medan en mer detaljerad plan ger mindre utrymme för ett sådant val. Men valet styrs också av andra faktorer än kursplanerna. Det existerar ofta informella kursplaner vid sidan av de formella dokumenten. Även om (den formella) kursplanen har en öppen formulering kan det vara svårt att »byta ut» en text som »alltid» har lästs på en viss termin mot en ny. Läraren styrs också av sina egna erfarenheter och kunskaper. Man är förmodligen mer benägen att välja en text som man har undervisat på tidigare eller läst själv en gång som student än en text som kräver mer av egen inläsning och annan förberedelse. Man väljer förmodligen hellre en text av en författare man själv är bra inläst på än en annars intressant text från en period som man inte kan så bra och så vidare. Och det behöver inte vara en nackdel, så länge man är medveten om att det förhåller sig så. På samma vis styrs studenten i sitt val av texter av sina kunskaper om vilka texter som finns och kan tänkas vara lämpliga.

En annan mycket viktig faktor som styr valet är tillgången på en lämplig kommenterad utgåva av texten. Om inte läraren själv utformar ett material avsett för kursen (vilket i och för sig inte är ovanligt), är det mycket troligt att det urval ur t.ex. Propertius' dikter som skall läsas enligt kursplanen blir det som finns att tillgå i den lärobok som valts. Det kan rentav bli så att läraren väljer att omtolka kursplanen för att den bättre skall svara mot lärobokens texturval.

Förutom att föreskrifterna om vilka texter som skall läsas inom grundnivån skiljer sig åt mellan de olika universiteterna kan det i detta sammanhang vara intressant att notera är det också finns en ganska stor variation i den mängd text som läses på grundnivån. En student som skriver sin kandidatuppsats i latin har vid Uppsala universitet läst ca 270 sidor prosa och 3050 vers poesi (inom kurserna Latin A, B och C2). Vid Göteborgs universitet har studenten läst ca 170 sidor prosa (en del i själva verket poesi räknad i sidor) och 1800 vers poesi, medan uppsatsförfattaren vid Stockholms universitet läst ca 450 sidor prosa och 8850 vers poesi (undantaget nybörjarkursen Latin I, 1, 15 högskolepoäng). (Omräknat till prosasidor får vi 460, 290 respektive 1010.) Den mindre textmängden i Göteborg beror, när man jämför med Uppsala, åtminstone delvis på att inga krav på förkunskaper i latin från gymnasieskolan ställs. Den större textmängden i Stockholm, där inte heller några gymnasiekunskaper i latin förutsätts, förklaras av att studenten där skriver sin uppsats först efter tre och en halv termins studier. Åttio procent av den ytterligare terminen fram till uppsatsen ägnas åt textläsning och eftersom textmängden per poäng blir högre på de senare terminerna innebär det ganska mycket text. (I förbigående kan noteras att en drygt sextio procent av pensumet på denna nivå utgörs av poesi.) Som en jämförelse har en student vid Stockholms universitet efter två och en halv termins studier läst 210 sidor prosa och 2550 vers poesi (totalt motsvarande 370 prosasidor).

## Diskussion

Vad innebär det att läsa en latinsk text? Som jag läser universitetens kursplaner så hänger textförståelsen samman med en förståelse av språket och av texternas olika kontexter. Förståelsen kan visas genom översättning, språklig analys och tolkning av olika aspekter av texten. De lärandemål som handlar om textförståelse går således inte att isolera från de lärandemål som jag ovan placerat i kategorierna om språk och kontext. Enligt min mening bör också de *övriga mål* som jag placerat i en fjärde och sista kategori kunna knytas till textläsningen, även om kursplanerna inte gör det. När kraven på vad studenterna skall kunna göra med texterna diskuteras borde, åtminstone i fråga om de senare terminernas kurser, frågor om vetenskapligt förhållningssätt och om problematisering av själva studiet av texterna få en större uppmärksamhet.

Huvudmålet för ett läromedel för textläsningen måste vara att tillhandahålla verktyg som hjälper studenten att förstå och tolka den aktuella texten. Med utgångspunkt från de olika kategorierna av lärandemål jag har tagit upp vill jag peka på några aspekter som en läromedelsförfattare måste ta hänsyn till .

Vilka *språkliga* aspekter skall tas upp i en utgåva av en text? Vissa textutgåvor innehåller sin egen grammatik och ordlista. I till exempel Sten Eklunds urval ur Caesars *Om det galliska kriget* presenteras den latinska syntaxen i den ordning som de språkliga företeelserna dyker upp i texten.<sup>16</sup> (En anledning till detta förfaringssätt lär ha varit att läromedlet utarbetades innan man hade bestämt sig för vilken grammatik som skulle användas i undervisningen.) Urvalets titel utlovar »lexikaliska och grammatiska noter» och kommentarerna tar följaktligen mycket sällan upp andra aspekter av texten. Fördelar med en utgåva av detta slag är att terminologin blir konsekvent och att utgåvan kan användas utan att man samtidigt behöver välja en bestämd framställning av den latinska grammatiken. Eftersom urvalet från Caesar vanligen är en av de första texter som studenten möter kan en utförlig språklig kommentar vara motiverad, men gör samtidigt att utgåvan inte passar särskilt bra om texterna läses på ett senare stadium i studierna och för kurser där andra aspekter av texterna skall betonas. Exemplet tydliggör att en språklig kommentar måste ta hänsyn till texternas svårighetsgrad och studenternas nivå, men också till andra läromedel (grammatik och ordlista). Hur skall läromedlen användas tillsammans? Vilka uppgifter skall textutgåvan ta sig an och vilka skall den lämna till andra läromedel?

Som framgått av genomgången av de lärandemål som specifikt handlar om *textförståelse* förutsätts studenten visa denna förståelse genom en översättning av texten. Samtidigt innehåller många av de textutgåvor som utarbetats under senare år förutom kommentarer också en översättning till svenska. Inom lärarkåren finns både de som förespråkar sådana översättningar eftersom de hjälper studenterna till en mer korrekt förståelse av texten och de som menar att studenten istället för att koncentrera sig på att själv förstå texten memorerar översättningen.<sup>17</sup> Det sistnämnda problemet försvinner hursomhelst inte genom att översättningarna tas bort ut textutgåvorna, eftersom de flesta studenter då letar upp en annan (inte alltid tillförlitlig) översättning av texten. Däremot är det viktigt att om man inkluderar en



översättning tydliggöra vilken roll som översättningen har och hur den är tänkt att användas, utan att för den skull påtvinga studenterna eller den lärare som undervisar på texten någon särskild metod. En annan fråga som kan diskuteras i detta sammanhang är den om textförståelsens koppling till den lästa texten. I somliga kursplaner är målen mer realistiska och det handlar om att studenterna skall kunna förstå och tolka de *lästa* texterna, men i förlängningen måste väl latinstudierna också syfta till att de skall kunna läsa även andra latinska texter än de som förekommer på kurserna. Kan man lära ut textförståelse med hjälp av en lärobok?

Ett område som i kursplanerna betonas allt starkare ju längre fram studenterna kommer i sina studier är texternas *kontext*. Det är tydligt uttryckt i de flesta kursers lärandemål att texternas kontext skall studeras dels i direkt samband med texterna själva, dels genom översikter av olika slag. Läroboksförfattaren måste alltså här ta hänsyn till om innehållet hör hemma i en textutgåva eller i till exempel en litteraturhistorisk översikt. Hur skall litterära, historiska, sociala, kultur- och idéhistoriska aspekter förmedlas? Var skall studenten få information om författaren, textens trädning, textkritiska problem och verkets *Nachleben*? I kortare form i kommentaren till texten, utförligare i inledningen till textutgåvan eller endast genom hänvisningar till översikter och handböcker? Texternas innehåll blir också intressant i detta sammanhang. Bör (och kan) texterna väljas så att särskilda aspekter som framhålls i lärandemålen hamnar i förgrunden? Kan textvalet göras för att inbjuda till jämförelse mellan texter som på något vis hänger samman med varandra? Här finns mycket att göra eftersom de flesta textutgåvor som används idag antingen har ett innehåll som är föråldrat eller är ensidigt inriktade på den språkliga förståelsen av texterna. Sambandet mellan språk och innehåll i texterna måste tydliggöras i såväl läromedel som undervisning.

Ett krav som måste ställas på ett läromedel som skall användas på *universitetsnivå* är att det grundar sig på aktuell forskning. Även om en stor del av innehållet i en textkommentar riktad till studenter på grundnivå med nödvändighet måste ligga på en elementär nivå, menar jag att det är viktigt att studenterna redan från början får olika lösningar av ett problem presenterade för sig. De lärandemål som handlar om att studenterna skall lära sig att problematisera, värdera, diskutera och förmedla information och som ryms i den kategori jag ovan kallat *övriga mål* borde kunna integreras bättre i textläsningen. Att i läroboken redovisa bakgrunden till ett påstående, att vara öppen med att det kan finnas olika uppfattningar i en fråga och att provocera till egna ställningstaganden tror jag kan vara ett sätt att öva studenterna i ett vetenskapligt förhållningssätt till texterna eller åtminstone kan få dem att börja förhålla sig kritiskt till läromedlet.

Kursplanerna lämnar olika stort utrymme åt lärare och studenter att välja texter (och därmed läromedel). I många fall styrs textvalet i kursplanerna av traditioner (kanoniserade författare, skolförfattare), men säkert handlar det också mycket om vilka texter som finns tillgängliga i lämpliga utgåvor. Vilka texter som skall bli föremål för nya kommenterade utgåvor bör därför inte styras enbart av kursplanerna, även om de texter som tas upp där många gånger är de som i längden har visat sig fungera i undervisningen. Kursplanerna skulle däremot kunna användas för att ringa in vilka texter eller typer av texter som saknas i utbildningarna och för att skapa meningsfulla samband mellan de texter som läses. För att underlätta för lärare och studenter att själva välja texter kan ett texturval med kommentar utformas så att det är lätt att använda bara delar av det till exempel genom att undvika onödiga korshänvisningar i kommentarerna eller genom att i förordet peka ut vilka texter som hör ihop med varandra.

Just denna aspekt, som handlar om att utforma ett läromedel så att det blir användbart, går att koppla till diskussionen om läromedlets roll i undervisningen. Läroboksförfattaren måste ta ställning till hur boken skall användas och kanske även tydliggöra sina ställningstaganden. Var i undervisningen hör boken hemma? Skall boken fungera för självstudier? Hur förhåller den sig till andra läromedel (grammatik, ordlista, översikter)? Hur kan den anpassas? I detta sammanhang hör också frågan om textutgåvans möjligheter och begränsningar som pedagogisk genre hemma. Är det meningsfullt att skriva pedagogiskt om texter i denna form?

## Avslutning

Även om mitt försök till diskussion av läromedel för textläsningen utifrån lärandemålen mest utmynnat i nya frågor, tror jag att jag vunnit en del bara genom att jag i fortsättningen kommer att förhålla mig mer kritiskt till både läromedel och kursplaner. Jag tror att det också kan vara intresse för andra lärare att se hur jag har resonerat och att det kan få dem att fundera över läromedlets roll i deras egen undervisning. Jag vill fortfarande skriva läromedel för latinundervisningen och min studie har övertygat mig om att läromedlen har en viktig roll att spela för studenternas lärande. Kanske kan nya läromedel också bidra till en förändring av kursernas mål och innehåll, av lärarens undervisningsmetoder och av studenternas arbetsmetoder.

## Noter

<sup>1</sup> Wilbert J. McKeachie, *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research and Theory for College and University Teachers*, 11th edn (Boston, 2002), s. 14.

<sup>2</sup> Staffan Selander, *Lärobokskunskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841–1985* (Lund 1988), s. 27–43. Om den slutna pedagogiska texten, se framför allt s. 33 f.

<sup>3</sup> Det finns också artiklar som diskuterar om läroböcker överhuvudtaget är av godo. Se t.ex. Richard L. Allwright, »What do we want teaching materials for?» och Robert O'Neill, »Why use textbooks?», i *ELT Journal* 36 (1982), s. 5–18 respektive 104–11.

<sup>4</sup> Alan Cunningsworth, *Choosing your Coursebook* (Oxford 1995), s. 149 f.

<sup>5</sup> Cunningsworth, s. 3 f. *et passim*.

<sup>6</sup> Cunningsworth, s. 15–17.

<sup>7</sup> Cunningsworth, s. 7. Jfr McKeachie, s. 13: »In choosing reading materials the most important thing is that they fit your objectives. One of the most annoying and confusing practices for student is instructor disagreement with the textbook.».

<sup>8</sup> Cunningsworth, s. 17.

<sup>9</sup> Rani Rubdy, »Selection of materials», i Brian Tomlinson (red.), *Developing Materials for Language Teaching* (London 2003), s. 37–57.

<sup>10</sup> John Biggs, *Teaching for Quality Learning at University*, 2nd edn (Buckingham 2003).

<sup>11</sup> För en presentation av den didaktiska triangeln och dess relation till andra didaktiska modeller se Roar C. Pettersen, *Kvalitetslärande i högre utbildning. Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik* (Stockholm 2008), s. 48–65.

<sup>12</sup> Om läroplaner på olika nivåer se Pettersen, s. 251–260.

<sup>13</sup> Följande kursers kursplaner har använts som material (kurskoder och beslutsdatum inom parentes): Uppsala universitet: Latin A, 30 högskolepoäng (5LA101, 2007-02-15), Latin B, 30 högskolepoäng (5LA201, 2007-02-15), Latin C1, 30 högskolepoäng (5LA301, 2007-02-15); Lunds universitet: Latin, kandidatkurs, 30 högskolepoäng (LATK01, datum framgår ej); Göteborgs universitet: Latin, grundkurs, 30 högskolepoäng (LAT110, 2006-11-20), Latin, fortsättningskurs, 30 högskolepoäng (LAT120, 2006-11-20), Latin, fördjupningskurs, 15 högskolepoäng (LAT130, 2006-11-20); Stockholms universitet: Latin I, 2, 15 högskolepoäng (KSL012, 2008-05-29), Latin II, 30 högskolepoäng (KSL020, 2008-05-29), Latin III, 30 högskolepoäng (KSL030, 2008-05-29).

<sup>14</sup> I kursplanerna från Lunds universitet, som här representeras av en enda kurs, är lärandemålen uppdelade på de tre målområden som används i högskoleförordningens examensbeskrivningar, »Kunskap och förståelse», »Färdighet och förmåga» och »Värderingsförmåga och förhållningssätt». Någon motsvarighet till denna uppdelning, som ser ut att ha hämtats från Blooms taxonomi, finns inte i de andra universitetens kursplaner.

<sup>15</sup> Kurslitteraturlistor kan givetvis föreskriva närmare vilka texter som skall läsas, men dessa listor är i allmänhet lättare att ändra. I ett ämne med en liten lärarkår har förmodligen den enskilde läraren ett större inflytande på hur kursplaner och litteraturlistor utformas än i ämnen med större lärarkårer.

<sup>16</sup> Sten Eklund, *Urval ur Caesars De bello Gallico. Latinsk text och svensk översättning, lexikaliska och grammatiska noter* (Uppsala 1983).

<sup>17</sup> En annan fråga i sammanhanget, som är värd en egen diskussion, är i vilken grad läsningen av latinska originaltexter kan ersättas eller kompletteras med läsningen av latinska texter i svensk översättning. För ett bidrag till denna diskussion, se Stefan Kipf, »*ad fontes?* Überlegungen zur Begründung der Originallektüre im altsprachlichen Unterricht», *Pegasus* 2005, nr 2–3, s. 58–71.

# Studenter med olika förkunskaper – En pedagogisk utmaning

Fredrik Odhammar, Pedagogiska institutionen

## Inledning

Högskolestudenter påbörjar i allt högre uträkning än tidigare sina studier med olika förutsättningar samt grad och former av förkunskaper. Det beror bland annat på ökningen av högskoleverksamheten samt breddningen av studentunderlaget. En svårighet, men också möjlighet, i högskolepedagogisk verksamhet är att anpassa undervisningsformer för denna divergerande studentgrupp. Dessa svårigheter och möjligheter är betydelsefulla att studera. En belysning av fenomenet har i hög utsträckning saknats och en diskussion kan främja en vidareutveckling av en anpassad pedagogik till dessa förutsättningar.

Många studenter inom dagens högskola saknar de förkunskaper som krävs för att de skall kunna tillgodogöra sig nya tankegångar och kursstoff på högskolenivå. Högskolelärare står inför den komplicerade uppgiften att erbjuda kunskap som är full av fackuttryck och har en egen inre logik samt förmedla kunskap på den abstraktionsnivå som krävs för att delge t ex forskningsresultat (Högskoleverket, 2005:43). Typen och graden av lärande är alltid relaterad till tidigare kunskaper och dessa påverkar lärandestrategier. Om studenter har dåliga förkunskaper kan det göra det svårt för dem att ta steget från enkelt lärande till analys och tolkning. Har studenten tidigare kunskap inom ämnet, så har ny kunskap så att säga något att fästa på.

Den sociala och inlärningsmässiga miljö studenterna kommer ifrån har betydelse för studierna (Ranehill, 2002). Trots ett starkt ökat inflöde till högskolan, och därmed en ökning av antalet studenter från studieovana föräldrahem, består en social snedrekrytering (SCB, 2008). Snedrekryteringen varierar starkt mellan högskolorna. Barn från arbetarhem och lägre tjänstemannahem är relativt välrepresenterade på kortare vård- och omsorgsutbildningar, lärarutbildningar samt kortare ingenjörsutbildningar men inte på längre, mer prestige- och statusfyllda utbildningar. När nya grupper söker in till universitetet måste också den pedagogiska praktiken anpassas. *Changes in the student body go hand in hand with the need for different kinds of teaching and with increased emphasis on skills development.* (Cotterell s.6 i Allen & Clarke, 2007). I en studie genomförd av högskoleverket framkommer att få studenter har ett akademiskt ideal *that reflect the totality of intellectualism, the unrestricted pursuit of knowledge and breadth of education that the report considers central to higher education* (Högskoleverket 2005:43).

Ytterligare en svårighet för lärare uppstår när det på en kurs finns en mycket stor spridning av förkunskaper genom att äldre studenter med gedigen yrkeserfarenhet inom området blandas med studenter som kommer direkt ifrån gymnasiet. Det innebär då att vissa kursdeltagare redan till viss grad är förtrogna med delar av stoffet som lärs ut. Det kan vara svårt att veta hur man ska värdera olika tidigare studieerfarenheter och samtidigt förbereda studieovana studenter inför den kommande utbildningen (Schwarz, 2007). Om kursgruppen är väldigt disparat och en del av studenterna mycket familjära med uttrycken uppstår ett pedagogiskt dilemma vad gäller hur läraren kan maximera undervisningspraktiken för att studenterna ska kunna få ut så mycket av kursen som möjligt. Att studenterna lär av varandra är alltid aktuellt, men ställs på sin spets då någon kursdeltagare är expert inom ett delområde. Studenter som besitter olika grad och typ av förkunskaper drar fördel av skilda lärandeformer och skillnader mellan dessa grupper kan minskas genom pedagogiska insatser (Dwyer & Dwyer, 1990). Det är alltså viktigt att veta vilken förkunskap studenterna har och hur mycket kursdeltagarna skiljer sig med avseende på detta. Omfattar t ex studenterna olika värde- och teorisystem och vilka målsättningar har de med kursen? Ett sätt att tidigt få en bild av studenters kunskapsnivå är att utföra diagnostiska test innan kursstart. Studenter som gör tester för att bedöma nivån på förkunskaperna har visat sig prestera bättre på examinationer än de som inte har gjort det (Dochy et al., 1999).

Frågan kring hur lärare på ett bra sätt kan tackla dessa förutsättningar aktualiserats praktiskt då olika innovativa undervisningsformer används. Hur kan man utforma undervisningspraktiken för att studenterna ska kunna få ut så mycket av kursen som möjligt? Transformativt lärande (Biggs, 2003)

innebär ett perspektivskifte från den passive studenten till den aktivt reflekterande. Studierna ses mer som en pågående erfarenhet som vidgar och omformar perspektiv än ett kvantitativt påfyllande av ny kunskap. Det innebär ett kritiskt reflekterande och ifrågasättande av tidigare antaganden, användande av ny kunskap på ett personligt sätt samt en villighet att förändras. För detta krävs en student-centrerad undervisning som främjar aktivt djuplärande. En förutsättning är också en förtroendefull relation mellan lärare och student samt att lärarna själva är öppna för förändring och det relativa i kunskapen de lär ut. När det gäller förmågan att tillgodogöra sig en undervisning som främjar transformativt lärande kan tidigare studievana spela in. Det kan också uppstå svårigheter om nya kunskaper i hög grad går emot studentens existerande föreställningar och en förändring av grundläggande antaganden krävs, snarare än att fylla på ny information som inte konkurrerar med existerande föreställningsvärld. Eleverna måste stå ut med ett visst mått av kognitiv dissonans. Tidigare föreställningar kan förhindra fortsatt lärande. Pedagogens första uppgift kan då bli att medvetandegöra studentens referensramar för att denne ska ha en möjlighet att ifrågasätta och gå utanför dem i sitt lärande (Wilhelmson, 2004). Lärarens introducerande roll blir troligtvis mer betydelsefull med studieovana studenter. Läraren får svårare att använda t ex analogier om det inte finns tidigare kunskap att fästa på (Svinicki, 1994). Olika former av reflektion och typer av undervisning och lärande är också kopplat till studenternas självständighet samt i förlängningen "sociala ansvar" (Kreber, 2006).

Frågan kring balansen mellan lärarstyrda och studentstyrda lärandeaktiviteter aktualiseras än mer i divergerande kursgrupper (Biggs, 2003). Hur bör lärare t ex hantera talutrymme i föreläsningssalen och gruppsammansättning vid arbete i smågrupper? Är det gynnsammast att dela på dem som kan mycket eller skapa en grupp med dessa? Dessa förutsättningar är något som kan vara till fördel i det pedagogiska arbetet. Lärarens pedagogiska stil har också inverkan på lärosituationen i dessa grupper. På vilket sätt studenterna upplever läraren har effekt på hur studenterna söker stöd hos denne, studenternas egen effektivitet och hur de värderar lärosituationen. Lärarens motiverande roll har betydelse, då studentens motivation i många fall också ökar dennes hjälpsökande (Kozanitis et al 2007).

Svårigheter och möjligheter vid arbete med kursgrupper med divergerande förkunskaper behöver således lyftas fram. Det är viktigt att medvetandegöra de problem och möjligheter som uppstår eftersom det kan ha avgörande påverkan på den pedagogiska praktiken. Det är också viktigt att ge lärare impulser att pröva undervisningsformer som på ett medvetet sätt använder sig av kunskap om gruppsammansättning gällande förkunskaper. Föreliggande studie är genomförd på Ericastiftelsen, en enskild högskola vars främsta uppgift är att genomföra legitimationsgrundande psykoterapeututbildning. Kurserna på Ericastiftelsen har, då dessa är på avancerad nivå, som mål att kursdeltagaren ska integrera och fördjupa tidigare kunskaper inom ämnesområdet. Detta innebär att kursdeltagarna redan till viss grad är förtrogna med den teori som utgör kursinnehåll. Då utbildningen till psykoterapeut är en yrkesutbildning ingår även kursdeltagare med högskoleutbildningar med mindre akademisk tyngd. I studien undersöks lärares olika erfarenheter (både positiva och negativa) av differentierade förkunskaper, den pedagogiska utmaning det innebär samt hur olika lärandeformer kan anpassas till denna målgrupp.

## Syfte och Frågeställningar

Målsättningen med studien var att undersöka och diskutera pedagogisk verksamhet inom avancerad nivå där äldre kursdeltagare med generell en gedigen yrkeserfarenhet överväger i antal, men med mycket skiftande teoretiska förkunskaper gällande djup och bredd. Hur kan pedagoger tackla dessa förutsättningar, särskilt då mer studentaktiva undervisningsformer används? Studien ville undersöka lärares uppfattningar och erfarenheter av olika former av undervisning som är anpassade till en vad gäller förkunskaper differentierad målgrupp. Utifrån ovanstående formulerades följande frågeställningar:

- Vilka fördelar och nackdelar med förkunskapsmässigt differentierade grupper upplever lärarna?
- Hur utformar lärarna lärandeaktiviteter då förkunskapsmässigt differentierade grupper förekommer?

- Vilka lärandeaktiviteter undviker lärarna då förkunskapsmässigt differentierade grupper förekommer?

## Studiens genomförande

### Informanter

Förfrågan om intresse att delta i studien utgick till samtliga fast anställda lärare och handledare på Ericastiftelsens påbyggnadsutbildning i barn- och ungdomspsykoterapi. Sammanlagt rörde det sig om elva personer. Av dessa tolv var nio intresserade av att delta i undersökningen. Två av dessa valde att enbart besvara enkäten och inte delta i fokusgruppen. De tre personer som valde att avstå helt angav tidsbrist alternativt ansåg sig ha för liten erfarenhet av undervisning på kursen. Informanterna var tre män och sex kvinnor i åldersspannet 42-64 år. Samtliga var legitimerade psykoterapeuter.

### Ericastiftelsen och den undersökta utbildningen

Ericastiftelsen är en enskild institution som har till uppgift att bedriva högskoleutbildning med inriktning på främst psykoterapi med barn och ungdomar, klinisk verksamhet samt forskning. Verksamheten finansieras av stat och landsting. Ericastiftelsens utbildningsverksamhet har en lång tradition tillbaka till 1930-talet. Detta innebär att det finns med kontinuitet i undervisningspraktiken, där lärare tar över tidigare lärares moment. Ericastiftelsen har även präglats av ett ständigt utvecklingsarbete gällande kursstoff och litteratur. Vad gäller utvecklingsarbete av en explicit högskolepedagogik har dock detta endast skett under senare år.

Den utvalda utbildningen är Ericastiftelsens 3-åriga påbyggnadsutbildning i barn- och ungdomspsykoterapi. Utbildningen leder till psykoterapeutexamen och är legitimeringsgrundande. Kursdeltagarna på utbildningen har minst en treårig utbildning inom vårdområdet. Dessutom krävs en grundläggande tvåårig psykoterapiutbildning. Flertalet som antas är psykologer. Åldersspannet brukar spänna mellan 30-55 år vid kursstart. Majoriteten är kvinnor.

### Datainsamling & analys

- **Enkät** skickades ut med tanken att dels få in information av mer individuell karaktär men också att förbereda informanterna inför den kommande fokusgruppen. För att frågorna vid genomförandet av fokusgruppen skulle vara aktuella distribuerades enkäten via e-post en vecka innan. Vissa frågor som tänktes bäst besvaras genom en gemensam diskussion i fokusgruppen lyftes ur enkäten.
- **Fokusgrupp.** Fokusgruppen utformades som ett entimmessamtal utifrån deltagarnas olika erfarenheter kring ovanstående frågeställningar. Frågorna ställdes till hela gruppen och uppmuntrade till diskussion. Informanterna tillfrågades om sina känslor och attityder kring fenomenet varvid personliga svar uppmuntrades. Gruppen leddes av mig som moderator genom att jag lade fram vissa tematiska frågeställningar för diskussion. Gruppdiskussionen spelades in på audioband.
- Datamaterialet analyserades genom att ljudbanden transkriberades och dessa tillsammans med enkätsvaren tematiserades utifrån uppkomna tema i enkätsvar och fokusgrupp.

### Metodologiska och etiska överväganden

- Det innebar en svårighet att genomföra en studie på den egna arbetsplatsen. De informanter som ingår i studien hade jag även en yrkesrelation till. En fördel men också en nackdel var mina förkunskaper om arbetsplatsen.

- I ett tidigt skede betonades att svaren kan ses som ett ”öppet samtal”, dvs ett samtal utan anonymitet som skulle kunna ha förekommit i den ordinarie verksamheten, så att informanterna kunde välja vad de ville förmedla, utifrån kunskap om att de inte är anonyma.
- Genom att jag redan innan hade enkätsvaren, ”säkrades” informanternas egna åsikter vid genomförandet av fokusgruppen. Fokusgruppen bestod dock av en grupp arbetskamrater med en annan arbetskamrat som ledare. Detta kan tänkas begränsa diskussionen men också innebära en trygghet som gör att informanterna vågade säga vad de tänkte.
- Genom att studien begränsades till en kurs på en arbetsplats kan studien antas få en god inre validitet. När det gäller den externa validiteten måste studien ses som ett kvalitativt exempel där generaliserbarheten kan diskuteras.
- Studien har genom den valda begränsningen inte studerat studenternas perspektiv. Inte heller kommer andra psykoterapeututbildningar till tals.
- Svaren på enkäten sändes anonymt men avidentifierades efter mottagandet. De kommentarer som ingår från fokusgruppen presenteras utan att knytas till någon enskild informant.

## Lärarnas erfarenheter av kursgrupper med olika förkunskaper hos studenterna

Nedan beskrivs och tematiseras lärarnas erfarenheter och synpunkter utifrån enkätsvar och fokusgruppsdiskussion:

1. Studenternas olika grundutbildningar/förkunskaper
2. Mognadsnivå – förmågan att ta till sig kursstoff samt förståelse av subtila aspekter
3. Gruppklimat 4. Lärarnas subjektiva erfarenheter samt 5. Pedagogiska interventioner.

### Studenternas olika grundutbildningar/förkunskaper

Informanterna beskrev<sup>4</sup> att studenterna på kursen har ”ett brett spektrum av kunskaper” inom olika parallella kunskapsområden såsom t ex: spädbarnsverksamhet, barnterapi, samtal med ungdomar, traumabehandling och patienter med invandrarbakgrund. En skillnad mellan studenterna är att de har olika grad av erfarenhet av behandlingsarbete inom barnpsykiatri. Olika grundutbildningar ger olika förutsättningar att ta till sig litteratur och handledning. Lärarna beskrev sina erfarenheter av studenternas skiftande förmågor, allt ifrån att ta till sig texter på engelska till att tänka mer ”vetenskapligt”. Det framkommer att en del studenter inte upplevs veta hur ”de ska prata” när det förekommer en intellektuell teoretisk diskussion.

[...] Där upplevde jag att de aktiva, var så diagnostiskt skickliga att de andra inte kunde delta i diskussionen. De [andra] tycktes knappt uppfatta vad diskussionen handlade om eller undvek att gå in i polemik.

Enligt informanterna kan olikheter i förkunskaper bli än tydligare i de mindre handledningsgrupperna om fyra studenter. Paradoxalt kan studenter med mer kunskap bli lidande av detta.

---

<sup>4</sup> Då syftet med studien var att belysa lärargruppens samlade erfarenheter kring fenomenet studenter med olika förkunskaper används genomgående uttryck såsom ”informanterna beskrev” istället för ”en informant beskrev”, ”vissa informanter beskrev” eller ”många informanter beskrev”. I de få fall olika motsägande tankar och åsikter uttrycktes framkommer det i texten.



I en handledningsgrupp fanns en studerande med relativt mycket erfarenhet. De andra i gruppen hade stora behov av handledning. Följden blev att den som hade relativt goda förkunskaper inte fick sitt handledningsbehov tillgodosett. Studenten fick under en period mindre tid, jag som handledare var mindre fokuserad och koncentrerad osv. [...] Studentens relativt goda kunskaper på området maskerade ett, egentligen ganska stort, handledningsbehov. Det ledde fram till en svacka i arbetsalliansen.

En uppfattning som framkom i fokusgruppen var att glappet inte får bli för stort mellan studenternas förkunskaper inom en grupp. Det upplevs också som viktigt att den teoretiska basen hos studenterna inte ligger för långt från det som lärs ut. En svårighet vad gäller att hitta rätt nivå på kunskapsförmedlingen framkom. Vilken nivå som är den rätta är avhängigt både förkunskaper och mognadsnivå på studenterna. Skillnader i förkunskaper gör att flera val måste göras under pågående lektion då dessa upptäckts. Det upplevs dessutom vara svårt att veta om tystnad eller negativa signaler beror på att kursinnehållet är alldeles för enkelt, för avancerat eller på grund av gruppklimatet. Det framkom att det som lärare är lätt att rangordna studenter trots att kontexten och olika former av kunskaper kan göra kunskaperna olika "värda" vid olika tillfällen under utbildningens gång. En tanke som diskuterades i fokusgruppen var om den "duktighetsskala" som ofta upplevs av både studenter och lärare egentligen finns.

Kunskap ligger inte på en skala mellan 0-100 och att det är bättre ju högre man ligger.

### Mognadsnivå – förmågan att ta till sig kursstoff samt förståelse av subtila aspekter

Många studenter har enligt informanterna mycket teoretisk kunskap, men denna är ointegrerad, dels i praktisk erfarenhet men också i psykologisk mognad. Olika mognadsnivå förefaller påverka mycket hur man kan ta till sig teori och praktik.

En del studenter har för mycket i huvudet och har svårt att stanna upp och tänka och känna efter. Det handlar om olika teoretiska djup. En del är tämligen välbevandrade i den psykodynamiska teorin, andra mindre. Överlag förefaller flera ha svårt, eller inte vågar "tänka eget".

Den egna terapin som ingår som ett obligatoriskt antagningskrav samt olika livserfarenheter kan ge tidigare kunskaper olika resonansbotten. Informanterna beskriver att det uppstår en sammansatt verkan av yrkesroll, personlighet, tidigare praktiska och teoretiska kunskaper samt erfarenheter. Personligheten avgör hur mycket studenter kan tillåta och hantera att ta en position av reflekterande och bli öppen för lärande. Detta påverkar gruppen som i sin tur påverkar individen. Mognadsnivån påverkar också studenternas förmåga att ta till sig subtila aspekter.

Att vara nyfiken på ny kunskap är inte bara en pedagogisk fråga, utan också en känslomässig fråga. Du måste lämna någonting som varit självklart, en upptrampad stig, och ge dig in på något okänt.

Den yttre ramen är ju relativt lätt att lära ut medan den inre ramen, som jag beskrev som terapeutens mentala utrymme för patienten, är en mer subtil sak att utforska.

En annan åsikt som framkom var att den teoretiska basen till viss del måste finnas i förväg eller parallellt innan en djupare förståelse kan nås.

[...] för att kunna reflektera över/integrera t ex ett begrepp eller en teori måste man ha en grund att stå på, dvs man måste kunna omfatta ett begrepp/en teori på ett teoretiskt plan först. Man kan alltså inte börja diskutera/reflektera på ett för tidigt stadium. Först en form sedan något att fylla den med alltså. Grundbegrepp måste alltså först notas in på något sätt.

## Gruppklimat

I fokusgruppen framfördes att en grundförutsättning för den här typen av utbildning och sortens lärande är att gruppdeltagarna känner sig trygga med varandra. Det innebär att gruppprocesser är något som lärare måste ta hänsyn till. Gruppklimatet hänger ihop med hur studenter blir bemötta i olika situationer under utbildningen och här spelar lärarens medvetenhet om vad som händer i gruppen stor roll. Hur man fångar upp tysta studenter som inte säger något under föreläsningarna är en fråga som informanterna brottas med. Att även de kunniga kan ta upp svårigheter och tveksamheter ses av informanterna som en viktig del i att skapa ett gruppklimat där det tillåts att vara osäker och kunskapssökande samt att studenterna inte behöver känna att de behöver ”visa att man kan”. Då kan alla bidra utifrån sina förutsättningar och komma med sina olika erfarenheter. En del kursdeltagare kan t ex bli mera åtgärdsinriktade och därmed mindre fria i diskussionen om kursledarna utgår från ett praktiskt exempel, vilket kan leda till ett gruppfenomen att gruppen i sin helhet läser sig. De flesta informanterna uttryckte explicit vikten av att aktivt arbeta med gruppklimatet. Tillvägagångssättet skiljer sig dock åt. I fokusgruppen fördes en diskussion kring lärarens påverkan utifrån dennes handlande som lärare och person. Framförallt betonades vikten av att studenterna får bidra med egna förkunskaper och relevanta erfarenheter.

Jag har varit med om att studerande har fått berätta om sig själva och sitt arbete på ett sätt som fick många i gruppen, inklusive mig som gruppleddare, att bli intresserade av de erfarenheter som personen kom med. Det tillförde verkligen något att höra om hur det är att vara behandlare och människa i olika miljöer. Om man alltså lyckas få till lite av känslan ”vad intressant och bra att just vi råkar träffa varandra just nu och just här” [...] Här är differentierade erfarenheter verkligen ett plus.

En student hade forskat inom en del av det som var ämnet. När personen fick dela med sig av sina kunskaper fick gruppen något extra och personen i fråga kunde sedan förhålla sig mer som en i gruppen när andra frågor blev aktuella. Andra uppmuntrades att berätta om sina erfarenheter.

Studenter med mindre teoretiskt djup i det aktuella ämnet på kursen men en viss approach och känslomässig närvaro kan bidra till stämningen i gruppen och hur en kursdeltagare får vara.

En student med begränsade kunskaper [...] men med stor vana [...] bidrar med detta i dialog med dels en mer svävande, känslomässigt/affektivt närvarande approach.

Hur institutionen möter studenterna som helhet är också viktigt för klimatet i gruppen. Här beskrev informanterna en mycket medveten strategi från institutionen. Tydliga ramar, studenternas eget ansvar och kompetens samt skapandet av en familjär stämning ses som viktiga delar i bemötandet.

## Lärarnas subjektiva erfarenheter

Informanterna har redan tidigare i sin lärargärning i hög utsträckning reflekterat över hur de subjektivt upplever lärarrollen och vilka processer som kan komma till stånd. I början av de förekommande föreläsningarna och seminarierna kan det kännas ganska krävande att hitta rätt nivå och tillvägagångssätt för en del av lärarna, men efter en stund brukar det gå att hitta lagom nivå.

Det kan bli negativt om läraren går in i konkurrens med studenten med kunskaper. Jag har varit med om att plötsligt bli medveten om att jag vänder mig speciellt till den kunniga och därmed försummar gruppen. Naturligtvis kan också studenten gå in i konkurrens och försöka störa undervisningen.

I ovanstående episod kan det enligt informanten vara så att läraren kan behöva sätta ord på vad som händer för att komma vidare. En svårighet som beskrivs är när man som lärare upplever en diskussion som intressant men upptäcker att olikheter i kursgruppen som gör att diskussionen är svår för alla att hänga med i.

[...]har mer varit en besvärande känsla ibland när en diskussion drar iväg på ett intressant sätt men där jag måste bromsa och fånga upp de som inte hänger med.

Informanterna beskrev den känsliga och utsatta position man har som lärare inom högre utbildning. Det blir då viktigt med en egen grundtrygghet i lärarrollen.

Det gäller att inte bli stressad själv som lärare. Ofta brukar man ändå som lärare ha en speciell överblick som studenten med specialkunskaper saknar.

Ett sätt att trygga sig själv som framkom är genom att se sig själv i första hand som pedagog samt känna att man har kunskaper med mer bredd än studenten. Det upplevs som en fördel att man som lärare inte känner sig fullärd och inte betonar rollen av den som sitter inne med all kunskap utan snarare den som leder ett sökande efter kunskap. Ett sätt som beskrevs var att vara två lärare som visar upp olika åsikter men att man ändå kan diskutera och jobba med dessa olikheter.

## Pedagogiska interventioner

Medvetenheten hos lärarna kring vad som händer i lärosituationen på kursen kan beskrivas som hög. Ett flertal pedagogiska tillvägagångssätt beskrevs. Att vinnlägga sig om att redan innan kursstart hitta människor som är öppna inför förändring ses som en viktig förutsättning. Detta är en reell möjlighet på den beskrivna utbildningen då studenterna genomgår två antagningsintervjuer. Dessa ses som mycket värdefulla. En informant menade att dennes första uppgift är att ta reda på hur kunskapsnivån hos studerande är. En svårighet i förkunskapsmässigt divergerande kursgrupper är att läraren inte kan utgå från att alla kan de grundläggande begreppen. Det kan ta tid att få kunskap om vilka förkunskaper en student har och således vilken nivå man som lärare eller handledare ska påbörja undervisningen. En idé som framkom var att ha ett diagnostiskt prov i början av en kurs för att kontrollera förkunskaper, för att sedan lägga upp undervisningen efter dessa samt att säkra en gemensam kunskapsbas. I handledning på psykoterapier upplevs det handla ännu mer om en slags intoningsprocess. I vilken grad omfattar den studerande teoretiskt ett psykologiskt begrepp samt hur kan detta begrepp integreras i det praktiska arbetet? En intervention som framkom var att låta de som är mer kunniga ta plats, med en tanke att alla har användning av det och att diskussionen förs upp på en annan nivå. Vikten av att utnyttja studenters tidigare kunskaper betonas samt att uppmuntra studenten att dela med sig av kunskapen och behandla kunskaperna som ett tillskott. Heterogena grupper kan göra att studenterna vågar öppna sig och våga tänka nytt. En risk som beskrevs var att om stämningen i gruppen är dålig kan vissa studenter gå tillbaka till sina gamla föreställningar och låsa sig vid dem.

En annan aspekt som lärarna upplever påverkar deras val av interventioner är den personliga mognaden hos studenterna. Behovet att visa upp sig själv är beroende på situationen och personligheten. Någon har kanske varit tyst tidigare och sedan äntligen får visa upp sig, andra kanske mer har ett självhävdebehov. Om det är några få studenter som pratar och tar mycket plats upplevs det viktigt att ta reda på vad tystnaden i övriga gruppen handlar om. Det kan vara svårt att veta varför delar av gruppen är tysta när en diskussion pågår. Diskussionen kan t ex upplevas så intressant att lyssna på att vissa väljer att inte säga något. En intervention som beskrevs är att rikta frågor till de tysta och därigenom få veta vad det beror på att de är tysta. Ett sätt att få igång reflexivt tänkande och diskussion i undervisningen som lärarna använder är att arbeta med olika smågrupper. En tanke som framkom är att placera de "svaga" tillsammans under arbete i grupp. En intervention som framkom som användbar är korta diskussioner i smågrupp, så kallade "bikupor" under seminarier. Här såg lärarna både fördelar och nackdelar. Genom att det kan vara svårt att ha koll på vad som händer så kan bikuporna befästa mönster i studentgruppen, men generellt anses de tysta blomma upp.

Smågruppdiskussioner ger mer utrymme för alla och då kommer också frågor från de med mindre förkunskaper upp.

Ett pedagogiskt dilemma är hur man kan få tysta men kapabla studenter att ta plats bland de som pratar mer men kanske inte ha känslomässig kontakt med sitt teoretiska kunnande. Ett sätt som används är att sätta samman grupper med de som är avancerade. Då tvingas de som inte är så avancerade att jobba själva. En reflektion som framkom var att det kan skapa problem om de studerade listar ut att de

placerats i en grupp av en viss anledning och därmed förväntas ta eller uppfylla en roll. Ett pedagogiskt val som diskuterades var om man bör hålla smågrupperna konstanta eller växla deltagarna. Att byta grupper kan ha en fördel men också göra att en trygghet som växer fram i en grupp bryts då deltagarna ständigt växlar. En informant har använt "open space" metodik, vilket innebär att kursdeltagarna läser en utvald artikel och stryker under ett begrepp/del som man vill diskutera. När man träffas på seminariet bildar man grupper efter det man har understrukt, vilket medför att man får några som är intresserade av samma del att diskutera med. Smågruppsdiskussionen dokumenteras på blädderblock och det hela avslutas med att man skiftar grupp så att studenten får redovisa sin egen grupps arbete och får höra vad de andra pratat om. En erfarenhet är dock att det *verkar* bra eftersom man kan få diskutera det som intresserar en, men att det tar mycket tid i anspråk och att det kräver en del av deltagarna när det gäller gruppindelningen.

En strategi som framkom för att minimera negativa effekter av olika förkunskapsgrad hos studenterna är att betona det komplexa i vad kunskap innebär. Ett sätt är att visa att man själv som lärare inte heller är fullärd. Hur kompetent man än är så kan man alltid lära. Det handlar mycket om lärarens egen mognad och att denne vågar ifrågasätta sina egna kunskaper. Som en informant uttryckte det: "inte ha så hög svansföring själv". Vilket innebär att visa på sin egen osäkerhet och uttrycka "så kan man tänka". På så sätt kan läraren bli en modell för studenterna.

Det pedagogiska tricket är att skapa en miljö där man vågar vara osäker. Och vara öppen för nya tankegångar.

Jag stimulerar till diskussion, öppnar upp för komplexitet i frågeställningar, förmedlar att kompetens inte enbart handlar om utbildningsnivå/ erfarenhet, utan även personlighet och mognad. Jag kan här ta mig själv som exempel, medvetet kliva ner från eventuell auktoritetsroll som lärare, dela problemställningar och problematisera.

Ett annat sätt som används är att uppmuntra även "okunnigt" ställda frågor. I undervisningen kan läraren försöka få med alla genom att också vända sig till de tysta studenterna och fråga dem hur de tänker kring ämnet. Visa att utrymme finns att reflektera fastän man känner sig osäker på ämnet.

Jag vill också visa att alla har ett berättigande i gruppen. Där kan jag kanske gå emot de duktiga eller mer erfarna. Jag talar generellt om att ämnet eller teorin kan vara svår att ta till sig. Jag försöker förklara och redogöra på olika nivåer. Jag har försökt väcka nyfikenhet.

Genom att vara öppen med att förkunskaperna är olika i grupper upplevdes det att man kan undvika att förutfattade meningar och fantasier om andra studenter som kan bli till ett hinder.

Det gäller som lärare att inte låsa sig inför de oundvikliga skillnader som finns i alla undervisningsgrupper. Inte ha den omöjliga ambitionen att alla studerande alltid ska kunna vara lika delaktiga och lika intresserade av alla frågor som tas upp. Att kunna stå ut med tanken att för vissa studerande kommer vissa delar av undervisningen att vara på lite för låg nivå och för andra på lite för avancerad nivå. Man får trösta sig med, att de flesta områden som vi undervisar i här på Erica, är av sådan komplexitet att man sällan kan slå sig till ro och räkna sig som fullärd. Oftast finns stort utrymme för utveckling/fördjupning/integrering på nya nivåer, utifrån nya aspekter och nya kliniska fall.

Vissa studenter upplevs som väldigt duktiga och kompetenta men det gäller att behandla alla lika menar några av informanterna. Detta kan ställas i kontrast till ett förhållningssätt som framkom där man betonar den enskilde studentens förkunskaper och använder sig av dem i studiesituationen. Överlag var lärarnas beskrivningar av och tankar kring sitt arbete med divergerande kursgrupper samstämmiga, och det är möjligt att presentera gruppens sammanlagda röst, men i diskussionen hur mycket man bör använda sig av studenter med expertkunskaper framkom skillnader. En pendelrörelse beskrivs då någon student framlägger avancerade tankegångar: gå ett steg tillbaka, förklara och sedan återgå till en mer

avancerad nivå.

Att låta den som är mer kunnig få lägga ut texten, sedan fånga upp, upprepa med andra (enklare) ord så att det blir öppet för frågor eller inlägg från andra. När jag märker att några inte är med, att upprepa det mer grundläggande resonemanget och ta det "svåra" en gång till.

En risk som framkom är att man "infantiliserar" studenterna och lägger sig på för låg nivå. En pedagogisk fråga är hur mycket glappet mellan studenternas förkunskaper och kursens svårighetsgrad bör vara. Hur stor utmaning kursen erbjuder. Genom att läraren är tydlig med att man lär sig i olika takt och olika saker beroende på vad man kan relatera nya kunskaper och erfarenheter till kan man minska fantasier om vad andra kan och förstår.

Sätt ord på problemet, med intentionen att göra det till en gemensam uppgift för ledaren och gruppen att hitta lösningar: - Vi har ju ett pedagogisk uppgift att lösa tillsammans eftersom en del av er har...

Ett förhållningssätt som används är att alla är värdefulla och har erfarenheter främjar klimatet i gruppen, att bestämma sig för att se det som en fördel att någon har expertkunskaper.

Jag kan känna mig osäker på och har inte riktigt provat vad som händer om man inte döljer, täcker upp, utan lyfter fram någon/några som kan mycket om ett visst område och låter dem "undervisa".

Ett sätt att sprida talutrymmet som framkommer är att var och en av kursdeltagarna kan hålla ett seminarium. Om man har grupper med olika förkunskaper så kan de som inte har så mycket kunskaper dessutom hjälpa de erfarna med att bli sökande. Ett sätt som beskrivs är att "slänga ut ett problem", där det inte finns ett entydigt svar och en diskussion på en annan nivå främjas. Den kunnige och den mindre teoretiskt kunnige kan då vara på samma nivå, eftersom man arbetar med ett svårhanterligt problem där det inte hjälper att man har mycket teoretiska kunskaper. En pedagogisk intervention som används är att inför hela gruppen eller i en lite mindre grupp berätta vad man som student har med sig när det gäller yrkesbakgrund och förkunskaper. Personliga erfarenheter som alla har nytta av kommer då ofta fram. Blir gruppen intresserad och tycker att man kan använda sig av de olika erfarenheterna så har gruppen en mycket bra grogrund för vidare lärande. Var och en blir personer inför varandra samt får en förståelse för olikheter i gruppen, vilket i sin tur kan skapa ett bra gruppklimat. En synpunkt som framfördes var vikten av att koppla studenternas erfarenheter till främjandet av lärandet av det nya.

## Diskussion

Studien visar på olika former av pedagogiska interventioner som lärarna genomför för att klara av och dra nytta av divergerande kursgrupper. En gynnsam start inför en ny utbildningsomgång som ses som grundläggande är att anta människor som är öppna för förändring. Nästa steg är att noga ta reda på hur kunskapsnivån är i kursgruppen. En intervention som används är att låta de som är mer kunniga ta plats, och därmed bestämma sig för att se det som en fördel att någon har expertkunskaper. Det beskrivs som betydelsefullt ta reda på vad det beror på om vissa studenter är tysta och uppmuntra även "okunnigt" ställda frågor för att visa på att det finns utrymme att reflektera även om man som student känner sig osäker på ämnet. Olika vägval framkommer när informanterna diskuterar hur mycket av gruppfenomen som ska diskuteras explicit med kursgruppen. Genom att läraren är tydlig med att förkunskaperna är olika och att man lär sig i olika takt och olika saker beroende på vad man kan relatera nya kunskaper till, anses fantasier att "andra kan och förstår" minska. Ett förhållningssätt är att betona att alla studenter oavsett förkunskaper är värdefulla och har erfarenheter att bidra med och därmed främja reflektionsklimatet i gruppen. En medveten betoning av det komplexa i vad kunskap innebär framhålls, såsom att diskutera problem som inte har något enkelt svar och visa på komplexiteten istället för att förklara allt. Korta diskussioner i smågrupper används frekvent som pedagogisk intervention och anses främja reflexivitet samt att alla kommer till tals. Var och en av kursdeltagarna kan också få i uppgift att hålla i ett seminarium utifrån tidigare yrkeserfarenheter. Något som betonas är

att man måste komma åt den psykologiska komponenten hos varje student. Studentens mognadsnivå ses här som mer kritisk än kunskapsnivå eller tidigare praktisk erfarenhet. Även lärarens egen inverkan och roll i kursklimatet betonas. Ett sätt att främja arbetsalliansen samt diskussion och nyfikenhet bland studenterna är att visa på att man själv som lärare inte heller är fullärd. Här framkommer fördelen av att som lärare ha en relativistisk syn på kunskap. Det lärarna försöker undvika, och ser som potentiella svårigheter med en divergerande kursgrupp, är att det uppstår för stor tystnad i studentgruppen och vissa blir passiva åhörare. Ett alltför stort fokus från lärarens sida på den kunniga studenterna och då särskilt på en psykologisk nivå är en annan fallgrupp som man försöker undvika. Sammantaget ses divergerande kursgrupper främst som en fördel som går att utnyttja pedagogiskt i undervisningen.

Medvetenheten hos lärarna kring vad som händer i lärosituationen på kursen kan beskrivas som hög. Det är inte något som automatiskt leder till medvetet utförda innovativa undervisningsformer. De interventioner som framkommer ovan handlar mycket om psykologiska/gruppsykologiska men även pedagogiska interventioner. Att kursgruppen företrädesvis bara består av 12 deltagare spelar troligtvis in. Min reflektion är att genom att lärarna också har psykoterapeutisk utbildning påverkar det hur de tänker, även i den pedagogiska kontexten, kring människors handlande samt kring grupprocesser. Min tanke är att det är en fördel att ha psykologisk kompetens, under förutsättning att man kan använda förståelsen i pedagogiskt syfte. Det är troligtvis kombinationen av typen av de studenter som finns på Ericastiftelsen och lärarnas psykologiska kompetens som gör den psykologiska förståelsen gynnsam i undervisningssituationen. Här vill jag hävda att denna kompetens är något som kan utvecklas och användas även inom andra utbildningar. Synsättet är inte förbehållet psykologer utan kan användas av pedagoger generellt. Man kan fråga sig om detta förhållningssätt även kan ha negativa aspekter? Genom att fundera allt för mycket på processer i undervisningen kanske man blir för upptagen av detta för att kunna tänka kring om undervisningen verkligen behöver se ut på ett visst sätt.

Hur institutionen som helhet möter studenterna beskrivs som viktigt för klimatet i kursgruppen. Här är en liten överblickbar högskola en fördel. En medveten strategi från institutionen kan ändå vara möjlig även inom ett stort universitet. Det är viktigt att begrunda noga hur kursvärderingar ska utformas. Hur gruppsammansättningar och undervisningsklimat sett ut bör också ingå med tanke på ovanstående. Dessa evalueringar bör ske både formativt under kursens gång och efter avslutad kurs. Troligtvis kan evalueringar som sker under kursens gång där det även ges en återkoppling till studenterna med efterföljande diskussion bidra starkt till att skapa ett gott studieklimat i kursgruppen.

En fråga som ständigt återkom hos informanterna var *vilken form av kunskap* studenterna behöver på en terapeututbildning. Teoretisk kunskap eller redskap för att ifrågasätta och jämföra teorier? Det är en viktig fråga i all pedagogisk verksamhet som jag vill påstå ofta förbises, det Kreber (2006) kallar för "premises, dvs reflektera över om grunderna för att lära ut något är rimliga. Vilka behov ska studentens lärande uppfylla? Är det av gammal vana eller av kutym som något finns med i kursplanen eller det sätt undervisningen sker på? I Ericastiftelsens pedagogiska verksamhet beskrivs detta dilemma som ständigt aktuellt. Det vill säga att försöka hitta en balans att lära ut det som behöver läras ut i en föränderlig verklighet men inte "kasta ut barnet med badvattnet" för att det nya är "inne". Detta särskilt om den kunskap som förmedlas ska användas i praktisk verksamhet utanför akademien. I denna fråga tror jag de flesta pedagoger har mycket att reflektera över. Det är också en praktisk fråga då det tar tid att som lärare läsa in ny litteratur och hålla sig uppdaterad med frontlinjen inom sitt ämnesområde.

När det gäller studenters lärande på "transformativ-nivå" (Biggs, 2003) menar jag att det är en komplex process som kräver flera förutsättningar och måste relateras till den specifika studenten, lärandesituationen och det kunskapsstoff som ska läras ut. Att kunskap ska innebära förändring av grundantaganden och världsbild kan aldrig bli ett självändamål. Det är så att säga inte generellt finare att tänka nytt än att bygga på tidigare kunskap. I vilken grad detta är möjligt beror också på vilken bakgrund erfarenhetsmässigt, psykologiskt och socialt som studenterna har. I en kursgrupp som innehåller alltifrån nybörjare till expert, kan de mer kunniga redan ha antaganden som skulle kunna anses som målet med en transformativ process i undervisningen. Det kan även vara så att de sitter fast i gamla mönster som är svårubbade enligt principen "det är svårt att lära gamla hundar sitta..."

Förståelsen för hur olika delar hänger samman i pedagogisk verksamhet är essentiell. Jag tänker då på allt ifrån reflektion/lärandemål/examination till lärar- och studentaktivitet. En annan viktig del är att ha en inställning att ens pedagogiska verksamhet är i förändring och utveckling, samt tål att studeras och reflekteras kring. Det är även viktigt att lärarna har en relativistisk syn på den kunskap de lär ut. På

vilket sätt det går att nå ut till universitetslärare med tanken att använda sig av teori kring högskolepedagogik och länka den till praktisk pedagogisk verksamhet är en intressant men svår fråga. Det är inte alltid lätt att få högskolelärare att intressera sig för litteratur kring högskolepedagogik med en inriktning som är mer än av ”kokboks-karaktär”. Pedagogiska seminarier för alla anställda på en institution kan vara en väg men enligt min erfarenhet måste de ske kontinuerligt för att diskussionen inte ska tappas eller drunkna i övriga frågor och arbetsuppgifter. En meningsfull studiesituation handlar om studenternas lärande i ett komplext samspel mellan den läromässiga kontexten såsom lärarens roll och pedagogiska interventioner, kursgruppens dynamik, studentens förkunskaper och personliga förutsättningar. Dessutom måste en ständig diskussion gällande mål och medel i undervisningen föras mellan lärarkollegor.Handledning och kollegiala diskussioner kan vara nödvändiga för att inte drunkna i den ofta för lärare överfulla vardagen. Att högskolan uppfattar utbildningen av studenter som lika viktig som forskning är också en nödvändighet för att högskolepedagogiska tankar ska utvecklas och komma till användning.

Sammanfattningsvis pekar studien på att ett tänkande kring att både psykologiska aspekter och pedagogiska interventioner är nödvändiga och fruktbara inom högskoleutbildning med kursgrupper med olika förkunskaper och erfarenheter. En betoning på varje students individuella väg genom utbildningen främjar användandet av olika förkunskaper. Detta bör ske genom ett aktivt arbete med både positiva och destruktiva processer i studiegruppen. Det är essentiellt att lärare funderar över sin egen roll, motiv och pedagogiska stil. För att den enskilde pedagogen ska kunna genomföra ovanstående krävs ett kollegialt samarbete och uppbackning från högskoleorganisationen.

För mig som pedagog har arbetet med studien inneburit att jag fått en ökad förståelse för det komplexa fält som skapas när olika förkunskaper, erfarenheter, personliga egenskaper hos studenter och lärare samt grupprocesser samverkar. Lärarens subjektiva erfarenheter och vad mötet med studenter framkallar hos denne är en annan fråga som jag gärna studerar vidare. Jag har också fått uppleva den kraft det innebär att en grupp erfarna lärare sätter sig ner och samtalar kring ett pedagogiskt dilemma. Samtalet gav mig inspiration till att i framtiden pröva flera olika former av interventioner. Erfarenheten får mig att än tydligare framhärda nödvändigheten av samverkan mellan pedagoger i en verksamhet där ensamarbete är den vanligaste arbetsformen. Framför allt har studien fått mig att känna glädje över att få verka inom ett så spännande fält som högskolepedagogik ändå är! Jag hoppas även att denna text ska ge impulser till högskolepedagoger generellt, men kanske främst till pedagoger som upplever att deras undervisning präglas av en allt för mycket ensidig distribution av kunskaper till en tyst lyssnande åhörarskara. Förhoppningsvis kan studien också inspirera till en reflektion över hur utbildningskontexten ser ut på dess olika nivåer, från de enskilda studenterna och lärarna till de institutionella ramarna.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Ett stort tack till alla informanter som generöst bidragit med sina erfarenheter och synpunkter både genom enkätsvar och i den spännande fokusgruppen. Jag vill också tacka Sari Granström & Gunnar Carlberg som tillhandahållit all den tid det innebär för så många personer på en arbetsplats att delta i studien. Tack till Ingrid Molitor och Elisabet Odhammar för synpunkter under studiens slutskede. Slutligen vill jag rikta ett varmt tack till kursledaren på UP3 Cecilia Ferm Thorgersen samt till alla kursdeltagare på UP3 för kloka synpunkter och kommentarer samt en mycket givande diskussion!

## Referenser

- Allan, J. and Karen Clarke, K. (2007). Nurturing Supportive Learning Environments in Higher Education. Through the Teaching of Study Skills: To Embed or Not to Embed? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19, (1), 64-76.
- Anastassis Kozanitis, A., Desbiens, J. & Chouinard, R. (2007). Perception of Teacher Support and Reaction Towards Questioning: Its Relation to Instrumental Help-seeking and Motivation to Learn. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19, (3), 238-250.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: Open University Press.
- Dochy F., Moerkerke, G. & Segers, M. (1999). The Effect of Prior Knowledge on Learning in Educational Practice: Studies Using Prior Knowledge State Assessment. *Evaluation and Research in Education*. 13,(3), 114-131.
- Dwyer, F. M. & Dwyer, C. A. (1990). *Effects of Students' Prior Knowledge and Presentation Mode on Achievement (Visual/Verbal Testing) of Different Educational Objectives*. Proceedings of Selected Paper Presentations at the Convention of the Association for Educational Communications and Technology.
- Högskoleverket: *Academic freedom in practice*: 2005:43 R.
- Kreber, C. (2006). Developing the Scholarship of Teaching Through Transformative Learning. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6, 1, 88-109.
- Ranehill, E. (2002). *Social snedrekrytering till högre studier. En litteraturöversikt*. Arbetsrapport/Institutet för Framtidsstudier, (10).
- SCB. Universitet och högskolor. Högskolenybörjare 2007/08 och doktorandnybörjare 2006/07 efter föräldrarnas utbildningsnivå. *Sveriges officiella statistik, statistiska meddelanden*. UF 20 SM 0802.
- Schwartz, D.L., Sears, D. & Chang, J. (2007). Reconsidering Prior Knowledge, in P. Lovell & P. Shah. (red). *Thinking with data*. (s. 319-344). Mahwah: Erlbaum.
- Svinicki, M. (1994). What They Don't Know Can Hurt Them: The Role of Prior Knowledge in Learning. *Teaching Excellence*. 5(4).
- Wilhelmsson, L. (2004). Transformativt lärande en teori som tar ställning, i A. Bron & L. Wilhelmsson. (red). *Läroprocesser i högre utbildning*. (s. 59-71). Stockholm: Liber.



Till alla interna lärare & handledare på EPU

(Bil. 1)

Jag deltar på kursen "Universitetspedagogik 3" vid Stockholms universitet. Examinationsuppgiften är att undersöka ett fenomen i kursdeltagarens högskolepedagogiska praktik. Tanken är att studien i förlängningen även ska vara till nytta för arbetsplatsen.

Min målsättning är att undersöka och diskutera pedagogisk verksamhet inom avancerad nivå med äldre kursdeltagare med generellt en gedigen yrkeserfarenhet men med mycket skiftande förkunskaper gällande djup och bredd. Kurserna på Ericastiftelsen har ofta som mål att kursdeltagaren ska integrera och fördjupa tidigare kunskaper inom ämnesområdet. Detta innebär att kursdeltagarna redan till viss grad är förtrogna med den teori som lärs ut. Jag vill undersöka lärares och handledares olika erfarenheter (både positiva och negativa) av differentierade förkunskaper, samt hur olika lärandeformer kan anpassas till denna målgrupp. Situationen att en kursdeltagare är expert på delar av ett område som lärs ut medan andra har mycket små förkunskaper är inte ovanlig. Frågan är hur man som pedagog på ett bra sätt kan tackla dessa förutsättningar, särskilt då lite mer studentaktiva undervisningsformer används? Hur bör man hantera talutrymme i föreläsningssalen och gruppsammansättning vid handledning och arbete i smågrupper? Hur kan man utforma undervisnings- och handledningspraktiken för att studenterna ska kunna få ut så mycket av kursen som möjligt? Att lära av varandra är ju alltid aktuellt, men ställs på sin spets då förkunskaperna är mycket ojämna.

**Min förfrågan är om du är intresserad av att delta som informant i studien?** Det kan naturligtvis vara så att du känner att du har för liten erfarenhet av frågeställningen och därför inte väljer att delta.

Praktiskt kommer gången att vara:

Svara mig inom en vecka via e-mail om du är intresserad av att delta.

Enkät kommer att skickas ut till alla intresserade.

**Fokusgrupp** kommer att hållas **torsdagen 18/12**, kl:10.00 - 11.00. Fokusgruppen utformas som ett samtal utifrån deltagarnas olika erfarenheter kring ovanstående frågeställning. Gruppen leds av mig genom att jag lägger fram vissa tematiska frågeställningar för diskussion.

**Om du är intresserad av att delta, men inte kan eller vill vara med i fokusgruppen är jag ändå tacksam om du besvarar enkäten.**

Enkäten är inte anonym men kommer att avidentifieras efter mottagandet.

Mitt projekt kommer leda till och examineras i form av en artikel för publicering på Universitetspedagogisk Centrums (UPC) hemsida.

En tanke är också att en återkoppling av de erfarenheter och idéer som framkommer samt fortsatt diskussion kan ske på ett av Ericastiftelsens högskolepedagogiska seminarier under våren.

**Hör gärna av dig till mig om du har några frågor eller vill diskutera något!**

Hälsningar! Fredrik

## Enkät till lärare & handledare på Ericastiftelsens psykoterapiutbildning

Ge några exempel på skillnader i förkunskapsnivå mellan studenter på de kurser på EPU du undervisar/handleder.

Beskriv en *konkret situation* där du upplevt studenter med mycket differentierade förkunskaper och där det varit **positivt** för undervisnings/handledningssituationen.

Beskriv en *konkret situation* där du upplevt studenter med mycket differentierade förkunskaper och där det varit **negativt** för undervisnings/handledningssituationen.

Ge ett exempel på åtgärder och pedagogiska interventioner du använt vid tillfällen då du mött på studenter med skiftande förkunskapsnivå och således modifierat undervisnings/handledningssituationen för att möta dessa förutsättningar?

Hur föll detta ut?

# Att få ett aktivt och kvalitativt deltagande bland studenter – storföreläsningar, grupparbete och debatter

## Rikard Hoogland, Institutionen för musik- och teatervetenskap

### Rapportens uppläggning

I den här rapporten kommer jag att presentera ett försök som prövar hur lärare kan aktivera studenter med utgångspunkt i föreläsningar och redovisning av grupparbeten i en stor undervisningslokal. Försöket genomfördes hösten 2008 med studenter på grundnivå i Teatervetenskap första terminen.

I rapporten presenteras först bakgrunden till försöket, tidigare av mig genomförda liknande aktiviteter, vidare en projektskiss, beskrivning och analys av genomförandet samt en sammanfattande diskussion och idéer om utveckling av projektet.

Syftet med projektet är att förbättra det aktiva deltagandet för att studenterna ska bli mer engagerade i frågeställningarna, i detta fall den kulturpolitiska verkligheten och därigenom få en tydligare och djupare insikt i hur det kulturpolitiska systemet fungerar. Det är en beskrivande fallstudie, men vars slutsatser kan användas på fler moment inom grundutbildningen.

Rapporten har skrivits under kursen i universitetspedagogik UP3 **Vetenskapligt förhållningssätt till undervisning och lärande**, vid Stockholms universitet.

### Bakgrund

Min undervisningserfarenhet består av drygt 500 lektionstimmar och jag kan se en tydlig skillnad i aktivitet och engagemang från studenterna beroende på antalet deltagare och hur lokalen är disponerad. Från det lilla seminariet med ett tiotal studenter där borden flyttas samman så att lärare och studenter sitter tätt, till en större grupp av studenter som sitter tillbakalutade i en stor föreläsningssal.

Är det viktigast att läraren kan presentera så mycket substantiellt innehåll/fakta som möjligt eller är det ett värde i sig att studenterna förhåller sig aktiva under inläringen? I kursutvärderingen händer det att studenterna påpekar att det borde vara mer föreläsning och mindre seminarier, de vill inte lyssna på andra studenter. Det är enligt min mening viktigt att studenterna inte heller känner sig missbelåtna, att de inte upplever att de slösar bort tid på grupparbeten och redovisningar. Det är därför angeläget att aktiviteterna ska kännas meningsfulla och vara välmotiverade.

I mängder av pedagogisk litteratur görs gällande att studenter som är aktiva under undervisningstillfället lär sig bättre och djupare. John Biggs hävdar exempelvis "Teaching to *elicit* an active response from students, e.g. by questioning, presenting problems, rather than teaching to *expound* information."<sup>18</sup> Biggs hävdar vidare att det viktiga är att få studenter som reflekterar över kunskapen och inte bara försöker memorera den.

Ruth Kennedy skriver att "Students learn more effectively by actively analyzing, discussing, and applying content in meaningful ways rather than by passively absorbing information".<sup>19</sup>

Mycket handlar om attityden till studenterna som James Davis påpekar: "Prior to the first lecture the teacher should have constructed a vision of the ideal relationship between themselves and their class, a vision that is realistic, proactive, and one that will provide definition when addressing the class."<sup>20</sup>

En stor del av undervisningen under Teatervetenskap I ges i föreläsningsform, exempelvis ska 2500 års teaterhistoria gås igenom på åtta veckor. De stora föreläsningssalarna interfolieras med seminarier om pjästexter och teatermanifest, dessa seminarier är förberedda med grupparbeten där studenterna ska analysera texterna utifrån frågeställningar som läraren har sammanställt. Grupperna har oftast olika frågeställningar som de ska diskutera och de ska även kunna sätta frågan i relation till teaterhistorien.

Redovisningen brukar göras i halvklass, vilket innebär 20-30 studenter.

Jag gör den planerade interventionen i delkursen *Svensk teater*. Denna består i att olika lärare/forskare på institutionen håller föreläsningar som utgår från egen forskning. Kursen examineras i form av att studenten skriver tre essäliknande texter som ska utgå från tre olika föreläsningar eller aspekter som har tagits upp under tre olika föreläsningar. Studenten ska söka egen referenslitteratur och även prova att använda ett referenssystem. Två ytterligare uppgifter är obligatoriska, dels en kortare skriftlig redovisning om en pjästext från 1600-talet och grupparbete/redovisning om svensk teaterpolitik.

## Erfarenheter

Att försöka få med sig studenterna under föreläsningar kan göras på olika sätt. Grupparbeten och bikupor (när studenter under en föreläsning får diskutera en fråga med dem som sitter närmast och sedan redovisa inför alla) är de vanligaste metoderna jag använder mig av. Några lärare har under Teatervetenskap II även använt sig av en bloggfunktion, att studenterna skriver en kortare text om föreläsningens innehåll och sin egen läsning av kurslitteraturen, bloggen får i sin tur feedback från läraren. Att ställa öppna frågor till gruppen är också en möjlighet, men det är oftast en mindre del av studenterna som svarar eller kommenterar sådana frågor. Det är dessutom samma studenter som oftast återkommer och risken är att det gör andra tystare.

Det är också en fråga om vilket förhållningssätt läraren har gentemot studenterna, inte minst när det gäller att formulera frågorna. James Davis anser att lärare i högre utbildning kan lära sig mycket från teatern, om hur de kan lägga upp sin föreläsning. Även om läraren inte ständigt frågar, eller ordnar bikupor kan förhållningssättet hos läraren bryta den ofta opersonliga attityden. Från teatern hämtar Davis begreppen monolog och inre monolog. Han anser att det som ofta betraktas som en inre monolog vare sig kommunicerar till eller inkluderar studenterna. "The speaker is reflecting upon his or her own thoughts and feelings, not responding to another in a dialogue or dramatic event."<sup>21</sup>

Som lärare händer det att jag för att skapa interaktion väljer att slänga ur mig någon fråga. När jag under hösten vid två undervisningstillfällen hade en observatör från UP3-kursen som skrev en kommenterad loggbok om vad jag gjorde under undervisningstillfället poängterade han just frågeställningarna till studenterna. Frågorna var ibland för låsta och studenterna kunde få känslan av att det fanns ett rätt eller fel svar på frågan. Observatören skriver som kommentar "Det blir tyst [Kunskapsfrågor tystar och verkar göra studenterna osäkra & rädda att göra bort sig]"<sup>22</sup> Denna typ av frågor kan också leda till att göra studenten osynlig. Davis ger ett exempel:

If when studying a piece of music, the teacher says, "So what do we hear at this point?" many students will not respond. Does the teacher want to know what I am hearing, or what my friend is hearing? Is it assumed that we are hearing the same thing? In fact, the question can imply that there is a single, correct way of hearing the passage that all listeners share."<sup>23</sup>

Är frågan konstruerad så att det bara finns ett klart rätt eller fel svar (även om en sån fråga kan vara utgångspunkt för en bredare diskussion) blir de flesta blockerade när de ska svara. Däremot fungerade "bikuporna" väl, där frågan skulle diskuteras mellan studenterna två och två under ett par minuter innan jag som lärare plockade olika svar och kommenterade dem. De frågorna var något mer förberedda, även om jag inte hade formulerat dem visste jag vilket område jag skulle fråga om. Den stora skillnaden var att när jag formulerade bikupefrågorna utgick ifrån ett dialogperspektiv. Målet var att få fram frågor som var möjliga att diskutera och som det inte fanns några absoluta svar på. Som lärare gäller det att kunna formulera de tillfälliga frågorna utifrån samma dialogperspektiv och ha en tydlig nyfikenhet på vad studenterna kan bidra med. Davis påpekar att de mer öppna frågorna och med användandet av personliga pronomenet you "clearly reveal that his choice of terms direct the question to each student as an individual, not to the mass as a single entity; such questions come across as genuine curiosity or information gathering, not as rhetorical tricks directed towards an ambiguous or fictional collective."<sup>24</sup>

Det finns också en genusaspekt, att det oftast är männen som har lättast att uttala sig och ta plats. Nu har det under de senaste åren varit bara 2-5 män i gruppen vilket har gjort att de ofta har haft svårt att

ta till orda (vilket inte heller är bra, bara ovan). Nu med en större andel av män är vi tillbaka i de gamla spåren.

En helt annan undervisningserfarenhet är min undervisning på Kulturvetarlinjen där jag varje termin har en grupp som varierar i storlek mellan 7 och 18 studenter. Där har jag lagt märke till att när det är över 10 studenter minskar aktiviteten. Det blir lättare för studenterna att inte ta ansvar då. Under höstterminens undervisning på Kulturvetarlinjen valde jag att minska på det föreläsande momentet, flytta möblerna innan seminariet så att studenterna inte kunde sitta längst bak i rummet och förstärkte gruppkänslan. Här var diskussionerna konstruktiva och öppna.

Inom delkursen *Svensk teater* inom Teatervetenskap I som jag är ansvarig för genomför studenterna en mycket uppskattad grupparbete och redovisning kring ämnet Teaterpolitik, vilken förbereds av mig genom en föreläsning. Trots att det fungerar bra, skulle jag vilja öka aktiviteten även där. Mer om orsakerna under punkten projektskiss.

## Föreläsningens funktion

Föreläsningen är en traditionell undervisningsform, där läraren oftast presenterar i en monologform, monologen kan brytas upp med exempelvis frågor från studenterna eller till studenterna, frågor som behandlas i bikupor eller att bryta upp lektionen i ett grupparbete. Som jag tidigare har tagit upp hävdar Davis att det är viktigt vilket förhållningssätt föreläsaren har till studenterna, att föreläsningen inte blir till en inre monolog där studenterna utesluts.

Föreläsningarna drabbas oftast av en nedgång (dipp) i kunskapsinläring i mitten av föreläsningen.<sup>25</sup> Ett sätt att hålla studenterna allärta är att bryta in andra moment under föreläsning, som exempelvis interaktiva lekar/spel? Hur förhåller sig lärare till att bryta in lekfulla inslag i traditionella föreläsningar? Kumar & Lightner hänvisar till en studie där det konstateras ”Many [teachers] still feel that if learners are laughing and having fun, they could not be learning very much”.<sup>26</sup> Artikelförfattarna konstaterar att konceptet aktivt lärande är omhuldat av de flesta som diskuterar undervisningsmetoder, men:

However, a focus on active learning is still not standard practice in many college classrooms (Bok, 2005) and the movement away from traditional liberal education toward corporate practice brings concern to many.<sup>27</sup>

Men det forskarna också visar med sin studie är att det även om det hos en del studenter finns motstånd mot användningen av aktiviteter, är den stora majoriteten av studenterna i studien positiva till ökade inslag av aktiviteter.<sup>28</sup> Intressant är att lärarna i studien ansåg att 67% av tiden borde användas till traditionella föreläsningar medan studenterna ansåg att 51% var tillräckligt.<sup>29</sup>

## Anställningsbarhet

Det blir allt mer tydligt uttalat att studenterna efter genomgången utbildning förväntas vara anställningsbara.<sup>30</sup> Inom humaniora leder merparten av utbildningarna sällan till en specifik yrkeskarriär. Istället är det analysförmåga och utvecklandet av det kritiska tänkandet som är ett par av de färdigheter som kan användas inom olika yrkesroller.<sup>31</sup> Ytterligare färdigheter som ett aktivt lärande kan leda till är förmågan att samarbeta i grupp, göra presentationer inför andra och kunna debattera. Alla dessa punkter som leder till en ökad anställningsbarhet utvecklas under det föreslagna grupparbetet och redovisningen. Dessutom ger det studenterna inblick och kunskaper i samhällets och teaterns organisering, samt möjligheter till kontakter med yrkeslivet.

## Projektbeskrivning

### Hittillsvarande redovisningsform

Momentet om teaterpolitik inom delkursen *Svensk teater* som ingår i grundkursen Teatervetenskap I är en vidareutveckling av en tidigare lärares kursupplägg. Den har hela tiden bestått av ett större

grupparbete som har som huvudsyfte att göra kulturpolitiska undersökningar. En utmaning har varit att de ska se en valfri uppsättning på en teater med respektive partis kulturpolitiska ögon, vidare studera hur den teatern finansieras och vilka kulturpolitiska krav som ställs på den. Utmaningen har varit att se på en föreställning utifrån tanken om hur väl den uppfyller kulturpolitiska mål mer än att bedöma den ur ett rent konstnärligt perspektiv.

Momentet om Teaterpolitik har bestått av följande delar:

**Lektion 1:** En föreläsning om teaterpolitikens/kulturpolitikens organisering, en debatt om för eller emot kulturstöd samt ett exempel på lokal/regional teaterpolitik.

Under samma lektion delas studenterna in i sju grupper motsvarande de politiska partierna

De ska se en föreställning men göra det med det politiska partiets ögon

De ska leta efter material både kommunalt och på riksplan för att ta reda på partiets kulturpolitik

**Lektion 2:** Gruppredovisning på ca 20 minuter, kan vara gestaltande eller en vanlig traditionell redovisning. I instruktionerna ingår att alla måste vara aktiva under redovisningen.

Detta moment har varit populärt och i kursutvärderingar betraktats som det mest lärorika momentet. Varför då ändra på detta vinnande koncept? Dels är studenterna nu färre än tidigare, vilket gör att grupperna blir alltför små om de delas in sju grupper. Redovisningarna har ibland saknat substans eller blivit tråkiga uppläsningar av siffror. Att döma av redovisningarna har inte alla deltagit lika aktivt i grupparbetet. Ett grundläggande fel har varit att studenterna har svårt att skilja på kommunal och statlig nivå (vilket är intressant eftersom en del politiska partier tycker helt olika på respektive plan). Grupparbetena har dessutom ofta kommit igång för sent, trots att informationen har getts en månad innan redovisningen.

## Kursmomentets utvecklingsmöjligheter

Det behövs ett kontroll- och stödtilfälle under grupparbetet, för att ge möjlighet till att utreda frågor och säkerställa att alla studenter är inställda på att genomföra grupparbetet. Ett grundläggande villkor är att alla ska känna sig aktiva, även när de andra grupperna redovisar. Att skapa flera och varierande moment i redovisningen är också en möjlig förändring.

För utvecklingen av momentet har jag inspirerats av Ruth Kennedys artikel om "In-Class Debates". En sorts rollspelsdebatt där deltagarna får inta olika ståndpunkter som inte automatiskt behöver vara deras egna. Kennedy lyfter fram flera exempel på studenter som hävdar att de har fått en större förståelse för olika perspektiv och en djupare kunskap om ämnesområdet. Hon visar även att studenterna till stor del ändrade sina ursprungliga åsikter.<sup>32</sup> Kennedy anser också att studenter som normalt inte talar i klassen (exempelvis ställer frågor) har lättare att tala i debattsituationen.

Denna gång kommer jag därför istället:

1 Dela upp klassen i fyra grupper: Moderaterna, Socialdemokraterna, Teaterförbundet (fackförbund) och Stockholms stadsteaterns ledning.

2 Lägga till ett handledningstillfälle om 25 minuter per grupp (en vecka efter gruppindelningen och två veckor innan redovisningen).

3 Korta redovisningarna till 15 minuter.

4 Anordna en debatt där varje grupp får plocka ut två deltagare. Debattens ämne är för

eller emot att *Unga Klara* ska få fortsätta som självständig scen inom *Stockholms stadsteater*.

5 De övriga ska få ställa frågor under debatten.

6 De som har lyssnat ska få plocka fram det starkaste argumentet för respektive emot.

Det nya uppläget förväntas leda till mer rörelse och aktivitet, det kan också hända att de studenter som lyssnar ändrar sina åsikter under debatten, eller åtminstone får större respekt för andra åsikter. Ruth Kennedy ger många exempel på hur klassdebatterna kan utvecklas. Jag har valt ett format som liknar en normal paneldebatt, men som inte involverar alla (vilket redovisningen gör). Argumenten ska dock vara förberedda i grupperna, vilket bör leda till att alla blir engagerade. Dessutom lyfter Kennedy upp exempel om att de studenter som utgör publik kan engageras. Exempelvis genom att "identify three main areas of disagreement and at least one area of agreement between the affirmative and negative sides."<sup>33</sup> Jag har valt att be åhörarna plocka fram de starkaste argumenten som kommer fram.

Under redovisningarna kommer jag att skriva en logg där jag antecknar vad som händer både bland de redovisande och bland de som lyssnar. Jag kommer även att ge studenterna en enkät med frågor om deras egen process, hur grupparbetet har gått till och om de har ändrat inställning till teaterpolitiken och att debatten i sig har förändrat deras åsikter. Denna uppföljning kunde också ske i form av intervjuer och också kompletterats av en utomstående observatör. Av praktiska skäl har jag valt enkätformen.

## Resultatanalys och utveckling

Försöket genomfördes under november och december 2008. Jag kommer här beskriva vad som hände under genomförandet uppdelat på de tre tillfällena föreläsningen, handledningen och redovisningen. Därefter kommer jag redovisa studenternas egen utvärdering samt dra slutsatser om hur momentet om teaterpolitik ytterligare skulle kunna utvecklas.

## Föreläsning

Jag började med att fråga vilka associationer studenterna får av ordet kulturpolitik. En student räckte upp handen och läste upp den formulering som står i kursboken. Några andra studenter kom med förslag som är lite mer fria hållna. Jag har en föreläsning som understöds av PowerPoint-bilder som både ger ett historiskt perspektiv och fakta om hur kulturpolitiken ser ut på teaterns område idag. För att studenterna inte ska fastna i att sitta och skriva av siffrorna delade jag ut en utskrift av presentationen. Det blev flera frågor under presentationen varav några ledde till mindre diskussioner. Föreläsningdelen tog den första lektionstimmen. Inför rasten delade jag ut en krönika ur *City* skriven av Sakine Madon med rubriken "Gå ut i den riktiga världen, kulturelit".<sup>34</sup> Krönikan är starkt kritisk mot att kulturområdet får skattemedel, trots att det enligt henne bara är en hobbyverksamhet. Under rasten läste studenterna den korta texten för att kunna delta i en diskussion efteråt.

Efter pausen inledde jag diskussionen med att fråga om någon har bra argument för eller emot hennes åsikter. Det utvecklades till en diskussion som tog cirka 15 minuter, där i stort sett alla studenter yttrade sig. Tacksamt nog finns det en student som delvis delar krönikörens uppfattningar, det blev inte bara min uppgift att ifrågasätta de kritiska argumenten. Målsättningen med diskussionen var att visa hur svårt det är att argumentera för nödvändigheten av mjuka värden, som konst och kultur. Jag bröt av debatten när den började gå på tomgång, och sa att jag vill ge dem ett exempel på vilket motstånd som teatersatningar kan möta. Därefter höll jag en 20 minuter lång föreläsning om *Dalateaterns* historia. För att därefter jag presenterade grupparbetsuppgiften med orden om att jag har delat upp dem i olika parter och att inga partityten var tillåtna. Studenterna får ett dubbelsidigt papper med indelning, beskrivning och frågeställningar (se bilaga 1). Jag beskriver hur grupparbetet och redovisningen ska gå till och uppmanade dem att ta kontakt med mig om de har frågor. Jag berättade också om handledningstillfället. Stämningen var positiv och grupperna formerade sig och utbyter datum.

Sammanfattningsvis lyckades jag under föreläsningen hålla uppe en aktivitet och intresse hos studenterna, den första utslängda frågan om vad som är kulturpolitik fungerade inte riktigt.

Tilläggen och diskussionerna kändes inte tillgjorda, utan det fanns en genuin känsla i inläggen. Grupparbetet möttes av intresse.

## Handledningstillfället

I täta tjugofem-minutersintervaller skedde handledningstillfällena, då bara två stycken av 28 studenter var frånvarande. Jag höll handledningen gruppvis och frågade dem vad de hittills har gjort. Det hade då bara gått en av de tre veckorna som var avsatt för grupparbetet. Handledningstillfället ledde till att alla grupper hade börjat tänka igenom vilka kontakter de skulle ta, däremot ställdes få konkreta frågor från studenterna.. Jag lyckades få en del att gå ett steg längre, att gräva lite djupare och våga ta kontakt med politiska partier och ledningen för *Stockholms stadsteater*. Det visade sig också att flera studenter redan hade kontakter som grupperna kunde ha användning för. Jag fick också en tydlig bild av hur väl sammansvetsad respektive grupp var.

Det blev dessutom en möjlighet för dem att ta upp frågorna om hela kursmomentet Svensk teater och om hur examinationen ska gå till. Tillfället är inte speciellt tidskrävande, men eventuellt skulle det ha legat något senare för att få full effekt.

## Redovisningen

Redovisningen skedde i följande gruppordning: Moderaterna, Socialdemokraterna, *Stockholms stadsteater* och Teaterförbundet. Samtliga grupper hade lagt ner ett stort arbete på att få fram material (exempelvis lyckats intervju teaterchefen Benny Fredriksson) och alla gjorde redovisningarna mer eller mindre gestaltande. Här hade de två grupperna som presenterade partierna en fördel, eftersom det är enklare att skämta om partiernas retorik och underliga svar. Svårast hade naturligtvis den grupp som hade i uppgift att redovisa fackförbundet Teaterförbundets hållning, eftersom det är relativt anonymt.

Studenterna ställde aktivt frågor till de som presenterade, ofta i rollen av företrädare för den organisation dem de själva skulle representera. Varje grupp höll relativt väl tidsgränsen, dock tog frågestunden några gånger lite längre tid än planerat. Det märktes en viss minskad energi under de sista redovisningarna, men det fanns en aktiv deltagarnärvaro under alla redovisningarna både bland dem som presenterade och de som lyssnade.

I jämförelse med de tidigare sex gångerna som redovisningarna i teaterpolitik har skett under min ledning, var grupperna enligt min bedömning både bättre förberedda och engagerade i frågan. Att samtliga valde ett gestaltande framförande var också positivt eftersom det ledde till ett starkare personligt engagemang.

## Paneldebatten

De fyra grupperna hade utsett två representanter var för att diskutera frågan om Unga Klaras framtid. Till sin hjälp hade de fått en del debattinlägg ur dagspressen. Jag agerade debattledare och ställde frågor och fick de olika parterna att kommentera varandra. Det kändes att det fanns engagemang i debatten och en av grupperna hade även fått fram helt ny information.

Ett annat alternativ att strukturera debatten skulle ha varit att arrangera det som en mer traditionell paneldebatt, nu blev det mer ett koncept som liknade *Debatt* på *SvT*. Jag skulle också kunnat utse några av studenterna till debattledare. Debatten varade i drygt tjugio minuter. Momentet att låta de icke deltagande studenterna lyfta fram de starkaste och svagaste argumenten, genomfördes inte. Jag glömde bort att ge den instruktionen innan debatten startade, vilket delvis berodde på att jag uppfattade att det inte rymdes ett moment till.

## Studenternas utvärdering

Detta Redovisningen av grupparbetena kring kulturpolitiken var studenternas sista lektion på Teatervetenskap I, i samband med denna görs alltid en utvärdering för att få en bild av vad som har fungerat bra och mindre bra under terminen. Utvärderingen kan leda till förändringar av undervisningens organisation och innehåll. Denna utvärdering är antingen muntlig eller skriftlig med ifyllande av blanketter. Denna gång genomfördes utvärderingen med hjälp av ett antal blanketter, en om momentet Svensk teater, en om hela terminens uppläggning och till sist en sida om grupparbetet och redovisningen.



(bilaga 2) Totalt lämnade 22 av de 26 in blanketterna. Blanketterna var som vanligt lite sporadiskt ifyllda.

Samtliga studenter är positiva till kulturpolitikblocket, många ansåg att de lärde sig något nytt. Ingen anser att de ändrade sina åsikter under perioden, mer än en som säger sig ha fått större respekt för andras åsikter.

Svaren på frågan om tidpunkten och nyttan av handledningen är lite delade. Ett par studenter ville ha handledningstillfälle tidigare, flera ansåg att den antingen låg vid rätt tidpunkt eller borde ha legat senare. Någon efterlyste två tillfällen. Samtliga som har svarat anser att handledningstillfället var behövligt för att kunna genomföra grupparbetet.

Merparten av de svarande bedömer sin grupps redovisning som väl genomförd, några tycker att de kunde ha varit bättre förberedda och gjort en mer genomarbetad presentation. De tycker i allmänhet att det var intressant att lyssna på de andras presentation, även om några tycker att dessa ibland var lite väl ”snackiga”. Debatten får också relativt goda betyg, även om några tycker att de mest lärde sig att slingra sig.

Intressant är att bara en student påpekar att grupparbeten är svåra att genomföra, något som flera normalt brukar betona.

Ser man på redovisningarna av hela blocket visar det sig att merparten som lyfter fram enskilda moment anser att teaterpolitiken var en av de mest lärorikaste partierna.

## Slutsatser

Det nya upplägget på grupparbetet och redovisningen har ökat aktiviteten kring momentet, samtliga tycks också ha varit engagerade i frågorna och arbetet. Redovisningarna blev också intressantare för min egen del, jag lärde mig själv en hel del nytt.

På vilket sätt kan blocket förbättras ytterligare?

**Föreläsningen.** Den inledande definitionen av ordet kulturpolitik kunde ha gjorts som en bikupa, där studenterna tre och tre skulle ha fått diskutera i fem minuter om positiva och negativa associationer kring begreppet. Diskussionen om krönikan i City gick bra, inte minst eftersom i stort sett alla deltog med engagemang. En möjlighet skulle ha varit att arbeta med ”Four Corner Debate” som Kennedy lyfte fram, att dela upp klassen utifrån åsikter och ta fram vars och ens argument.<sup>35</sup> Att arbeta med det rumsligt, så att studenterna får förflytta sig till olika hörn av lokalen beroende på vilken åsikt de intar, för att få en rörelse och aktivitet är svårt i en traditionell föreläsningssal. En möjlighet skulle vara en mer traditionell handuppräkningsfråga.

**Handledning.** Tidpunkten bör flyttas framåt i tiden några dagar. Den bör inte ligga alltför sent eftersom de studenter som har svårt att komma igång får en extra motivation att ha startat innan handledningen. Eventuellt bör även studenterna vara mer förberedda på vad de ska ha handledningen till.

**Redovisning:** Kombinationen av redovisning och debatt tror jag fortfarande är en bra lösning. Kanske ska det bara vara en deltagare från respektive part. Tanken att engagera de övriga deltagarna genom att de skriver ner de bästa åsikterna bör genomföras.

## Vidareutveckling och det egna lärandet

När jag till våren kommer att genomföra momentet igen kommer jag istället för fyra grupper ha åtta (beroende på deltagarantalet). Jag kommer utvärdera momentet *Teaterpolitik* genom en liknande enkätfråga till studenterna. Det finns andra sätt att utvärdera på, exempelvis genom att intervjua några studenter eller inbjuda en observatör. Blanketten skulle också kunna innehålla kvantitativa mått, att studenterna exempelvis på en skala fick ange hur pass väl påståenden stämmer överens med deras egen uppfattning. Eftersom jag vill kunna jämföra svaren från höstterminen med vårterminen kommer jag troligen välja att använda mig av samma frågor. Efterklokt kan jag konstatera att jag borde ha lagt ner mer möda vid utformandet av enkäten.

Att använda sig av debattformen är något som mycket väl skulle användas inom andra redovisningar än kulturpolitik. Exempelvis skulle olika inriktningar inom estetiken kunna debatteras. Under europeisk teaterhistoria har jag ett seminarium om teaterns förnyare, den kunde delvis ske som en debatt om för eller emot realismen på scen. En inspiration till ett sådant arbete är ett seminarium som jag observerade hösten 2008 på Columbia University, där filosofen Lydia Goehr genomförde en seminarieserie om hur de olika konstarnas status genom historien. Studenterna fick där inta positionerna som företrädare för respektive konstart. Goehr var själv en aktiv debattledare och plockade det intressantaste från var och en.

Ett ytterligare argument för att ändra undervisningsformerna, är att jag som lärare inte hamnar i rutin utan hela tiden förändrar innehållet genom att hitta nya former. Det är inspirerande att se studenterna engagera sig för att lösa uppgiften, vad de får fram kan även vara helt nya uppgifter även för mig. Metoden innebär också att det blir ett tydligare dialogperspektiv, mellan studenter och lärare. Det jag inte har berört specifikt i denna rapport är hur insatserna och redovisningen av grupparbetet påverkar betygssättningen. Det är bara de som inte deltar i grupparbetet eller redovisningen som får göra en kompletterande uppgift, för de som deltar värderas inte den individuella uppgiften utan det blir en del i den portfölj av uppgifter som studenten ska genomföra. De kan dock använda sig av de erövrade kunskaperna i den skriftliga uppgift som avslutar delkursen *Svensk teater*. Ingen av studenterna ifrågasatte grupparbetsuppgiften eller frågade om hur den påverkade betygssättningen. Orsaken till de uteblivna frågorna bör vara att studenterna tyckte att uppgiften var intressant, lärorik och utmanande (vilket också utvärderingarna tyder på).

Några av de egna lärdomar som jag har fått under genomförandet av denna studie är att ständigt sätta den egna undervisningen under kritisk betraktande. Andra lärares undervisningsformer kan vara en bra inspirationskälla. Att då och då bli bedömd av en observatör har varit en positiv upplevelse, inte bara för att hitta delar av undervisningen som måste förändras utan även för att konstatera att undervisningen till stora delar fungerar. Det är också viktigt att inte använda samma koncept genomgående, utan bryta rutiner och ge både mig själv som lärare och studenterna nya utmaningar.

## Noter

- <sup>18</sup> John Biggs, *Teaching for Quality Learning at University*, Maidenhead/New York 2003, s. 17.
- <sup>19</sup> Ruth Kennedy "In-Class Debates: Fertile Ground for Active Learning and the Cultivation of Critical Thinking and Oral Communication Skills", *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19 (2), s. 183.
- <sup>20</sup> James Davis, "Dialogue, Monologue and Soliloquy in the Large Lecture Class", *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, (19) 2, s. 178f.
- <sup>21</sup> Davis, s. 179.
- <sup>22</sup> Observant "Skuggning av Rikard", 5 november 2008".
- <sup>23</sup> Davis, s. 180.
- <sup>24</sup> Davis, s. 180f.
- <sup>25</sup> Rita Kumar & Robin Lightner, "Games as an Interactive Classroom Technique: Perceptions of Corporate Trainers, College Instructors and Students", *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 2007, (19) 1, s. 53.
- <sup>26</sup> H Gaudart, "Games as teaching tools for teaching English to speakers of other languages", *Simulation & Gaming*, 30 (4), s. 289, citerat efter Kumar & Lightner, s. 54.
- <sup>27</sup> Kumar & Lightner, s. 55.
- <sup>28</sup> Kumar & Lightner, s 57.
- <sup>29</sup> Kumar & Lightner, s 58.
- <sup>30</sup> Se exempelvis *Studenternas anställningsbarhet. Rapport från den universitetsgemensamma arbetsgruppen*, Stockholms universitet 2006-11-02.  
<http://www.su.se/content/1/c4/61/03/Rapport%20om%20studenternas%20anstallningsbarhet%20061102.pdf> besöksdatum 2008-12-11
- <sup>31</sup> Per-Olof Eliason, "Arbetsgivare vill anställa kritiskt tänkande humanist", *Universitetsläraren* 2009:1, ss.12-13.
- <sup>32</sup> Kennedy, s 186.
- <sup>33</sup> Kennedy, s 187.
- <sup>34</sup> Sakine Madon, "Gå ut i den riktiga världen, kulturelit", *City* 2006-10-11
- <sup>35</sup> Kennedy, s. 185.

## Referenser

### Tryckta källor

Biggs, John, *Teaching for Quality Learning at University*, Maidenhead/New York 2003, s. 17.

Davis, James, "Dialogue, Monologue and Soliloquy in the Large Lecture Class", *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, (19) 2, s. 178f.

Eliason, Per-Olof, "Arbetsgivare vill anställa kritiskt tänkande humanist", *Universitetsläraren* 2009:1, ss.12-13.

Kennedy, Ruth, "In-Class Debates: Fertile Ground for Active Learning and the Cultivation of Critical Thinking and Oral Communication Skills", *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19 (2), s. 183.

Madon, Sakine, "Gå ut i den riktiga världen, kulturelit", *City* 2006-10-11

Rita Kumar & Robin Lightner, "Games as an Interactive Classroom Technique: Perceptions of Corporate Trainers, College Instructors and Students", *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 2007, (19) 1, s. 53.

*Studenternas anställningsbarhet. Rapport från den universitetsgemensamma arbetsgruppen*, Stockholms universitet 2006-11-02.

<http://www.su.se/content/1/c4/61/03/Rapport%20om%20studenternas%20anstallningsbarhet%20061102.pdf> besöksdatum 2008-12-11

### Otryckta källor

Observant "Skuggning av Rikard", 5 november 2008".

# Kortuppsatsen som examinationsform

## Sven Isaksson, Institutionen för arkeologi och antikens kultur

### Inledning

Att som kursledare lägga sig i hur enskilda lärare agerar i undervisningen är knappast möjligt eller ens önskvärt. För att hjälpa studenterna att finna motivation och komma pålästa och förberedda också till föreläsningar får kursledaren söka andra vägar. För detta står flera möjliga hjälpmedel till buds. Genom att ta fasta på studenternas generella intresse för betyg så kan så kallad klassrumsexamination vara en del av lösningen. En sådan examinationsform är den så kallade kortuppsatsen. I följande text kommer jag att försöka beskriva den process i vilken jag och mina kollegor arbetat med denna examinationsform under de senaste åren. Vikten av att som lärare utvärdera sina examinationsformer kan inte underskattas, inte bara som i detta fall när det rör sig om en ny sådan. Detta är något lärare måste arbeta med kontinuerligt hela tiden med målet att på ett bättre sätt stödja de egna studenternas lärande. Detta är inget trivialt. För ett vetenskapligt förhållningssätt till sin egen praktik i undervisningen krävs noga definierade kriterier och tillvägagångssätt för utvärderingen av examinationsformerna<sup>36</sup>. Det är ett arbete som troligtvis aldrig blir färdigt men som ändå är tillfredställande att utföra, precis som varje annan forskargärning.

### Utgångspunkter och infallsvinklar

Det hela började vårterminen 2005 då Arkeologiska Forskningslaboratoriet (AFL) vid Stockholms universitet startade en ny kurs kallad *Arkeologins laborativa metoder – applikationer och problem*, 5 poäng. Kursens syfte var att förmedla aktuella kunskaper om användandet av (naturvetenskapliga) analystekniker inom arkeologi och vände sig till studenter på (och över) grundnivå samt yrkesverksamma arkeologer. För att dessa kategorier skulle kunna delta gavs kursen på kvällstid och på halvfart. I kursen ingick 10 stycken 2-timmars föreläsningar, en gång i veckan, en uppsats, gruppdiskussion, seminarium samt en fälttextkursion med fokus på provtagning i fält. Den enda obligatoriska kurslitteraturen var ett kompendium med kapitel författade av lärarna på kursen.

Föreläsningsserie var den organisatoriskt mest tillämpbara undervisningsformen, men frågan var hur vi skulle examinera det hela. Det enkla alternativet hade varit en avslutande salstenta. Detta ville vi dock undvika eftersom det knappast är en struktur som uppmuntrar till djuplärande och engagemang<sup>37</sup>. Något som prövats tidigare som alternativ och som uppskattats av studenter är så kallade klassrumsexamination (*Classroom Assessment Techniques*<sup>38</sup>). På försök utvecklade jag därför en variant av kortuppsatsen som skulle kunna fungera för både summativ och formativ bedömning – 5-minutersuppsatsen. Eftersom denna nya examinationsform mottogs så pass väl av såväl studenter som lärare<sup>39</sup> så har vi kommit att pröva den i olika utformningar och i olika sammanhang.

### Format och sammanhang

#### ”5-minutersuppsatsen” på grundnivå

I sitt ursprungliga format på kursen *Arkeologins laborativa metoder – applikationer och problem* ombads studenterna att direkt efter varje föreläsning skriva en kortare uppsats (en A4) där de för betyg godkänt med egna ord skulle ge en grundläggande beskrivning av det för dagen behandlade området. Detta motsvarar förståelsenivån *multistructural* i den så kallade SOLO-taxonomin<sup>40</sup>. Studenterna fick mer än fem minuter på sig att skriva, det var inte deras färdighet i snabbskrivning som skulle examineras. De sista lämnade oftast in sin text efter 15-20 minuter. För att få betyget väl godkänt på uppsatsen skall de också ge ett eget exempel på en applikation, dvs. ett arkeologiskt problem som skulle kunna belysas med den behandlade metodiken. Detta motsvarar förståelsenivån *relational* i SOLO-taxonomin. Varje uppsats betygsattes av respektive lärare utifrån fastställda gemensamma betygs-kriterier.

Studenterna informerades om att och hur de enskilda kortuppsatserna skulle komma att påverka slutbetyget på kursen. De uppmanades ideligen att se till att komma pålästa och väl förberedda till föreläsningarna, till exempel att ha funderat ut en eller ett par möjliga applikationer i förväg. 5-minutersuppsatsen utgjorde alltså bara en komponent i ett bedömningsystem. De övriga delarna bestod av en längre uppsats som de också skulle skriva samt aktivt deltagande i gruppdiskussioner, seminarium och fältexkursion. Vid utvärderingen av 5-minutersuppsatsen framgick det att ju längre kursen gick desto fler studenter skrev uppsatser på en högre nivå av förståelse, vilket är positivt. Generellt sett var examinationsformen dessutom uppskattad av studenterna i deras kursvärdering (se nedan), även om flera (8 av 26, eller ~1/3) av dem skrev i kommentarer till kursvärderingen att de tyckte att det var stressande och/eller att de hade kort om tid. Intressant att notera är dock att flera av dem som upplevde det som stressigt trots allt tyckte om examinationsformen.

Utvärderingen av examinationsformen visade för övrigt att det inte fanns någon signifikant skillnad i denna uppskattning baserad på kön. Det fanns heller ingen könsbaserad skillnad i betyg men möjligen fanns där en skillnad i approach mellan kvinnliga och manliga studenter. Det var således en större andel av de kvinnliga studenterna som skrev uppsatser på en högre nivå av förståelse redan från början medan de manliga studenterna kompenserade detta med en kraftigare ökning av andelen som skrev uppsatser på en högre nivå allt eftersom kursen fortgick. En farhåga var att kortuppsatsen skulle kunna vara diskriminerande gentemot studenter med skrivsvårigheter. Denna examinationsform gav dock en kontinuerlig god insikt i studenternas grad av framåtskridanden och gav lärarna möjlighet att ge direkt och kontinuerlig feedback. Säkerligen ligger mycket av denna feedback till grund för den positiva trenden som syns i utvecklingen av betygen. I någon mån lever denna examinationsform också upp till principerna för så kallad *Learning-oriented assessment*<sup>41</sup>. De lärare som undervisade på kursen uttryckte också sin uppskattning. Många menade att det var roligare att läsa studenternas olika kortuppsatser än att rätta svar på samma fråga i en salstenta, till exempel. Att studenterna var mer än vanligt pålästa uppfattades också som positivt med mer insiktsfulla frågor och mer spännande diskussioner i samband med föreläsningarna.

### "15-minutersuppsatsen" på grundnivå

I syfte att försöka minska upplevelsen av nervositet och stress döpte vi höstterminen 2006 om examinationsformen till "15-minutersuppsats". Premisser och genomförande var i övrigt identiska med 5-minutersvarianten, bara namnet byttes ut. Korrelationen mellan betyg och tid in på kursen blev också på denna kurs positiv, om än inte lika stark och tillförlitlig som för 5-minutersvarianten. 15-minutersuppsatsen fick dock sämre kursvärdering från studenterna än 5-minutersuppsatsen.

### "5-minutersuppsatsen" på avancerad nivå

Höstterminen 2007 gav AFL en liknande kurs, kallad *Archaeological Science*, men denna gång på masternivå. Med de goda erfarenheterna från tidigare år beslöt vi att använda kortuppsatsen igen men nu åter med uttrycket 5-minutersuppsats. Denna kurs var generellt sett på högre nivå än tidigare och gavs på dagtid och heltid. Förståelsenivån på betygsriterierna för kortuppsatserna var dock den samma som tidigare (dvs. *relational*). Kortuppsatserna var inte heller nu den enda examinationsformen på kursen som helhet<sup>42</sup> och studenterna informerades om hur betygen på kortuppsatserna skulle påverka deras slutbetyg (nu A-F). Kortuppsatserna bedömdes dock som sådana precis som förut (därför "VG" nedan).

Någon positiv utveckling liknande den på tidigare kurser gick inte att se. I kursvärderingens kommentarer är det fyra av fjorton studenter (~1/3) som skriver att examinationsformen är stressande eller att där var för ont om tid. Studenter som uppger läs- och skrivsvårigheter är mycket kritiska.

### Kortuppsats "dagen-efter"

Inför masterkursen *Archaeological Science* 2008 hade jag och kurschefen (lektor Lena Holmqvist Olausson) diskuterat flera alternativa upplägg och så småningom enats om ett. Inspiration till detta upplägg kommer bland annat från UPCs högre seminarium<sup>43</sup> och från förslag framförda av studenter i de tidigare kursvärderingarna. Det vi nu prövat är att studenterna själva får välja om de vill lämna in direkt (de får 10 minuter på sig att skriva) eller vill mejla in sin uppsats senast kl 12.00 nästa dag. Hur de än valde fick de 10 minuter på slutet då de uppmanades att se över sina anteckningar och reflektera över det de just

hört.

En förhoppning var att detta förfarande skulle minska stressen och utsattheten hos eventuella studenter med läs- och skrivsvårigheter. Potentiella nackdelar är att studenterna inte kommer lika pålästa och förberedda till föreläsningarna som de "tvingades" göra med klassrumstentavarianten, och därmed inte får ut lika mycket av föreläsningen<sup>44</sup>. Någon skillnad i möjligheten att ge tämligen direkt och kontinuerlig feedback torde det inte innebära. Risken för fusk i meningen allt för ingående samarbete studenter emellan ökar, vilket torde minska den "rättvisestämpel" som klassrumsuppsatsen fått i tidigare studentvärderingar<sup>45</sup>. Samtliga studenter på kursen *Archaeological Science* 2008 valde att lämna in kortuppsats-dagen-efter, med ett undantag vid ett tillfälle. Några uppenbara fall av fusk eller plagiering har inte uppdagats.

## Sammanfattning

De olika kombinationer av nivåer och examinationsformer som diskuterats i denna rapport sammanfattas i tabell 1.

Tabell 1. Kombinationer av examinationsformer och utbildningsnivåer.

Examinationsform	Grundnivå	Masternivå
5-minutersuppsats (kortuppsats-direkt-efter)	X	X
15-minutersuppsats (kortuppsats-direkt-efter)	X	
Kortuppsats-dagen-efter		X

## Frågeställningar

Det jag vill undersöka och försöka belysa i föreliggande arbete är studenternas upplevelser av och resultat från kortuppsatserna i deras olika utformningar (5-minutersuppsats, 15-minutersuppsats, kortuppsats-dagen-efter) och i de olika sammanhangen (grundnivå och avancerad nivå). Mot denna bakgrund har följande övergripande fråga varit ledande:

Hur kan vi förändra kortuppsatsen som klassrumsexaminationsform i syfte att hjälpa fler studenter att nå bättre resultat i relation till kursmål och bedömningskriterier?

Under arbetets gång har följande följdfrågor utkristalliserats:

- Är kortuppsatsen mer populär bland studenter på grundnivå än på avancerad nivå och i så fall varför?
- Går det att finna en koppling till att kortuppsatsen är mer impopulär och avsaknaden av utveckling (se nedan) bland de avancerade studenterna?
- Är kortuppsats-dagen-efter ett bättre alternativ än kortuppsats-direkt-efter på den avancerade nivån?

## Material och metod

De material jag har till mitt förfogande är dels studenternas prestationer gentemot betygskriterierna och dels studenternas betygsättning och kommentarer i kursvärderingarna. Flertalet av de aktuella frågorna i kursvärderingen har haft både slutna och öppna svarsalternativ. De slutna svarsalternativen har varit svarsalternativ 1 (negativt) till 5 (positivt) med rutor där studenterna ska sätta kryss och till detta har

studenterna haft plats att själva formulera svar fritt<sup>46</sup>. Detta är material som lämpar sig för såväl kvantitativa som kvalitativa angreppssätt, båda lika relevanta<sup>47</sup>. Studier av detta slag, dvs. att kombinera kvalitativa och kvantitativa delar i studiet av studenters lärande och examinationsformer, är kanske inte helt vanliga men heller inte något unikt<sup>48</sup> även om de inte tillämpats på samma sätt som i detta arbete.

Mitt angreppssätt inkluderar båda och jag har låtit texter kring modeller, generaliseringar eller hypoteser rörande studenters lärande tillsammans med studenternas kursvärderingar från tidigare kurser tjäna till inspiration för utformningen av examinationsformen. Hur examinationen fungerat prövas därefter med nya analyser av ovan nämnda empiriska källmaterial. Metodologiskt är utformningen av examinationen induktiv, med alla problem detta för med sig<sup>49</sup>, och bygger på tankegångar i stil med; ”utifrån dessa observationer (partikulärt) bedöms denna examinationsform vara mest lämpad för flest studenter (generellt).” Prövningen blir å andra sidan hypotetiskt deduktiv och är som sådan inte konklusiv<sup>50</sup> men är likväl nödvändig. Den bygger på tankegångar i stil med; ”om denna examinationsform är mer lämpad skall fler studenter nå bättre resultat än tidigare”. Prövningen möjliggör identifieringen av problem som gör att examinationsformen kan omarbetas och på nytt prövas mot nya analyser av nytt material. I grund och botten är det en evidensbaserad forskning jag bedriver<sup>51</sup>. Allmänt vetenskapsteoretiskt kan man säga att det enda sättet att finna mening är i termer av relationer mellan kvantiteter eller kvaliteter. ”Mening är en *relation* mellan människor eller mellan människor och ting.”<sup>52</sup> Allt det vi studerar (kvalitativt eller kvantitativt), människor, ting eller text, benämns som variabler. Vetenskapliga upptäckter handlar därmed om att finna nya relationer mellan variabler.

För så väl prövning som generalisering har statistiska analystekniker<sup>53</sup> använts, dels när det gäller studenternas prestationer och dels när de gäller de slutna svarsalternativen i kursvärderingen. Kvantitativa metoder har i detta sammanhang sina fördelar<sup>54</sup>. Figurer är i förbindelsen utmärkta att använda i undersökande syfte för att initialt finna relationer mellan variabler, i syfte att utvärdera dem och finna mönster, eftersom människans öga är mycket bra på att se samband i figurer. Detta är ett analytiskt instrument som inte kan överskattas. Men många statistiska tekniker handlar också om just detta, att utvärdera olika typer av relationer mellan variabler. Med statistiska analystekniker går det inte bara att påvisa relationer mellan till exempel ens åtgärder som lärare och undervisningens utfall och/eller studenternas värdering av undervisningen, det är även möjligt att skatta och utvärdera såväl styrkan som tillförlitligheten i dessa relationer.

Är relationen mellan två variabler riktigt stark kan man förutsäga den ena utifrån observationen av den andra. Ett mått på graden av linjärt samband mellan två variabler är korrelationskoefficienten,  $r$ , ett uttryck för hur pass bra punkter i ett punktdiagram ansluter till en rät linje. Korrelationen kan antingen vara positiv eller negativ. Är den positiv ökar variablerna tillsammans, är den negativ så ökar den ena när den andra minskar. Om korrelationen är fullständig, det vill säga om punkterna faktiskt bildar en rät linje i ett diagram, blir  $r = 1$  eller  $-1$ . Är variablerna helt okorrelerade, punkterna i diagrammet bildar hagelsvärm, blir  $r = 0$ . Att två variabler är okorrelerade innebär inte att de måste vara oberoende av varandra bara att beroendet inte är linjärt. Vad som räknas som en stark korrelation beror på sammanhanget men allmänt finns en nedre gräns vid  $r = 0,7$  eller  $-0,7$ . Determinationskoefficienten,  $r^2$ , är en skattning av hur stor del av den gemensamma variationen hos två variabler som förklaras av den räta linjen. Vid exempelvis  $r = 0,7$  blir  $r^2 = 0,49$  och ungefär hälften av den gemensamma variationen förklaras av den räta linjen. Tillförlitligheten uttrycks i statistisk signifikans ( $p$ ) och är ett mått på hur stor risken är att den relation jag funnit är ett resultat av slumpen. I de flesta vetenskaper anses  $p = 0,05$  som övre gränsvärde för statistisk signifikans, trots att sannolikheten för fel fortfarande är rätt stor (5 %).

Denna typ av matematiska tekniker kan upplevas som såväl obegripliga som förföriska. Prydliga tabeller och diagram, komplicerade formler och stilfulla förkortningar inger lätt en känsla av absolutitet och ofelbarhet som kan vara övertygande på ett överväldigande sätt. Som humanist, exempelvis, står man lätt handfallen också om man är tvivlande till de tolkningar som gjorts utifrån dylika analyser. Det är därför viktigt att påpeka att dessa matematiska tekniker endast används som hjälpmedel för att finna och utvärdera relationer mellan variabler. Statistisk slutledning är inget annat än konsten att göra intelligenta gissningar. Men vad innebörden, meningen, är med den nyupptäckta relationen måste jag som lärare och pedagog tolka ut.

Till hjälp för detta har jag till exempel de öppna svarsalternativen i kursvärderingarna. Detta källmaterial består av många olika, mycket korta texter, kommentarer, som studenterna fritt fått



formulera i samband med de slutna svarsalternativen. Dessa analyseras<sup>55</sup> främst genom tematisering varvid kategorier, tankebanor och grundläggande värderingar kartläggs. Teman som dyker upp ofta, gärna i olika sammanhang, kan kanske antas vara centrala. Detta ger en bild av studenternas medvetna klassificeringar, ett aktörsorienterat perspektiv, där ambitionen är att se verkligheten med studenternas ögon. Men jag skall även försöka använda detta som underlag för mer långtgående tolkningar genom försök till perspektivering. Här handlar det om att också försöka göra mig oförstående, att inte ta för givet, eftersom det är när vi inte förstår som tolkningen blir en medveten ansträngning. Detta är försök att skapa andra sätt att se en välbekant verklighet på som vi får se hur långt jag mäktar driva. Men en ambition är att tränga in i det okända, det omedvetna, det utsagda i de korta svaren – sådant som studenterna inte medvetet uttrycker men som är en integrerad del av det som meddelats. Här är den tankemässiga associationen mellan olika begrepp ett hjälpmedel eftersom en del av det utsagda kan finnas i synonymer eller kategorier med snarlik betydelse till det ursprungliga begreppet, sammanlänkade som i en *mind map*. Kontrastering kan vara ett annat sätt att nå det utsagda, att försöka uppfatta motsatser och även se vad något *inte* betyder, att i tanken sammanför ting och företeelser som anses oförenliga och därmed söker finna brytpunkter och kriser i syfte att avslöja normer och gränser. Det finns egentligen ingen gräns för frejdigheten i tolkningarna. Allt måste ändå i slutändan prövas.

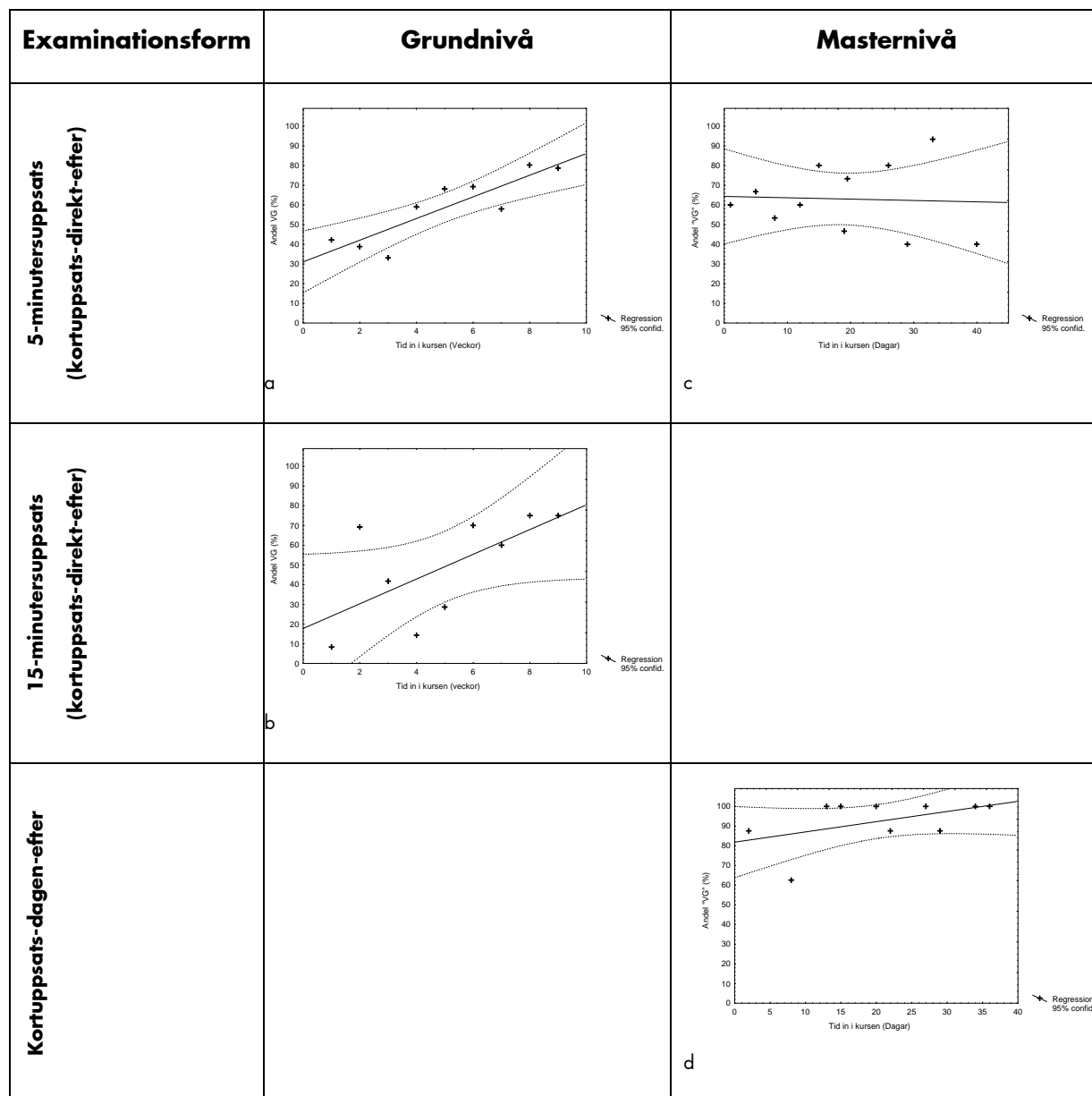
På det hela taget är mitt förhållningssätt till vetenskaplig undervisning en ständig vandring i tanke och praktik från det partikulära till det generella och tillbaka igen under vilken ny kunskap successivt skapas, vilket närmast innebär en hermeneutisk metodologi så som jag uppfattat det<sup>56</sup>, och skiljer sig inte nämnvärt från mitt synsätt i min egentliga forskargärning<sup>57</sup>. Det är på detta sätt, med denna process, som de i inledningen angivna förändringarna av kortuppsatsen utarbetats. Utifrån dessa erfarenheter och observationer har ovan angivna generella frågeställningar formulerats. Dessa kommer i detta arbete att prövas såväl kvantitativt som kvalitativt, vilket redovisas i följande resultatkapitel. Utifrån resultaten förs sedan en diskussion med tolkning och försök till generella slutsatser.

## Resultat

### Studenternas prestationer

Studenternas prestationer, som grupp betraktade, illustreras med punktdiagram (Figur 1) och en korrelationsanalys av studenternas betyg och tid in i kursen. Eftersom varje lärare betygsatte sina respektive uppsatser utifrån fastställda kriterier och då lärarkåren varierat under de olika kurserna är sannolikheten låg att detta skall ha haft någon systematisk inverkan på dessa resultat.

Figur 1. Relationen mellan studenternas betyg på kortuppsatserna och tid in i kursen med olika utformning på uppsatserna och i olika sammanhang.



Högst upp till vänster i figuren presenteras relationen mellan andelen 5-minutersuppsatser (kortuppsats-direkt-efter) med VG och antalet veckor in på kursen (grundnivå 2005) (Figur 1a). Korrelationen är här stark, positiv och statistiskt signifikant ( $r=0,87$   $r^2=0,76$   $t=4,76$   $p=0,0021$ ). Fler och fler studenter skriver

uppsatser på en allt högre förståelsenivå. Relationen mellan andelen 15-minutersuppsatser (kortuppsats-direkt-efter, Figur 1b) med VG och antalet veckor in på kursen (grundnivå 2006) är också positiv men inte lika stark och inte heller lika tillförlitlig ( $r=0,65$   $r^2=0,42$   $t=2,24$   $p=0,060$ ).

På den avancerade nivån blir tidsskalan en annan, dagar istället för veckor, eftersom denna kurs går på heltid. Relationen mellan andelen 5-minutersuppsatser (kortuppsats-direkt-efter, Figur 1c) med "VG" och antalet dagar in på kursen (avancerad nivå 2007) är mycket svag och inte alls tillförlitlig ( $r=-0,048$   $r^2=0,002$   $t=-0,14$   $p=0,89$ ). Någon positiv utveckling liknande den på tidigare kurser finns inte. Snarare är det så att variationen ökar med tiden.

Relationen mellan andelen kortuppsatser-dagen-efter (Figur 1d) med "VG" och antalet dagar in på kursen (avancerad nivå 2008) är starkare och mer tillförlitlig ( $r=0,48$   $r^2=0,23$   $t=1,55$   $p=0,16$ ) än på den tidigare masterkursen men tillförlitligheten är inte under signifikansnivån.

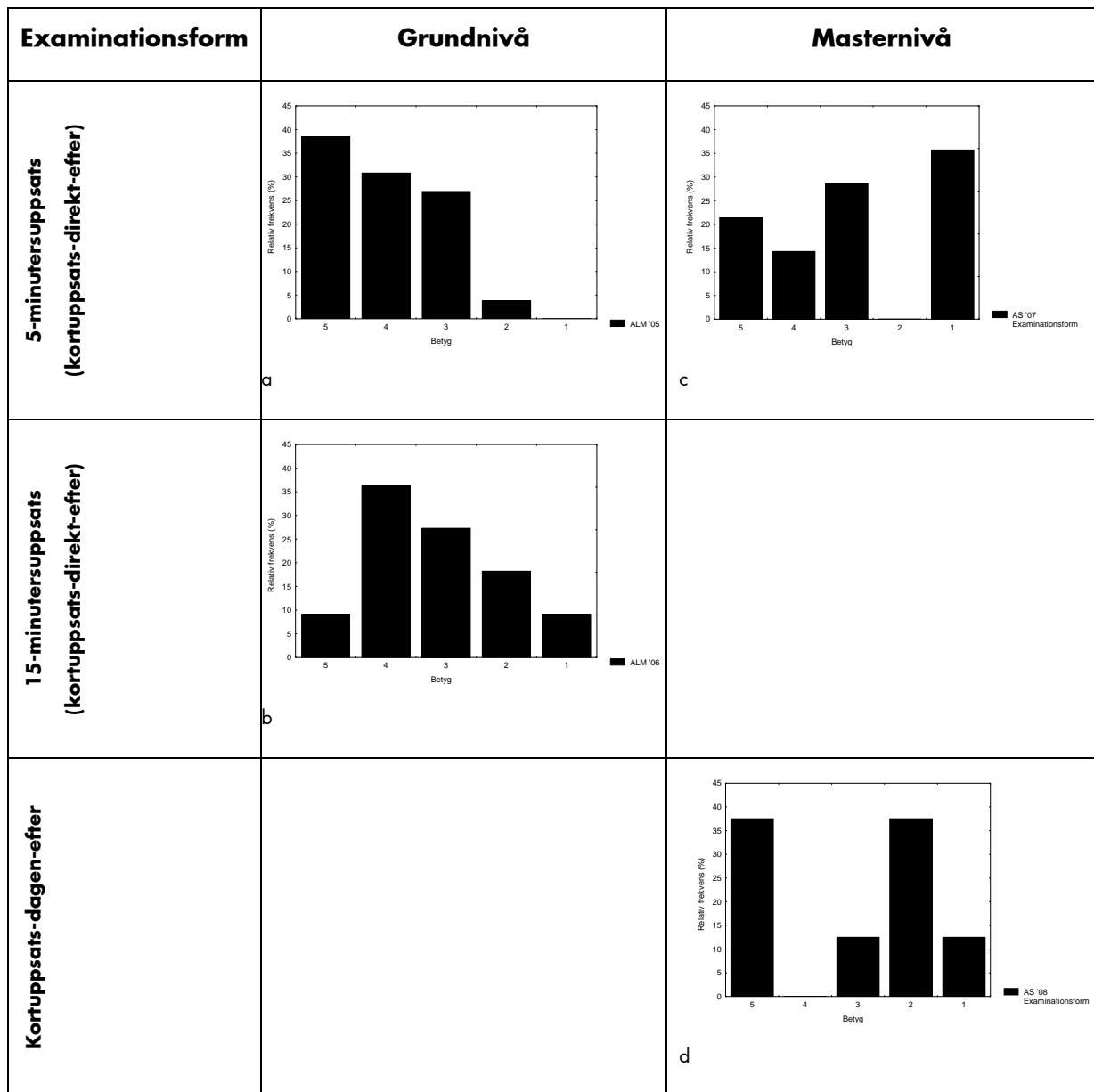
Till skillnad från kortuppsats-direkt-efter (Figur 1c) finns här faktiskt en positiv utveckling liknande den i Figur 1a och 1b, även om korrelationen här inte är så stark och heller inte statistiskt signifikant (Figur 1d). Tvärtom mot kortuppsats-direkt-efter på masternivå (Figur 1c) verkar variationen minska allt eftersom kursen fortskrider med kortuppsats-dagen-efter. Dessutom är det en betydligt större andel av studenterna som skrivit kortuppsats-dagen-efter (medel= $92,5 \pm 12,1$  %  $n=10$ ) som når bättre resultat i relation till bedömningskriterierna än de som skrivit kortuppsats-direkt-efter (medel= $63,0 \pm 17,5$  %  $n=11$ ), en skillnad som är statistiskt signifikant ( $t=-4,45$   $df=19$   $p=0,0003$ ).

## Studenternas kursvärdering – kvantitativ bedömning

På grundnivå fick 5-minutersuppsatsen (Figur 2a; medel= $4,04 \pm 0,92$   $n=26$ ) bättre kursvärdering av studenterna än 15-minutersuppsatsen (Figur 2b; medel= $3,30 \pm 1,16$   $n=11$ ) (båda kortuppsats-direkt-efter), en skillnad som är nära statistiskt signifikant ( $t=2,01$   $df=34$   $p=0,052$ ). Detta är anmärkningsvärt eftersom det enda som skiljer är namnet på examinationsformen, utförandet var annars identiskt.

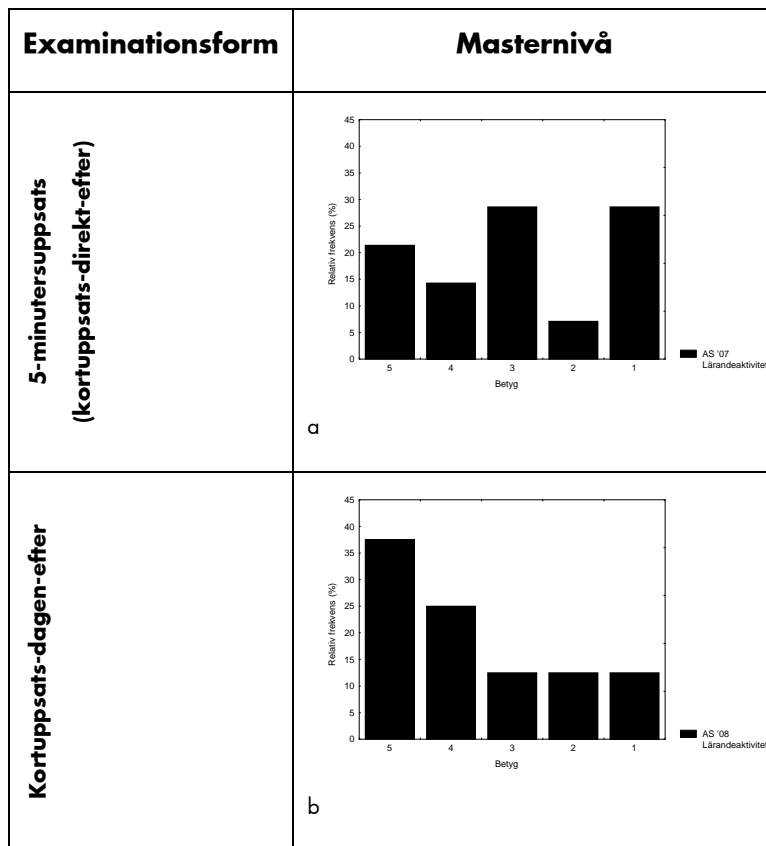
Masterstudenterna på kursen *Archaeological Science* 2007 gav 5-minutersuppsatsen betydligt sämre betyg som examinationsform (Figur 2c; medel= $2,86 \pm 1,61$   $n=14$ ) än grundstudenterna på kursen *Arkeologins laborativa metoder* (jfr med Figur 2a och b). Masterstudenterna på kursen *Archaeological Science* 2008 gav 5-minutersuppsatsen (kortuppsats-dagen-efter) något bättre betyg som examinationsform (Figur 2d; medel= $3,13 \pm 1,64$   $n=8$ ) än de på kursen *Archaeological Science* 2007 (kortuppsats-direkt-efter) (jfr Figur 2c), men skillnaden är inte ens nära statistiskt signifikant ( $t=-0,37$   $df=20$   $p=0,71$ ). Observerbart är också den extrema spridningen i masterstudenternas betyg, med en grupp studenter som uppenbarligen tycker mycket illa om kortuppsatsen och en grupp som tycker den är bra. Också i formen kortuppsats-dagen-efter verkar studenterna vara mycket polariserade i sin uppfattning om examinationsformen. I syfte att pröva om kortuppsatsen som sådan uppskattats högre av studenterna på grundnivåkurserna än av studenterna på masterkurserna så jämfördes de sammanlagda betygen som studenterna gett på frågan *Vad tycker du om "5-minutersuppsatsen" / "15-minutersuppsatsen" som examinationsform?* Denna jämförelse visade att grundstudenterna gav högre betyg (medel= $3,83 \pm 1,03$   $n=37$ ) än masterstudenterna (medel= $2,95 \pm 1,59$   $n=22$ ). Ett t-test visade vidare att denna skillnad är statistiskt signifikant ( $t=2,56$   $df=56$   $p=0,013$ ), vilket innebär att risken är liten för att denna skillnad skall vara ett resultat av slumpen.

Figur 2. Sammanställning av kursvärderingsfrågan; a) Vad tycker du om "5-minutersuppsatsen" som examinationsform? (grundnivå 2005); b) Vad tycker du om "15-minutersuppsatsen" som examinationsform? (grundnivå 2006); c och d) Vad tycker du om "5-minutersuppsatsen" som examinationsform? (avancerad nivå 2007 respektive 2008).



På kurserna på avancerad nivå ställdes också frågan om vad studenterna tyckte om 5-minutersuppsatsen som lärandeaktivitet (Figur 3a och b). Masterstudenterna på kursen *Archaeological Science* 2007 gav 5-minutersuppsatsen (kortuppsats-direkt-efter) något sämre betyg som lärandeaktivitet (Figur 3a; medel=2,93±1,54 n=14) än masterstudenterna på kursen *Archaeological Science* 2008 (kortuppsats-dagen-efter) (Figur 3b; medel=3,63±1,51 n=8), även om skillnaden inte heller här är statistiskt signifikant ( $t=-1,03$   $df=20$   $p=0,32$ ).

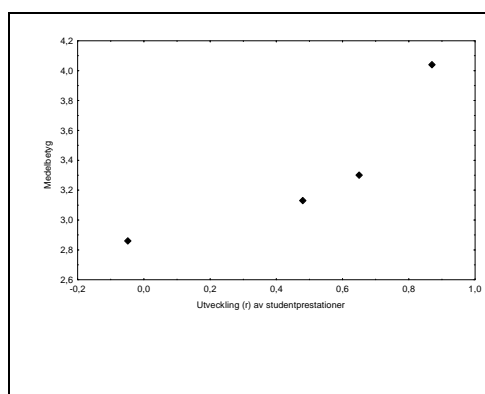
Figur 3. Sammanställning av kursvärderingsfrågan; Vad tycker du om "5-minutersuppsatsen" som lärandeaktivitet? (avancerad nivå 2007 respektive 2008).



Bara 1 av 8 (1/8) anger att de upplever 5-minutersuppsatsen (kortuppsats-dagen-efter) som stressande (se nedan) på kursen *Archaeological Science* 2008 att jämföra med 4 av 14 (~1/3) på kursen *Archaeological Science* 2007 (dvs. kortuppsats-direkt-efter).

Den kvantitativa analysen gör det möjligt att föra samman data kring studenternas prestationer och deras värdering av kortuppsatsen. Det är för lite data för någon egentlig analys men trenden är tydlig; ju starkare relationen är mellan andelen kortuppsatser med "VG" och tid in på kursen ( $r$  för punktdiagrammen i Figur 1) desto bättre betyg har kortuppsatsen fått av studenterna i kursvärderingen (Figur 4).

Figur 4. Relationen mellan styrkan i studenternas prestationsutveckling ( $r$  för punktdiagrammen i Figur 1) som grupp betraktade och det medelbetyg kortuppsatsen fått av respektive studentgrupp på frågan i Figur 2.



## Studenternas kursvärdering – kvalitativ bedömning

I detta sammanhang finns inte utrymme att återge samtliga kommentarer i alla de kursvärderingar som använts i studien. Tematiseringen fungerar därför också som en väg att komprimera intrycken från dessa texter. I det nedanstående har jag plockat ut de vanligast förekommande temana i kommentarerna i hopp om att dessa även skall ha varit centrala för studenterna. Försök till perspektivering och till kontrastering presenteras i anslutning till varje tema. Jag börjar med generella teman gällande kortuppsatsen över huvud taget. Denna är baserad på 51 kortuppsats-direkt-efter-enkäter, bland vilka både grundnivå och avancerad nivå finns representerad, och 8 kortuppsats-dagen-efter-enkäter endast från den avancerade nivån. Alla studenterna har inte utnyttjat möjligheten att ge öppna svar och andelen varierar mellan ca 65-85 % på kurserna. Jag tar upp kommentarerna till kortuppsats-dagen-efter också separat i lite mer detalj eftersom detta egentligen inte är en klassrumsexaminationsform och också det senaste steget i tillämpningen av kortuppsatsen på AFL.

Ett genomgående tema som finns med på alla nivåer är stress och nervositet i samband med skrivandet av kortuppsats-direkt-efter. Men många som skriver att de upplever stress uttrycker också att de uppskattar examinationsformen. Kategorierna stress och nervositet är inte nödvändigtvis dåliga. Detta är känslor som lätt uppstår när människor ställs inför krav på prestation. När en människas förmåga är i balans med de krav som ställs kan stress och nervositet fungera som positiva stimulanser. Det är när obalans råder, såväl över- och understimulans som låg men utdragen sådan, som effekten blir negativ. När pappren för kortuppsatsen delats ut i föreläsningssalen efter den avslutande frågestunden inträder en hektisk tystnad som bara störs av det febrila skrivandet. Några skriver uppdrivet och kastar ängsliga blickar på klockan. Det uppjagat oroande i denna stund tyder på ett bekymrat intresse för det som pågår. För betyget eller innehållet, eller båda. Blir detta bara ängsligt krampaktigt är inget vunnet för studenternas lärande. Om nervositeten leder till oro blir skrivandet en disharmonisk balansakt och uppsatsens innehåll blir därefter. Där intresse finns leder nervositeten till en positiv sinnesstämning och framför allt till en vaken uppmärksamhet. Den korta tiden kan ge en förnimmelse av övergående förgänglighet och översinnlighet eller en känsla av att det kortvariga också är temporärt slumpartat.

Stress och nervositet kan kontrasteras mot lugn och ro. Examination i lugn och ro, i stillhet, är en önskan om trygghet. Känner man trygghet i en situation leder detta till behärskning, kontroll och disciplin. Det måste ju vara bra. Men i kontrast till nervositetens vakna uppmärksamhet står lugnets koppling till stiltje och stagnation och till behärskningens oberördhet inför ämnet. I brytpunkterna möts stressens och nervositetens vakna uppmärksamhet, lugnets kontroll och den korta tidens översinnlighet å ena sidan samt stressens och nervositetens ängsliga krampaktighet, lugnets stagnerade oberördhet och det temporärt slumpartade i det kortvariga. Kategoriernas associationer är en integrerad del av det som studenterna meddelat även fast det inte är medvetet uttryckt i deras kommentarer. I dessa kategorier och deras associationer ligger huvudinnehållet i den kris, "tentaångest", som studenten genomlever i samband med examinationen och vars utgång är beroende av såväl formen för examination som studentens personliga egenskaper och preferenser.

Det är som sagt många som skriver att de tycker kortuppsatsen är en bra examinationsform, bättre än salstentan. Bättre, hur då? Kan hända är kortuppsatsen till mer hjälp för studenterna i deras lärande och angenämare i sitt utförande än salstentan. Förklaringar som ges av studenterna är att den skärper uppmärksamheten och gör att de koncentrerar sig på föreläsningen. Att vara uppmärksam för snarare tanken till att vara vaken, samma utsagda observanta intresse och påpasslighet som associationerna kring stress och nervositet, än till lugnets stiltje och stagnation. En ytterligare positiv reflektion över kortuppsatsen-direkt-efter är studenternas tillfredsställande upplevelse av att känna att de var färdiga med avsnittet med en gång. Här finns alltså en känsla av fullbordning under resans gång istället för ängslan inför en avslutande examination. Andra reflektioner studenterna gör är att klassrumsexaminationen får dem att förbereda sig innan föreläsningen och att de därmed hänger med bättre. Några upplever att de därmed fått ut mer av kursen, att det gav bra inläring, var bra för minnet. Att vara förberedd är att vara varskodd, förvarnad. Förberedd associeras vidare med att vara genomtänkt, att ha en avsikt. Denna genomtänkt eller plan är en förutsättning för examinationsformens positiva sidor, då den bryter av mot stressens och nervositetens negativa sidor. Det är redskap för studenterna att hantera krisen med. Det ger också att en förutsättning är att studenterna får tydliga direktiv, något som en del av dem menar ibland har fallerat.

Bland grundstudenter uttrycktes uppfattningen att examination med kortuppsatsen-direkt-efter gjorde det svårare att åka snålskjuts, att den var rättvis. Rättvisa är en grundläggande värdering som tidigare uppmärksammats som något studenter tycker är viktigt<sup>58</sup>. Det hör samman med tankar kring objektivitet, att examinationen skall vara saklig, neutral och opartisk, helt enkelt att den skall vara korrekt och passande för stoffet som skall examineras. En rättvis examination är för studenterna en norm som praktiserande examinators har att leva upp till. Bland tävlande studenter speglar det en önskan om sportslighet och rent spel. I kontrast till detta fanns det främst bland masterstudenterna en uppfattning om att examinationsformen mätte fel sak, att den snarare mätte studenternas förmåga till snabbskrivning och sammanfattning än kunskaper i ämnet. Flera upplevde alltså att examinationsformen var orätt. Associationerna går här i motsatt riktning, till orättvisa, att examinationsformen är grundlös, kanske till och med partisk. Det kan upplevas som en oförrätt, ett svek, som något ojust och ohederligt, på gränsen till övergrepp, eftersom några få uttrycker starkt missnöje: "Vill aldrig mer i livet göra en till 5-minutersuppsats", är ett exempel. Här har det negativa i krisens omedvetet integrerade delar tagit överhand och upplevelsen blir allt igenom negativ. Den här studenten känner ingen fullbordad under resans gång, snarare en utdraget lång och nedbrytande tentaångest. Hon finner inte redskapen att handskas med detta. Utan någon som helst upplevelse av de positiva aspekterna blir endast förtvillingen av obehag och aversion kvar. En gräns är överskriden.

Nu övergår jag till att mer i detalj kika på enkäterna rörande kortuppsats-dagen-efter. På sju av de åtta enkäterna på denna kurs har öppna svar lämnats. Fyra av de sju kommentarerna rörande kortuppsats-dagen-efter som lärandeaktivitet, är i grund och botten positiva. Flera studenter anser att det varit bra att tvingas komma på egna applikationer eftersom detta skapat större förståelse, i och med att kunskapen bearbetas och "fastnar". Två kommenterar att de tycker att kortuppsatsen är ett klart bättre examinationsalternativ än vad en stor salstenta skulle ha varit. Detta är kommentarer och tankegångar som jag känner igen ifrån kursvärderingar rörande kortuppsats-direkt-efter (se ovan).

Någon skriver bara att denne inte är van vid examinationsformen, utan andra kommentarer. En negativ synpunkt som framförts mot examinationsformen som sådan är att detta med att kortuppsatsen betygsätts skapat stark press och nervositet och gjort den till en negativ upplevelse. Detta känner jag också igen sedan tidigare (se ovan) och för denna student är det nervöst även med inlämning dagen efter. I motsats till detta upplevde en av dem som skrev att kortuppsatsen var en bättre examinationsform än en stor salstenta i slutet av kursen, att det var positivt att få fördjupa sig i en del i taget utan stress. Åter igen är det uppenbart att olika studenter uppfattar och hanterar samma situation på olika sätt.

Två av studenterna menar att kvaliteten på kortuppsatsen i högre grad reflekterat kvaliteten på undervisningen och den enskilde föreläsaren än studenternas engagemang och kunskaper. Detta är ett nytt förslag på mätfel med kortuppsatsen som examinationsform, att lägga till de ovan nämnda rörande snabbskrivnings- och sammanfattningsförmåga. Här finns dock en intressant skillnad i det att orsaken skjuts över från att ha handlat om att mäta fel sak hos studenten till att inte mäta studenten alls. Det implicerar också att studenterna skjuter över ansvaret för deras prestation till någon annan. Tankebanan kan vara att ansvaret för eventuella försummelse inte är studentens, förpliktelsen är någon annans (dvs. den enskilde föreläsaren) och så borde det även vara med påföljden. Men överföringen av ansvar innebär också att eventuella bedrifter inte heller är studentens och till bedriften knutna belöningar är därför oförtjänta. I grund och botten handlar det åter igen om rättvisa och om upplevelsen av ett normbrott.

Ett par negativa kommentarer handlar om genomförandet snarare än om formen som sådan. En student menar helt riktigt att en förutsättning för att kortuppsatsen skall fungera som en god lärandeaktivitet är snabb feedback, något som denne student upplevt att han inte fått. En annan student menar att ett ordval (i.e. *selfria*) i betygsriterierna varit hämmande i det att hon struntat i delar hon inte känt sig helt säker på och därmed gått miste om bra feedback. En annan kommentar handlar om att det var svårt att veta vad kortuppsatsen förväntades innehålla, förutom applikationen.

Efter som studenterna på kursen *Archaeological Science* 2008 ställdes inför valet att skriva direkt efter föreläsningen eller att skicka in nästa dag ställdes även en fråga om hur de valde och varför. Som angetts tidigare lämnade alla in dagen efter (med ett enstaka undantag). Orsakerna till detta val är flera. En var att få mer tid till att skriva allt, och en annan som anges av flera är att få tid att tänka ut en egen applikation. Att uppsatserna betygsattes anges också som ett skäl, då studenterna ville göra sitt bästa. En annan anser att arbeta i lugn och ro med eget tempo är det mest pedagogiska och är övertygad om att ha lärt sig mer än med att skriva direkt. Någon anger att de vill ha tid att låta informationen sjunka in och

få möjlighet till reflektion. En annan orsak som anges är övertygelse om den egna handstilens svårtyddhet. En anger dyslexi som orsak. Någon anger att denne uppskattade stunden för egen reflektion i slutet av föreläsningarna trots inlämning dagen efter. Flera av dessa kommentarer handlar om när i lärandeprocessen som föreläsningen och examinationen kommer in. Det traditionella är att först kommer föreläsningen, därefter den egna inläsningen och sedan examinationen. Det vi med kortuppsatsen velat åstadkomma är att studenten börjar med inläsningen för att få ut mer av föreläsningen som kommer sedan, åtföljd av examinationen. Det finns egentligen ingen motsättning mellan detta och att få tid att tänka och reflektera eller att arbeta i lugn och ro, om man inte är fast i den sedvanliga rutinen.

Det denna analys kanske tydligast visar är att det finns många bottnar vad gäller studenternas upplevelser av kortuppsatsen och att det inte bara är en fråga om huruvida kortuppsatsen är en bra eller dålig examinationsform. De olika associationsvägarna antyder att det finns många olika sätt för enskilda studenter att uppleva examinationen, så väl positivt som negativt, och detta av många olika orsaker och längs många olika tankebanor. Detta gäller förstås inte bara kortuppsatsen. Enkätsvarens telegramartade korthet medger inte så stort utrymme för djupare studier av studenternas partikulära upplevelser än vad som här presenteras. Däremot menar jag att denna lilla studie visat på spännande ingångar som skulle kunna ligga till grund för en mer djuplodad studie av studenters upplevelse av examination, till exempel i form av intervjuer. Detta är dock något som ligger utanför syftet med denna studie.

## Diskussion

Vikten av en examinationsformsbenämning blev tydlig i försöket med 15-minutersuppsatsen. Detta var absolut inte något som hjälpte fler studenter att nå bättre resultat och 15-minutersuppsatsen var inte alls lika populär som 5-minutersvarianten även om utförandet var identiskt. En möjlig tolkning av detta är att studenterna upplever 15 minuter som en så pass lång tid att de erfar högre innehållsmässiga krav; på 5 minuter hinner man helt enkelt inte skriva så mycket, men på en kvarts timme... Med både 5-minutersuppsats och 15-minutersuppsats fanns en positiv utveckling under kursens gång (se Figur 1a och b), med innebörden att fler och fler studenter skrev uppsatser på en hög förståelsenivå. Utvecklingen med 15-minutersuppsatsen är inte lika stark som med 5-minutersuppsatsen och variationen är betydligt större. Den större variationen kan till del bero på att det var färre studenter på kursen med 15-minutersuppsatserna eftersom enstaka avvikelser då får ett större relativt genomslag för gruppen som helhet. Värt att notera är att det på masterkurserna var betydligt fler studenter som skrev uppsatser på en hög förståelsenivå redan från början i jämförelse studenterna på grundnivå (jfr Figur 1a och b med 1c och d). En möjlig tolkning är att detta återspeglar den högre utbildningsnivån på studenterna eftersom betygskriterierna låg på samma nivå för samtliga kurser. Med kortuppsats-direkt-efter på masternivå syns ingen positiv utveckling för gruppen som helhet (Figur 1c). Istället syns en tydlig ökning av variationen allt eftersom kursen fortskrider. Då masterkursen, till skillnad från de tidigare grundkurserna, gick på helfart är det kortare tid mellan varje tillfälle och därmed kortare tid att förbereda sig inför nästa gång. Om det blivit studenterna allt mer övermäktigt att hinna förbereda sig så skulle detta kunna vara en förklaring till detta mönster.

Masterstudenterna tycker också betydligt sämre om kortuppsatsen än grundstudenterna och ovan nämnda orsaker kan ha bidragit till denna upplevelse i allmänhet. Men genom den kvalitativa analysen av studenternas öppna svar i kursvärderingen så kan skillnaden mellan grundstudenternas och masterstudenternas upplevelser knytas till normen om rättvis examination. Grundstudenterna verkar i högre grad mena att kortuppsatsen följer normen medan masterstudenterna i större utsträckning ifrågasätter detta. Andra möjliga tolkningar av skillnaden i uppskattning mellan grundstudenter och avancerade studenter är att de senare kanske i högre grad utvecklat ett kritiskt tänkande, alternativt är de mer konservativa i sitt studiesätt och därmed obenägna till förändring. Om man har studerat i många år vid universitet så har man antagligen hittat ett eget sätt att närma sig studierna. Att då tvingas till något nytt, som att skriva kortuppsatser, kan därför kanske uppfattas som hämmande. Dessa generaliseringar emotsägs kanske i någon mån av det faktum att masterstudenterna är väldigt polariserade i sin uppfattning om kortuppsatsen som examinationsform (Figur 2 c och d). Den kvalitativa analysen av studenternas öppna svar i kursvärderingen kopplar denna stora variation/polarisering till de stora skillnaderna i hur olika studenter upplever och hanterar situationen. Kan hända är det också en fråga om tillvänjning.



Examinationsformen är ännu tämligen ny och ovan för alla studenter som exponerats mot den och reaktionerna kan vara utslag för nyhetens obehag respektive nyhetens behag. Möjligen kommer reaktionerna att bli allt mer neutrala ju längre kortuppsatsen funnits med i systemet.

Trenden med att studenterna tycker bättre om kortuppsatsen om där finns en stark utveckling av deras prestationer under kursens gång (Figur 4) känns kanske inte som något överraskande vid första påseende; får studenterna bra betyg så gillar de examinationsformen. Fast det är ju inte det som syns här. Faktum är att det är en större andel studenter som skrivit fler "VG"-uppsatser på kursen *Archaeological Science* 2008 och fått högre betyg än på *Arkeologins Laborativa Metoder* 2005 men de senare ger kortuppsatsen högre betyg än de förra i kursvärderingen. Styrkan på prestationsutvecklingen är ju snarare ett slags mått på graden av förändring i lärandet under kursens gång. Att detta mått är relaterat till studenternas uppskattning av examinationsformen antyder att detta är något som studenterna känner av. Finns det en känsla av kumulativt lärande kopplat till en examinationsform så kommer den att uppskattas av studenterna. Saknas denna känsla uppskattas examinationsformen sämre av studenterna även om de får högre betyg. Betyg som sådant är därmed inte nödvändigtvis det viktigaste för studenterna, viktigare förefaller känslan av ett kumulativt lärande att vara. Om denna observation kan valideras i ytterligare studier så får det långtgående konsekvenser för hur man som lärare bör tänka kring betyg och examinationsformer som styrmedel för studenternas lärande. En förutsättning för att upptäcka denna relation är den kontinuerliga examinationen under kursens gång.

Teman som kommit fram i analysen av de öppna enkätsvaren är stress och nervositet, lugn och ro, rättvisa, måttel med examinationsformen samt upplevelsen av examinationsformens funktion och kvalitet. Även om det är osäkert att göra generaliseringar visar analysen av associationer och kontrasteringar att majoriteten av dessa teman på ett eller annat sätt hänger ihop, dock på ett plan bortom det direkt uttalade, i de nätverk av betydelse och kontraster som finns kognitivt införlivade inom det explicit sagda i kommentarerna. På så sätt blottade analysen de många bottenarna i problemet med om kortuppsatsen upplevs som något bra eller dåligt. De olika enskilda studenterna kommer genom de många olika möjliga associationsvägarna att uppleva examinationen på helt olika sätt, företrädesvis positivt eller huvudsakligen negativt, och detta av många olika orsaker och längs många olika tankebanor. Detta är inget unikt för just kortuppsatsen, utan har säkert relevans för reflektion kring all form av examination<sup>59</sup>.

Avsaknaden av positiv utveckling på masterkursen, dess potentiella koppling till den korta tiden mellan tillfällena och stress, samt studenternas i allmänhet mer negativa utvärderingar var orsakerna till att byta kortuppsats-direkt-efter mot kortuppsats-dagen-efter. När det gäller upplevelsen av stress verkar detta byte fungerat även om någon fortfarande finner examinationsformen stressande. Andelen av studenterna som skrivit kortuppsats-direkt-efter och som upplevt den som stressig är ungefär den samma bland både grundstudenter och masterstudenter (~1/3) medan andelen masterstudenter som skrivit kortuppsats-dagen-efter och som upplevt det som stressigt är lägre (1/8). Det är också fler av dem som skrev kortuppsats-dagen-efter som i de öppna frågorna just skriver om fördelen med att i lugn och ro få fundera och skriva. Bytet från kortuppsats-direkt-efter till kortuppsats-dagen-efter förefaller också vara till fördel för studenter med varierande grad av läs- och skrivsvårigheter vilket i så fall är något som hjälpt fler studenter att nå bättre resultat. Bytet från kortuppsats-direkt-efter till kortuppsats-dagen-efter hade en tydlig positiv inverkan på studenternas prestationer (jfr Figur 1c och d), med en högre andel studenter som skrivit uppsats på en hög nivå av förståelse och med en lägre variation över tiden. På så vis förefaller bytet ha varit positivt. Kortuppsatsen är mer populär bland studenter på grundnivå än på avancerad nivå. De avancerade studenternas aversion verkar inte vara direkt kopplad till avsaknaden av utveckling (jfr Figur 1c) eftersom det med kortuppsats-dagen-efter går att skönja en utveckling under kursens gång (jfr Figur 1d) men knappast någon skillnad i popularitet (jfr Figur 2 c och d). Påtaglig är också den starka polariseringen bland masterstudenterna som alls inte finns bland grundstudenterna (Figur 2a och b). Vid en jämförelse av vad masterstudenterna ansåg om kortuppsats-direkt-efter som examinationsform med vad de ansåg om den som lärandeaktivitet (Jfr Figur 2c och Figur 3a) framkommer ingen större skillnad. Men ser man på kortuppsats-dagen-efter (Jfr Figur 2d med Figur 3b) finns där i alla fall en antydning till att de som grupp i högre grad kan uppskatta kortuppsatsen som lärandeaktivitet. I vilket fall som helst finns här inte alls samma polaritet utan snarare en förskjutning åt det positiva hållet.

En förutsättning för att kortuppsats-dagen-efter skall kunna tillämpas är förstås att alla studenter har tillgång till internet på ett jämförbart sätt. Användandet av e-post i examinationen på universitet och

högskola är ännu inte utvärderat, men där informations- och kommunikationsteknologi (ICT) kommit till användning verkar det främst vara för att möjliggöra mer innovativa och flexibla undervisningsformer<sup>60</sup>. Sedan är förstås kortuppsats-dagen-efter inte längre någon klassrumsexamination utan snarare en form av hemtentamen. Någon skillnad i feedback till studenterna i och med bytet från kortuppsats-direkt-efter till kortuppsats-dagen-efter kan inte otvetydigt urskiljas. En student upplever inte att feedbacken fungerat men det beror knappast på formen som sådan utan i så fall på utförandet.

En farhåga var att studenterna inte skulle komma lika förberedda till föreläsningarna efter byte från kortuppsats-direkt-efter till kortuppsats-dagen-efter. Denna farhåga förefaller tyvärr att ha infriats. Tydliga tecken på detta finns i studenternas kommentarer i kursvärderingen om att de velat ha tid till att skriva allt, tid att tänka ut en egen applikation och att låta informationen sjunka. Att tänka ut en applikation först när det är dags att skriva ut 5-minutersuppsatsen är försent. Man måste ha satt sig in i problemet innan föreläsningen och ha applikationen klar i huvudet. Det är som sagt också hela idén med kortuppsatsen, att bryta det gamla studiemönstret och få ut mer av föreläsningen genom att ha påbörjat den egna inläringen innan. Detta är också något vi påpekar under kursen, men uppenbarligen inte tydligt nog. Med alternativet att skriva hemma så måste man ju faktiskt inte komma förberedd utan kan se sig igenom föreläsningarna. En kommentar som styrker detta är reflektionen att kvaliteten på kortuppsatsen mer reflekterat kvaliteten på undervisningen och den enskilde föreläsaren än studenternas engagemang och kunskaper. Denna kommentar om mätfel (ansvarsförskjutning) med kortuppsatsen har bara förekommit i samband med kortuppsats-dagen-efter. Om kortuppsatsen reflekterat kvaliteten på föreläsaren snarare än studenternas kunskaper så måste studenten satt sig att skriva helt utan annan förberedelse än att ha lyssnat föreläsningen. En effekt av att studenterna kommit pålästa som vi märkt under tidigare kurser är de initierade och insiktsfulla frågor och kommentarer som studenterna kommit med under föreläsningarna<sup>61</sup>. Detta är något som jag själv upplevt att det tydligt uteblivit denna gång, inte alls lika klarsynta frågor och välorienterade diskussionsinlägg. Detta till trots är det en större andel av studenterna som når bättre resultat gentemot bedömningskriterierna i och med bytet från kortuppsats-direkt-efter till kortuppsats-dagen-efter.

Upplevelsen av stress förefaller att ha minskat men upplevelsen av examinationsformen har inte blivit mer positiv för det. En möjlig förklaring är att nivån på kortuppsatserna upplevs som otillfredsställande av studenter på avancerad nivå. Andelen uppsatser med "VG" ligger på det hela taget nära 100 % för kortuppsatserna-dagen-efter (Figur 1d). Det kan vara så att kortuppsatsen-direkt-efter på denna nivå upplevs som ett hastverk och att man förväntar sig krav på en högre förståelsenivå med möjlighet att reflektera och generalisera på ett mer avancerat sätt än vad detta tillåter. Kortuppsats-dagen-efter skulle därmed erbjuda ett bättre alternativ än kortuppsats-direkt-efter på den avancerade nivån förutsatt att utmaningen finns där. Examinationsform, bedömningskriterier och kursmål hänger alla samman och möjligen är det så att nivån i nuläget är satt för låg. Eller för att uttrycka sig i SOLO-taxonomiska termer så kanske betygskriterierna på masternivån borde motsvara förståelsenivån *Extended Abstract* snarare än *Relational*. Krav som är för låga i relation till studenternas förmåga kan också leda till stress, så kallad understimulering, vilket skulle kunna vara relevant för kortuppsats-direkt-efter på masternivån.

I allt detta finns stoff att fundera vidare på. Kanske är kortuppsatsen-direkt-efter en olämplig examinationsform på masternivå. Om förståelsenivån på betygskriterierna höjs till *Extended Abstract* är frågan om också kortuppsats-dagen-efter är tillämplig. En av de grundläggande orsakerna till att introducera kortuppsatsen som examinationsform från början var att försöka att med strukturella medel öka chansen till djupinläring och till engagemang också inför föreläsningar. Kanske är detta något som inte behövs på masternivå, har man kommit så långt i sina universitetsstudier så tillämpar man redan djupinläring och så är man redan engagerad. Ett alternativ är till exempel att be studenterna föra en loggbok som de får arbeta med under hela kursens gång, för att sedan lämna in i reviderat format. Till stöd för vad de skall ha med får de tydligt formulerade lärandemål som en checklista och betygskriterier. Här skulle det absolut finnas möjlighet att formulera väl fungerande betygskriterier på den högsta (*Extended Abstract*) förståelsenivån.

Mina personliga erfarenheter från genomförandet av detta projekt startar med den oro jag kände inför uppgiften att beforska och vetenskapliggöra min egen högskolepedagogiska praktik. Min utbildningsvetenskapliga skolning kändes rudimentär. Istället tog jag till de redskap jag har från min arkeologiska forskargärning. En viktig lärdom här är att dessa redskap visade sig duga. Projektet vid UPC innebar också ett möte med andra lärare från andra vetenskaper som kom med sina vitt skilda erfarenheter. Våra angreppssätt, analyser och resultat blev också väldigt olika. Kanske är dessa studier inte alltid mönstergillt genomförda ur ett

utbildningsvetenskapligt perspektiv men de många olika erfarenheterna från olika undervisningssituationer och forskningsinriktningar bidrar till en mycket stor mångfald som det varit en belöning att få ta del av.

En mer konkret lärdom är insikten om den forskningspotential som finns även i korta kommentarer i kursvärderingar. Det är ett stort material av telegramartade texter, men som arkeolog är jag van att arbeta med fragmentariska källmaterial. De enskilda kommentarerna medger kanske inga djupanalyser men med ett större material blir det en ansenlig text som duger väl för analys. Detta är definitivt något jag kommer att fortsätta med och att försöka utveckla utöver den tematisering, perspektivering genom kognitiva associationer samt kontrastering som jag här arbetat med. I min vardagliga arkeologiska forskargärning stävar jag efter att utföra kulturanalys av det förgångna utifrån materiella lämningar. För att lyckas med detta krävs begagnandet av kvalitativa och kvantitativa angreppssätt i kombination. Att detta angreppssätt skulle vara tillämpligt i denna studie var inte säkert men jag tycker själv att det fungerat. Att enbart utifrån de öppna svaren i enkäterna till exempel hitta relationen mellan studenternas utbildningsnivå å ena sidan och deras olika uppskattning av kortuppsatsen som examinationsform å andra sidan hade varit mycket svårt. Men att enbart utifrån stapeldiagrammen över studenternas värdering av kortuppsatsen som examinationsform uttolka vilken mening hos studenterna denna skillnad återspeglar hade blivit minst sagt spekulativt. Hur som helst, att aktivt och målinriktat arbeta med kursvärderingar som ett av flera redskap i min pedagogiska verksamhet är något jag definitivt kommer att fortsätta med. Samtliga de aspekter som diskuterats ovan (rättvisan som norm, det individuella i upplevelsen av en examination, vikten av känslan av kumulativt lärande under en kurs, nyttorna med kontinuerlig examination) kommer jag att beakta i mitt fortsatta arbete med att med kursstrukturella medel stödja mina studenter i deras lärande.

## Sammanfattning

Denna rapport har behandlat kortuppsatsen som examinationsform så som den tillämpats vid Arkeologiska forskningslaboratoriet, Stockholms universitet, i olika sammanhang och utföranden (se tabell 1). På grundnivå uppfattades 15-minutersuppsatsen som mer stressande än 5-minutersuppsatsen, fastän det bara var namnet som skiljde åt. 5-minutersuppsatsen (kortuppsats-direkt-efter) uppskattades bättre av grundstudenter än av masterstudenter. Flera möjliga orsaker till detta diskuteras. Det var dock fler studenter på masternivå än på grundnivå som redan från start skrev uppsatser på en hög förståelsenivå. Däremot syntes ingen egentlig utveckling allt eftersom kursen gick, vilket syntes på grundnivå. En möjlig koppling som diskuteras är en kombination av betygskriteriernas förståelsenivå och masterstudenternas behov av att få uttrycka sig mer grundligt bearbetat än vad kortuppsatsen tillåter. Andelen studenter som upplevde 5-minutersuppsatsen som stressande var densamma på grund- och masternivå (~1/3). Denna nivå var lägre bland masterstudenter som skrev kortuppsats-dagen-efter istället (1/8). Med kortuppsats-dagen-efter fanns möjligen en svag trend till utveckling under kursens gång, och av masterstudenterna som skrev kortuppsats-dagen-efter så var det en än högre andel som skrev uppsatser på en hög förståelsenivå. En möjlig tolkning är att kortuppsats-dagen-efter i större utsträckning tillfredsställer masterstudenternas behov av mer djuplodad reflektion. Däremot kom studenterna alls inte lika väl förberedda till föreläsningen med kortuppsats-dagen-efter som de gjorde med kortuppsats-direkt-efter. Resultaten antyder också att känslan av ett kumulativt lärande kopplat till en examinationsform upplevs av studenterna som viktigare än det rena betyget. Detta är något som måste prövas ytterligare men om detta stämmer så får det konsekvenser för hur lärare bör tänka kring betyg och val av examinationsform som styrmedel för studenternas lärande. Sammanfattningsvis så är kortuppsatsen en bra examinationsform om man med strukturella medel vill bryta upp invanda rutiner i studenternas inläring i syfte att hjälpa fler av dem till djupare inläring. Detaljer i utformningen, bedömningskriterier, med mera, måste givetvis anpassas till den aktuella undervisningssituationen. Ingen examinationsform är tillämplig i alla situationer och eftersom alla studenter är olika så är ingen examinationsform bäst för alla alltid.

## Noter

<sup>36</sup> Se t ex Harlen (2007) eller Birenbaum (2007).

<sup>37</sup> Jämför t ex Brown (1997)

<sup>38</sup> Jämför t ex Harwood (1999).

<sup>39</sup> En mer detaljerad bakgrund till kursen och examinationsformen finns publicerad av Isaksson (2008).

<sup>40</sup> Närmare beskrivningar och definitioner av SOLO-taxonomin och dess nivåer har publicerats av Biggs & Collins (1982), Biggs (2003, s. 47 ff), jfr också Hattie & Prudie (1998), samt Chan *et al.* (2002).

<sup>41</sup> Termen *Learning-oriented assessment* (LOA) introducerades av Carless (2007).

<sup>42</sup> På denna kurs ingår även en egen uppsats samt laborationer av olika slag i examinationsportföljen.

<sup>43</sup> Blev inbjuden att 2006-12-15 presentera mitt tidigare arbete (Isaksson, 2008) vid UPCs s.k. högre seminarium och fick i samband med detta mycket värdefull feedback.

<sup>44</sup> Se Isaksson (2008, s. 2-3, 5-6) för en närmare diskussion kring potentiella fördelar med kortuppsatsen.

<sup>45</sup> Se Isaksson (2008, s. 5) för ett urval av kursvärderingar av 5-minutersuppsatsen.

<sup>46</sup> Se exempelvis Bjørndal (2005, s. 99-105) för olika för- och nackdelar med olika svarsalternativ i enkäter.

<sup>47</sup> Här har jag försökt tillämpa de fördelar som finns med att kombinera flera metoder som bland annat diskuteras av Bjørndal (2005, s. 115-116).

<sup>48</sup> Orsmond *et al.* (2006) är ett exempel från Storbritannien där kvalitativa och kvantitativa angreppssätt kombineras i studiet av studenters lärande och examination/bedömning.

<sup>49</sup> För en ingående analys och diskussion kring induktionsproblematiken hänvisas till Chalmers bok (1999, s. 1-20) *What is this thing called Science?*

<sup>50</sup> Hypotesprövningens styrka och svagheter har diskuterats av t ex Hempel (1966, s. 27-39).

<sup>51</sup> Evidensbaserad forskning i detta sammanhang har problematiserats av Biesta (2007), som dock menar att denna kan användas för att kunna utföra intelligent problemlösning (2007 s. 16, 17). Exempel på hur en evidensbaserad utvärdering av examinationsformer kan struktureras finns hos Birenbaum (2007), så detta är inget unikt.

<sup>52</sup> Citat ur boken Kulturanalys av etnologerna Billy Ehn och Orvar Löfgren (1982).

<sup>53</sup> Se t ex Körner & Wahlgren (1998).

<sup>54</sup> Se exempelvis Edling & Hedström (2003) för en introduktion till de kvantitativa analysernas tillämpbarhet inom samhälls- och beteendevetenskaperna.

<sup>55</sup> I detta sammanhang har jag hämtat oerhört mycket inspiration från Ehn & Löfgren (1982) och även från Kvale (1997).

<sup>56</sup> Se t ex Lübecke (1987, s. 163 ff), och jfr med Joosten-ten Brinke *et al.* (2007, Fig. 1 s. 2727), eller var för inte Kolbs (1984) modell för lärande som ju inte är något annat än den hermeneutiska cirkeln tillämpad på lärande. Se även Kvale (1997, s. 49ff) angående hermeneutisk tolkning i intervjusammanhang.

<sup>57</sup> Se till exempel Isaksson (2000, s. 9, 13-14).

<sup>58</sup> Se till exempel Olsson (1997, s.22-25).

<sup>59</sup> Att de sätt på vilka enskilda studenter upplever och handskas med stress och nervositet i samband med examination är starkt individuella har observerats tidigare, se till exempel Chamorro-Premuzic *et al.* (2008), men mig veterligen har ingen tidigare försökt visa de kognitiva associationer som kan ligga bakom.

<sup>60</sup> Detta kommer från en studie av internetanvändande i Storbritannien publicerad av Eynon (2008, s. 21-22).

<sup>61</sup> Se Isaksson (2008, s.6)

## Referenser

- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory* 57, no 1:1-22.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: Open University Press.
- Biggs, J. B. & Collins, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.
- Birenbaum, M. (2007). Evaluating the assessment: sources of evidence for quality assurance. *Studies in Educational Evaluation* 33:29-49.
- Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Liber. Stockholm.
- Brown, G. (1997). Teaching psychology: a vade mecum. *Psychology Teaching Review* 6, no 2:112-126.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International* 44, no 1:57-66.
- Chalmers, A. F. (1999). *What is this thing called Science? An assessment of the nature and status of science and its methods*. Open University Press.
- Chamorro-Premuzic, T., Ahmetoglu, G. & Furnham, A. (2008). Little more than personality: Dispositional determinants of test anxiety (the Big Five, core self-evaluation, and self-assessed intelligence). *Learning and Individual Differences* 18:258-263.
- Chan, C. C., Tsui, M. S., Chann, M. Y. C., & Hong, J. H. (2002). Applying the Structure of the Observed Learning Outcomes (SOLO) Taxonomy on Student's Learning Outcomes: an empirical study. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 27, no 6:511-527.
- Edling, C. & Heström, P. (2003). *Kvantitativa metoder. Grundläggande analysmetoder för samhälls- och beteendevetare*. Studentlitteratur. Lund.
- Ehn, B. & Löfgren, O. (1982). *Kulturanalys. Ett etnologiskt perspektiv*. Liber. Stockholm.
- Eynon, R. (2008). The use of the world wide web in learning and teaching in higher education: reality and rhetoric. *Innovation in Education and Teaching International* 45, no 1:15-23.
- Harlen, W. (2007). Criteria for evaluating systems for student assessment. *Studies in Educational Evaluation* 33:15-28.
- Harwood, E. M (1999). Students perception of the effect of classroom assessment techniques (CAT). *Journal of Accounting Education* 17, no 1:51-70.
- Hattie, J. & Purdie, N. (1998). The SOLO model: addressing fundamental measurement issues, in: B. Dart & G. M. Boulton-Lewis (red) *Teaching and Learning in Higher Education* (Hawthorn, ACER), s. 145-176.
- Hempel, C. (1966). *Vetenskapsteori*. Studentlitteratur. Lund.
- Isaksson, S. (2008). Assess as you go: the effect of continuous assessment on student learning during a short course in archaeology. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 33, no 1:1-7.
- Isaksson, S. (2000). *Food and Rank in Early Medieval Time*. Theses and Papers in Scientific Archaeology 3. Arkeologiska forskningslaboratoriet, Stockholms universitet.
- Joosten-ten Brinke, D., van Bruggen, J., Hermans, H., Burgers, J., Giesbers, B. Koper, R. & Latour, I. (2007). Modeling assessment for re-use of traditional and new types of assessment. *Computers in Human Behaviour* 23:2721-2741.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur. Lund.

- Körner, S. & Wahlgren, L. (1998). *Statistiska metoder*. Studentlitteratur, Lund.
- Lübcke, P. (red) (1987). *Vår tids filosofi*. Del 1. Forum. Stockholm.
- Olsson, N. (1997). Examination vid universitet och högskola – ur studenternas synvinkel. Högskoleverket.
- Orsmond, P., Merry, S. & Sheffield, D. (2006). A quantitative and qualitative study of changes in the use of learning outcomes and distractions by students and tutors during a biology poster assessment. *Studies in Educational Evaluation* 32:262-287.

# Universitetslärares tillvägagångssätt i arbetet med objektiva bedömningar

Gabriella Lundkvist, Karolinska Institutet

## Bakgrund och målsättning

Som universitetslärare på Karolinska Institutet instrueras man ofta av kursledningen att inför en skriftlig tentamen i ett grundvetenskapligt eller medicinskt orienterat ämne utforma frågorna på ett sätt som möjliggör att studenternas kunskap och förståelse av principer och koncept examineras, istället för detalj- och utantillkunskap. Studenterna förväntas ofta reflektera och lösa problem och demonstrera en kunskapsnivå som motsvarar de högsta nivåerna i SOLO-taxonomin (Biggs, 1999). Dessutom ska omfattande kunskapsområden täckas vid en och samma tentamen, där ett stort antal studenter ofta examineras vid samma tillfälle. Svaren som studenterna förväntas ge består därför av långa, fritt formulerade svar som har samma längd och format som en mini-uppsats. Hur kan då bedömningen ske av dessa omfattande ”uppsats-liknande” examinationssvar så att den blir så objektiv, och därmed så rättvis, som möjligt? Var hämtar unga, oerfarna universitetslärare information om hur bedömningen ska utföras? Vilka är de största svårigheterna lärare stöter på vid bedömning av skriftliga tentamina? Finns det några generella tips eller litteratur om hur man kan gå tillväga? Dessa frågor ställde jag mig under en period med regelbundet loggboksförande om min undervisningspraktik, där jag reflekterade över hur jag själv gjorde då jag bedömde skriftliga tentamensfrågor på olika kurser. Efter att ha stämt av med kursansvarige samt några lärare/kursdeltagare på en kurs i ”vetenskapligt förhållningssätt till universitetspedagogik” (”Scholarship of teaching and Learning”; SoTL; McKinney and Cross, 2007) på Stockholm universitet 2008, blev jag övertygad om att detta var ett ämne som väckte intresse och där det saknas dokumenterad information.

Jag gjorde några antaganden: 1) Jag gissade att de flesta lärare, särskilt de med mångårig undervisningserfarenhet, har utvecklat förfinade metoder för att utföra rättningsprocessen. 2) Jag förmodade också att seniora lärare sannolikt har en stor kunskap om tekniker och tillvägagångssätt som används för objektiv bedömning, men att denna kunskap sällan förmedlas till lärare med mindre examinationserfarenhet. 3) Jag gissade slutligen att lärarna sällan självmant reflekterar över vad de faktiskt gör vid bedömningstillfällena. Utifrån dessa antaganden bestämde jag därför att intervjua seniora universitetslärare för att ta reda på vilka tekniker som används för objektiv bedömning av skriftliga komplexa tentamensfrågor. Det visade sig att samtliga av mina antaganden generellt stämde.

## Metod och utförande

Jag tillfrågade och intervjuade fem seniora universitetslärare verksamma på Karolinska Institutets grundutbildningar. Jag valde att använda mig av en så kallad ”standardiserad intervjuform med öppna frågor och svar” (Björndal, 2005) där samma frågor ställs till varje intervjuperson men där svaren kan variera stort. Således kan man genom denna intervjuform få svarsmaterial som besvarar specifika frågor, samtidigt som möjlighet finns för intervjupersonen att ge annan information som inte berörs specifikt av intervjuaren.

Jag sammanställde 17 specifika frågor (med stöd av Kvale, 1997) som berörde examination av skriftliga tentamina. De fem första frågorna var inledande och gav information om intervjupersonernas undervisningserfarenhet och generella åsikter om den nuvarande situationen i undervisningen. De övriga frågorna berörde direkt examinationstekniker. Slutligen gavs lärarna möjlighet att fritt tillägga synpunkter och aspekter som inte hade berörts eller understrukits tillräckligt i intervjun.

### Bakgrundsfrågor:

- Hur länge har du arbetat med bedömning av skriftliga tentamen i ämnet neurovetenskap?
- Bedömer du generellt hela tentamina eller enskilda delar av tentamina?



- Anser du att tentamensfrågornas karaktär har förändrats de sista 3-5 åren? Om ja, isåfall hur?
- Hur tycker du att Bologna processen har påverkat utformningen av tentamensfrågorna?
- Vad anser du krävs av studenterna i form av att dokumentera kunskap år 2008 i jämförelse med 5 år sedan?

#### *Mer specifika frågor:*

- Hur många tentamina (antal studenter på kursen) brukar du rätta varje omgång?
- När du bedömer skriftliga tentamina, skiljer sig din bedömningsteknik när du har ett lågt antal (ca 20) jämfört med när du har ett högt antal (ca 50) att rätta? Isåfall hur?
- Vilken teknik använder du för att bedöma skriftliga tentamensfrågor?
- Hur har du kommit fram till att använda just den tekniken, och varför använder du just denna teknik?
- Finns det några nackdelar med just denna teknik?
- Vilken är den största svårigheten med att rätta skriftliga tentamina?
- Vad anser du man främst bör tänka på när man bedömer skriftliga tentamina?
- Anser du att det är lätt eller svårt att rätta tentor?
- Med hänsyn till objektivitet och rättvisespekten, anser du att man bör rätta alla tentor på en gång, eller "lite i taget"?
- Finns det någon skriftlig information/instruktion att tillgå som ett stöd för lärare på institutionen när de ska bedöma skriftliga tentamen, som du känner till?
- Om inte, tycker du det borde finnas eller inte?

#### *Avslutning:*

- Har du något annat att tillägga innan vi slutar som rör bedömning av skriftliga tentamina?

Lärarna som intervjuades var alla utvalda enligt tre kriterier. De skulle: 1) vara verksamma på någon av Karolinska Institutets grundutbildningar; 2) ha lång erfarenhet av undervisning och examination; 3) vara kontinuerligt engagerade i pedagogisk verksamhet och undervisning.

Samtliga tillfrågade ställde upp och intervjuerna ägde rum mellan 13 oktober och 7 november 2008. Intervjuerna varade mellan 40 och 80 minuter. Endast skriftliga anteckningar togs under intervjuens gång. Detta för att skapa en mer "avslappnad" atmosfär under intervjun, samt för att underlätta för mig själv. Dessutom bedömde jag att handanteckningar skulle hinnas med då intervjun var standardiserad. Intervjupersonerna informerades om att all information skulle behandlas med 100% anonymitet och att ingen annan än jag kände till deras identiteter. Efter varje intervju fick intervjupersonen kontrollera min renskrivning av materialet och korrigera eventuella misstag samt få möjlighet att ta bort eller lägga till något. De slutliga korrigerade versionerna utgör materialet som ligger till grund för denna rapport.

## Resultat och reflektioner

De intervjuade lärarna hade 10-30 års erfarenhet av skriftliga examinationer. Varje lärare uppgav att de bedömde både låga och höga antal tentamina där antalet tentamina vid varje bedömningstillfälle varierade mellan 20 och 160 st. De bedömde både enskilda delar av tentamina och hela tentamina, men bedömning av enskilda delar övervägde.

Ur analysen av intervjuerna framkom information som här kommer att presenteras under fem olika teman:

- *Tentamensfrågornas utformning och påverkan av Bologna processen*
- *Studenternas kunskap nu och förr*
- *Bedömningsteknik*
- *Nackdelar*
- *De största svårigheterna*

Slutligen har jag utifrån lärarnas svar, under en egen rubrik, sammanställt en "lista" med tips och råd om vad universitetslärare kan tänka på när de bedömer skriftliga tentamina. Denna "lista" kan användas som förberedelse innan lärare börjar sitt arbete med att bedöma skriftliga examinationer, samt kan fungera som inspiration och stöd till lärare som ibland stöter på svårigheter i bedömningsarbetet. Vid intervjuerna framkom att flera av lärarna arbetar helt självständigt utan något kollegialt stöd eller samtal, vilket både ansågs vara en fördel och en nackdel.

## 1. Tentamensfrågornas utformning och påverkan av Bolognaprocessen

På frågan om tentamensfrågornas karaktär har förändrats senaste fem åren varierade svaren. Två lärare tyckte frågorna har förändrats mycket, en tyckte en viss förändring har skett och två kunde inte se någon förändring. Samtliga uppgav att examinationsfrågorna numera ges i form av "teman" där varje lärare själv formulerar frågorna. Varje tema är uppdelat i delfrågor. Detta innebär tydligen olika upplevelser för varje lärare. En lärare upplevde att frågorna har blivit mer integrerade och komplexa, och möjligheten att examinera specifika ämneskunskaper har kraftigt försämrats. För en annan lärare har tema-metoden istället inneburit det motsatta; dvs frågorna har blivit mer konkreta, detaljerade och lättare att bedöma. Anmärkningsvärt nog uppgav en tredje lärare att frågorna numera är mer "förutsägbara" då ekonomin styr kurserna i mycket högre grad än tidigare. Institutionerna får mer pengar ju fler studenter som blir godkända på kurserna, vilket har inneburit en sänkning av kunskapskraven.

Bolognaprocessen ansågs generellt vara för tidig att utvärdera, men en lärare såg redan en tydlig försämring av utformningen av tentamensfrågorna då 20% av det tidigare kursinnehållet har försvunnit på grund av Bologna-anpassningen. En annan lärare menade att innehållet i frågorna har förändrats men formen är till viss del annorlunda. Engelska språket används i större utsträckning samt betygssättningen sker nu enligt en 7-gradig skala istället för en 3-gradig.

## 2. Studenternas kunskap nu och förr

När det gäller studenternas förmåga att dokumentera kunskap skiljde sig svaren även här. Två av lärarna ansåg att kunskapsdokumentationen är oförändrad, medan två andra lärare underströk att det krävs markant mindre av studenterna nu jämfört med för fem år tidigare. Enligt lärarna förekommer det att studenterna nu "taktikstuderar" och satsar på de ämnesområden som ger mer betygspoäng, medan andra ämnesområden som tidigare examinerades grundligt med ett flertal förhör nu kan utgöra endast 10-15% av det totala kursinnehållet. Detta innebär, enligt lärarna, att vissa studenter struntar i att studera in vissa ämnesområden som totalt sett ger mindre poäng. På andra kurser tvingas lärarna att sänka nivån på undervisningen för att möta institutionernas krav på antal godkända studenter. En lärare uppgav att studenterna för detta syfte numera får mycket mer "gratis" hjälp med inlärning genom att tränas på frågor, liknande examensfrågorna, under kursens gång. Studenterna uppgavs vara mycket sämre på att studera än tidigare. En lärare tyckte att kunskapskraven är oförändrade men frågorna ställs numera så att svaren är mer lättolkade, vilket möjligen resulterar i mer rättvis bedömning.

Det är tydligt att vissa kurser och därmed vissa lärare konstaterar en försämring av kursinnehållet och en ökad svårighet att bedöma studenternas kunskap, medan andra kurser och andra lärare inte alls verkar ha samma uppfattning. Min slutsats av lärarnas svar är att detta verkar bero på inom vilket program kursen ges och hur kursledningen är utformad. Inom de kurser där läraren upplever en mindre möjlighet att påverka både kursinnehåll och examination, på grund av större och mer anonyma sammanhang och en mer sammansatt kursledning, resulterar detta i frustration och missnöje hos lärarna som upplever sin undervisningsinsats som mindre påverkbar och värdefull. Några av lärarna anser att Karolinska institutet har blivit en "utbildningsfabrik" med mycket mindre personlig kontakt med studenterna. De enskilda institutionerna borde här ha ett stort ansvar att motarbeta detta fenomen och säkra undervisningens kvalitet och status.

## 3. Bedömningsteknik

"Det finns en hel del att lära sig under en rättningsprocess" (citat från en av intervjupersonerna). Det var mycket intressant att ta del av de seniora lärarnas tillvägagångssätt när de bedömer skriftliga komplexa tentamensfrågor. Samtliga hade arbetat sig fram till en egen, personlig metod via erfarenhet och lärdom genom misstag. Ett par lärare berättade att i början av deras undervisningskarriär blev de ibland tvungna

att stryka frågor från tentamen då de visade sig vara för svåra att bedöma. Lärarna berättade också att de som juniora pedagoger ibland blev tvungna att gå tillbaka och revidera bedömningen då den inte varit utförd på samma sätt i början jämfört med i slutet av rättningsprocessen. Det senare stöds av Saunders and Davis studie från 1998 i vilken det rapporteras att de mer oerfarna, yngre lärarna hade större spridning i sin bedömningsstatistik av uppsatser än de mer seniora (Saunders and Davis 1998). När börjar lärarens inläring av objektiv bedömning? Detta var en fråga jag aldrig ställde till intervjupersonerna. Kanske en person redan som student får tillfällen att reflektera över betygssättningens objektivitet, och om en pedagog har sin universitetsutbildning i minnet kanske han/hon kan erinra sig sina egna lärares sätt att bedöma under den egna studenttiden och på detta sätt dra nytta av sina erfarenheter ur studentperspektiv. Annars framkom det ur intervjuerna att ett flertal av de intervjuade lärarna lär sig att bedöma objektivt den ”hårda vägen” via ”trial and error” när den egna undervisningsverksamheten börjar. Jag skulle själv för ett antal år sedan gärna tagit del av en ”tips-lista” (liknande den framställd i denna rapport) innan jag skulle bedöma min första skriftliga tentamen. Då hade jag kanske sluppit göra de misstag jag gjorde, vilka jag visserligen hade turen att kunna rätta till, så att misstagen ej skedde på studenternas bekostnad. Ett tänkbart scenario är dock att den unga läraren i början gör sådana misstag att frågorna, just som ett par lärare uppgav under intervjuerna, till slut måste tas bort från tentamen och studenterna missar tillfället att kunna visa sin kunskap och få poäng.

Två lärare uppgav att de lärt sig bedömningsteknik även genom feedback från kollegor, alternativt i ett tidigt skede kommit in i och lärt sig av ett bedömningssystem som redan var aktivt och fungerade väl. Endast en lärare rapporterade att kollegiala möten med andra lärare samt kursansvarige regelbundet förekommer inför betygssättningar. En annan berättade att intresset bland lärarna för pedagogiska möten och samtal är lågt. ”Det finns några entusiaster men generellt är det ett lågt intresse”, berättade denna intervjuperson, som själv försökt initiera kollegiala möten vid ett par tillfällen utan att lyckas. En tredje uppskattade möjligheten att arbeta helt individuellt och styra bedömningen helt själv. Ingen hade läst eller hört talas om någon form av instruktion, litteratur eller guide som en hjälp inför bedömning av skriftliga komplexa frågor. Två uppgav att de tyckte det skulle vara bra om en dylik sådan fanns tillgänglig, medan tre menade att det inte var nödvändigt. Däremot framkom önskemål om att för all form av examination samla ihop alla de inblandade lärarna för att gå igenom examinationen och betygssättningsförfarandet inför varje tillfälle, något som också rekommenderas av Saunder and Davis (1998) för att öka konsistensen av bedömningen bland lärare, men som sällan förekommer enligt de lärare som intervjuades.

Det fanns bland de deltagande lärarna många principella likheter i tillvägagångssätt vid bedömning, men också individuella olikheter. Alla intervjupersoner svarade att deras bedömningsteknik i princip var densamma oavsett om antal tentamina var lågt eller högt. Möjligen kunde förfarandet variera en smula; exempelvis upprättandet av stolpar i rättningsmallen som gör bedömningen snabbare vid ett stort antal tentamina. En fråga som ställdes var om läraren ansåg att man ska rätta alla tentamina i en grupp på en gång, eller ”ta lite i taget”, om man har ett stort antal tentamina framför sig. Här varierade svaren mycket, alltifrån ”absolut lite i taget” till ”absolut alla på en gång”. Enligt Saunders och Davis (1998) kan trötthet leda till att bedömningskriterierna förändras genom rättningsprocessen. En lärare påpekade också detta faktum och underströk att det var mycket viktigt för studenternas skull att inte rätta för många tentamina på en gång för att undvika trötthet och koncentrationsförsämring. En annan påpekade istället att det var mycket viktigt att rätta alla på en gång för att hålla all information aktuell i minnet och därmed vara så objektiv som möjligt. De övriga tre tyckte det var bra om man kan bedöma samtliga vid ett och samma tillfälle, men om det blir för tröttsamt måste man bryta, ta rejäla pauser eller dela upp rättningsarbetet. ”Annars finns en risk att man mår dåligt av arbetsuppgiften”, som en lärare sa. Lärarna uppgav också generellt att om de märkte en koncentrationsförsämring brukade de gå tillbaka och kontrollera sin bedömning.

Sammanfattningsvis verkar de personliga egenskaperna hos varje intervjuperson alltså styra om han/hon menar att man bör behandla ”alla på en gång” eller ”lite i taget”. Hur universitetsläraren än väljer att göra, måste han/hon hitta ett personligen anpassat tillvägagångssätt för att undvika trötthet och koncentrationsförsämring. ”Varje person måste ta ansvar för att hålla skärpan uppe” (citrat från en av intervjupersonerna). Samtidigt måste läraren vara noga med att upprätthålla objektiviteten genom att hålla informationen aktuell i minnet.

### Rättningsmallar

Tre av fem lärare använde skrivna rättningsmallar som stöd under rättningsprocessen. Dess var i vissa fall var skrivna redan från början när frågan formulerades. Om en skriven rättningsmall inte användes, formulerades det önskade svaret i minnet på läraren. Nästan alla uppgav dock att någon form av svar med poängsättning, vare sig det var i form av en skriven mall eller inte, redan fanns innan rättningsprocessen började. Ett par av lärarna hade satt i system att titta igenom skrivningarna innan rättningsprocessen började för att först bilda sig en uppfattning om studenternas förståelse och svar. En lärare uppgav att det händer att ett oväntat svar, som faktiskt är korrekt, kan dyka upp vilket gör att rättningsmallen måste korrigeras. Flera av lärarna började med att sätta preliminära poäng, för att sedan gå tillbaka och sätta den slutliga poängen i en andra (eller ibland en tredje) omgång, medan två av lärarna satte sina slutliga poäng omedelbart. Delpoäng sattes alltid, där minsta möjliga delpoäng oftast var 0.5 p. Ibland förekom det att poängsättningen av ett svar korrigerades upp eller ner; och då oftast inte mer än en halv poäng. Flera lärare uppgav att de ibland kunde ”kompensera” ett dåligt delsvar med ett annat delsvar som var utmärkt. En lärare sa att det var önskvärt att försöka premiera de studenter som svarat extra bra och med mer ”krydda”, om möjligt. Några uppgav att de ibland ger kommentarer eller annan återkoppling i marginalen, men en uppgav också att detta inte gjordes på grund av att det tar för mycket tid.

Det framkom under intervjuerna att skrivna rättningsmallar, som innehåller noggranna kriterier för bedömning, är ett vanligt redskap lärare använder sig av. I vissa fall kräver kursledningen till och med att läraren lämnar in en dylik mall i förväg tillsammans med tentamensfrågorna innan examinationen görs. En väl utarbetad rättningsmall kräver att läraren lägger ner lite extra arbete och tid, och den kan också behöva revideras under rättningsprocessen. Trots dessa nackdelar är fördelarna många och tidsmässigt kan det löna sig i längden att använda en utarbetad rättningsmall. Mallen utgör dessutom en förkontroll av frågorna och deras svar och blir så att säga en test på om frågorna går att besvara tydligt eller inte. Noggrant utvalda kriterier för bedömning kan också underlätta för läraren att göra en objektiv bedömning genom att minska inkonsekvens vid bedömning (Saunders and Davis, 1998). En stor fördel är slutligen att rättningsmallen kan användas som underlag om det uppkommer klagomål på bedömningen vilket underlättar hanteringen både för läraren och studenten.

#### 4. Nackdelar

På frågan om vilka nackdelar det finns med skriftliga examinationer med komplexa frågor svarade flera lärare att tidsaspekten är en stor nackdel—det tar lång tid att arbeta med skriftliga komplexa frågor och svar. ”Multiple choice”-frågor innebär snabbare hantering men kan samtidigt medföra mindre precision i studenternas svar, menar en av intervjupersonerna. Flera av lärarna ansåg att det är svårt att variera frågorna mellan varje tentamen då vissa viktiga områden måste täckas in vid examinationen, vilket är en stor nackdel. Frågorna blir snarlika år efter år och studenterna hittar gamla tentamina som de övar på. Andra synpunkter var att:

- allt innehåll täcks inte in
- skrivningarna blir väldigt omfattande då det kommer klagomål om inte allt kursinnehåll täcks in vid examen
- det är svårt och mer tidsödande att bedöma gränfallen; lättare vid en muntlig examen
- det är tidsödande att anpassa examinationen för exempelvis dyslektiker som kräver extra resurser
- extra administrationsarbete krävs

Andra examinationsalternativ finns men trots detta är den skriftliga tentamen fortfarande en av de vanligaste formerna, särskilt i studentgrupper med stort antal. Den skriftliga examinationsformen i form av en tentamen kommer förmodligen fortsätta att dominera, möjligen kommer dokumentationssättet att förändras (användning av dator etc). Ur ett utvecklingspedagogiskt perspektiv finns det därför god grund för att kontinuerligt reflektera över, analysera och utvärdera hur objektiv bedömning vid denna examinationsform sker (Kreber, 2006), samt kontinuerligt revidera bedömningskriterier (Saunders and Davis, 1998). En aktiv pedagog bör vara medveten om examinationsformens nackdelar för att kunna motivera användningen av just den formen, och samtidigt försöka minimera nackdelarna.

## 5. De största svårigheterna

Tre huvudsakliga stora svårigheter lärare kan stöta på när de rättar skriftliga examina med komplexa frågor och svar identifierades:

- Att formulera frågorna på ett tydligt sätt så att de ger det svar läraren önskar.
- Att vara objektiv och behålla samma kriterier genom hela rättningsprocessen.
- Att förstå och bedöma studenternas svar.

Alla utom en lärare ansåg att det är "inte helt lätt" eller till och med "ganska svårt" att bedöma skriftliga examina. Den läraren som bedömde rättningsprocessen som ganska lätt genomförd påpekade att det var svårt i början av lärarkarriären. Med tanke på den långa undervisningserfarenheten hos intervjupersonerna är det värt att notera att dessa erfarna pedagoger alltså ändå bedömde examinationsprocessen som "inte lätt". Detta tyder på att examinationsprocessen och att skaffa sig kunskap om bedömningstekniker bör tas på stort allvar.

Tips: Vad ska lärare tänka på när de bedömer?

Här sammanfattar jag lärarnas alla tips om hur man lättast, säkrast och bäst bedömer skriftliga komplexa frågor i en tentamen. Samtliga tips som uppgavs under intervjuerna är här listade och jag har således inte "valt ut" några specifika tips. Tipsen i denna lista kan användas som guide eller inspiration för en pedagog som behöver hjälp och råd inför bedömningsproceduren.

- "Kärnan: som man frågar får man svar" (citat från en av intervjupersonerna). Samtliga lärare var överens om att detta var en av de viktigaste aspekterna man måste tänka på inför en skriftlig examination. Lagg tid och möda på att formulera frågorna precist och tydligt så att frågan inte går att missförstås, blir lätt att bedöma samt går att evalueras objektivt.
- Upprätta en rättningsmall med noggrant utarbetade bedömningskriterier, och om ämnet tillåter, definiera delområden i svaret som går att poängsätta. Alternativt, skriv ner det korrekta svaret redan när du formulerar frågan. Då vet du bättre om frågan entydigt går att förstå, går att besvara tydligt samt om frågan är lätt-eller svårbedömd. Viktigt att poängsättningen är väl genomtänkt och noggrant utförd, så att man kan motivera bedömningen om det senare kommer klagomål på rättningen.
- Var medvetet objektiv. Enligt lärarna bedömer man ofta inte likadant i början som i slutet på en rättningsprocess. Numera är det dessutom krav på att tentamina ska vara anonyma (sifferkoder).
- Var noggrann. Noggrannhet lönar sig i längden och spar tid. Du slipper i stor utsträckning gå tillbaka och revidera.
- Var ej stressad när du går in i en rättningsprocess utan tag god tid på dig.
- Ta aldrig hem tentamina. Du kan ramla i en dypöl eller bilen kan bli stulen. Studenters framtida väg kan vara beroende av den tentamen du just ska bedöma.
- Vidta de åtgärder som krävs (pauser, icke-pauser etc.) för att kunna hålla koncentrationen uppe under rättningsprocessen samt göra arbetet drägligt.
- Rätta aldrig andra lärares (med annan expertis än din egen) frågor; både för studenternas och ditt eget bästa.
- Var beredd på att hantera och bemöta motfrågor och klagomål på bedömningen. Man måste vara beredd på att motivera varför man poängsätter som man gör, samt att studenterna inte bara frågar vad som är fel i svaret, utan också "vad som fattas".
- Kontrollera att information om frågan och dess svar finns i lärobok, föreläsning samt lärandemål.
- Formulera frågan så att studenten får redogöra för sin förståelse för ämnet. Ge en "ram" för frågan så att studenterna förstår i vilket sammanhang svaret ska ges.
- Om du känner dig osäker, sätt en preliminär poäng i en första omgång som du kan revidera senare i rättningsprocessen.

## Diskussion

### Reflektion kring metoden

Jag upptäckte att intervjutekniken är en konst som kräver diplomati och flexibilitet i kombination med stor bestämdhet. Som intervjuare måste jag dels anpassa mig till varje individ, dels vara den som styr intervjun och bestämmer dess riktning. Samtidigt får man passa sig så man behåller neutraliteten och inte omedvetet "styr" svaren, särskilt inte om man som intervjuare har personlig erfarenhet och kunskap i det ämne som intervjun behandlar. Skickliga intervjuare stimulerar på ett smidigt sätt intervjupersonerna att dela med sig av sin information utan att intervjupersonerna får styra samtalet alltför mycket. Intervjuaren måste dessutom vara väl påläst och före i tanken, samtidigt som han eller hon måste lyssna koncentrerat på vad intervjupersonen säger och följa upp med följdfrågor. Vissa intervjupersoner överröser generöst med prat och information innan frågorna har ställts, medan andra avvaktar och istället svarar precis på frågorna. Min uppfattning var att intervjupersonerna i denna studie generellt delade med sig av sina erfarenheter på ett generöst sätt, även om de flesta från början inte trodde de hade något att berätta och sedan var förvånade över hur mycket de egentligen hade att säga. Det visade sig också att samtliga intervjupersoner hade mycket information och kunskap att dela med sig av som gav upphov till ett stort material för rapporten.

### Vad kan resultatet betyda för mitt och andras lärande?

Rättvisa och objektivitet vid bedömning kan påverkas av olika faktorer. Saunders och Davis rapporterar i sin artikel från 1998 att ju längre tid en examinator lägger på att bedöma en uppsats, ju sämre betyg får uppsatsen. I en studie av Stefan Ekecrantz (2006) fick tre grupper av examinators bedöma tre olika studenters skriftliga examination som bestod av tre olika delar: en fri-text essä samt två frågedelar i multiple choice format, varav en relaterad och en icke-relaterad till essä-ämnet. Examinatorerna fick bedöma en eller två delar av studenternas examinationer i olika kombinationer. Resultatet visade att bedömningsprocessens objektivitet/subjektivitet tydligt påverkas av den kontext som examinatorn i bedömningskedet utsätts för; det vill säga i det här fallet vilken kombination av de olika delarna som examinators fick bedöma, samt i vilken ordning de bedömde studenterna. Dessutom fick studenterna ett högre betyg när fri-texten bedömdes ensam än när den kombinerades med en frågedel i multiple-choice form. Författarens interpretation av resultatet är att examinators, oberoende av mängd erfarenhet, projicerar egen expertis i sin interpretation av fri-text essäer vilket gör bedömningen mer positiv.

Denna projektstudie påvisar svårigheter en lärare, trots lång undervisningserfarenhet, kan uppleva med att bedöma objektivt. Studien visar också att det finns en stor kunskap om bedömning bland universitetslärarna som generellt inte kommuniceras eller tas tillvara. Avsaknaden av regelbundna kollegiala betygsmöten och kriterie-revisioner, vilket enligt forskningen bör prioriteras för att öka konsistensen av bedömningen, är förmodligen en anledning till att denna "dolda" kunskap inte delges eller ventileras. Svårigheterna lärarna kan uppleva för att utföra objektiv bedömning kan vara ytterligare ett skäl till att öka förekomsten av examinationsmöten och kollegialt pedagogiskt arbete på institutionerna. För att vidare öka objektiviteten eller konsistensen i bedömningsarbetet, understryker studien vikten av att faktiskt börja bedömningsarbetet redan då tentamensfrågorna formuleras samt lägga ner tid på väl utformade bedömningskriterier och rättningsmallar.

I linje med Ekecrantz studie understryker denna rapport *vikten av att regelbundet diskutera de nackdelar som uppenbarligen upplevs med denna typen av examination inom lärarkåren, och att kontinuerligt reflektera –individuellt och tillsammans med kollegor– över hur man ska använda denna examinationsform.* Dyliga regelbundna diskussioner och reflektioner ökar enligt forskningen möjligheten till ökad objektivitet vid bedömning, vilket i sin tur borde främja ökat lärande. Om en lärare genom diverse redskap kan öka kunskapen om metoder att bibehålla objektivitet, borde det ge läraren en större säkerhet i undervisningssituationen samt borde styra undervisningens utformning, vilket i sin tur borde verka positivt för ökat lärande både för studenten och läraren själv. Slutligen bör understrykas att *kursutveckling och vissa läroplaner anses enligt denna studie inte enbart vara positiva utan upplevs i vissa fall försämra kvaliteten på undervisningen, minska studenternas kunskap och försvåra objektiv bedömning av skriftliga examinationer.* Detta är allvarlig kritik som, återigen, bör diskuteras och tas upp i den lokala lärarkåren på institutionerna.

## Önskemål från lärarna: förslag på framtida förändringar

Som en utgångspunkt för framtida förändringsarbete rapporteras här lärarnas önskemål om förslag till förändringar som kan öka objektiviteten vid bedömning. Jag poängterar att dessa önskemål är en listad *summering* av samtliga förslag. Med andra ord, dessa önskemål är inte nödvändigtvis gemensamma för alla lärare utan kan ses som ett underlag för framtida initiala diskussioner.

- Införa mer kollegiala möten och diskussioner. Önskemål föreligger om att för all form av examination samla ihop alla de inblandade lärarna för att gå igenom examinationen och bedömningsförfarandet inför varje gång. Gå igenom de tentamina som hamnat precis under godkänt-gränsen en extra gång tillsammans med kollegor.
- Kräva större formella krav på hur studenterna dokumenterar. Vissa kan inte tillräcklig svenska eller engelska för att kunna uttrycka sig klart, vissa har handstil som ej går att läsa, vissa skriver sida upp och sida ner medan andra skriver några enstaka ord. Allt detta gör att lärarens möjlighet att bedöma studenternas svar objektivt minskar markant.
- Inrätta en policy som förordar att man inte ska bedöma andra lärares tentamensfrågor (inom andra expertisområden), exempelvis vid sjukdom. Upplevs som dåligt och obehagligt för vissa lärare.
- Inrätta ej för mycket web-verktyg. Den personliga dialogen mellan lärare och student är oersättlig. Det uppgavs exempelvis att det pågår försök att utveckla web-baserad psykiatriundervisning, vilket enligt läraren är ett dåligt exempel på hur web-verktyg kan användas.

Vad finns det för möjligheter att genomföra dessa förändringar vid lärosätet, och hur skulle dessa förändringar påverka lärarens möjlighet till att bibehålla maximal objektivitet? Ytterligare resurser krävs då universitetslärarna i nuläget är oerhört tidspressade. Linda Suskie vid El Camino College, USA, föreslår att kurser i bedömningsteknik för universitetslärare bör inrättas (Suskie, 2002). Från intervjuerna framkom tydligt att lärarnas högsta önskemål är att bedriva bra undervisning och utföra bedömning med maximal objektivitet. Lärarnas önskemål om förändringar borde därför tas på största allvar eftersom genomförande av dessa förändringar troligen kommer att öka möjligheten till ökad objektivitet vid bedömning.

## Eget lärande som resultat av studien

Projektarbetet har påverkat mitt eget bedömningsarbete och gett mig en större säkerhet vid bedömning av skriftliga examinationer. För det första har jag lärt mig att lärare använder sig av flera olika tekniker och tillvägagångssätt för att utföra objektiv bedömning. Det finns således ingen "fix mall" hur man bör gå tillväga. Samtidigt finns det gemensamma nämnare; exempelvis användandet av rättningsmallar som verkar vara en vedertagen metod. För det andra har jag tagit till mig en del av de tips som framkom vid intervjuerna vid mitt eget bedömningsarbete för att öka graden av objektivitet. Detta har ökat på min känsla av säkerhet vid bedömningarna och jag vet nu att mitt sätt att bedöma har god grund och är väl underbyggt då jag för första gången kan jämföra mitt eget sätt att arbeta gentemot andra seniora lärares. Enkelt uttryckt så hade jag innan studien egentligen ingen aning om hur lärare gör när de bedömer, eller hur man "bör" göra för att bedöma så objektivt som möjligt - jag kunde bara gissa. För det tredje bekräftar litteraturen att inga enkla vägar eller fixa mallar finns för objektivt bedömningsarbete, utan är ett dynamiskt arbete som bör pågå kontinuerligt för att öka möjligheten till objektiv bedömning, bland annat genom kollegialt samarbete och diskussioner men även individuella reflektioner. Slutligen förväntar jag att studenternas lärande påverkas positivt av att jag som lärare äger en större säkerhet vid bedömningsarbetet, då examinationen och bedömningen till stor del styr undervisningens riktning.

## Summering och slutsatser

I studien undersöktes hur universitetslärare går tillväga för att främja objektiviteten vid bedömning av skriftliga tentamina. Studien bygger på intervjuer med 5 seniora universitetslärare inom den medicinska fakulteten på Karolinska Institutet i Stockholm, men resultatet och studiens budskap riktar sig till universitetslärare inom alla fakulteter som använder sig av skriftlig examination. Studien visar att stor kunskap finns om bedömning och ett flertal olika tekniker används av universitetslärare för att bedöma objektivt. Denna kunskap är till stor del outnyttjad då lärarna ej får tillfälle att dela med sig av sina

erfarenheter till varandra eller yngre mer oerfarna kollegor. Kollegiala lärarmöten, diskussioner och reflektioner förekommer sällan vid de institutioner som lärarna är verksamma vid. Studien resulterade också i en "tips-lista" som kan fungera som guide, inspirationskälla och stöd för de pedagoger som undrar hur man ska bedöma objektivt. Studien påvisar slutligen starka önskemål från lärarna om förändringar som troligen skulle leda till ökat lärarinflytande samt maximal objektivitet vid bedömning och därmed ökat lärande och ökad kunskap bland studenterna. Initiativ till förnyade pedagogiska insatser, pedagogisk utveckling och förslag till vilka resurser som krävs måste föreslås av lärarna själva, efter diskussioner lärarna sinsemellan. Ett ökat tryck från lärarkåren krävs troligen i dagsläget för att prioriteringen för pedagogisk utveckling av undervisningsverksamheten ska öka från institutionsledningen, men måste även initieras från institutionsledningen och centralt från universitetsledningen (D'Andrea and Gosling, 2001). Dyliga insatser ligger till grund för att öka förutsättningarna för både individuell konsistens vid objektiv bedömning men även konsistens inom lärargruppen.



## Referenser

- Biggs, JB (1999) *Teaching for quality learning at university : what the student does*. Society for Research into Higher Education ;Open Univ. Press, Philadelphia, Pa. Buckingham.
- Björndal, CRP (2005). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber. ISBN10: 9147053119
- D'Andrea, V and Gosling, D (2001) *Joining the dots: Reconceptualizing educational development*. *Active learning in higher education*, 2 (1):64-80.
- Ekecrantz, S (2006) *Assessment of learning as acts of interpretation: an experimental study of challenges of holistic assessment and grading*. Third biennial joint Northumbria/EARLI SIG Assessment conference Northumbria University, UK, Aug 30-Sep 1.
- Kreber, C (2006) *Developing the scholarship of teaching through transformative learning*. *J Scholarship Teach Learn* 6:88-109
- Kvale, S (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur AB. ISBN 9144001851
- McKinney, K and Cross, P (2007). *Enhancing Learning Through the Scholarship of Teaching and Learning: The Challenges and Joys of Juggling*. Anker Publishing Company, Bolton, MA, USA. ISBN 978-1-933371-29-0.
- Saunders, MNK and Davis, SM (1998) *The use of assessment criteria to ensure consistency of marking: some implications for good practice*. *Quality Assurance in Education*, 6:162-171
- Suskie, L (2002) *Fair assessment practices: Giving students equitable opportunities to demonstrate learning*. *Adventures in assessment vol 14, SABES/World education*, Boston, MA