

Humaniora & Teologi

**Pedagogisk
inspirationskonferens**

för ht-områdets lärare

21 september 2010

TEXTKOMPENDIUM



Innehåll:

FÖRORD:

Förord	3
<i>av Lynn Åkesson - Dekanus område humaniora och teologi, Lunds universitet.</i>	

PROGRAM:

Program HT inspirationskonferens 2010	4
--	----------

PRESENTATIONER:

Chatta på grekiska. Att förnya undervisningen i ett "dött" språk	5
<i>av Karin Blomqvist, Grekiska, Språk och litteraturcentrum.</i>	

Lärresurser - hur kan studenternas lärande förstärkas genom användande av öppna digitala lärresurser	11
<i>av Åsa Forsberg, Biblioteksdirektionen och Ebba Ossiannilsson, LKU/CED.</i>	

Nya tentamensformer sökes!	21
<i>av Heidrun Führer, Department of Arts and Cultural Sciences, Division of Culture Management and Intermediality.</i>	

Loggbok som medel för kunskapsproduktion och som underlag för examination	28
<i>av FD Marion Lamberth, institutionen för kulturvetenskaper, avd. musikvetenskap.</i>	

Förutsättningar för att lyfta fram undervisning i generella kompetenser inom område HT	32
<i>av Lena Landgren, pedagogisk utvecklare, Biblioteksdirektionen, Marita Ljunqvist, lektor, Kinesiska och Mattias Persson, arbetslivskoordinator, HT-området.</i>	

Kritiska vänner är bästa vänner: Om LUB:s arbete med metoden kritiska vänner under våren 2010	34
<i>av Lena Landgren, Biblioteksdirektionen och Anna Wiberg, Juridiska fakultetens bibliotek.</i>	

Pedagogiska reflektioner kring studentaktiva seminarier	39
<i>av Lars Larm, Japanska, Språk och litteraturcentrum.</i>	

Det goda seminariet	44
<i>av Paulina Lindström, avdelningen för kognitionsvetenskap, Filosofiska institutionen.</i>	

Participation, personalisation och production: Tre avgörande kvalitetsbegrepp inom e-lärande/blended learning	47
<i>av Ebba Ossiannilsson LKU/CED och Lena Landgren, biblioteksdirektionen.</i>	

Utveckla generella kompetenser i kreativt skrivande	56
<i>av Astrid Regnell, litteraturvetenskap, Språk- och litteraturcentrum.</i>	

Att skapa en röd tråd: kontinuitet genom kontrakt. Grupparbete som terminsprojekt	63
<i>av Cecilia Hildeman Sjölin, Björn Fritz, Måns Holst-Ekström, Avdelningen för konsthistoria och visuella studier.</i>	

Praktikens teori – om vetenskaplighet och teori inom praktiska ämnesstudier	70
<i>av Ann Steiner, postdoktoral forskare i litteraturvetenskap, Språk- och litteraturcentrum, samt verksam som lärare i Förlags- och bokmarknadskunskap, Institutionen för kulturvetenskaper.</i>	

AWELU: En webbaserad plattform för akademiskt skrivande på engelska vid LU	79
<i>av Cecilia Wadsö-Lecaros et al.</i>	

Techniques for strengthening motivation in a conversation class	86
<i>av Yuko Watanabe, Japanese Studies.</i>	

Film och historia i undervisningen	94
<i>av Ulf Zander, Historiska institutionen.</i>	



Pedagogisk inspirationskonferens för HT-områdets lärare 2010

Hur blev man duktig i vissa ämnen i skolan? Bortsett från en och annan medfödd fallenhet är mitt svar: det berodde på läraren. Talangfulla, roliga, egensinniga, ibland besynnerliga men alltid engagerade lärare väckte intresse och nyfikenhet. Det är min erfarenhet även från universitetsstudierna. Lärarnas insatser har varit avgörande i valen av ämnen att fördjupa sig i. Lärarnas engagemang och pedagogiska kunnande är kanske extra viktigt inom humaniora och teologi. Inom vårt område är utbildningsprogrammen relativt få och det gäller att inspirera och motivera studenterna att stanna kvar och gå vidare till nästa nivå.

Jag har många gånger, exempelvis under HT-dagarnas föreläsningar, fascinerats av våra duktiga lärare och den skicklighet med vilken man presenterat sitt stoff. Även i mitt arbete i HT-områdets lärarförslagsnämnd har jag ofta haft anledning att glädjas över den höga pedagogiska kvalitet som områdets lärare visar prov på. Inte desto mindre behöver även skickliga pedagoger tillfällen att mötas, diskutera och inspireras av varandra. Den pedagogiska inspirationskonferensen för HT-områdets lärare 2010, den andra i sitt slag, är just ett sådant tillfälle. Syftet med konferensen är

- att inspirera till erfarenhetsutbyte och diskussion kring undervisning och lärande inom HT-området
- att ge HT-områdets lärare möjlighet att presentera, diskutera och dokumentera sina pedagogiska erfarenheter och reflektioner
- att inom HT-området bygga upp en samling av dokumenterade och bedömda exempel på goda och insiktsfulla idéer om undervisning och exempel på praktisk tillämpning av dessa

Årets konferens är upplagd i tre parallella spår, alla med spännande metodiska och teoretiska inslag. Det svåraste måste bli att välja mellan de tre spåren som presenteras vidare i detta program. Konferensen bygger på lärarnas insända papers. Utifrån de fyra kriterierna

- bidragets relevans och intresse för HT-områdets lärare
- bidragets potential att skapa seriös diskussion kring undervisning och lärande
- bidragets förankring i pedagogiska resonemang
- bidragets anknytning till publikationer genom relevanta referenser

har programkommittén haft den grannliga uppgiften att sammanställa bidrag till den intressanta mix som årets konferens utgör. Ett varmt tack till Ylva von Gerber filosofi, Jonas Josefsson filosofi, Maria Larsson CED, Marita Ljungqvist SOL, Hege Irene Markussen kansli HT, Katarina Mårtensson CED, Ingemar Oscarsson samt Johannes Persson filosofi, som alla arbetat med att bedöma de insända bidragen och att organisera konferensen.

Ett varmt tack också till alla er som deltar i konferensen, som delar med er av era erfarenheter och tankar och som därmed bidrar till den pedagogiska utvecklingen och förnyelsen inom område HT.

Lynn Åkesson

Dekanus område humaniora och teologi, Lunds universitet



9.00 – 9.30	Samling och registrering			
9.30 – 9.45	INTRODUKTION: Lynn Åkesson, dekan vid område HT	<i>Hörsalen, SOL</i>		
	Spår 1 <i>Lokal: H 135a</i> <i>Moderator: Hege Irene Markussen</i>	Spår 2 <i>Lokal: H 135b</i> <i>Moderator: Sara Håkansson</i>	Spår 3 <i>Lokal: H 140</i> <i>Moderator: Jonas Josefson</i>	
10.00 – 10.30	Regnell, A. Utveckla generella kompetenser i kreativt skrivande	Steiner, A. Praktikens teori – om vetenskaplighet och teori inom praktiska ämnesstudier	Watanabe, Y. Possibility of strengthening motivation in a conversation class	
10.30 – 10.50	Kaffe	Kaffe	Kaffe	
10.50 – 11.35	Ljungqvist, M, Landgren, L. & Persson, M. Förutsättningar för att lyfta fram undervisning i generella kompetenser inom område HT	Forsberg, Å & Ossiannilsson, E. Lärresurser – hur kan studenternas lärande förstärkas genom användande av öppna digitala lärresurser	Blomqvist, K Chatta på grekiska. Att liva upp undervisningen i ett dött språk	
11.45 – 12.15	Lamberth, M. Loggbok som medel för kunskapsproduktion och som underlag för examination	Landgren, L. & Wiberg, A Att arbeta med metoden Kritiska vänner inom biblioteksundervisning	Larm, L. Pedagogiska reflektioner kring studentaktiva seminarier	
12.15 – 13.00	Lunch på egen hand	Lunch på egen hand	Lunch på egen hand	
13.00 – 13.50	Keynote: Maja Elmgren Studentens tid, vår viktigaste resurs	<i>A129b (bottenvåningen i Absalonhuset)</i>		
14.00 – 14.50 inkl kaffe	Führer, H. Nya tentamensformer sökes!	AWELU-projektet AWELU: En webbaserad plattform för akademiskt skrivande på engelska vid LU	Lindström, P Det goda seminariet	
15.00 – 15.30	Zander, U. Antiken i nuet – film i historieundervisningen	Ossiannilsson, E & Landgren, L Participation, personalisation och production: Tre avgörande kvalitets-P inom e-lärande/blended learning	Hildeman-Sjölin, C., Fritz, B. & Holst-Ekström, M. Att skapa en röd tråd; kontinuitet genom kontrakt. Grupparbete som terminsprojekt	

Chatta på grekiska. Att förnya undervisningen i ett ”dött” språk

Karin Blomqvist, Grekiska, Språk och litteraturcentrum

Det är bäst att inleda med en liten brasklapp: föredragets titel rymmer en del, men inte allt, av de senaste årens förnyelse av grekiskan, eftersom det kvalitetshöjande arbetet har inneburit rätt många genomgripande förändringar. Men först en liten historik.

Grekiska är inte bara ett gammalt och ärevärdigt språk (vi kan följa språkets historia genom bevarade texter i över 3000 år) utan även ett universitetsämne med anor. Vid Lunds universitet har man undervisat i grekiska från allra första början, de första århundradena visserligen inte alltid med egen tjänsteinnehavare, och ibland närmast som hjälpspråk till teologin. Från och med Esaias Tegnér's tid som innehavare av professuren i början av 1800-talet har grekiskan kontinuerligt funnits som ett självständigt ämne.

Grekiska är inte bara gammalt i sig. Även själva undervisningen i grekiska har traditionellt varit tämligen konservativ och har lunkat på i samma spår genom tiderna. Detta beror möjligen i viss mån på en del klassiska filologers avoghet mot förändringar (ända tills ämnet fick en ny professor 1987 var lärarna djupt misstänksamma mot allt vad lingvistik heter, vilket är svårt att förstå idag eftersom den utmärkta grammatikboken inte skulle ha blivit så bra utan lingvistiska överväganden). Men i rättvisans namn var nog den huvudsakliga orsaken till tveksamheten inför nymodigheter språkets inneboende struktur. Grekiskan, ett ålderdomligt språk med ett eget alfabet, är ett syntetiskt språk i stället för de analytiska som dagens studenter normalt har kommit i kontakt med i grundskolan och gymnasiet. Detta innebär bland annat att man för att kunna tillgodogöra sig den enklaste prosatext först måste lära sig behärska ett komplicerat kasusystem och ett synnerligen kreativt verbsystem. Detta har gjort ämnet motståndskraftigt mot flera pedagogiska moderniseringsförsök. Ett språk med åtminstone 500 former i de normala verben - och över 700 former i de mest komplicerade - är inte så lätt att lära in med Naturmetoden.

Dessutom förekom språket länge inte som nybörjarspråk vid universiteten, utan man förväntades ha inhämtat tillräckliga kunskaper i gymnasiet. Om Platons *Gorgias* var för besvärlig var det förkunskaperna och det egna läshuvudet som det var fel på, ansågs det, inte undervisningen eller läromedlen.

Så småningom infördes i alla fall på 1970-talet nybörjarundervisning i grekiska vid universiteten i Sverige. Naturligtvis innebar det nyheter, men rent generellt får man nog konstatera att fram tills för några år sedan följde nybörjarundervisningen i grekiska vid Lunds universitet i stort sett samma mönster som när den introducerades vid universitetet. Detta berodde inte minst på bristen på läromedel. Vi var helt bundna vid en lärobok, Ponténs *Grekisk läsebok för nybörjare* som kom ut i sin första upplaga år 1928. Pontén var en bok med stor charm men milt talat föråldrade metoder och följde andra pedagogiska principer än vi idag skulle acceptera. För att bara nämna några exempel gavs syntaktiska förklaringar ofta i form av översättningar till latin. Dessutom förekom rent obsoleta ord och pluralformer i verben (Formuleringen ”I haven...” gav ofta upphov till missförstånd). Detta hade varit helt i sin ordning för 1930-talets läroverkslärjungar, eftersom man som s.k. helklassiker läste både latin och grekiska, men eftersom det i och med reformen kom många studenter till grekiskan som överhuvudtaget inte hade läst latin, och som i vissa fall även hade svenska som andra språk, ledde det till många missförstånd och onödiga stötestenar. Andra problematiska drag i Pontén har varit direkta felaktigheter, såväl i kommentarerna som i de av honom själv författade grekmeningarna (det sistnämnda är dock något som mycket lätt uppstår när man författar på klassisk grekiska, skyndar jag mig att intyga, eftersom jag själv författar egna meningar). Till detta bidrog att bokens uppläggning överhuvudtaget måste betraktas som milt talat opedagogisk. Den lärare som använde Pontén måste komplettera med eget material, och det var i stort sett omöjligt för studenter att hänga med om man missade en enda lektion, eftersom man inte kunde inhämta kunskaperna själv med hjälp av läromedlen och studietakten var högt uppdriven. Problemet med genomströmningen inom grekiskan kunde sägas vara dubbelt: dels ställde materialet utomordentliga krav på grammatiska förkunskaper och en hundraprocentig närvaro, dels fick studenterna ofta inte tillräckligt stöd när de sedan skulle gå vidare till att läsa riktiga grekiska prosatexter.

För att läsa text gällde det att öva in igenkänning och identifiering av alla ordformer som man sedan träffade på i litteraturen. Diverse övningsmaterial togs fram för att komplettera Pontén hjälpte i viss mån, men det förutsattes att läraren kontrollerade att studenterna lämnade in övningarna, och själv rättade och kommenterade dem. Det var naturligtvis frestande för läraren att göra ett facit till övningsuppgifterna och låta studenterna själva kontrollera att de löst uppgifterna rätt. Det hände nog också några gånger, men hade det beklagliga resultatet att de allra flesta studenter tenderade att glömma bort de i och för sig nyttiga men inte alltid så inspirerande formläroövningarna. Idén med facit i stället för lärarledd feedback blev lyckligtvis inte så långlivad.



Vi brottades med läromedelsproblemet under flera år. Det dök upp andra nybörjarböcker på svenska, som ibland kunde användas som komplettering men dessvärre inte höll måttet för nybörjarstudenter som inte alltid hade så gedigna förkunskaper i allmän grammatik.

Något som däremot visade sig helt omöjligt att använda var nybörjarmaterial på engelska. Man kan helt enkelt inte begära att studenter skall ta till sig ett så komplicerat språk med hjälp av ett läromedel på ett annat språk. Det illustrerar också det kända faktum att - med undantag av specialister - vi svenskar inte är riktigt så bra på engelska som vi själva tror. Vi är rätt hyggliga på att konversera, men det är inte alla som kan förklara grammatiktermer på engelska, eller ens förstå dem.

Därmed inte annat sagt än att de studenter som gick vidare, ofta var mycket duktiga, begåvade och intresserade. De var aldrig särskilt många (och många studenter kan det kanske inte bli i ett så här exklusivt ämne; grekiska är till stor del ett ämne som man läser av intresse), men det var överlag mycket trevliga och entusiastiska studenter. Flera av dem har kontaktat mig senare och berättat hur mycket grekstudierna har betytt för dem och vilken nytta de har haft av dem, inte bara direkt eller så att de har utvidgat referensramarna. Studier i grekiska bidrar även indirekt i det fortsatta yrkeslivet, man skärper upp sin förmåga till problemlösning, analys av krävande texter och ingångsnycklar även till andra främmande språk. Samtliga nobelpristagare i kemi under de senaste 30 åren har läst grekiska en gång i tiden, så utan att kunna utlova något Nobelpris för dem som kommer till grekiskan i Lund (det är tydligen en ontologisk förutsättning och ingen garanti), kan jag lugnt hävda att grekiskan är till hjälp för vidare studier.

Nåväl, nu är förhoppningsvis syftet med studier på universitetsnivå att det stora flertalet skall ha en chans att bli klara, och att läromedlen skall hjälpa till. Man skall helst klara kursen med hjälp av läroboken, inte trots dess brister. För att förnya undervisningen behöver man förnya läromedlen, men man kan inte förnya läromedlen utan att undervisningen förändras. Så av förståeliga skäl hade jag länge gått och funderat på hur man skulle kunna förnya undervisningen i grekiska, när grekavdelningen år 2006 anslöt sig till det av EU finansierade Ulisse-projektet. Ulisse är det italienska namnet på den homeriske sagohjälte som vi svenskar känner under namnet Odysseus, men i detta sammanhang är U.L.I.S.S.E. en akronym för Unità linguistica storico scientifica europea [European historical-scientific linguistic unity]. Ulisse-projektet bedrevs inom ramen för ”Culture 2000”-programmet och utarbetades huvudsakligen vid universiteten i Perugia, Lund och Malta. Det var ett pedagogiskt projekt som leddes från avdelningen för klassisk filologi vid universitetet i Perugia, med ett dubbelt



syfte: att sprida kunskap om och förståelse för den klassiska kulturen, eftersom vårt gemensamma antika arv är i så hög grad relevant för vår europeiska kultur, och att förbättra undervisningen i grekiska och latin. Den pedagogiska aspekten av projektet var trefaldig, dels var syftet att utarbeta glossarier och ordlistor, dels att förnya undervisningen (främst nybörjarundervisningen) i morfologi, dels att utarbeta nya metoder att utöka de syntaktiska kunskaperna hos dem som gick vidare till att läsa grekisk och romersk litteratur, främst genom att använda digitalt producerade hypertexter.

Projektet arbetade inom en mycket kort tidsram, i praktiken under 2006. Inspirerad av de kloka rönen därifrån började jag förnya undervisningen i grekiska. Det var mycket svårt eftersom grekiskans resurser är så små, men helt nödvändigt om ämnet skulle locka nya studenter - och hjälpa dessa studenter att få sina poäng och framför allt de kunskaper som behövs i grekiska för den som vill fördjupa sina kunskaper i litteraturen. Som bekant är grekisk litteratur inte bara väsentlig i sig utan utgör en grund för bl.a. teologi, filosofi, idéhistoria, litteraturvetenskap, konstvetenskap och politisk vetenskap.

Det primära var att ta fram nya läromedel. Nybörjarboken, som blev det första steget på vägen, innehåller så utförliga grammatikkommentarer som möjligt, detta för att man skall kunna lära sig pensum utan att behöva gå till grammatikboken i allt. De första två upplagorna försökte helt ersätta grammatikboken, men det har visat sig omöjligt att helt utesluta den, eftersom den ger svar på frågor om syntaxen och språkhistorien som oundvikligen dyker upp men inte kan utredas i en nybörjarebok. Därför finns grammatikboken numera med på listan över obligatorisk litteratur; en mycket uppskattad sådan dessutom, även om man inte behöver hänvända sig till den för de mest grundläggande formlärepadigmen.

Läroboken innehåller nybörjartexter, huvudsakligen enstaka meningar men även sammanhängande texter (såväl originalmeningar som nyskrivna dito). Visserligen var en av Ulisse-projektets teser att man uteslutande skall använda originalmeningar, men det är en princip som jag har fått överge.

I läromedelspaketet ingår dessutom en grekisk-svensk ordlista samt övningsuppgifter som kan lämnas in vid varje undervisningstillfälle. Läroböckernas utformning var sådan att den vid första anblick kunde tyckas rätt traditionell, av förståeliga skäl eftersom ämnet kräver en noggrann och traditionell inläring. Men i praktiken öppnar den för nya sätt att studera. Jag har till min glädje kunnat konstatera att de som har missat en lektion ändå klarar sig med hjälp av materialet - och genom att konsultera mig epostledes.

Det som återstår och skulle behöva införas är hypertexter, dvs. systematiskt utformade morfologiska och/eller syntaktiska kommentarer direkt länkade till enstaka ord eller fraser i



de texter som förekommer på 30- och 60-poängsnivåerna. Tyvärr räcker inte resurserna till. Annars har hypertexter utarbetats med gott resultat vid universitetet i Perugia, vilket där har gjort det möjligt för studenterna att ta till sig så svåra författare som Pausanias, men eftersom de är helt anpassade för pc-plattform och dessutom är skrivna på italienska kan de inte användas här. Annars finns numera tekniken för att genomföra det i Lund.

Efter att ha provat dessa nyskrivna läromedel i nybörjar- och fortsättningskurserna kan jag konstatera att utfallet har varit mycket positivt. Dels har läromedlen uppskattats av de studenter som kunnat närvara på lektionerna, dels har de visat sig fungera mycket väl även som distansläromedel för dem som inte har kunnat närvara men ändå velat följa kursen. I praktiken fungerar alltså numera grekiskan som både campus- och distanskurs, eftersom undervisningen har kompletterats med att studenter har kunnat skicka in uppgifter och få frågor besvarade via e-post.

På uttryckligt önskemål från studenterna har grekiskan stegvis utökats, år 2009 med en fortsättningskurs i klassisk och hellenistisk prosa (16-30 poäng) och innevarande läsår med den första delen av en 31-60-poängskurs, med momentet läsning av athensk retorik (Lysias) och studium av syntaxen. I den kursen, som på sätt och vis måste sägas vara helt ny, ingår förutom studier av attisk prosa även syntaxövningar som bland annat består i översättning till grekiska. Några moderna svensk-grekiska lexika finns inte längre att tillgå, så jag har fått sätta ihop en ordlista själv.

Det ställer stora krav på läraren att öppna för ytterligare kontaktmöjligheter; studenterna behöver helt enkelt mycket mer feedback än vad de kan få under en lektion i veckan. Parallellt med lektionsbaserad undervisning har jag även tidigare uppmuntrat till konsultationer via e-post, och har försökt besvara frågor från studenterna samma dag (i alla fall under terminstid). Det har i och för sig fungerat bra, och man har uttryckt uppskattning i kursvärderingarna. men dels är det en tidsödande form av service, dels - och framför allt - skulle även andra studenter behöva få chansen att ta del av frågorna och svaren.

Nästa steg i utvecklandet av undervisningen är därför införandet av chatt om och på grekiska under höstterminen 2010, för att utöka kontakterna med studenterna både kvalitativt och kvantitativt.

Tidigare ställde de grekiska typsnitten till problem vid direktkommunikation via dator. När datorer började användas i större utsträckning vid universitetet för ungefär 25 år sedan fanns det inget typsnitt som kunde användas för klassisk grekiska. De grekiska typsnitt som fanns var avsedda antingen för nygrekiska eller för matematik, och saknade de accenter och



andra läsetecken som används i de klassiska texterna. Lösningen bestod i att kunniga grecister, däribland en mig närstående filolog, gjorde egna typsnitt med romantiska namn som Pergamon och Ismene, som sedan spreds via floppydisks till bekanta och bekantas bekanta. Så småningom kom det flera typsnitt i handeln, men de var dessvärre inkompatibla med varandra, inte bara därför att de var avsedda för antingen Mac- eller pc-användare, utan även därför att inte minst vi som använder Mac hade ett stort antal system att välja på som inte kunde konverteras till varandra på något smidigt sätt. Om man gör utskick via pdf-filer kan det fungera, men det omöjliggör direktkommunikation och rättande/kommentarer i texten.

Lösningen heter Unicode. Med hjälp av Unicode kan man numera äntligen kommunicera på grekiska utan att behöva skriva om grekiska ord och textstycken, och utan att alla involverade aktörer måste ha samma sorts dator. Både nybörjarstudenterna och fortsättningsstudenterna kan därigenom få direktrespons på frågor och insända uppgifter. Genom att själv formulera sig på grekiska får man syntaxen levandegjord och når en helt annan förståelse för de grammatiska fenomenen än tidigare, men man måste få snabb och utförlig respons på de försök man gör.

Det är inte nödvändigt för kursdeltagarna att använda Unicode, eftersom de alltid kan fortsätta med t.ex. transkribering av de grekiska ord som de undrar över, men däremot kan de räkna med att få svaren i klartext. Vi kan bokstavligen chatta på grekiska. Den informella plattformen kan innehålla olika förslag till översättningar av svenska meningar till grekiska, sammanställda av såväl läraren som kursdeltagarna. Med dagens förnämliga lösningar för chatt, text- och videodito, kan tidigare konversationer dessutom sparas så att alla som har tillträde kan få ta del av utbytet. Detta gör det lättare att hänga med även för dem som kanske inte hade tillfälle att göra övningarna just när de stod på schemat. Chatten skall däremot inte ersätta ”vanliga” konsultationer, som även i fortsättningen kommer att kunna göras privat (det är inte alla som vill ha sina frågor och funderingar offentliga, och det måste respekteras), utan den skall fungera som ett komplement till både salsundervisningen och mina skriftliga rättningar av och kommentarer till grammatikuppgifterna. Med chatt kan dessutom studenterna kommunicera sinsemellan.

Att chatta på grekiska innebär med ganska enkla medel en klar förbättring kvalitetsmässigt och kvantitetsmässigt för kursdeltagarna. De senaste årens utveckling har ännu tydligare än förr visat att det är helt felaktigt att räkna in grekiskan bland de döda språken. Grekiska är i själva verket ett i högsta grad språk i full vigör, vackert, ärevärdigt och grundläggande för förståelsen av vår kultur, men också levande och relevant. Det gäller oavsett om man präntar i papyrer eller skriver på tangentbordet.



Lärresurser - hur kan studenternas lärande förstärkas genom användande av öppna digitala lärresurser.

Åsa Forsberg, Biblioteksdirektionen och Ebba Ossiannilsson, LKU/CED

'Imaginations are more important than knowledge'. Einstein

ABSTRACT

Öppna digitala lärresurser (Open Educational Resources - OER) är resurser som finns tillgängliga på Internet och som kan användas fritt och i många fall också bearbetas fritt. Universitet världen över lägger ut sitt kursmaterial fritt på nätet, t ex MIT, Stanford och Open University. Lunds universitet har nyligen skapat en egen YouTube kanal och kommer snart att finnas på iTunesU och blir alltmer synligt i olika sociala medier.

Lunds universitet deltar sedan 2010 i ett nationellt projekt initierat av nätverket IT i högre utbildning och finansierat av Kungliga Biblioteket. Syftet är att sprida kunskap och användning om öppna digitala lärresurser. Inom ramen för projektet arrangeras sex dialogseminarier, varav ett i Lund (2011-03-03). Seminarierna ges också online. I anslutning till projektet kommer Lunds universitet att bredda dialogen om öppna digitala lärresurser och utvecklingen av användandet och spridningen av de egna producerade resurserna.

INTRODUKTION

Ett medvetet användande och spridning av öppna digitala lärresurser (OER) är relativt nytt i Sverige, men till exempel MIT och öppna universitet som i UK (OUUK) och Holland (OUNL) har länge arbetat strategiskt med lärresurser. Under 2010 pågår ett nationellt projekt om öppna digitala lärresurser. Syftet med föreliggande paper är att introducera, inspirera och diskutera användningen av OER vid Lunds universitet och då särskilt inom HT- området.

VAD ÄR ÖPPNA DIGITALA LÄRRESURSER

Öppna digitala lärresurser är resurser som finns tillgängliga på Internet och som kan användas fritt och i många fall också bearbetas fritt. The Hewlett Foundation, som driver ett omfattande program för utveckling och spridning av digitala lärresurser definierar OER som:

"Teaching, learning, and research resources that reside in the public domain or have been released under an intellectual property license that permits their free use or re-purposing by others." (Atkins, Brown & Hammond, 2007)

OECD (2007) som också driver omfattande projekt relaterade till OER har följande definition: *"Digitised materials offered freely and openly for educators, students and self-learners to use and reuse for teaching, learning and research."*

Det finns tre olika typer av öppna digitala lärresurser:

- Läromedel, kompletta kurser, kurslitteratur. Det kan vara allt från en inspelad föreläsning eller en powerpoint-presentation till en avancerad simulering, ett interaktivt quizz eller en e-bok eller e-tidskrift.

- Verktyg för att utveckla, använda, återanvända eller sprida innehållet, t ex ett arkiv/en portal eller en lärplattform
- Upphovsrättslicenser som gör det möjligt att publicerar öppet material och standarder och riktlinjer för utformning och sökmotorer. (Hylén, 2007).

EXEMPEL PÅ PROJEKT FÖR ÖPPNA DIGITALA LÄRRESURSER VID LUNDS UNIVERSITET

Vid Lunds universitet produceras många digitala läresurser. I det följande presenteras några av dem. Ett exempel inom HT-området är, podcasts om det kinesiska språket:



Figur 1. Att tala om vad som finns någonstans, ett läroobjekt i kinesiska¹

Ett annat exempel är de läroobjekt Lunds universitets bibliotek utvecklade om akademisk hederlighet.



Fig. 2. De e så himla dåligt, ett läroobjekt om akademisk hederlighet,²

Ytterligare exempel är de läroobjekt som producerats från GIS-centrum, som sedan 2002 deltagit i två Leonardoprojekt (E-GIS och eGIS+), varav det förstnämnda ledde till utvecklingen av masterutbildningen LUMA-GIS - centrum³, som för övrigt tillsammans med MPE Internationella Miljöinstitutet⁴, som första universitet i Europa 2009, fick EADTU:s utmärkelse *E-xcellence Associates* label⁵ för framstående excellens inom 2009 nätbaserad utbildning/eLärande. Det andra projektet eGIS+ fokuserade på utveckling av öppna digitala läresurser av olika slag och omfattning⁶. LU har således via LUMA-GIS en omfattande

¹ <http://podcast.ced.lu.se/kinesiska/index.htm>

² <http://www.lub.lu.se/laeranderesurser/akademisk-hederlighet/aerligt-talat.html>

³ <http://luma.gis.lu.se/>

⁴ <http://www.iiiee.lu.se/>

⁵ <http://www.eadtu.nl/e-xcellencelabel/>

⁶ www.e-gis.org

repertoar av öppna digitala lärresurser inom GIS (geografiska informationssystem, f.n. 8 kursmoduler, se figur 3 (Ossiannilsson, & Sponbeg, 2010).



Figur 3. Exempel på digitala lärresurser framtagna vid Lunds universitet, LUMA-GIS (Ossiannilsson, & Sponbeg, 2010)

Nyligen har tre omfattande internationella benchmarkingprojekt genomförts vid LU (2008-2010), genom EADTU, ESMU och the First dual-mode distance benchmarking club. Genom fr.a. det sistnämnda har man börjat utarbeta ett konceptuellt ramverk (Ossiannilsson & Landgren, 2010). I detta ramverk ingår bl.a. de framgångsfaktorer som är utmärkande för *Excellence Associates* label, nämligen *tillgänglighet*, *flexibilitet*, *interaktivitet*, *individualisering*, men också de tre P: na beskrivna av McLoughlin & Lee (2008), *participation*, *productivity* och *personalisation* samt begreppet *boundless* (Jaldemark, 2010). Allt detta är utmärkande och förutsättningar för öppna digitala lärresurser.

VAD ÄR FÖRDELARNA MED OER

Över hela världen har lärare fram till idag skapat och publicerat drygt 1,5 miljoner lärresurser och lär-objekt på nätet att användas fritt i undervisning och lärande. Det rör sig alltså om allt från konkreta övningar och kurser, till resurser tänkta att inspirera eller utmana. Fördelarna med användning av öppna digitala lärresurser kan ses från flera perspektiv och är oftast sedda som mångfacetterade. Hur kan då OER bidra till kvalitet inom lärande och undervisning. I stora drag kan fördelarna ses utifrån tre perspektiv, vilka dessutom i stora drag samverkar, nämligen studenternas perspektiv, lärarnas perspektiv och utifrån lärosätetsperspektiv (Atkins, Brown & Hammond, 2007; Hylén, 2007; Wheeler, 2010, OUUK⁷).

För lärare är det en fördel att kunna dela med sig av eget material, bidra till kollaborativt lärande och nätverkande med kollegor. Öppna digitala lärresurser erbjuder en möjlighet att få kritisk granskning av kollegor och skapa gott renommé men också att få dela med sig av sina idéer. Det är givetvis också en stor fördel att kunna återanvända andras material och inte alltid behöva uppfinna hjulet själv och också att kunna använda sig av andras expertkunskap. Återanvändning kan innebära allt från att hämta inspiration till att återanvända lärresurserna som de är eller vidareutveckla dem.

⁷ OpenLearn, UK, <http://www.open.ac.uk/openlearn/?ONBAN=OS001&MEDIA=openlearn>

För universitet och högskolor kan öppna digitala lärresurser användas för rekrytering av nya studenter och i andra marknadsföringssyften. De visar upp vad lärosätet har att erbjuda strategier inom kvalitetssäkring och kvalitetshöjning, nätverk och samarbete lokalt, nationellt och internationellt, livslångt lärande och alumnikontakt.

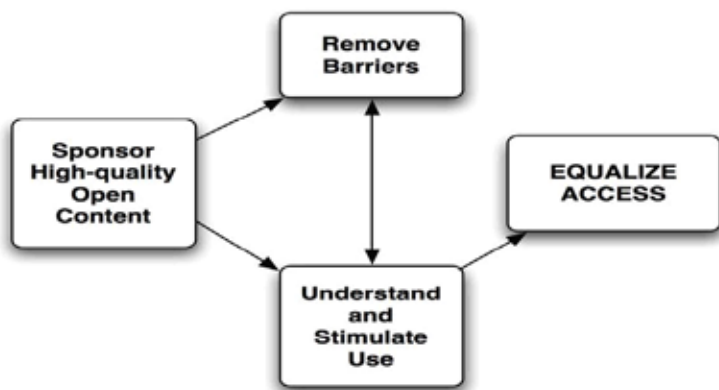
För studenter finns många fördelar med öppna digitala lärresurser. De erbjuder alternativa lärmöjligheter, studenters olika lärstilar kan tillgodoseas, genom att kunskapsstoffet kan finnas tillgängligt som text, bild, ljud etc. De är gratis och ofta är innehållet nyare mer aktuellt eftersom böcker/artiklar har lång pressläggningstid. Studenterna har ständig tillgång (7/24/365), till materialet så att det finns möjlighet att gå stanna upp, gå tillbaka och återkomma till det då behovet finns. Studenter är idag ofta medproducenter i sitt eget lärande och deras material kan enkelt publiceras som öppna digitala lärresurser, till exempel uppsatser, rapporter, filmer, ljudinspelningar eller andra multimedieprodukter, och förses med lämplig creative commons-licens. Studenter kan se vad andra studenter gjort inom området och lära sig av varandra.



Figur 5. Vad är bra med öppna digitala lärresurser (Wheeler, 2010)⁸

Atkins, Brown & Hammond (2007) har i sin modell beskrivit fördelarna med öppna digitala lärresurser utifrån koncepten utjämna skillnader i förhållande till lärande och tillgång till material (*equalize access*); förstå och stimulera användande av lärresurser (*understand and stimulate use*); sponsra hög-kvalitativa öppna resurser (*sponsor high-quality open content*) och slutligen avlägsna hinder (*remove barriers*). De beskriver sin modell som en cirkulär rörelse, vilket just är utmärkande för öppna digitala lärresurser.

⁸ <http://www.slideshare.net/timbuckteeth/whats-so-good-about-open-educational-resources>.



Figur 6. Current Open Educational Resources Logic Model (Atkins, Brown & Hammond, 2007, p.3)

CREATIVE COMMONS

En förutsättning för att lärare ska kunna sprida sina egna lärresurser och använda andras är att man kan hantera upphovsrätten. Creative Commons⁹ är ett internationellt licenssystem som skapades 2001, för att göra det enklare för upphovsmän att sprida sitt material. Det kan användas för alla typer av material som är upphovsrättsskyddade och har fått mycket stor genomslagskraft. Genom att använda en Creative Commons-licens tillåter upphovsmannen alltid att verket sprids och används öppet och kostnadsfritt. Därutöver bestämmer upphovsmannen själv om verket ska kunna bearbetas och om det ska kunna användas i kommersiella syften (Klang, 2009).

Upphovsmannen skapar sin licens på Creative Commons webbplats, och får då själva licensen som kan placeras inuti eller i anslutning till verket. Licensen är mycket tydlig och lättläst, för att ge en översikt över vilka villkor som gäller för just detta verk.



Figur 7. Creative Commons och de olika symbolernas betydelse vad som får göras.

Många portaler och arkiv innehåller möjligheten att enbart söka efter material med Creative Commons-licens. Ett exempel är bildtjänsten Flickr, där man kan begränsa sin sökning till CC-licenser som tillåter kommersiell användning och/eller bearbetning. Söktjänsten Google erbjuder också en möjlighet att enbart söka efter resurser med Creative Commons-licens:

⁹ www.creativecommons.org, www.creativecommons.se



Figur 8. Söktjänsten Googles tjänst att enbart söka Creative Commons-licenser,

PÅGÅENDE UTVECKLING

OER-rörelsen har varit mycket framgångsrik, många projekt har genomförts för att producera lärrresurser av hög kvalitet och främja spridningen och användandet. Ett initiativ som nyinlett projekt som tittar på förhållandet att det växande antalet öppna digitala lärrresurser ännu inte lett till genomgripande förändringar i pedagogiken (Conole et al, 2010). Open Educational Quality Initiative (OPAL¹⁰) är ett relativt nytt EU-projekt för att göra en internationell översyn av utvecklingen, användningen och förvaltningen av öppna digitala lärrresurser.

Enhetliga och lättanvända metadata-standarder skulle göra lärrresurserna mer synliga och därmed öka användningen. Det finns flera internationella initiativ för att utveckla metadata-standarder för lärrresurser. Jan Hagerlid (2010) vid Kungliga biblioteket har föreslagit att man i detta arbete tar lärdom av den framgångsrika Open Access-rörelsen.

HUR HITTAR MAN RELEVANTA LÄRRRESURSER SOM TILLFÖR KVALITATIVT VÄRDE

Det finns flera alternativ för att söka efter lärrresurser. Man kan använda sig av specialsöktjänster för lärrresurser, institutionella portaler/ arkiv för lärrresurser, portaler/arkiv med lärrresurser som är producerade vid olika institutioner och plattformar för t ex rörlig bild som bl. a. innehåller öppna lärrresurser.

Här listas några exempel, fler finns bland annat i LUB:s ämnesguide för Öppna digitala lärrresurser. Länkar till alla resurser som nämns här är listade sist i dokumentet.

Söktjänster för lärrresurser

- DiscoverED är en söktjänst framtagen av Creative Commons
- Xpert, ett brittiskt JISC-finansierat projekt att söka i olika repositorer och arkiv

Institutionella arkiv:

- Learning Space, Open University
- TED

Portaler/arkiv med lärrresurser som är producerade vid olika institutioner:

- Jorum, en brittisk portal för lärrresurser för högre utbildning
- OER commons, lärrresurser för Creative commons-licenser

¹⁰ <http://132.252.53.70/>

Andra plattformar, som bl. a. innehåller öppna lärresurser:

- iTunesU
- YouTube

DET NATIONELLA PROJEKTET OM ÖPPNA DIGITALA LÄRRESURSER (OER)

Projektet *OER - en resurs för lärande* består just nu av 9 lärosäten, finansierat av Kungliga Biblioteket. Syftet är att sprida kunskap om möjligheterna med öppna digitala lärresurser, visa goda exempel, uppmuntra lärare att börja dela med sig samt att inspirera och förankra användning av digitala lärresurser på Sveriges lärosäten. Huvudman för projektet är Linnéuniversitetet. Projektet löper under 2010 och avslutas våren 2011. Några av de aktiviteter som planeras och genomförs under 2010 är:

Dialogseminarier, 6 stycken seminarier på olika lärosäten i Sverige (seminariet vid Lunds universitet ska genomföras 3 mars 2011) för att informera om och främja användandet av öppna lärresurser på nätet. öka kunskaperna om OER, upphovsrätt, produktion, hantering, lagring, Creative Commons etc. Dialog-seminarierna ska genomföras med progression samt på respektive lärosäte ha specifikt fokus. KTH seminarium genomförs som del av workshop under NU2010.

Portalnärvaro och beskrivning och utveckling av goda exempel. Utveckla närvaron i olika medier som DELA, Facebook, YouTube, iTunesU, Wikiversity, Wikimedia m.fl.

I anslutning till projektet kommer vi vid Lunds universitet att bredda dialogen och utvecklingen av användandet och spridningen av de egna producerade resurserna.

HUR PRESENTERAR OCH SPRIDER VI MATERIAL SOM PRODUCERATS VID LUNDS UNIVERSITET

Ett lärosäte kan publicera sina lärresurser via många kanaler. Till exempel Open University gör sina lärresurser tillgängliga bl. a. i den egna plattformen Open space, i den brittiska plattformen Jorum, via iTunesU och YouTube.

Inom ramen för Lunds universitets projekt Multimedia för utbildning, forskning och marknadsföring, ett iTunesU-projekt, (september 2010-februari 2011) kommer man att ta fram lagringsplats för lärresurser och verktyg för att förse dem med enhetlig metadata. Därmed kan de återanvändas i olika sammanhang: iTunesU, andra nationella eller internationella arkiv/portaler för öppna lärresurser, institutionens/fakultetens webbplats, kursportal med mera.

KONKLUSION

Öppna digitala lärresurser främjar flexibelt och gränslöst lärande samt att studenter är aktivt delaktiga och ansvarar för sitt eget lärande, såsom beskrivits ovan genom t.ex. de tre P:na och utgör en väsentlig del i ett kollaborativt lärande.

I HT-områdets *Plan för breddad rekrytering vid Området för humaniora och teologi* nämns att Område HT arbetar aktivt med att implementera olika tekniska hjälpmedel i undervisningen på distanskurser. Öppna digitala lärresurser är en del av detta arbete, exempel är ovan nämnda lärresurser i kinesiska samt projektet AWELU, Academic Writing in English



at Lund University¹¹. Genom att samla lärresurser och göra dem synliga via många olika kanaler kan Område HT stödja distansstudenter och attrahera nya studenter, och säkerställa att studenter får möjlighet till flexibelt lärande och kan gå tillbaka vid behov till lärresurserna.

I *Nationell samverkan inom utbildning i humaniora vid de svenska universiteten – en avsiktsförklaring*”, underskriven av dekanerna vid Lunds, Uppsala, Stockholms, Umeå, Linköpings, Karlstads och Växjö universitet, fokuseras: ”För att trygga de mindre ämnenas fortlevnad, bibehålla ämnenas bredd och djup, ta tillvara den samlade nationella kompetensen bättre, och säkra kvaliteten vid landets humanistiska, teologiska och religionsvetenskapliga utbildningar har de ansvariga dekanerna vid de svenska universiteten enats om att gemensamt arbeta för att skapa förutsättningar för ökad samverkan inom utbildningen och på så sätt bilda nationell utbildnings- och forskarmiljöer.” Här konstateras att en gemensam IT-plattform är en förutsättning för fullt utbyggd samverkan. Öppna digitala lärresurser kan utgöra ett viktigt verktyg för att ta tillvara kompetens och samverkan.

Rundabordssamtalet syftar till att diskutera strategisk utveckling och samverkan inom HT-området 1.

- Vilka nya möjligheter ger öppna digitala lärresurser för lärare och studenter, skolor, lärosäten och andra pedagogiska utvecklingsenheter som exempelvis bibliotek?
- Hur hittar man relevanta lärresurser som tillför pedagogiskt värde i den egna undervisningen och stärker studenternas lärande.
- Hur kan man använda andras material? Creative Commons är ett internationellt system som används för att reglera hur material får användas och spridas.
- Hur interagerar öppna lärresurser, webb 2.0 och sociala medier med gamla arkiv och kunskapskällor?
- Hur presenterar och sprider vi material som producerats vid Lunds universitet.

REFERENSER

Atkins, D.E., Brown J. S. & Hammond, A.L. (200/). *A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities* Report to the William and Flora Hewlett Foundation.

Björk, I. (2010). Fritt pedagogiskt material. *LUM* September, 2010.

Conole, G et al (2010). *Quality and innovation in open educational practice*. EDEN 2010 Annual Conference, Valencia.

Hagerlid, J (2010). Vad kan OER lära av Open Accessrörelsen? *Framtiden för OER i Sverige*, KTH 8-9 januari, 2010.

Hylén, J. (2007). *Open Educational Resources: Opportunities and Challenges*. Åtkomst http://pascal.iseg.ut.pt/~ssantos/Blog_Recurros_Varios.pdf, tillgänglig 2010-09-05.

Jaldemark, J. (2010). *Participation in a boundless activity, Computer-mediated communication in Swedish higher education*. Doktorshavhandling, Umeå Universitet, Pedagogiska institutionen.

¹¹ <http://www.ht.lu.se/o.o.i.s?id=21231&p=16>



Klang, Mathias Copyright – *Copyleft: en guide om upphovsrätt och licenser på nätet*. SE:s Internetguide, nr 8. Version 3.0 2009 .SE. Åtkomst http://www.iis.se/docs/Copyright_copyleft_webb.pdf, tillgänglig 2010-09-01.

McLouglin, C. & Lee, M.J.W. (2008). The three P's pedagogy for the networked society. Personalisation, participation and productivity, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(1), 10-27.

OECD (2007) *Giving knowledge for free: The emergence of open educational resources*. Åtkomst <http://learn.creativecommons.org/wp-content/uploads/2008/04/38654317.pdf>, tillgänglig 2010-09-01.

Ossiannilsson, E. & Landgren, L. (2010). *Benchmarking av e-lärande vid Lunds universitet - erfarenheter och kritiska koncept för kvalitetetsarbete*. Lund: Lunds universitet.

Ossiannilsson, E., & Sponberg, H. T. (2010). From Microtraining and Open Educational Resources (OER) to Master Courses on Geographical Information Systems (GIS). In W. Aung (Ed.), *Innovation 2010: INEER, Innovations2010. World Innovation in Engineering Education and Research*.

Skolverket (2010) Creative Commons – en guide för lärare. Åtkomst <http://lankskafferiet.skolverket.se/om/filer/CC.pdf>, tillgänglig 2010-09-01.

Wheeler, S. (2010). *What so good about open educational resources* (ppt). Åtkomst <http://www.slideshare.net/timbuckteeth/whats-so-good-about-open-educational-resources>, tillgänglig 2010-09-01.

RELEVANTA LÄNKAR

DiscoverED. <http://discovered.creativecommons.org/search/>

Jorum, <http://www.jorum.ac.uk/>

Lektion.se, Sveriges största lärarsajt, <http://www.lection.se/>

Libguides, Lunds universitet, <http://libguides.lub.lu.se/oer>

Länkskafferiet, Skolverket, <http://lankskafferiet.skolverket.se/>

MIT Open course ware, http://www.ithu.se/?page_id=294

Nätverket för IT i högre utbildning, öppna lärresurser, http://www.ithu.se/?page_id=9ITHU

Nätverket DELA, <http://shareanduse.ning.com/group/OERprojekt>

OER Facebooks grupp,
<http://www.facebook.com/?ref=home#!/group.php?gid=116344648400322>

OER projektets filmer, http://www.ithu.se/?page_id=294



OER resurser (ITHU), http://www.ithu.se/?page_id=228

OER commons,

http://www.oercommons.org/browse/general_subject/humanities Omvärldsbloggen,
Skolverket, <http://omvarld.blogg.skolverket.se/2010/08/25/oppna-digitala-larresurser/>

OpenLearn, UK. <http://www.open.ac.uk/openlearn/?ONBAN=OS001&MEDIA=openlearn>

Open space, <http://openlearn.open.ac.uk/>

Skolverket, <http://www.skolverket.se/>

TED, <http://www.ted.com/>

The William and Flora Hewlett Foundation, <http://www.hewlett.org/>

Xpert, <http://xpert.nottingham.ac.uk/>



Nya tentamensformer sökes!

Heidrun Führer, Department of Arts and Cultural Sciences
Division of Culture Management and Intermediality

Mitt intresse att utveckla nya, kreativa tentamensformer är en del av min pedagogiska strävan att förnya den traditionella lärestyrda undervisningen med hjälp av interaktiva och kreativa moment. Examinationen ser jag som en kommunikationsform som utgör en lika viktig del i utbildningen som seminarier och föreläsningar. I det sistnämnda området har många förändringar skett: från den enbart verbala envägskommunikationen till en mer interaktiv undervisning och till verbo-visuella presentationer med Power Point, Dia bilder eller liknande. Examinationsformer behöver dock enligt mina erfarenheter samma pedagogiska uppmärksamhet. Jag vill påstå att en examination med kreativa moment kunde vara en höjdpunkt och levande del i en interaktiv inlärningsprocess, i synnerhet i ämnet intermedialitet där jag är verksam på Institutionen för kulturarbete och intermedialitet. Dessutom ger jag en kurs i retorikens historia på Institutionen för Media- och Kommunikation. Min intermediala bakgrund belyser jag närmare i första avsnittet för att understryka sambandet mellan tentamensform och undervisningsämnet.

Min text, ”Nya tentamensformer sökt”, skisserar bakgrunden för mina funderingar och skall fungera som underlägg för konferensens rundabordsamtal. Mitt syfte är att – utgående från mina konkreta exempel - diskutera mina försök och reflektioner om hur man bäst kan vidga klassiska hemtentamens uppgifter med praktiska eller kreativa delmoment. Jag är intresserat att lyssna till kritiska kommentarer och liknande erfarenheter så att jag kan förbättra mina pedagogiska insatser.

Min personliga motivation:

När jag gjorde försöket med att ställa alternativa – jag kallar de kreativa – uppgifter, hade jag ingen större teoretiskt pedagogiskt bakgrund jag kunde stödja mina försök på. Istället utgick jag mer från mina praktiska erfarenheter med dyslektiska elever och studenter som uppenbarligen behöver alternativa undervisnings- och examinationsformer för att kunna uttrycka sig passande för att klara av sina universitetsstudier.

I förberedelsen till konferensen har jag dock informerat mig lite om den pedagogiska forskningen i mitt intresseområde. Mina studier är dock bara påbörjat och ett mål som jag hoppas får ut ur ett konstruktivt samtal är att få tips om både mer teoretiskt och praktiska erfarenheter.

Presentation av mitt ämne och min undervisningssituation:

Jag är lärare för intermedialitet vid institutionen för kulturvetenskaper där man undervisar om mediernas samspel. Intermediala studier syftar efter en epistemologisk kunskapssyn relaterat till olika konstarter som bild-, musik och ordkonst. Historiska paradigmskiftet gör att inte bara förståelsen och värderingen av mediernas samspel ändras utan också förståelsen vad som är konst och vilket värde konst har i relation till förmedlingen av kunskap.

Ämnet Intermedialitet har både ett teoretiskt syfte och en praktisk användning. Teoretiskt skiljer man mellan tekniska medier och så kallade basmedier bild, text och ton och studenterna introduceras i basmediernas grundläggande uttrycksmöjligheter, skillnader och interrelationer. Grundläggande analysmetoder hämtas från semiotik, retorik, hermeneutik, narratologi, reader-response teori, ikonografin - för att bara nämna några. Konkreta

studieobjekt hämtas ur dagens popkultur och ur den mer traditionella konst-, litteratur – och musikhistorien för att exemplifiera samverkan mellan olika konstarter eller medier. För att nämna bara några konkreta frågeställningar: I vilken relation står en bildtitel till den bild som titel syftar på och förändras upplevelsen om man läser titeln efter man har studerat bilden? Hur läser man bilder jämfört med texter? Hur beskrivs bilder i litteraturen (Ekfrasis)? Hur läser man bildtexter? I vilken relation står dikt och musik (teoretiskt och i konkreta exempel)? Hur recipieras visualiserade texter Bilddikter, olika typografier eller komplexa text-bildrelationer i reklam, på en hemsida eller i illustrerade böcker? Vad händer vid en adaptation från text till film eller från konsertinspelning till en videoinspelning? Vilka kompositionsstrukturer ligger till grund för bestämningen av genre, den implicita mottagaren, det implicita och explicit budskapet? Finns det transmediala konstanter för att förmedla information eller skiljer sig informationstransferen från objekt till objekt? Kursernas målsättning är alltså att ge en inblick i det historiska och nutida samverkan av medierna och kunna bedöma olika konstnärliga eller populärkulturella uttryck.

Med ämnets presentation vill jag betona sammanhanget mellan tentamen och undervisningsämnet.

Samband mellan studieobjekt och tentamensform

Studenter som väljer att läsa ämnet Intermedialitet är intresserade av moderna kulturella fenomen som använder sig av olika tekniska medier och sensuella modaliteter för att producera en konstnärlig, ekonomisk och/eller underhållande effekt. I första delkursen får de en teoretisk introduktion i de grundläggande vetenskapliga metoder för att kunna värdera och analysera sådana kulturella fenomen på ett komplext vetenskapligt sätt., Detta innebär att utbildningen i första delkurs ger grundläggande inblick i olika metoder (bl. a. Visuell retorik) för att förstå hur olika textsorter (oftast en kombination av text, bild och ton) är konstruerade, i vilken relation och inflytelse dem står till basmedierna för att skapa meningen och hur de blir förstått med hjälp av verbala och visuella metoder.

Undervisningen

Utformningen av hem- eller saltentamina inom ämnet intermediala studier har redan oftare skapats med hjälp av flera medier: en kombination av text och bild är det vanligaste. Bilderna användes då mest som utgångspunkt för större kulturhistoriska reflektioner eller studenten skulle tillämpa de inlärd metoderna på en eller fler givna bilder. En djupare reflektion kring hur studenterna i en examens situation reagerar på visuella inlägg kunde vara värd att genomföra (Crisp; Sweiry 2006).

Utan denna önskvärda reflektion gick jag i utvecklingen av den redan gängse metoden ett steg längre och krävde också av studenterna en praktisk omsättning av den inlärd kunskapen i form av verbo-visuella uttrycksformer. Mitt mål var då att studenternas mentala uppfattning av ett problemområde skulle reflekteras också på ett intermedialt sätt. Studenterna i fråga lyckades vid flera tillfällen att producera verbo-visuella objekt med delvis ett konstnärligt uttryck eller av en persuasiv retorik.

Objekt och mål av mina undersökningar

Som utgångspunkt för mina överläggningar väljer jag tentamensformer som jag själv skapade och testade i olika kurser på institutionen för Intermediala studier under HT 2009 och VT 2010.



När jag försökte skapa nya tenteringsformer hade jag två mål. Å ena sida ville jag åstadkomma mer inspirerande tentamensuppgifter för studenter, å andra sida ville jag tydligare sammanbinda de inlärdade teorierna med den avslutande tenteringen. Jag vill dessutom påstå att sådana former är bäst tillämpliga inom ett rätt ung och fortfärande innovativt ämne som intermedialitet.

Jag kallar mina tenteringsformer för alternativa och kreativa då inte hela hemtentamen baseras på en (mer eller mindre) värtaligt utformat essä eller flera kortare svar på givna frågor. Mina examinerade frågor skall gå ut på att studenterna trots den förväntade examinationsstressen måste vara beredda på att kreativt konstruerar en problemlösning som de inte är lika förtrogna med som med den klassiska verbala argumentationen. Den traditionella examinationsformen har fördelen att studenterna kan lättare hitta svaren som finns mer eller mindre direkt i den inlästa kurslitteraturen.

Jag är väl medveten om att jag bryter mot föreställningen att en tentamen framförallt skall kontrollera inläsningen av litteraturen och att studenterna skall kunna återge de viktigaste punkterna och sammanställa i ett essäistiskt svar.

Istället för en sådan klassisk, rent språkbaserade examinationen vill jag koncipiera en tentamen som också kräver visuella eller verbovisuella problemlösningar.

Med andra ord: tenteringsunderlag blir inte enbart logocentriska och rationella resultat som skall dokumentera förståelsen av de inlärdade momenten utan innehålla också ikoniska eller verbo-visuella framställningar som starkare uppmuntrar till ett reflexivt tänkande och till ett kreativt sätt att hitta ett svar. En sådan examinationsform efterlyser alltså inte enbart det mer traditionellt konvergenta tänkandet där de bästa svaren baserar på en upprepning av litteraturen och undervisnings innehåll. I mina tenteringsformer uppmuntrar jag istället till okonventionella och kreativa moment som i högre grad välkomnar divergenta svaren, egna lösningar och reflekterat tänkande än i den traditionellt utformade examinationen.

Enligt Gardner (2001) är människor kreativa när de på ett nytt sätt kan lösa problem, skapa produkter och väcka frågor inom en domän som de känner förtrogna i. Genom att studenterna skall konstruera kreativa svaren vill jag på ett annat sätt åstadkomma deras förtrogenhet med ämnet.

Det krävs av studenten ett ovanligt tankarbete genom att han eller hon skall visualisera sina komplexa mentala förståelseprocesser på ett mångfacetterat område med hjälp av en visuell gestaltning. För denna argumentation måste studenten använda sig av så kallade tankefigurer eller troper (metaforer, metonymi, synekdoke) som de är förtrogna med ur dagens bildliga argumentation, t.ex. ur reklambranschen (Messaris 2009) och i synnerhet från undervisningen (där bildliga argument analyserades i olika samband med abstrakt redskap från semiotik eller den verbala och visuella retoriken). De bilder eller diagram som studenterna producerar skall inte fungera som smyckande tillägg. Som del av en hemtentamen eller den examinerande inlämningsuppgiften återger dem istället de inlärdade och reflekterade momenten på ett verbovisuellt sätt.

Till denna kreativa uppgift tillkommer som ett annat obligatoriskt moment alltid en (klassisk) verbal förklaring: studenten skall i grova drag också verbalt redogöra för sin argumentation.

Teoretiska bakgrund

Genom en självstudie av M. Ferrari (2010) fick jag kännedom om att det finns undersökningar om konstproduktion som expressivt medium för individuell inlärningsprocesser (Cacalcante JR. 2005). Grundläggande i mitt sammanhang är



Gardner (1983) som erbjuder en teoretisk differentiering av åtta olika separata intelligentyper (visuell-spatial; verbal-lingvistisk; musikaliskt –rytmisk; logisk-matematisk; kroppslig-kinetisk, interpersonell, intrapersonal och naturalistisk). Hans differentiering använder jag som bas för mitt argument att andra, icke verbala tentamensformer är värda att testa. Denna position finns redan teoretiskt förankrat i Barrington (2004) som föreslår att man använder sig av alternativa lär- och inlärningsmetoder som inte bara tar hänsyn till den verbal-lingvistiska intelligensen och den matematisk-logiska utan också till andra av de åtta intelligensgrupperingarna. Forskningen kring så kallade konst baserade enkäter och metoder som tillåter olika visuella och performativa uttrycksformer fokuserar på relevansen att integrera i enkäter alternativa expressiva former för att uttrycka sina kulturella erfarenheter (Finley 2005). Även om alternativa modeller inte utvecklas för examinationen på universitetsnivå så finns dock samband till mitt intresse. Frågetekniken skall ge dem en bättre chans som bli marginaliserade eftersom de inte lika våltaligt uttrycker sin förståelse om komplexa innehåll. Därutöver vill jag också åstadkomma en praktisk erfarenhet av de annars teoretiskt inlärd moment av ämnet Intermedialitet för att skapa en mer berikande helhetsyn.

Konkreta examinationsexempel

Jag presenterar här den verbala utformningen av examination som genomfördes för studenter av intermedialitet på A-nivå och på b-nivå. Det 3. exempel återger hemtentamina till en kvällskurs om reklamens retorik, en kurs där bara allmän universitetsbehörighet krävs. Studenternas kreativa visuella produktioner skall jag visa under konferensen. Utgående från det konkreta bildmaterialet blir det tydligare vad jag menar med en komplex visuell argumentation och en kreativ stimulans i ämnets kategorier.

Jag ger här bara ett detaljerat exempel på utformningen av en tentamen. Annat material kan visas under samtalet på konferensen.

1. Exempel

Tentamen i den historiska delkursen på a-nivå.

Uppgiften hade två delar (Se nedan). Studenterna skulle både verbalt och verbo-visuellt reflektera över kursens innehåll.

Backgrund: Kursen gav studenterna en kritisk överblick över de traditionella indelningar av epokerna och stilar som i en klassisk konst-, litteratur- eller musikhistoria. Huvudaspekt var att kunna ifrågasätta de klassiska metaberättelserna av varje vetenskapsområde så att mer okända konstnärer av båda kön, konstobjekt och medier lyfts fram. I större helhetssyn om samspelet av olika konstarter introduceras och förs som den tematiska röda tråden genom kursen.

Som stimulans till den kreativa uppgiften nämns i tentamen ett besök av Per Zetterfalk som under denna termin hade besökt institutionen. Han berättade för våra studenter om problematiken hur svart det är i universitetens kontext att få gehör för okonventionella, verbovisuella produktioner av vetenskapligt nivå. Hans doktorsavhandling om Lars Nordins performativa (verbovisuella) gestaltningar på scen består inte bara en klassisk avhandlingstext, utan viktiga delar av hans argumentation förklarades i den tillhörande filmen (Zetterfalk 2008, 2007).

Tentamensfrågorna såg ut så här:

1) Vad skiljer en intermedial kulturhistoria från en mer etablerat konst-, musik eller litteraturhistoria? Vilka frågeställningar utmärker intermedialitet?



Skriv max 2 sidor

2) Med anknytning till Per Zetterfalks besök skall du själva kreativt skapa ett verk där skapandet och vetenskapen går hand i hand. På så sätt skall ni bevisa att ni har samlat in och kan redogör för era kunskaper.

Ditt kreativa uppdrag består i att skapa tre olika epoker som kollage där mer som en konstart representeras. Dessutom skall du teoretiskt förankra ditt tänkande och skapande med kompendielitteraturen problematiken och hur ni har kommit fram till er representation: vilka epoker har du representerat? Vilka epokdrag har du tagit med, vilket har du utelämnat i din representation? Vart ligger det intermediala i arbetet?

Skriv max 4 sidor

2. Exempel

Tentamen på Allkonstverkkursen på b-nivå:

Kursen förmedlar historiska och teoretiska definitioner av genre allkonstverk för att visa det historiska och nutida intresse av ett samverkan av olika konstarter och medier. Likt den ovan nämnda tentamen bevisar studenterna sin förståelse av den teoretiska bakgrunden i en hemtentamen med 2 klassiska, teoretiska frågor (en överblicksfråga och ett historiskt exempel) och en kreativ uppgift. De skall koncipiera ett eget allkonstverk och dessutom verbaliserar och förklarar sitt koncept med hjälp av en essä eller ett (konstnärligt) program. Studenterna får här möjlighet att realisera sina kreativa koncepter i mån av tid och resurser . Alternativt kan projektet också bara verbalt skisserats. Kravet är att studenterna verbalt argumenterar varför deras nyskapade projekt kan klassas som allkonstverk. Även om här effekten av ett icke logocentrisk perspektiv inte längre stå i förgrunden så får studenten ändå chansen att förstå mediernas samverkan och komplexiteten av ett allkonstverk ur ett större helhetsperspektiv. Kreativitet tjänar och bevisar förståelsen av ämnet.

3. Exempel

Kursen: ”The Rhetoric of Advertising i moderna medier”, en kvällskurs på engelska, har en löpande examinationsform inskriven i kursplanen. Här krävs flera hemuppgifter under kursens gång. Efter de första teoretiserande introduktionerna ges det alltid möjlighet till kreation av egna reklamprojekt. Även i denna tentamen kompletteras den kreativa uppgiften med kravet på en verbal rationell förklaring av reklamens konstruktion och på en tydlig förankring med kurslitteraturen. Här examineras både den kreativa tillämpningen och den teoretiska placeringen av det egna projektet i den teori som hade varit undervingsstoffet. (Exempel visas vid diskussionen)

Motstånd gentemot visioner

Jag har fått intrycket att mina försök att introducera nya tentamensformer framförallt rubbar klassiskt vetenskapliga konventioner och hegemonier. När universitetet (i synnerhet i humaniora) kräver en hög verbaliseringsförmåga för att kunna uttrycka komplexa samband ställs det skrivna över det talade ord, det teoretiska över det praktiska eller performativa. Detta odla(r)de en specifik elit som (ensidigt) främja en specifik intelligens, en så kallade verbal-linguistiska intelligensen (Gardner; se avsnittet om den teoretiska bakgrunden). I skolan har däremot utbildningen också tillåten bredare helhetssyn och här tillåter man i högre grad kreativa uttrycksformer som blir bas för elevernas värdering (Ramsell/Lundgren 2005). En förändring är dock på väg (t.ex. Per Zetterfalk).



Att tillämpa även praktiska moment på universitetsnivå förfaller kanske mindre innovativt i den språk- och litteraturvetenskapliga sektionen i HT området. I retorik t.ex. som ingår i institutionen för media- och kommunikation är det praktiska talet ett självfallet moment i examinationen. I ämnet retorik är sambandet mellan examinationsformen och undervisning omedelbart. Även här tenteras inte bara det verbala konstruktion av ett tal utan hela performativa, icke verbal presentation som retoriskt moment (actio). Skriftliga tal tillkommer som komplement. Mina idéer strävar efter att realisera en variant av en sådan tenderingsform även i Intermediala studier.

Det finns dock nackdelar med att studenterna skall redovisa sina intellektuella kunskaper, som förvärvades under en 7,5 poäng kurs, på ett sätt som inte motsvarar universitetens klassiska logocentriska och teoretiserande modeller. Bredvid kollegerna allmänna invändningar finns det också få enkätsvar av studenter som visar likväl på delade åsikter. Här därmed försöket misslyckat eller är det lönt att bearbeta formen ytterligare?

Diskussionsfrågor

Ledande frågeställningar inför en diskussion:

Min utredning kretsar således kring följande frågor som jag gärna ville diskutera (katalogen kan lätt vidgas):

- Är det möjligt att återge (tentamensrelevanta) tankar i en icke (bara) verbal form, dvs. i en klassisk skriftligt analyserande essä som brukas användas för hemtentamina inom vårt område?
- Kan denna form likvärdigt poängsättas med en verbala analys?
- Erbjuder en sådan form nya inspirerande möjligheter för studenten att uttrycka sina lärda erfarenheter?
- Hur grundläggande måste en student få utbildningen i det (ovanliga sättet) att gestalta sina kunskaper?
- Skall det alltid ges ett alternativ till den praktiska delen i tentan?
- Hur detaljerat måste sådana uppgifter vara förankrade i kursplanen? Vilket spelrum finns här?

Hur kreativt kan/få en tenderande redovisning vara?

Vilka bedömningskriterier kan slås fast?

Diskussionen är ut efter andra lärarens erfarenheter med liknande projekt.

Litteratur

Barrington, E. (2004). Teaching to student diversity in higher education: How Multiple Intelligence Theory can help. *Teaching in Higher Education*, 9(4), 421–434.

Cavalcante Jr., F. (2005, June). *The aesthetic effect of the processes of reading and writing: Implications for human empowerment and cultural development*. Paper presented at The Second International Conference on Gross National Happiness, Antigonish, NS

Crisp, V; Sweiry, E. (2006, June) "Can a picture ruin a thousand words? The effects of visual resources in exam questions." *Educational Research*, 48:2, , pp. 139 – 154

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.



Ferrari, M (2010, April) ” My journey through my Qualifying Exam using reflexivity and resonant text: 'what I know'; 'how I know it'; and 'how I experience it'.” *Reflective Practice*, 11:2, 217-230

Finley, S. (2005). Art-based inquiry: Performing revolutionary pedagogy. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 681–694). Thousand Oaks: Sage

Messaris, P (2009, May) ”What’s Visual about “Visual Rhetoric”?””, *Quarterly Journal of Speech*, 95: 2, 210–223

Ramsell, B/ Lundell, E (2007) Kreativitet i skolan. En studie av lärarnas syn, behandling och bedömning av kreativitet (Examensarbete), *Luleå*.
Elektroniskt : epubl.ltu.se/1652-5299/2007/032/LTU-LAR-EX-07032-SE.pdf (sept. 2010)

Scott, L. M. (1994) “Images in Advertising: The Need for a Theory of Visual Rhetoric” I *Journal of Consumer Research*, 21, 252-273

Zetterfalk, P (2008) *Inter esse: Det skapande subjektet, Norén och Reality*. Och hans dokumentärfilm om Lars Norén, *Kall – Noréns drama*, premiär på Göteborg International Film Festival 2006, utkom som DVD 2007

Loggbok som medel för kunskapsproduktion och som underlag för examination

FD Marion Lamberth, institutionen för kulturvetenskaper, avd musikvetenskap

Studenter med vittspridda förkunskaper och mål, ett komplext och omfattande kursinnehåll som fastställts i kursplanen, begränsad undervisningstid – låter det bekant? Lägg därtill institutionens önskan att göra disciplinen attraktiv samt kravet på hög genomströmning och du inser snabbt att du befinner dig i ett dilemma. Som lärare i musikhistoria har jag mött denna situation under flera år och utvecklat med tiden en kombination av pedagogiska och didaktiska knep som fungerar på ett minst sagt tillfredställande sätt, vill säga: nyfikna studenter, hög genomströmning, bra kursvärderingar.

Musikhistoria, som en delaspekt av musikvetenskap, är ett ”mjukt” ämne (med diskuterbar kunskap) med en del ”hårda” inslag (föga diskuterbar fakta). Som historieämne med ett tidsperspektiv på ca 2000 år som ska förmedlas inom två 7,5 poängskurser är man som lärare tvungen till att anlägga ett ytligt perspektiv med enstaka fördjupningar vid strategiska punkter. Till min hjälp har jag en utförlig och välgjord kursbok vars innehåll dock inte ens den mest motiverade studenten hinner tillgodogöra sig under kursens gång. Som lärare med en kritisk inställning till min disciplin vägrar jag dessutom att undervisa enbart på ”highlights” eller den musikaliska *kanon* som till sin natur är utarmande för ämnet (jfr Roxå & Mårtensson, i Kreber 2009, beträffande lärarens förankring i sina egna forskarprinciper, och Hounsell & Anderson, i Kreber 2009 beträffande sättet att handskas med historieämnet), utan mitt mål är att visa på disciplinens mångfald och möjligheter, inte bara som ett faktum *per se*, utan som det fält som studenterna har möjligheten att rota i, och odla i, framöver (”livslångt lärande”).

Det första steget i min undervisning är att situera kunskapen i studenternas egna erfarenheter (jfr Baxter Magolda, i Kreber 2009). Detta sker i form av en positionering enligt en modell som studenterna senare under kursens gång använder för att sammanställa fakta om historiska personer inom musikens fält (efter Palm, i Bergsten 2002). Lärarrollen pendlar mellan föreläsningsscenterad och konstruktivistisk (Northedge & McArthur, i Kreber 2009). Det som möjliggör kombinationen av dessa positioner är en kritiskt reflekterande loggbok som studenterna skriver under kursens gång och som kombineras med ett antal individuella och självvalda inlämningsuppgifter inom en utstakad ram. Skrivning i slutet slopas – det är loggboken som ligger till grund för examinationen. Vinsterna är många: hög närvaro vid föreläsningarna, studenterna arbetar engagerat och kontinuerligt, skrivningsstress förhindras och varje student ges möjlighet att arbeta utifrån sina egna förutsättningar.

Studenterna är generellt mycket nöjda med att få arbeta med loggboken: ”Loggboken är ett lysande sätt att fördjupa sig utan att det känns stressigt som det kan göra inför en tenta. Man lär sig djupare och har möjlighet att upptäcka musiken i egen hastighet./ Bra att inte ha en tenta, utan jobba lite hela tiden. Tror faktan fastnar bättre./ Tummen upp för loggboken, var kanske lite mycket att skriva./ Jättebra, med tanke på att man arbetar mera kontinuerligt istället för att ha stor press på sig./ Bra sätt att ta in och komma ihåg föreläsningarna/ mycket bra!! Har lärt mig mycket!” (utdrag ur kursvärderingen för MUV_A01, ht 2009). Bara någon enstaka student önskar sig en traditionell salstentamen.

Loggbok som medel för kunskapsproduktion

För att beskriva studenters kunskapsproduktion kommer jag att koppla mina erfarenheter med loggboken till Prosser och Trigwells modell *Student's approach to learning* (1999), som i sin tur är en variant av Biggs' 3P-modell *Presage, Process, Product* (Biggs 1987a, se även Biggs 2003). Prosser och Trigwell beskriver fyra faktorer som definierar inlärningsprocessen:

- (1) studentens tidigare erfarenheter i lärandesituationer ("Student's prior experience"),
- (2) studentens uppfattning av sin aktuella lärandesituation ("Student's perception of his/her situation"),
- (3) studentens inställning till lärandet ("Student's approach to learning") och
- (4) studentens läranderesultat ("Student's learning outcomes").

(1) Studentens tidigare erfarenheter med lärandesituationer

Varje student har en individuell bakgrund och individuella erfarenheter med lärandesituationer. Många av de som läser på grundnivån kommer direkt från gymnasiet och är föga förtrogna med akademisk studieteknik. Ämnet är nytt, studierna kräver eget ansvarstagande och många känner kanske att de saknar tillräckliga förkunskaper för att klara kursen. Vissa kan också ha inställningen att kursen är oviktig eller ointressant för eget vidkommande, men måste läsas eftersom den ingår i programmet. Andra kan ha stora förkunskaper och en mängd egna åsikter om kursinnehållet och är från början kritiskt inställda till kursen. Loggboken erbjuder ett utmärkt sätt för studenten att arbeta utifrån de egna förutsättningarna och hjälper till att se strukturer i kursinnehållet och i undervisningen. Att skriva loggbok ger övning i skrivfärdighet och förbättrar studieteknik.

Våra studenter i musikvetenskap har till ca 80 % sin bakgrund i dagens populärmusikaliska genrer. Att behöva syssla med musikhistoria kan kännas förlegat och svårt. Därför är det viktigt att redan från början visa på ämnets angelägenhet för den enskilde studenten genom att exempelvis påpeka diskurser inom musikens fält och för musikens aktörer som är aktuella både nu och då. Det åligger läraren att göra kursinnehållet angeläget för studenten. Jag har goda erfarenheter med att låta studenterna positionera sig själva som aktörer inom dagens musikliv (med hjälp av Palms modell, se Palm, i Bergsten 2002). Självpositioneringen, som ett slags "self authorship" (Baxter Magolda, i Kreber 2009), fungerar samtidigt som en förstudie för att förstå historiska personers inbundenhet i samtida kulturella kontexter av olika slag.

Vidare får man i början av kursen alltid frågan om tentamen. Tentamens- och prestationsångest är inte alls ovanlig bland dagens studenter. Många studenter känner en direkt lättnad när man presenterar konceptet med loggboken som även fungerar som examensunderlag. Det är viktigt att från början presentera hela konceptet med loggboken, inklusive reglerna för betygsättningen (se nedan: loggbok som underlag för examination). Att ha loggboken som underlag för examen innebär att studenten kan jobba kontinuerligt och utan slutstress.

(2) Studentens uppfattning av sin aktuella lärandesituation

Loggboken gör det möjligt för var och en att bygga vidare på sin egen kunskapsbank. I idealfall arbetar studenten kontinuerligt under hela kursens gång istället för att försöka plugga in hela kursinnehållet i slutet av kursen. Utrymme finns för individuella val och individuella fördjupningar, vilket höjer den enskilde studentens delaktighet. Man kan erbjuda studenterna att skicka in sina loggböcker till läraren efter ungefär en tredjedel av kursen för att få en generell bedömning av loggbokens beskaffenhet. Läraren behöver inte rätta loggböckerna utan kan i nästa föreläsning ta upp missförstånd och felaktigheter utan att peka ut någon enskild student. Det skapar en naturlig interaktion mellan lärare och student som inger studenten tillit och förtroende för lärandeprocessen. I interaktionen mellan student och lärare blir lärarrollen klart konstruktivistisk.

(3) studentens inställning till lärandet

Tack vare den individuella förankringen som skapas med hjälp av t ex Palms modell upplever studenten att kursinnehållet är angeläget för hans/hennes eget vidkommande. Kursinnehållet väcker nyfikenhet och lärandesituationen blir lustfyllt på den enskilde studentens premisser. Som lärare på kursen har jag goda skäl att våga tro att denna nyfikenhet håller i sig även efter avslutad kurs och att kursen skapar en förutsättning för ett livslångt lärande på egen hand. I en interaktiv undervisningssituation finns även utrymme för att uppmärksamma tidigare forskningsinsatser samt forskningspotentialen i ämnet. Undervisningen på grundnivå pekar på så sätt framåt mot forskarnivån.

(4) studentens läranderesultat

En rockmusiker som inte har några förkunskaper i traditionell musikhistoria har visserligen föga chans att tillgodogöra sig hela kursinnehållet inom den därtill avsedda studietiden, men han/hon har ändå god chans att uppnå kursmålen med hjälp av fakta som går att hämta i kursboken. Det andra extremet är studenten som började kursen med stora förkunskaper och ett brinnande intresse för ämnet sedan tidigare. För honom/henne finns obegränsade möjligheter till individuella fördjupningar med hjälp av kurslitteraturen och annan litteratur samt att öva sig i kritisk bedömning av kursinnehållet. Loggboken gör det möjligt att undervisa studenter med olika förkunskaper på samma villkor. Att arbeta med loggboken skapar kunniga, medvetna och självständiga studenter med ett kritiskt förhållningssätt gentemot våra möjligheter att tolka verkligheten. Loggbokens individuella frihet ger hos de flesta studenter mersmak för ämnet ("livslångt lärande").

Loggbok som underlag för examination

I loggboken ingår anteckningar från föreläsningarna, protokoll över studiebesök och ett antal skriftliga uppgifter som studenten löser med hjälp av kursboken eller andra källor. Hård och mjuk fakta finns sida vid sida. Ett kritiskt förhållningssätt till såväl undervisning som kursbok uppmuntras. Med kravet att lämna in en redigerad och layoutad slutversion av loggboken som underlag för examination kan man som lärare vara säker på att kursinnehållet repeteras (och fördjupas) ännu en gång innan kursen avslutas. Jag brukar alltid tillhandahålla en sammanställning av inlämningsuppgifterna i slutet av kursen så att studenterna kan kontrollera loggbokens fullständighet och komplettera den efter egen ambition.



Betygssättningen bestäms av kriterierna fakta, förståelse och fullständighet. Det är viktigt att reglerna beträffande loggboken och betygssättningen meddelas redan i kursens början, så att studenten kan planera sin studieinsats. En del studenter kan samla poäng genom att koncentrera sig på ”hård” fakta som encyklopediska uppgifter, andra genom att visa prov på ”mjuk” kunskap som tolkning och förståelse för sammanhang. Ifall loggboken inte uppfyller kraven är det bara att komplettera.

Loggboken fungerar inte som underlag för examination i det fall studenten har hög frånvaro eller när studenten medvetet vägrar arbeta på det föreslagna sättet. I så fall kan man examinera kursen med en hemskrivning som täcker större delen av kursinnehållet.

Referenser

Baxter Magolda, Marcia B., Educating Students for Self Authorship: Learning Partnerships to Achieve Complex Outcomes, i Kreber, Carolin, ed. (2009), *The University and its Disciplines: Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries*. S. 143 - 156. New York and London, Routledge

Biggs, John B. (1987a), *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorne, Victoria, Australian Council for Educational Research

Biggs, John B. (2003), *Teaching for Quality Learning at University*. The Society for Research in Higher Education. Open University Press

Hounsell, Dai & Anderson, Charles, Ways of Thinking and Practicing in Biology and History. Disciplinary Aspects of Teaching and Learning Environments, i Kreber, Carolin, ed. (2009), *The University and its Disciples: Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries*. S. 71 – 83. New York and London, Routledge

Northedge, Andy & McArthur, Jan , Guiding Students into a discipline: The Significance of the Teacher, i Kreber, Carolin, ed. (2009), *The University and its Disciples: Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries*. S. 107 - 118. New York and London, Routledge

Palm, Anders, Att tolka texten, i: Bergsten, Staffan, red. (2002), *Litteraturvetenskap – en inledning*. S. 189-203. Lund, Studentlitteratur

Prosser, Michael & Trigwell, Keith (1999), *Understanding Learning and Teaching. The experience of higher education*. London. The Society for Research in Higher Education. Open University Press

Roxå, Torgny & Mårtensson, Katarina, Teaching and Learning Regimes from Within: Significant Networks as a Locus for the Social Construction of Teaching and Learning, i Kreber, Carolin, ed. (2009), *The University and its Disciples: Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries*. S. 209 – 218. New York and London, Routledge



HT-områdets pedagogiska inspirationskonferens 21 september 2010

Rundabordsdiskussion:

Förutsättningar för att lyfta fram undervisning i generella kompetenser inom område HT

Lena Landgren, pedagogisk utvecklare, Biblioteksdirektionen

Marita Ljunqvist, lektor, Kinesiska

Mattias Persson, arbetslivscoach, HT-området,

Enligt HT-områdets strategiska plan 2008-2012 skall utexaminerade studenter ha god förmåga att söka och hantera information. Vidare påpekas att utbildningarna ska ha en tydlig arbetsmarknadsrelevans, inte bara rörande instrumentella färdigheter utan även rörande ”de generella färdigheter som är utmärkande för HT-områdets utbildningar” (Strategisk plan HT, 2008-2012, s. 2). Nyttan med traditionella akademiska färdigheter för ett framgångsrikt arbetsliv ska också tydliggöras.

Det har dock konstaterats att studenterna själva är osäkra på vilka kompetenser de får med sig från sina studier. Fredrik Schougs rapport *Humaniora i yrkeslivet* (2008) har t.ex. visat att de generella kompetenserna inte alla gånger tydligt kommuniceras till studenterna. Det behövs alltså en diskussion integrerad i utbildningen om vilka kompetenser de studerande förväntas utveckla utöver de rent ämnesspecifika. Om studenterna bättre kan formulera detta både för sig själva och för andra så kan deras benägenhet att satsa på humanistiska studier öka.

En hel del aktiviteter som alla har med olika aspekter av generella kompetenser att göra äger för närvarande rum inom HT-området. Projekt Athena, med starkt engagemang från studentkåren i Lund (http://projektathena.se/?page_id=2), deltagande i det universitetsgemensamma projektet Anställningsbarhet och bildning (http://www5.lu.se/images/Projektkontoret/smaprojekt/20061_slutrapport.pdf) och diskussioner i infrastrukturstyrelsen kring möjligheten att låta områdets studenter få med sig en kompetensportfölj med generella kompetenser efter avslutade studier är några exempel. Samtidigt pågår det aktiviteter inom de olika ämnena där generella kompetenser står i fokus.

I vårt rundabordsamtal vill vi diskutera ett antal frågor:



Vad är generella kompetenser? Hur vill vi definiera dem? Menar vi alla samma sak? I vilken utsträckning är det den högre utbildningens roll att engagera sig i detta? Undersökningar i Australien har visat att lärares syn på generella kompetenser, här kallade "generic skills", varierar. "Thus, generic skills might be experienced as precursory abilities that the students have gained already when they come to university, as complements to the discipline they study, as skills that transform the actual discipline learning or finally as enabling abilities crucial to scholarly learning and knowledge (Barrie 2006, p. 223). Hur ser man på detta vid HT-området?

Andra frågor att ta upp handlar om rättsäkerhet: hur säkerställer vi att alla studenter verkligen får samma möjligheter att tillgodogöra sig utbildningen i generella färdigheter? Vem ska göra vad och hur ska det organiseras? Hur skulle vi kunna dra nytta av för biblioteks- och lärarpersonal gemensamma erfarenheter av att planera, organisera och leda arbete kring undervisning i generella akademiska färdigheter vid utvecklandet av olika strategier för att höja medvetandet om och förstärka de studerandes utvecklande av sådana färdigheter i utbildningen?

Studentperspektivet är också viktigt. Vad vill studenterna ha? Ser de nyttan av generella kompetenser under sin utbildning och för framtiden?

Utifrån de ovan nämnda projekten som drivs inom HT-området kring olika aspekter av generella kompetenser vill vi även diskutera hur en samordning skulle kunna utformas. Vill vi t.ex. skapa ett nätverk där vi kan fortsätta diskussionen och vars medlemmar kanske även skulle kunna fungera som "lobbyister" och lyfta upp frågor till grundutbildningsnämnden när det gäller generella kompetenser inom utbildningen vid HT?

Referenser:

Barrie, S.C. (2006), 'Understanding what we mean by generic attributes', *Higher Education* 51, 215-241.

Schoug, F. (2008), *Humaniora i yrkeslivet*, Rapport 2008:249, Utvärderingsenheten Lunds universitet.

Strategisk plan för Området för humaniora och teologi 2008-2012,

http://www.ht.lu.se/upload/LUPDF/HT/omradeht/policydok_planer/Samlad_strategisk_plan.pdf.



Kritiska vänner är bästa vänner: Om LUB:s arbete med metoden *kritiska vänner* under våren 2010

Lena Landgren, Biblioteksdirektionen och Anna Wiberg, Juridiska fakultetens bibliotek

Inledning

Under våren 2010 har sju kollegor i nätverket Lunds universitets bibliotek, LUB, arbetat med metoden *kritiska vänner* inom undervisningsverksamheten. I det följande presenteras först en kort bakgrund till LUB-bibliotekens pedagogiska verksamhet. Därpå följer en beskrivning av upplägget av vårt arbete enligt *kritiska vänner*-metoden samt de synpunkter som kom fram under terminens gång och under ett avslutande seminarium.

Bakgrund

Den pedagogiska verksamheten vid universitets- och högskolebibliotek ökar. Om man ser till statistik över utförd undervisning och deltagande studenter ökar såväl omfattningen som deltagare stadigt. För HT-biblioteken vid LU kan nämnas att undervisningsvolymen steg med nästan 100% från 2008 till 2009.

En betydande del av LUB:s uppdrag utgörs av den pedagogiska verksamheten. För respektive fakultet (eller motsvarande) finns det en ansvarig för den biblioteksundervisning som bedrivs. Ett antal av dessa bildar tillsammans med andra pedagogikintresserade kollegor en arbetsgrupp, Bibliotekens roll i lärandet, som bl.a. har till uppgift att vara ett forum för bibliotekspedagogiska diskussioner och initiativ. Sedan i våras finns också en pedagogisk utvecklare med ett övergripande ansvar för den pedagogiska verksamheten vid LUB. Den ökande undervisningsvolymen och betydelsen som läggs härvid inom universitetet visas också genom att allt fler bibliotekarier bereds plats på de högskolepedagogiska kurserna.

Även om en stor del av biblioteksverksamheten av idag alltså är av pedagogisk art, inte bara den rena undervisningen utan också t.ex. informationsarbete kring bibliotekstjänster i lånediskar och vetenskaplig publicering, är det inte helt lätt att tillskansa sig och upprätthålla en pedagogisk kompetens i en miljö där mycket annat ska göras. Många känner behov av stöd och möjlighet till pedagogiska samtal.

Under hösten 2009 uppkom därför idén i arbetsgruppen Bibliotekens roll i lärandet att arbeta med metoden *kritiska vänner* (Handal, 1999). Flera av medlemmarna hade stött på metoden när de tagit del av högskolepedagogiska kurser vid LU. Arbetssättet har tidigare prövats vid Medicinska fakultetens bibliotek vid LU efter inspiration från Karolinska institutets bibliotek (KIB) i Stockholm. Metoden har också använts vid ett antal bibliotek i USA och England (Samson & McCrea, 2008). Att den kunde passa som en kompetensutvecklande aktivitet rådde det därmed inget tvivel om.

Metoden innebär att man i par (eller fler) auskulterar på varandras undervisningspass och ger feed-back på i förväg fastställda områden. Som deltagare tar man både rollen som kritisk vän och den som blir observerad. Metoden bygger på att det finns ett personligt och kollegialt förtroende mellan de två (eller flera) deltagarna, samt att man har en vilja till förändring.

Upplägg

Projektiden diskuterades i arbetsgruppen och förankrades i nätverkets gemensamma kompetensutvecklingsgrupp. Under hösten 09 gick inbjudan ut till hela biblioteksorganisationen. Som första aktivitet gavs en inspirationsföreläsning, som vände sig till alla intresserade inom nätverket. Katarina Mårtensson, CED, berättade om metoden utifrån titeln *Kritiska vänner – för professionell och kollegial pedagogisk utveckling* och Anna Brümmer berättade om sina erfarenheter av att arbeta med metoden på Medicinska fakultetens bibliotek vid LU.

Inspirerade av föreläsningen anmälde sig till slut sju personer, några från arbetsgruppen, andra utanför gruppen. Vi träffades alla i januari och enades om ett upplägg för terminens arbete. Här betonades den konstruktiva kritiken och inställningen att vi i vår 'kritik' skulle utgå från det som var bra, och kommentera det som kunde bli ännu bättre.

Vi delade in oss i tre grupper och lade upp arbetet enligt modellen *pre-conference – observation – post-conference*. Paret sågs en första gång (*pre-conference*) för att diskutera det respektive bibliotekarie ville ha observerat inom följande områden: *interaction, performance, structure, content, effect, characterizing of teaching style and teaching personality* (detta arbetsmaterial hämtade vi från KIB via Medicinska fakultetens bibliotek). Därpå följde själva auskultationen (*observation*), som i sin tur följdes av ett i tiden närliggande möte (*post-conference*), då vi diskuterade kring det som den observerande kritiska vännen hade att meddela.

Alla observerade minst en gång på varandras undervisning, några av oss fler gånger än så. Undervisningen som observerades var av olika art, såväl storföreläsningar som mer praktiskt inriktade lektioner. Här fanns t.ex. pass riktade till doktorander vilket innehöll instruktion i EndNote, visning av relevanta resurser inom ämnet för förstatermins-studenter, informationssökning för kandidatstudenter som just skulle påbörja sitt examensarbete, och en dubbellektion kring referenshantering och akademisk hederlighet för studenter som just börjat akademiska studier, d.v.s. en representativ blandning av de olika områden och nivåer som biblioteksundervisningen vid LU riktar sig mot.

Ett avslutande seminarium ägde rum i slutet av terminen, till vilket vi bjöd in andra intresserade från nätverket. Ytterligare två kollegor deltog i detta seminarium. Här delgav vi varandra våra erfarenheter. Vi hade också i förväg bestämt att plocka fram de tre viktigaste synpunkterna vi fått av vår kritiska vän.

Synpunkter och reflektioner

Alla deltagare har varit mycket positiva till metoden. Som tidigare under våren beskrivits på LUB:s intranät är vi:

”alla rörande ense om att det är en metod som är både meningsfull, spännande, lärorik, kontaktskapande och rolig att arbeta med! Att ta del av en kollegas undervisning, fundera över form och innehåll, nivå och kroppsspråk gör att man också relaterar till sig själv och sin egen undervisning på ett sätt man inte kan göra om man sitter på ett möte och 'bara' diskuterar pedagogik. Därmed inte sagt att det ena utesluter det andra! Det är just kombinationen, d.v.s. möjligheten



att observera alternativt bli observerad, samtidigt som man har möjlighet att under ett avslutande möte diskutera igenom det man varit med om, som är så givande.

Och om vi i början kanske var lite nervösa för att släppa in en kollega i undervisningen kan vi meddela att det var en obefogad ängslan. Utifrån perspektivet att ge feedback på det som var bra och det som ev. kan bli ännu bättre har vi tagit del av varandras lektioner om referenshantering, akademisk hederlighet, sökmetod och annat - och alla blivit lite bättre lärare!”

Gemensamma reflektioner var alltså att man trots allt upplevde en extra anspänning före ett vän-pass. Även om alla deltagare är erfarna undervisare kändes det lite extra nervöst att ha en kollega som observerade, men när själva undervisningen väl kom igång avtog nervositeten. De flesta av oss presenterade vår kritiska vän för studenterna, dock utan att gå in i detalj på varför denne var där.

Att vi som deltog kom från olika fakulteter sågs som en stor fördel. Dels blev det möjligt att vara kritisk vän med en kollega från en annan fakultet och kanske därmed undvika känslig kritik av en nära kollega, dels fick vi möjlighet att lära känna varandra bättre - LUB är en stor organisation och det är inte så ofta vi som undervisar har möjlighet att träffas.

Att det dock inte var fler från nätverket som anmälde sig till att deltaga har vi funderat över. Tidsbrist kan naturligtvis vara en orsak. Som ovan nämnts är undervisning i de flesta fall bara en del av arbetsuppgifterna, och att då avsätta flera timmar på att lyssna och sammanställa feedback på en kollegas undervisning kanske kändes svårt. Själva arbetsformen och den egna osäkerheten kan var andra orsaker. Att begreppet *kritisk vän* kanske också avskräcker är inte omöjligt - en av våra kollegor föreslog *reflekterande vän* som ett alternativ.

Under slutseminariet satte vi samman en lista över de tips och idéer vi fått av varandra - en del kanske ganska självklara men icke desto mindre nyttiga att bli påmind om, andra lite mer speciella - som är tänkt att tjäna som *tips and tricks* även för andra undervisande bibliotekariéer inom nätverket. Nedan följer ett urval:

En del råd har med vårt ämnesområde och våra lite speciella förutsättningar att göra, som t.ex.

”Fullfölj visningar, ladda verkligen ner t.ex. en fulltext så studenterna ser det slutgiltiga resultatet av en sökning”,

”Om man visar en powerpoint kan det vara bra att ha lagt den i kursens Mitt Kursbibliotek i förväg och öppna den därifrån, så visar man dels var den finns, dels gör man lite reklam för MKB”,

”Ett svenskt gränssnitt kan vara svårt för en icke svensktalande student. Detta bör man tänka på”,

”Tänk över terminologin. Vi har en hel del uttryck som för oss är självklara men som för många studenter inte är det, t.ex. ’öppna magasin’ ” och

”Ska studenterna alltid vara uppkopplade till datorerna? Frestar det dem att kolla e-post t.ex.?”.

Men här finns också mer allmänt hållna rekommendationer, som att

”Det är bra att tala om för studenterna hur lång tid en övning som de ska göra under lektionen får ta. På det viset får studenterna klart för sig hur mycket tid de ska lägga ner, vilken vikt man lägger vid övningen etc.” och



”Om man har en mycket heterogen studentgrupp kan man ge exempel på olika nivåer för att tillgodose studenter på olika nivåer”.

Viss självinsikt betonades:

”Jag har alltid trott att jag talade fort, men jag talade tydligen jättelångsamt” och ”Vi mår alla bra av bekräftelse!”.

Att flera av deltagarna gått högskolepedagogiska kurser kom också fram i mer konkreta undervisningstips som

”Vissa studenter kanske inte frågar av sig själva. Om man på något sätt vill försäkra sig om att de har eller inte har uppfattat innehållet kan detta göras med t.ex. metoderna muddiest point eller minute paper”.

Avslutning

Alla deltagare var alltså överens om att projektet har varit mycket givande från start till slut. Vi har diskuterat om att eventuellt försöka fortsätta i liknande form under våren 2011.

En uppfattning som framfördes av många i samband med arbetet är att det finns stora behov bland undervisande bibliotekarier av att regelbundet prata pedagogik. Ett resultat av vårt projekt kan därför anses vara den s.k. ’pedagogfika’, som har hållits två gånger under vårterminen. Utifrån fastställt tema, *Gillar du Google?* respektive *Bibliotekarien som akademins fluortant* och efter en kortare inledning av en av oss deltagare, har vi diskuterat under opretentiösa former. Fika serveras naturligtvis samtidigt. Vi tar inga minnesanteckningar utan hela tanken är just att det ska vara ett samtal i stunden, här och nu.

Första tillfället handlade om hur vi från bibliotekens sida ska/bör förhålla oss till sökmotorer som Google i relation till t.ex. ämnesdatabaser. Vid det andra tillfället diskuterade vi hur bibliotekens undervisning på nybörjarnivå bör se ut. För att hårdra det hela: ska vi komma in som forna tiders fluortanter, dra vårt innehåll och gå ut igen, eller ska vi lägga upp undervisningen på annat sätt?

Båda fikatillfällena var välbesökta, ca 20-tal deltagare slöt upp, inte bara de kritiska vännerna utan även andra representanter från nätverket. Vi har beslutat att ägna en av höstens ’pedagogfikor’ till att diskutera just *kritiska vänner*-metoden i syfte att marknadsföra den för en ev. fortsättning under VT 2011.

Ett annat resultat av vårt arbete är att medlemmarna i arbetsgruppen Bibliotekens roll i lärandet lägger ut sina undervisningstider i en Google-kalender. Tanken är att på så sätt få möjlighet att på ett lite mindre systematiskt sätt ändå ta del av varandras undervisning och ta hjälp av varandra.

Sammanfattningsvis kan vi alltså konstatera att metoden har varit givande och att den fått vidare implikationer i form av bl.a. ’pedagogfika’. Behovet av att diskutera, ventilera och få feedback på pedagogiska tankar är stort hos LUB:s bibliotekarier.

Referenser



Handal, G., *Kritiske venner. Bruk av interkollegial kritik innen universiteten*, NyIng, Rapport nr. 9, 1999.

Samson, S. & McCrea, D.E., 'Using peer review to foster good teaching', *Reference services review* 36:1, 2008, 61-70.



Pedagogiska reflektioner kring studentaktiva seminarier Lars Larm, Japanska, Språk och litteraturcentrum

Inledning

I detta paper reflekterar jag över ett studentcentrerat seminarium i språkvetenskap som hölls vid Språk- och litteraturcentrum under perioden februari 2007–mars 2010. Jag kommer att begränsa min redovisning till perioden 2007–2008 då seminariet var som mest aktivt. Jag hävdar att studentaktiva seminarier stimulerar djupinläring och ökar studenternas akademiska självständighet. Seminarierna ökar också studenternas möjligheter att uppnå lärandemål på de högre nivåerna i Blooms taxonomi. Dessa positiva effekter uppnås bland annat genom att skapa en miljö där gränsen mellan studenter, lärare, doktorander och forskare suddas ut.

Pedagogisk grundsyn

Min syn på lärande är inspirerad av tutorialsystemet. I ett tidigare arbete (Larm 2007) lovordade jag denna undervisningsform och hävdade att “the whole learning situation of a tutorial encourages a certain view of what it means to study something academically”. Följande citat från Mayr-Harting (2006) lyftes fram:

There are two axioms about tutorials which I take in tandem. One is that they are designed to help students think for themselves. The other is that what distinguishes the tutorial from other forms of teaching — *i.e.*, lectures and seminars — is that it turns on the discussion of the student’s own work and not on the agenda of a teacher.

Undervisningsformen ’tutorial’ är alltså starkt studentcentrerad vilket rimmar med min pedagogiska grundsyn, som kan sammanfattas enligt följande (Larm 2007):

Already at the outset the starting assumption must be that students are competent and intellectually independent, even if they may need some guidance and support to realise their own potential. And it is crucial that the students are provided with the opportunity of pursuing their own particular interests within the field. This may seem an odd point to make, but in a sense a teacher must ensure that *s/he does not prevent the students from learning* by over-controlling their natural learning process. The students should, at least to some extent, be given the chance to explore their own curiosities and research itches already from their first term at university.

Av utbildningsstrukturella och ekonomiska skäl skulle det vara svårt att införa ett tutorialsystem vid svenska universitet. Men det går att skapa en liknande lärandeatmosfär genom andra undervisningsformer. Kärnpöängen i detta paper är att studentcentrerade seminarier kan, för att använda Torgny Roxås uttryck, ”dra studenterna djupare in i ämnet”.

Seminariernas bakgrund

Idén om att starta språkvetenskapliga seminarier växte fram under hösten 2006 då jag undervisade i japansk grammatik och språkvetenskap på nybörjarnivå. Studenterna uppvisade en hög studiemotivation och diskussionslusten blev ofta så hög att vi upplevde att tiden inte räckte till. Jag lovade därför mina studenter att vi skulle börja anordna seminarier i japansk språkvetenskap. Inga-Lill Hansson, lektor i kinesiska och dåvarande ämneskoordinator även för japanska, var också entusiastisk över idén och bidrog mycket aktivt. Syftet var att skapa ett forum där studenter på alla nivåer och lärare kunde träffas och diskutera under avslappnade former.

Seminarierna bör också betraktas ur ytterligare ett perspektiv: kravet på vetenskaplighet. Under hösten 2006 och våren 2007 var ämnet japanska i färd att förändras. Den praktiska språkfärdighetsträningen höll hög kvalitet men situationen beträffande det vetenskapliga inslaget i de olika kurserna var inte lika gynnsam. Nya undervisningsmoment i japansk språkvetenskap var dock under utveckling för att skapa en utbildning där studenterna tillägnar sig en gedigen kunskap om ämnet inte bara praktiskt utan också teoretiskt. De studentaktiva seminarerna var ett led i denna strävan. Givetvis medförde denna tid av förändring också osäkerhet och förvirring men paradoxalt nog tror jag att detta stimulerade både studenternas och min egen kreativitet. Studenterna kunde se något nytt växa fram och känna att de var delaktiga i utvecklingen.

Uppstarten var mycket informell. Studenterna, Inga-Lill Hansson och jag började helt enkelt träffas på fredagar för att diskutera ämnen som ansågs vara intressanta. Seminarerna gick inledningsvis under namnet *Japanese Linguistics Seminar*. Men redan från början tog vi ett gränsöverskridande approach och sökte presentatörer även från andra språkämnen. Efter en tid ändrades namnet till *East Asian Linguistics Seminar*. Informellt brukade benämningen vara *Fredagsseminariet*.

Under perioden februari 2007 till maj 2008 anordnades 27 seminarier. 13 seminarier hölls av studenter. Professorer, lektorer, lärare och forskare stod för 11 tillfällen och doktorander presenterade sin forskning vid 3 seminarier. 12 studenter tillhörde ämnet japanska och en student intermediära studier. Ämnestillhörigheten hos de övriga kategorierna var japanska, kinesiska, engelska, lingvistik, ryska och statsvetenskap.

Seminariernas karaktär

Följande drag var utmärkande för seminarerna, även om de aldrig uttryckts formellt:

1. Seminarerna ingår inte som obligatoriskt element i någon kurs. De finns inte med i någon kursplan och tillhör inte något enskilt ämne.
2. Det finns inget som helst krav på deltagande. Om en student vill vara med varje gång ses det som mycket positivt men studenter som bara kan närvara vid enstaka tillfällen är också varmt välkomna.
3. Seminarerna är inte betygsgrundande.
4. Det finns ingen fast mall för hur ett seminarium ska läggas upp varken strukturellt eller tidsmässigt (under förutsättning att man håller sig inom de två timmar vi har

till vårt förfogande).

5. Studenter, lärare, doktorander och forskare är välkomna att hålla presentationer. Dock har studenter företräde om det blir konkurrens om tider.
6. Det går bra att deltaga utan att själv genomföra en presentation.
7. Det går bra att vara med och sitta tyst och lyssna utan att säga något.

Detta leder oss till följande fråga: Varför var det så lätt att hitta studenter som aktivt ville deltaga trots att inga formella krav ställdes? Seminarierna var varken obligatoriska eller betygsgrundande. Ändå var studenterna aktiva i den akademiska dialogen och hela 13 seminarier hölls av studenterna själva. Det bör också betonas att fyra förstaårsstudenter höll presentationer. En förklaring är den informella miljö som rådde på seminarierna. Denna förstärktes av en atmosfär som kommunicerade att "språkvetenskap är roligt". Seminarierna erbjöd också en möjlighet till dialog med andra studenter, lärare och forskare och en chans att "få reda på vad alla de personer som sitter i sina rum egentligen forskar om". Jag tror att studenternas självförtroende stärks då de får chansen att hålla presentationer under avslappnade former i ett sammanhang där även rutinerade forskare deltar.

Lärarnas och forskarnas aktiva medverkan är viktig. Men här är det också på sin plats med lite självkritik eftersom jag själv har en tendens att prata för mycket på seminarierna. I bästa fall kan detta ha en positiv effekt i det att min entusiasm kan vara inspirerande. Men jag har ändå funnit det nödvändigt att begränsa mina egna inlägg i diskussionerna. Följande citat förtjänar att lyftas fram (Gustafsson et al 2006: 124):

Läraren själv kan också vara ett problem (min emfas). Det kanske är så att läraren talar för mycket själv och det kan ge tysta studenter. En ny lärare använde sig faktiskt med gott resultat av en äggklocka för att maximera det egna talutrymmet i jämförelse med studenternas. Hon ställde klockan på 15 minuter och det var hennes tid, den resterande tiden var studenternas. I det här fallet varade seminarierna 90 minuter och då återstod hela 75 minuter för studentgruppen. Läraren kanske använder seminariet för att helt enkelt ge en lektion snarare än att föra en dialog med studenterna?

Jag vill inte förespråka denna något drastiska metod, men citatet understryker vikten av att seminarieledaren begränsar sitt eget talutrymme.

Positiva effekter

Vi kan nu återknyta till inledningen av detta paper där jag hävdade att studentaktiva seminarier stimulerar djupinlärning och ökar studenternas akademiska självständighet. Jag menade dessutom att seminarierna ökar studenternas möjligheter att uppnå lärandemål på de högre nivåerna i Blooms taxonomi. De olika dimensionerna av kunskap är (Egidius 2006: 45):

1. kunskaper om fakta, begrepp, principer och teorier
2. förståelse och insikt som yttrar sig i att man kan upptäcka samband, dra slutsatser m.m.
3. tillämpning på olika uppgifter av inhämtad kunskap
4. förmåga att analysera ett sammanhang i dess komponenter
5. förmåga att ställa samman kunskap från olika håll till en syntes
6. förmåga att göra värderingar och bedömningar

För studenter som håller egna presentationer stimuleras förmodligen hela detta spektrum av kunskaper. Men även för de mer passivt deltagande studenterna kan seminarieformen ha positiva effekter. Framförallt blir de *medvetandegjorda* om vad lärandemålen på de högre nivåerna i Blooms taxonomi innebär. Med andra ord, studenterna får en ökad förståelse om vad akademiska studier på högskolenivå handlar om. Dessa positiva effekter uppnås bland annat genom att skapa en miljö där gränsen mellan studenter, lärare, doktorander och forskare i viss mån suddas ut. Trigwells betonar också betydelsen av kontakten mellan studenter och forskare (Trigwell 2007: 4):

The students who feel they benefit most from contact with research-active teaching staff are also the students who adopt more of a deep approach and less of a surface approach to learning, and have a higher quality learning outcome as measured by both their predicted and actual degree result.

Denna punkt för oss tillbaka till den pedagogiska grundsynen och till hur man ser på sin egen roll som lärare. Relevant i detta sammanhang är de sex roller som nämns i Manns (2006: 280): (1) formal authority, (2) expert, (3) socializing agent, (4) facilitator, (5) ego ideal och (6) person. Jag vill dock framhålla Mayr-Hartings två roller (eller modeller) *the coach* och *the colleague* (Mayr-Harting 2006). Den senare modellen, *kollega*, är mycket viktig i detta sammanhang.

Det är denna grundsyn som är den röda tråden. Jag tror att studenter som känner att de behandlas som *kollegor* eller *kompetenta vuxna* lättare känner sig bekväma i den akademiska diskursen.

Referenser

Egidius, H. (2006). *Termllexikon i pedagogik, skola och utbildning*. Studentlitteratur.

Gustafsson, C. et al. (2006). *Att arbeta i högskolan: utmaningar och möjligheter*. Studentlitteratur.

Larm, L. (2007). *Reflections on the Oxford tutorial*. Enskilt arbete inom ramen för den högskolepedagogiska introduktionskursen.



Mann, R.D. (2006). The teacher's role in experiential learning. In McKeachi, W.J. & Svinicki, M., *McKeachie's teaching tips: strategies, research, and theory for college and uiversity teachers* (12th ed.). Houghton Mifflin Company: Boston and New York. 278–287.

Mayr-Harting, H. The Oxford tutorial. Excerpt from a lecture delivered at Lawrence University on November 9, 2006. *Lawrence Today Magazine* (Spring 2007). [Available at <http://www.lawrence.edu/news/pubs/lt/spring07/oxford.shtml>]

Trigwell, Ken. (2007). Research-teaching relations. *Illuminatio* **8**. 4-5.



Det goda seminariet

Paulina Lindström, avdelningen för kognitionsvetenskap, filosofiska institutionen

Bakgrund till det goda seminariet

En akademikers vardag är ofta fylld av många timmar av seminarier, föreläsningar och tillfällen då vi diskuterar vårt arbete. I samtal med våra kolleger och i våra möten med studenter utmanas våra idéer, föreställningar och vår förståelse av vårt ämnesområde. I samtalet uppnår vi tillsammans med andra människor en gemensam förståelse av de begrepp och teorier som vi använder, samt uppnår insikter som bidrar till att utveckla och fördjupa vår egna och andras kompetens.

Ett akademiskt seminarium inbjuder därför till ett forum där möjligheten finns för att skapa förutsättningar för dessa möten och samtal. Kvaliteten på de samtal som förs under ett seminarium är en viktig del i den akademiska skolningen, från grundutbildning till vetenskapliga konferenser. Vad är god kvalitet på ett seminarium kan man fråga sig?

För de flesta av oss är förhoppningen att de timmar som vi investerar i ett seminarium ska ge:

- värdefulla insikter
- konstruktiv kritik som innebär att vårt arbete förbättras
- upphov till diskussioner som syftar till att peka ut styrkor och svagheter i våra metoder, resultat och slutsatser
- lösningar på problem

Vid vissa tillfällen uppnås ovanstående. Känslan av att ha kommit flera steg framåt på vägen i vår vetenskapliga och pedagogiska gärning infinner sig. Ofta innebär det att man konkret vet vad man ska ta itu med för att förbättra sitt arbete. Till exempel att osynliga problem blev synliga, att koherens och den ”röda tråden” i arbetet behövde förbättras genom skarp argumentation eller genom att ta bort irrelevant information, att vi fick värdefulla insikter som bidrog till att utveckla och belysa en diskussion på ett mer nyanserat sätt än tidigare, etc.

Det onda seminariet

Vid andra tillfällen uppstår inget av ovanstående. Som vi nog alla är mer eller mindre bekanta med så finns det en motsats till det goda seminariet. Vi kan kalla det för det ”onda” seminariet. Det ”onda” seminariet kan innebära negativa konsekvenser för den enskilda studenten, forskaren eller läraren. Med det onda seminariet avses ett seminarium som inte tillfredställer deltagarnas behov utifrån deras förväntningar. Det onda seminariet kan till exempel innebära ett seminarium där tystnad råder trots idoga försök att skapa en dialog, där kommentarer syftar till att visa hur förkovrad talaren är istället för att bidra till att höja gruppens kompetens eller att hjälpa en enskild person, eller till och med där endast kritik ges utan en tanke på vilket sätt det levereras på eller att den bör vara konstruktiv för mottagaren.

I dessa fall infinner sig istället en känsla av att man har ”suttit av 2 timmar”, att irrelevanta frågor diskuterades, att diskussionerna som uppstod kanske handlade mer om person än om sakfrågor, att man inte ”fick något konkret” att arbeta vidare med.

Hur skapar vi det goda seminariet?

Från ett pedagogiskt perspektiv är det intressant att fundera över vilka faktorer som påverkar seminariet på ett positivt sätt, om vi med det avser det scenario som presenterades först, det vill säga det goda seminariet. Hur skapar vi och underhåller ett seminarium där idéer får växa

och utvecklas och där varje individ vågar ta möjligheten att bidra med sitt perspektiv på det som diskuteras?

Vilka är de gynnsamma faktorer som bidrar till att ett seminarium blir en ögonöppnare för deltagarna, som till exempel innebär att den som presenterar sitt material känner att han eller hon har fått konstruktiva kommentarer som innebär att en artikel eller en idé utvecklas och blir bättre? Hur skapar vi ett gynnsamt klimat där idéer utvecklas i motsats till där idéer kvävs? En utmaning är hur vi hanterar det onda seminariet. Är det bara att uppmana deltagarna till att vara ”mer aktiva och ge konstruktiv kritik till varandra”?

Nedan pekas ett antal faktorer ut som påverkar seminarieklimatet i form av frågor, korta exempel eller kommentarer som kan ligga till grund för vidare diskussion. Faktorerna är indelade i tre grupper 1) Seminariets form och syfte, 2) Seminariedeltagarens ansvar, 3) Sociala och akademiska strukturer. Dessa områden omfattar inte alla faktorer som påverkar ett seminarium och gränserna mellan dem är inte glasklara. Däremot är de föreslagna som lämpliga utgångspunkter eftersom de omfattar sådant som varje individ själv kan jobba med och reflektera kring.

Seminariets form och syfte

Seminariet som avses omfattar vanligen ett par timmar, där en person eller en grupp presenterar pågående arbete, som till exempel en artikel som håller på att skrivas, en studie som håller på att planeras, ett konkret problem som uppstått som behöver diskuteras, en publicerad artikel som diskuteras utifrån ett specifikt perspektiv som är av gemensamt intresse för seminariegruppen som träffas, en redovisning med tillhörande diskussionen, eller en demonstration av ett arbetssätt, en produkt, ett program eller en idé.

Formen på seminariet kan variera utifrån till exempel omfattning, tid och syftet. Är det en seminarieserie under en termin där diskussioner bygger på varandra? En seminarieserie innebär att deltagare som kommer mitt i terminen har svårare att förhålla sig till de gemensamma referenserna som gruppen har skapat. Gruppen behöver vara medveten om den gemensamma bakgrunden de har varit med om att skapa och till exempel pekar ut referenser till tidigare diskussioner om det behövs. Den nya deltagaren behöver likaväl vara medveten om detta och förbereda sig väl och vara lyhörd för vad som har sagts tidigare, samt att han eller hon i vissa situationer inte har tillgång till hela diskussionsbakgrunden.

En annan faktor som påverkar seminariet är syftet med att ha det och vem eller vilka som är initiativtagare till aktiviteten. Förväntas deltagarna lusläsa efter kommatecken i ett artikelmanus, leta efter metodfel i en pilotstudie, föreslå förbättringar i en artikel som har blivit avvisad och som nu ska revideras, diskutera grundläggande idéer i ett ämne eller en pågående debatt, etc? Vem eller vilka anordnar seminariet? Är det en forskarkollega som behöver hjälp med ett pågående arbete, eller en lärarkollega som behöver hjälp för att lösa en pedagogisk utmaning i en undervisningssituation? Är det ett återkommande seminarium där avdelningen, eller institutionens verksamma forskare och lärare presenterar pågående aktiviteter, en inbjuden gäst som håller föredrag med påföljande diskussion, eller är det ett tema som ska diskuteras?

Hur förs diskussionerna på seminariet? Är det ett informellt samtal mellan deltagarna, eller en föreläsning med tillhörande diskussion och kommentarer? Är det ok för vem som helst att komma med kommentarer? Blir seminariet bättre om gruppen är homogen eller heterogen?

Tar seminariet upp diskussioner som rör ämnet som helhet eller är det en specifik fråga som diskuteras?

Vidare, finns det en tydlig ledare, eller är det ett självorganiserande seminarium? Är det nödvändigt att utse en seminarieledare som bestämmer vem det är som ska få ordet eller är det möjligt att tillämpa samtalets mer informella regler för att föra diskussionen framåt? Vilka regler finns för diskussionen? Är de synliga eller osynliga? I de fall det finns osynliga regler, finns det en avsikt med att reglerna förblivit osynliga?

Seminariedeltagarnas ansvar

När vi kommer till ett seminarium, vilka förväntningar har vi och vad grundar sig de förväntningarna på? Är vi passiva deltagare som hoppas få lyssna på intressanta diskussioner som andra bidrar med, eller är vi själva aktiva deltagare som till exempel har förberett oss för att lyfta intressanta frågor och funderingar eller lägga fram konstruktiv kritik som bidrar till att förbättra en annan persons arbete, etc.?

Tid är en bristvara för många inom universitetsvärlden. Liksom det flesta andra aktiviteter som vi deltar i uppkommer säkerligen frågan: Vad tjänar jag på att delta i detta seminarium? Är deltagande på ett seminarium allmänbildande för mig? Kan det ge mig något som jag kan använda i mitt eget arbete? Hur mycket tid kan jag lägga på att läsa något som inte är relevant för mig men som hjälper min kollega? Går man på seminarier för att de är obligatoriska eller för att de ger något mer tillbaka?

Sociala och akademiska strukturer

Vilka sociala strukturer påverkar ett seminarium? Till exempel, vissa studenter kommer från hemmiljöer där man inte är van att diskutera, andra är redan fullfjädrade retoriker när de anländer till universitetet. Vilken roll spelar bakgrund och hur man är som person för seminariet? Vissa personer föredrar mindre grupper där man känner sig tryggare att diskutera med ett par, tre stycken personer. För andra spelar storleken på seminariegruppen mindre roll. Här spelar självkänsla och självinsikt roll för hur man bidrar till seminariet.

Hur pass säker är man på sig själv i den akademiska världen som student/doktorand/lektor/professor? Vi lär och anpassar oss att verka i universitetsvärlden. Likaså lär vi oss att hantera och tåla kritik, men var går gränsen? Hur självmedvetna är vi om på vilket sätt vi diskuterar? Och varför innehåller vissa seminarier inslag av särskilt hård jargong? Blir man en bättre student/doktorand/professor av osaklig kritik och personangrepp, eller är det sådant som är osynligt på grund av att det är tradition inom vissa ämnesområden, att vara extremt hård i sin kritik? Är gränsen alldeles för suddig mellan att kritisera sak och person? Vilka är det som har makten över ett seminarium? Traditionen eller deltagarna? Slutligen, vilket klimat vill en given seminariegrupp ha?

Sammanfattning

- Syftet med seminariet?
- Vilken är formen för seminariet?
- Vilken typ av förberedelse krävs?
- Hur bidrar jag själv till det goda seminariet? (Om det är det som eftersträvas...)

Participation, personalisation och production: Tre avgörande kvalitetsbegrepp inom e-lärande/blended learning

Ebba Ossiannilsson LKU/CED och Lena Landgren, biblioteksdirektionen

Lunds universitet deltog under 2008-2009 i två europeiska benchmarkingprojekt om eLärande, EADTU:s *E-xcellence+* och ESMU:s *Benchmarking eLearning exercise2009*. Under 2009-2010 deltar LU dessutom i det internationella projektet *The First dual-mode distance learning benchmarking club*. Erfarenheterna från deltagande i projekten kommer att presenteras i en rapport under hösten 2010.

I samband med projekten framkom ett antal utmärkande kvalitetsaspekter inom eLärandeområdet, som är avgörande för studenters möjligheter att tillgodogöra sig sin utbildning och aktivt ansvara för sitt eget lärande. Dessa områden har i en studie presenterats som de tre *P:na*, d.v.s. *Participation*, *Personalisation* och *Production*. *Participation* innebär att studenter idag i allt större utsträckning aktivt deltar i och i viss utsträckning skapar sitt eget lärande. *Personalisation* fokuserar på individens förutsättningar och möjligheter (fysiska, geografiska, ekonomiska, kognitiva, sociala och tekniska) som idag ses som en viktig del av lärandet. Slutligen *Production* som innefattar studenter som medproducenter av sitt eget lärandematerial, i form av t.ex. öppna läranderesurser och olika sociala medier.

Ett konkret resultat av benchmarkingprojekten var att de två program som deltog i *E-xcellence+* fick europeisk utmärkelse för sin excellens, *E-xcellence Associates label*, vilket innebär att programmen utmärker sig inom områdena *interaktivitet*, *flexibilitet*, *tillgänglighet* och *individualisering*. Dessa fyra områden ingår alla i de tre *P:na*.

HT-området erbjuder ett stort antal nätbaserade kurser på olika nivåer och med stor framgång. I presentationen kommer HT-områdets nätbaserade kurser tjäna som utgångspunkt för reflektioner kring hur de tre *P:na*, dess innebörd och pedagogiska inriktning kan uppmärksammas i än högre utsträckning. Vi vill även ta fasta på hur excellensmiljöerna skulle kunna tjäna som goda exempel och komma HT-området tillgodo.

INTRODUKTION

Lunds universitet deltog under 2008-2009 i två europeiska benchmarkingprojekt om eLärande, EADTU:s *E-xcellence+* och ESMU:s *Benchmarking eLearning exercise2009 (ELBE)*. De två masterprogram som genomförde benchmarkingen inom *E-xcellence+* i sin helhet erhöll som första lärosäte i Europa EADTU's utmärkelse *E-xcellence Associates label*. Under 2009-2010 deltar LU dessutom i det internationella projektet *the First dual-mode distance learning benchmarking club*. I samband med fr.a. det sistnämnda projektet, där benchmarkingmodellerna enligt ovan jämförs, samt utifrån aktuell debatt och diskurs inom området, har en del utmärkande framgångsfaktorer framkommit. Erfarenheterna från deltagandet i samtliga tre projekt kommer att presenteras i en rapport under hösten 2010 (Ossiannilsson & Landgren, 2010).

Utgångspunkt för projekten var bl.a. den modell, *eLearning quality (ELQ)*, som HSV utarbetat avseende kvalitet för eLärande (Högskoleverket, 2008). Här argumenteras för att

eLärande bör ingå som en naturlig del i all utvärdering av högre utbildning. HSV för fram 10 kvalitetsaspekter som är centrala för bedömning av kvalitet inom eLärande, nämligen *material/innehåll, struktur/virtuell miljö, kommunikation, samarbete och interaktivitet, bedömningar av studenternas prestationer, flexibilitet och anpassning, support (till studenter och anställda), anställdas kompetens och erfarenhet, ledarskap och visioner, resursallokering samt process- och helhetssyn* (Högskoleverket, 2008, s. 7). Argumentationen är vidare att samtliga tio områden måste ses i ett helhetsperspektiv.

Genom den kartläggning som Högskoleverket (HSV) för närvarande genomför angående distansutbildning på landets lärosäten (Högskoleverket, 2010) har en rad intressanta projekt, men också utvecklingsområden, inom HT-området synliggjorts. Utifrån gjorda erfarenheter från ovan nämnda projekt, samt de framgångsområden avseende kvalitet inom eLärande, som framkommit skulle vidare samverka kunna utvecklas mellan CED/BD/HT. Under 2011 genomförs även EQ11¹ med syfte att kartlägga och utveckla kvalitet i utbildning samt attraktiva studiemiljöer vid LU, vilket förhoppningsvis kommer att bidra till ökat samarbete inom eLärandeområdet vid LU.

Föreliggande paper beskriver kortfattat benchmarking som metod samt dess generella värde för kvalitetsarbete inom högre utbildning. Projektet beskrivs därefter summariskt. Vidare ges en beskrivning av ett antal kvalitetsområden som är avgörande för framgång inom eLärande/*blended learning* och betydelsen av att dessa appliceras på verksamheten vid LU och HT-området.

BENCHMARKING SOM METOD OCH DESS MERVÄRDEN

Benchmarking är en allt vanligare arbetsmetod avseende kvalitetsarbete för lärosäten i syfte att skapa sig en bild av den aktuella situationen inom området i fråga och för att få underlag för förbättringar och förändringar (Ossiannilsson, 2010a, b). Benchmarking kan sägas sikta in sig på "utrymmet" mellan den innevarande situationen och den önskade. Det har uttryckts som följer: *The locus of benchmarking lies between the current and desirable state of affairs and contributes to the transformation process that realize these improvements* (Moriarty & Smallman, 2009, s. 484). Här påpekas också hur metoden kan bidra till förändringsprocesser i syfte att förverkliga förbättringar.

Benchmarkingprocesser är oftast uppbyggda som självvärderingar, inkluderande systematisk data- och informationsinsamling, utifrån i förväg fastställda benchmarks. Syftet är att tillsammans med andra inom det aktuella området och med sakkunniga finna styrkor, svagheter och utvecklingsområden, som kan utgöra underlag för handlingsplaner inom den egna organisationen (Ossiannilsson, 2010a).

Genom att delta i benchmarkingprocesser erhålls dock inte bara en bild av tillståndet inom det undersökta området och möjliga förändringspotentialer. Även en medvetenhet, såväl individuellt som kollektivt, om den egna organisationen blir resultatet av deltagandet, vilket kan anses vara väl så väsentligt och ett direkt mervärde (Ossiannilsson, 2010a). I den studie som gjordes av de lärosäten som dittills deltagit i *E-xcellence+* beskrivs bl.a. erhållna mervärden som teamarbete, dialog- och policyskapande, kvalitetssäkring och transparens inom den egna organisationen (Ossiannilsson, 2010b). Dessa kom även tydligt till uttryck av representanter inom *ELBE*-projektet.

¹ EQ11, Education quality 2011, <http://www5.lu.se/o.o.i.s/4258>

BESKRIVNING AV GENOMFÖRDA PROJEKT

EADTU:S *E-xcellence+*

Projektet *E-xcellence+* tar sin utgångspunkt i *E-xcellence*, ett av EADTU koordinerat EU-stött projekt från början av 2000-talet. Projektet förde samman expertis och erfarenhet inom livslångt och flexibelt lärande från tretton länder i Europa liksom expertkunnande kring bl.a. kvalitetssäkring. Här utvecklades benchmarkingkriterier inom pedagogik, organisation och teknik med specifik inriktning mot fyra prioriterade framstegsområden; *accessability* (tillgänglighet), *flexibility* (flexibilitet), *interactiveness* (interaktivitet), och *personalisation* (individualisering) (Ubachs, 2009).

E-xcellence+ kan sägas vara implementeringsfasen av *E-xcellence*. Med projektet ville EADTU bredda implementeringen av och ge feedback på modellen på lokal, nationell och europeisk nivå.

Benchmarkingmodellen *E-xcellence+* innefattar verktygen *Quick Scan* och *Full Assessment*. *Quick Scan* är en självvärdering som fylls i online, gärna i team, och som genererar feedback direkt. *Full Assessment* innebär att självvärderingen evidensbaseras och expertgranskas bl.a. utifrån en *site visit*. I den mån kriterierna uppfylls på excellensnivå utfärdas *E-xcellence Associates label*. Ingående benchmarkingkriterier är grupperade i tre kategorier: *management*, *products* och *services*. Dessa täcker institutionella, pedagogiska, tekniska, etiska, och *management*-aspekter av eLärande. Totalt är det 33 benchmarks med indikatorer, inklusive beskrivning av vad som kan betraktas som excellensnivå (Ubachs, 2009).

Syftet med LU:s deltagande i *E-xcellence+* under 2008 var att göra en självvärdering av universitetets mål, intentioner och insatser gällande eLärande samt att genomföra benchmarking för två internationella nätbaserade masterprogram. Projektet innebar att de två utvalda masterprogrammen Geographical Information Systems (LUMA-GIS)² och Master of Environmental Management and Policy (IIIEE),³ grundligt processades genom alla benchmarkingkriterierna enligt den speciella procedur som var föreslagen via EADTU.⁴ Häri inkluderades studenters lärande, inflytande och feedback. Likaså genomgicks benchmarkingprocessen för de enheter på förvaltningsnivå som på olika sätt ansvarar för gemensamma resurser rörande eLärande vid LU, d.v.s. Sektionen för Ledning och kompetensutveckling/Centre for Educational Development (LKU/CED), Biblioteksdirektionen (BD), Lunds datacentral (LDC), Planeringsavdelningen, Utvärderingsenheten, Internationella sekretariatet, Informationsavdelningen, Studerandeenheten och Studentkåren (Ossiannilsson, 2008).

Ett konkret och mycket positivt resultat av genomförd benchmarking var att de två ingående masterprogrammen vid LU som första lärosäte och program i Europa fick *E-xcellence Associates label* (se fig. 1).⁵ Denna fokuserar på utveckling och innovation inom de prioriterade framstegsområdena inom högre utbildning, beskrivna ovan, d.v.s. tillgänglighet, flexibilitet och interaktivitet. *E-xcellence Associates label* betonar ytterligare ett område, som på senare tid har framstått som centralt i sammanhanget, nämligen *personalisation* (personlig

²<http://luma.gis.lu.se/>

³<http://www.iiiee.lu.se/>

⁴EADTU:s tillvägagångssätt för benchmarking, http://www.eadtu.nl/e-xcellenceqs/default.asp?page=fs_procedure

⁵Quality Assurance in e-Learning, <http://www.eadtu.nl/e-xcellencelabel/?mMid=1>

utformning av lärande på olika nivåer, individualisering). Genom att erhålla *E-xcellence Associates label* visar sålunda universitet/utbildningsprogram att en kvalitetsgranskad eLärandeutbildning erbjuds, vilken ligger i framkanten när det gäller utveckling och innovation av eLärande inom högre utbildning i Europa.



Fig. 1. The *E-xcellence Associates label* för lärosäten/program som erhåller denna utmärkelse.

ESMU:S eLearning benchmarking exercise2009 (ELBE)

ESMU:s projekt *eLearning Benchmarking exercise2009 (ELBE)* initierades och koordinerades av Syddansk universitet (SDU), i samarbete med EADTU (ESMU, 2009). LU medverkade tillsammans med åtta andra europeiska lärosäten. Övriga deltagare var universiteten i Köpenhamn, Aarhus, Bologna, Kuopio, Oulu, Porto samt University of Latvia.

Syftet med initiativet var att identifiera god praxis om eLärande inom partnerskapet genom kollaborativa lärprocesser samt att formulera handlingsplaner för utveckling och förbättringar. (Comba *et al.*, 2010; Williams & Rotheram, 2010).⁶

Vid LU utfördes ESMU:s *ELBE* enbart för de universitetsgemensamma resurser som LU tillhandhåller på förvaltningsnivå och alltså inte på programnivå. I huvudsak involverades resurser genom LKU/CED, BD och Förvaltningsstaben (LU, ESMU, 2009; Ossiannilsson, 2009). Inom projektet organiserades två workshops vid vilka även experter inom eLärande deltog.

Projektet utgick från självskattning genom EADTU:s ovan beskrivna onlineverktyg *E-xcellence+ Quick Scan*. Under den första workshopen granskades de gjorda självskattningarna, vilket bl.a. resulterade i att en del benchmarks och indikatorer omprövades och uppdaterades med tydligare fokusering på fr.a. *blended learning*, strategier för lärande och undervisning, individualisering av lärandet samt biblioteksresurser/informationshantering.

Därefter utfördes *Full Assessment* av samtliga lärosäten. Dokument, handlingar, länkar etc., som styrkte svaren i förhållande till benchmarks och indikatorer publicerades i den för projektet gemensamma databasen. Materialet som redovisades från LU baserades på det som var inlämnat för *E-xcellence+* men uppdaterades och reviderades i enlighet med *ELBE*:s inriktning (LU, ESMU, 2009).

Innehållet i *Full Assessment* utgjorde underlag för en andra workshop. Till denna skulle alla lärosäten även sammanställa handlingsplaner utifrån egna strategier och policyplaner samt, i den mån det var aktuellt, utifrån den feedback som respektive lärosäte fått och utifrån goda exempel från andra lärosäten (Williams & Rotheram, 2009). Under workshopen diskuterades

⁶De ingående lärosätena kommer att gemensamt presentera en studie av erfarenheter och resultat i samband med EADTU:s årliga konferens 27-29 september 2010 (Comba *et al.*, 2010).

framgångsfaktorer men också det som kunde definieras som kritiska områden och utvecklingspotentialer i förhållande till handlingsplanerna (LU, ESMU, 2009; Ossiannilsson, 2009).

Det avspeglades tydligt i inlämnade handlingar samt under workshopdiskussioner att LU ser till lärande i stort och inte skiljer eLärande från annat lärande. Detta var alltså inte så tydligt fallet vid de andra i projektet ingående lärosätena. LU betonar snarare hur ny teknologi överhuvudtaget kan berika lärande och undervisning i förhållande till bl.a. individualisering, internationalisering och hållbar utveckling. Ytterligare exempel där LU skiljer sig är den medvetna strategin kring olika pedagogiska ansatser såsom *scholarship of teaching and learning* (Trigwell & Shales, 2004), *constructive alignment* (Biggs, 2003), behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning (Olsson *et al.*, 2010) och annat stöd för lärare i bl.a. LKU/CED:s regi samt den mångfald av elektroniska resurser som tillhandhålls av BD för lärare och studenter.

The First dual-mode distance learning benchmarking club

The First dual-mode distance learning benchmarking club, den första internationella benchmarkingklubben för distansutbildning med *blended learning*⁷ lanserades under 2009 men genomförs i huvudsak under 2010 (Bacsich, 2009a, b). LU deltar tillsammans med sex andra universitet. Från Sverige medverkar utöver LU även Kungliga Tekniska högskolan (KTH). Övriga deltagare är University of Leicester (koordinator) och University of Liverpool, UK, University of Southern Queensland, AU, Massey University, NZ samt Thompson Rivers University, CA.

Projektet bygger på *Pick&Mix* (Bacsich, 2009a, b; Schreurs, 2009), som är en väletablerad benchmarkingmetod fr.a. inom UK men också i Australien. *Pick&Mix* består av ett hundratal benchmarks. Det höga antalet ger flexibilitet och lärosäten kan därigenom själva välja vilka benchmarks man vill förhålla sig till. Arton (18) av dessa utgör dock *critical success factors*, d.v.s. sådana faktorer som är avgörande för framgång inom eLärande.

Syftet med projektet är att disseminera och implementera *Pick&Mix* -metoden. De ingående lärosätena kommer att genomgå benchmarkingprocessen i sin helhet. Härigenom prövas även vad som skulle kunna anses vara allmänna och därmed gemensamma *critical success factors* rörande eLärande.

Utifrån den samlade kompetensen inom benchmarkingområdet och med beaktande av HSV:s *ELQ*-modell är syftet med LU:s deltagande något bredare och till viss del annorlunda från de andra i projektet ingående lärosätena. LU ska utföra benchmarking, i enlighet med ingående kriterier, ta ställning till redan definierade och/eller föreslå eventuellt andra *critical success factors* men, utöver detta även korrelera *Pick&Mix*-kriterierna med modellerna från EADTU:s *E-xcellence+* och ESMU:s *ELBE* (Bacsish, 2009a, b).

Hitintills har LU slutfört en första genomgång av samtliga tre syften, enligt ovan. En rad intressanta iakttagelser har redan kunnat noteras. Det har exempelvis framkommit att det finns samstämmighet mellan de olika benchmarkingmetoderna och att vissa gemensamma *critical success factors* utkristalliseras, exempelvis studentperspektivet, ledning och strategier samt pedagogisk och teknisk support.

⁷ Detta projekt är en del i det övergripande s.k. Ducklingprojektet (Bacsish, 2009 a, b).



KVALITETSASPEKTER INOM eLÄRANDE/BLENDED LEARNING

I samband med projekten beskrivna ovan framkom ett antal utmärkande kvalitetsaspekter inom eLärandeområdet, som är avgörande för studenters möjligheter att tillgodogöra sig sin utbildning och aktivt ansvara för sitt eget lärande. I ett flertal aktuella studier diskuteras framgångsområden för eLärande/*blended learning* inom högre utbildning av idag. Några av områdena presenteras som de tre *P:na*, d.v.s. *Participation*, *Personalisation* och *Production* (McLoughlin & Lee, 2008). *Participation* innebär att studenter idag i allt högre grad aktivt deltar i och i viss utsträckning skapar sitt eget lärande. *Personalisation* fokuserar på individens förutsättningar och möjligheter (fysiska, geografiska, ekonomiska, kognitiva, sociala och tekniska) som idag ses som en viktig del av lärandet. Slutligen *Production* som innefattar studenter som medproducenter av sitt eget lärandematerial i form av t.ex. öppna läranderesurser och olika sociala medier. Dessa tre aspekter kan ses som ingående i de framgångsområden som EADTU betonar när det gäller excellenskriterier för eLärande, d.v.s. interaktivitet, flexibilitet, tillgänglighet och individualisering.

I det följande vill diskuteras några av dessa olika kvalitetsaspekter mer i detalj och hur de relaterar till verksamheten vid LU. Låt oss ta individualisering (*Personalisation*), ett område med många olika aspekter, som exempel. Ett av de kvalitetskriterier som HSV förordar för eLärande innebär att det ska finnas en strategi för flexibilitet och anpassning av utbildningen med hänsyn till studenters behov och efterfrågan av utbildningen (Högskoleverket, 2008, s. 49). I handlingsplanen som LU formulerade inför slutdiskussionerna inom *ELBE*-projektet framgick just vikten av att utbildningsplaner, kursdesign och kursgenomförande anpassas i förhållande till bl.a. studenters förutsättningar och behov.

Det bör betonas att när det gäller individualisering är det en rad förhållanden som måste beaktas, såväl flexibilitet i studierna, d.v.s. hur, var och när man studerar samt studietakt, men också hur studierna kan anpassas till studenter med speciella behov. Här har aspekter av tillgänglighet stor betydelse. Det kan t.ex. röra sig om utbildningsresurser tillgängliga dygnet runt, såsom biblioteksresurser och annat digitalt material, men det kan också handla om tillgängliggörande av utbildningar som sådana, t.ex. det stöd som ges av Studentservice vid LU till studenter med lässvårigheter och det arbete som görs vid LUB för att läsa in kurslitteratur och göra all litteratur tillgänglig för alla.

Förståelsen för att den enskilda individens sammanhang är en viktig del av dennes lärande diskuteras i en nyligen utkommen avhandling (Jaldemark, 2010). Studien, som behandlar kommunikation i form av chat, datorkonferens, e-post och videokonferens i nätbaserade utbildningar, visar att individens sammanhang inte alltid beaktas i tillräcklig utsträckning. Studenter och lärare upplever ofta lärsituationen på olika sätt. I studentens lärmiljö ingår även personliga förutsättningar av t.ex. fysisk, geografisk, ekonomisk och social karaktär. Man kan därför inte bortse från individens sammanhang när nätbaserade utbildningar planeras, genomförs och kvalitetsutvärderas. Gör man det begränsas individernas möjligheter att delta i utbildningen.

En annan kvalitetsaspekt som är central i sammanhanget är alltså *Production*, d.v.s. att studenten är medproducent i sitt eget lärande, t.ex. i form av utnyttjande av sociala medier i undervisningen. Nyligen framhölls under UNESCO:s OER-konferens (100503), att den enskildes e-omvärld bör tas hänsyn till men också utnyttjas i eLärande enligt konceptet ”du är ditt eget VLE”. Härmed åsyftas hur de virtuella miljöerna samspelar och interagerar och i större utsträckning bör tas hänsyn till och utnyttjas i utbildningsprocesser (se fig. 2) (Wheeler,

2010). Detta är också i överensstämmelse med de fyra framgångskoncepten tillgänglighet, flexibilitet, interaktion och individualisering.



Fig. 2. När studenter är sitt eget VLE. Wheeler (2010).

För högre utbildning kommer detta synsätt att leda till utmaningar för hur utbildningen måste förändras. Diskursen visar tydligt ett framväxande paradig som är fokuserat på personalisering, attraktivitet och lärande i ett perspektiv av livslångt lärande.

KONKLUSION

I expertrapporten från *ELBE* påpekas att deltagande i benchmarking alltid innebär reflektioner kring hur lärosätet bör utnyttja de lärdomar som själva benchmarkingprocessen har bidragit till och de nya ansatser och arbetsätt som dessa kan förväntas föra med sig. Det uttrycks bl.a. som följer (Williams & Rotheram, 2010, s. 22):

*Once the results of the benchmarking exercises have been produced and analysed, the final step concerns the design of a **clear framework**, a **precise action plan** and to **convert the results** and benchmarking efforts into **improved processes and organisational change**.*

Medverkan i de beskrivna benchmarkingprojekten har gett vinningar för LU på flera nivåer; inom de aktuella ämnesområdena, mellan institutioner, på universitetsgemensam nivå men också nationellt och internationellt. Det borde dock finnas ytterligare möjligheter att utnyttja de erfarenheter som gjorts genom deltagandet.

HT-området erbjuder ett stort antal nätbaserade kurser på olika nivåer. Här finns såväl grundkurser i Historia och Litteraturvetenskap, Italienska och Spanska, men även enstaka kurser som Öst- och centraleuropakunskap: Balkan - kulturhistoria, politik och samhälle, Tysk språkfärdighet, Engelska: Grammatik och översättning. Rumänska ges t.o.m. kandidatnivån helt och hållet på distans och inom Kinesiska ges också en rad kurser på distans. Att arbetet varit framgångsrikt märks genom att HT-lärares insatser inom eLärande har uppmärksammats genom erhållande av LU:s pedagogiska pris.

En utmaning att förhålla sig till är hur LU framöver kan arbeta för att synliggöra alla goda exempel som finns inom lärosätet, t.ex. excellencemiljöerna inom GIS och IIIIEE och verksamheterna inom HT-området, vilka bl.a. synliggjorts med anledning av den aktuella HSV-utredningen om distansutbildningar i landet (Högskoleverket, 2010). Att synliggöra det som görs, t.ex. genom benchmarkingprojekten och HSV:s kartläggning, att inspireras av

varandra, att utnyttja erfarenheter och kompetens inom områdena och sprida dem interdisciplinärt är en viktig uppgift för LU.

Den digitala, tekniska utvecklingen går oerhört snabbt idag. Den ska dessutom införlivas i ett pedagogiskt sammanhang. Allt kan inte utföras på en gång och i en stor organisation som ett lärosäte eller en fakultet kan det vara svårt, om det alls låter sig göras, att åstadkomma förändringar inom hela området. Men som en forskare inom området uttrycker det, *det är bättre att göra något än ingenting alls* (Wheeler, 2010).

Vidare utmaningar vi står inför är vad som uttrycks i svaret till HSV (Högskoleverket, 2010), nämligen hur ska Lunds universitet anta utmaningarna inom områdena

- diversifiering
- konkurrens/internationalisering
- konsolidering.

Här kan eLärande/*blended learning* bidra, om det är så att vi antar utmaningarna med framgångsfaktorena för kvalitetsutveckling inom eLärande/*blended learning*.

REFERENSER

Bacsish, P. (2009a). The UK approaches to quality in e-learning as seen from the HE Academy/JISC benchmarking program and more recent developments including Re.Vica and The first dual-mode distance learning benchmarking club. Matic Media Ltd (ppt). I *ENQA Workshop, Sigtuna 7-8 oktober, 2009*. Hämtad från www.enqa.eu/files/ENQA%20PaulBacsich%20final.pdf. Tillgänglig 091013.

Bacsish, P. (2009b). *Benchmarking for distance learning*. Projektplan, oktober 2009.

Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at University* (2nd ed.). Maidenhead: Open University Press.

Comba, V.E., Ossiannilsson, E., Landgren, L., *et al.* (2010). A benchmarking exercise for quality blended learning. A challenge for European Universities in the 21st century. *EADTU Annual Conference, 27-29 September 2010, Zermatt, Switzerland* (submitted).

Högskoleverket. (2008). *E-learning quality: Aspects and criteria*. (Högskoleverkets rapportserie 2008:11R). Solna: Högskoleverket.

Högskoleverket. (2010). Högskoleverkets kartläggning av distansutbildning (reg.nr. 63-2963-10)

Jaldemark, J. (2010). *Participation in a boundless activity. Computer-mediated communication in Swedish higher education*. Doktorsavhandling, Umeå Universitet, Pedagogiska institutionen.

LU, ESMU. (2009). *Handlingar ELBE/ESMU*. Dnr PE2009/1037. Lunds universitet.

McLoughlin, C. & Lee, M.J.W. (2008). The three P's pedagogy for the networked society: Personalisation, participation and productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(1), 10-27.

Moriarty, J.P. & Smallman, C. (2009). En Route to a theory on benchmarking. *Benchmarking: An International Journal*, 16(4), 484-503.

Olsson, T., Mårtensson, K. & Roxå, T. (2010). Pedagogisk skicklighet- ett utvecklingsperspektiv från Lunds universitet. I Å. Rudegård, K. Apelgren & T. Olsson (Red.). *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet* (s. 115-126). Uppsala universitet, Avdelningen för pedagogisk utveckling.

Ossiannilsson, E. (2008). *Benchmarking e-xcellence+ vid Lunds universitet*. Projektplan. Lunds universitet.

Ossiannilsson, E. (2009). *PM ESMU benchmarking 2009 Lunds universitet*. Projektplan. Lunds universitet.

Ossiannilsson, E. (2010). Benchmarking on e-Learning in universities: Impacts and values, European perspectives. *European Journal of International Management* (in press).

Ossiannilsson, E. (2010b). European experiences on the e-Xcellence benchmarking initiative by EADTU. *European Journal. International Management* (submitted).

Ossiannilsson E. & Landgren, L. (2010). *Benchmarking av eLärande vid Lunds universitet – erfarenheter och kritiska koncept för kvalitetsarbete* (under arbete).

Schreurs, B. (Ed.). (2009). Critical Success Factors. I *Reviewing the virtual campus phenomenon. The rise of large-scale e-Learning initiatives worldwide* (s. 59-84). Leuven: EuroPACE ivzw.

Trigwell, K., & Shale, S. (2004). Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*, 29(4), 523–526.

Ubachs, G. (Ed.). (2009). *Quality assessment for e-Learning a benchmarking approach*. Heerlen: EADTU.

Wheeler, S. (2010). What so good about open Educational Resources? (slideshare). *UNESCO:s OER conference, 3 maj 2010, Namibia*. Hämtad från <http://www.slideshare.net/timbuckteeth/whats-so-good-about-open-educational-resources>

Williams, K. & Brown, T. (2009). *E-xcellence site visit draft report, Lund University*. Heerlen: EADTU.

Williams, K. & Rotheram, B. (2010). *Report benchmarking exercise on e-Learning. The benchmarking exercise on e-Learning (ELBE)*. Brussels: ESMU.

Utveckla generella kompetenser i kreativt skrivande

Astrid Regnell, litteraturvetenskap, Språk- och litteraturcentrum

Vad är kunskap? Vad är fantasi? Vad är kreativitet? Vilka är sambanden mellan dem? På följande sätt beskriver August Strindberg hur det går till när vetenskapsmannen Axel Borg i en av de senare romanerna, *I havsbandet*, söker nya mönster bland sina hopsamlade iakttagelser:

sedan han samlat ett stort material av iakttagelser och vetande, började han bearbeta detsamma. Hans hjärna visade sig snart äga förmågan av fruktsamhet, att av ett par bekanta kunna finna det sökta okända, att av gamla tankar kunna frambringa nya (SV 31: 40-41)

Det beskrivs också hur romanfiguren går tillväga och hur han funderar över om det endast finns ett enda naturgivet sätt att ordna materialet:

Nu öppnade han sitt manuskriptsåp, där kartongerna låg ordnade med anteckningar, små lappar med improviserade tankar över observationer [...] och vilka han roade sig med att ordna och ordna om igen efter nya indelningsgrunder för att utröna, om verkligen företeelserna kunde ordnas på så många olika sätt, som hjärnan ville, eller de verkligen endast kunde indelas efter en indelningsgrund, såsom naturen lagrat dem (SV 31:101)

Strindberg ger exempel på att byggstenar för fantasin också kan utgöras av minnen, när han låter den åldrade protagonisten i *Ensam* beskriva sin verksamhet:

Ty jag lever i mitt arbete [...] i minnena, och dessa kan jag behandla som bitarne i en bygglåda. Med dem kan jag sätta ihop alla slags; och samma minne kan tjäna till allt möjligt i en fantasi byggnad, vända olikfärgade sidor uppåt och som antalet inställningar är oändligt får jag under mina lekar ett intryck av oändligheten (SV 52:49)

Sätten att ordna kan inte begränsas, menar författaren här. I *Blomstermålningar och djurstycken* från 1888 definierar Strindberg fantasi på följande sätt: ”fantasi, det är förmågan att kombinera företeelser, se sammanhang, ordna och gallra”. Något så svårgripbart som inspiration och fantasins sätt att fungera utgör nog enligt de flesta viktiga delar av den kreativa processen.

Sådana här beskrivningar av hur man på olika sätt ordnar ett material och finner nya mönster bildar bakgrund till följande framställning. Den utgår från en pedagogisk utvecklingsplan skriven på den universitetspedagogiska kursen ”Kursansvar och kursplanering” förra hösten. Utvecklingsplanen gick ut på att argumentera för nyttan med **en kurs i kreativt skrivande** för lärarstudenter i svenska på den då planerade nya lärarutbildningen, det tänkta samarbetet mellan Lunds universitet och högskolan i Kristianstad.

Det var en kurs i kreativt skrivande specifikt för lärarstudenter i svenska jag hade i åtanke, men då jag blev bekant med begreppet ”generella kompetenser” kom det även att handla om saker som angår studenter i humaniora generellt. Svårigheten att ringa in vad studenter i humaniora egentligen kan visa upp för arbetsgivare har nämligen gjort det som kallas universitetsundervisningens generella kompetenser till en extra viktig diskussion för humanister.

Nyttan av generella kompetenser i humaniora

Generella kompetenser är ett begrepp som lyfts fram i senare pedagogisk forskning. I den australienske forskaren Simon C. Barries mångdelade definition av termen har jag i det följande fr a tagit vara på det han benämnt ”förmågan att använda kommunikation som ett sätt att lära”.¹ Förutom de rena fackkunskaper studenter i humaniora får, övar de sig, när de tvingas tänka, skriva och kommunicera med lärare och medstudenter, att kritiskt analysera andras och varandras texter, att dra egna slutsatser och att förbättra sin egen förmåga till strukturerat tänkande, talande och skrivande. Att tänka och tala om sådana förmågor som ”generella kompetenser” syftar till att öka studenters medvetenhet vad de egentligen blir bra på genom sina studier i humaniora.

På HT-området har Studierektorsnätverket satt igång en diskussion om detta. Lena Landgren och Marita Ljungqvist argumenterar i en rapport för vikten av att lärare, som sannolikt redan lär ut sådana färdigheter till sina studenter, också kommunicerar tydligare att det är detta de gör. De utgår från Fredrik Schougs *Humaniora i yrkeslivet* där det framgår att humanister *blir* anställda, mycket mer än vad vi trodde, men att studenter i humanistiska ämnen inte själva riktigt är medvetna om vad det är de egentligen lär sig för ”nyttiga saker”, nämligen sådant som arbetsgivare frågar efter. Deras syfte är att diskutera strategier för hur man kan få tydligare fokus på generella kompetenser i de olika ämnena.²

Studenterna är förstås betjänta av att deras utbildning har en tydlig profil och att de kan tala om för en arbetsgivare vad de är bra på. Men kritiska röster har också hörts mot att universitetsstudier generellt ska anpassas efter arbetsmarknaden. I en artikel i *Universitetsläraren* 16/09 refereras en doktorsavhandling som kritiserar den svenska högskolepolitikens oreflekterade tilltro till marknadsanpassad utbildning – ett resultat av högskolans överdrivna följsamhet gentemot de övernationella beslut som Bolognaprocessen inneburit, menar avhandlingsförfattaren.³

¹ Simon C. Barrie, “A conceptual framework for the teaching and learning of generic graduate attributes”, *Studies in Higher Education*, vol. 32, no. 4, 2007, s. 456. Här har Barrie föreslagit följande kompetenser:

- Förmåga att hitta på akademiska frågeställningar
- Intellektuell nyfikenhet
- Förmågan att se saker från olika perspektiv
- Förmåga att komma på idéer och att försvara dem
- Förmågan att använda kommunikation som ett sätt att lära

² Lena Landgren & Marita Ljungqvist, “Harnessing the power of leadership among teachers: Fruitful ways to highlight the teaching and learning of generic skills within the humanities”, s. 2

³ Per-Olof Eliasson, “Ekonomisk tillväxt väger för tungt i utbildningen”, *Universitetsläraren*, 16/09, s. 4-5



För en mer mångstämmig diskussion i samhället behövs människor skolade i kritiskt tänkande, en kompetens som omnämns som betydelsefull i den strategiska planen för Lunds universitet, där det står: ”Vi ska ge dem [studenterna] stöd att utveckla kommunikationsfärdighet [...] och kritisk analys”. En starkare betoning på sådana generella kompetenser som kommunikationsfärdighet och kritisk analysförmåga i utbildningen av lärare, borde vara ett steg på vägen mot ett samhälle där fler olika röster gör sig hörda.

Kreativt skrivande som ett sätt att lära och i litterär gestaltning

För att göra kopplingen synlig mellan det kursen i kreativt skrivande ska handla om och de inledande funderingarna om olika sätt att ordna, ger jag nu några enkla exempel på sätt som studenterna kan öva sin förmåga att hitta egna ordningar. En enkel kreativ process är att omformulera en text med egna ord.⁴ När man arbetar kreativt får man inte låta materialet styra framställningen, utan man ska sovra och leta fram det väsentliga i en text för den egna frågeställningen. Det handlar alltså om att om skrivandets betydelse i studieteknik, inläring och strukturering av nytt material – om att skriva för att lära och förstå det egna formulerandets betydelse när det gäller att få grepp och överblick över ett större material. Studenterna ska få göra upptäckten att språket och skrivandet fungerar medskapande i läroprocessen.⁵ När de lyckas med att få något eget eller något nytt att växa fram, har det försiggått det en kreativ process. Studenterna skulle bli mer motiverade när de blir varse sin egen förmåga till nyskapande. De blir bättre på att skriva när de är kreativa och får upp ögonen för sin kreativitet när de skriver. Med hjälp av kreativt skrivande ska de alltså utveckla sina generella kompetenser, dvs. här förmågan att använda kommunikation som ett sätt att lära.

För att bli medvetna om sig själva som skribenter behöver de också reflektera över vad som utmärker deras eget sätt att lösa skrivuppgifter. De kan t ex få fundera över om strukturen kommer först eller sist när de löser sina uppgifter.⁶ Strindberg har jämfört inspirationen med mögelfrön, vilket torde handla om växande på ett organiskt och möjligen okontrollerbart sätt. Fungerar inspirationen så, kan det också vara en konst att bevara den organiska strukturen – framför en logisk eller mer strukturerad framställning. Hur det går till när en text formas? och hur det går till för den enskilde studenten? Sådana frågor och diskussioner handlar om vikten av att finna sitt eget sätt att ordna, om ens personliga tillvägagångssätt.

Kursen i kreativt skrivande ska dock inte enbart handla om hur man förkovrar sig i strukturerat tänkande och skrivande utan även ge utrymme för det man traditionellt tänker sig att kreativt skrivande handlar om, nämligen träning i litterär gestaltning.

⁴ Olga Dysthe, Frøydis Herzberg, Torlaug Løkensgard Hoel, *Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning*, Lund, 2002, s. 65

⁵ Dysthe, s. 64

⁶ Dysthe, s. 52



Lärarstudenternas nytta av kreativt skrivande

I Lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63) betonas bl. a. vikten av att läraren använder ”olika kulturformer och konstnärliga uttryck i barnens och elevernas läroprocesser” och att läraren ska ”skapa goda läromiljöer så att olika förmågor utvecklas hos barn och elever”. Betoningen på att använda konstnärliga uttryck i läroprocessen framhålls alltså där som en viktig del av lärarutbildningen.

Ett annat skäl att ha kreativt skrivande med betoning på litterär gestaltning som ett led i lärarutbildningen är att utveckla de blivande lärarnas kompetens ifråga om att bedöma de texter de möter i sin lärarpraktik. De kan utveckla sin förmåga att upptäcka och uppmuntra elever med tydligt gestaltande förmåga, som kanske ännu inte har uppnått en total språkfärdighet.

I gymnasiet skriver man huvudsakligen prosa, men en undersökning som Lars Wolf refererar till visar att gymnasieelever ägnar mycket av sin fritid åt att skriva dikter och sångtexter.⁷

Det litterära skapandet i grundskola och gymnasium kan också motiveras på följande sätt:

De blivande lärarna ska inte bara lära sig att bedöma elevernas litterära texter utan också att lära ut hur man skapar sådana. Och det måste ju lärarna lära sig att göra först. För att lära sig lära ut hur man skriver måste man ju själv ha försökt, inte sant? Både en och två gånger.⁸

Eget litterärt skrivande torde göra lärarstudenterna mer intresserade och mer kvalificerade att diskutera och bedöma litterära verk. De skulle få en djupare förståelse av vilka problem det innebär att foga ihop en intrig om de själva har fått prova på olika knep som författare använder. Det skulle kunna innebära ett steg på vägen mot att förstå litterära verk på ett mer komplicerat sätt än som rena biografiska utsagor om författarens liv – när de märker vilka problem och möjligheter det innebär att få ”hitta på”.

Genom att studera exempel på genrekonventioner i fiktiva texter, och knep författare använder för att fånga läsaren, utvecklar studenterna också verktyg för att läsa texter kritiskt.

En uppenbar anledning att använda kreativt skrivande, inte bara som litterär gestaltning, utan även som ett sätt att lära, är den förberedelse som skulle vara påkallad för gymnasisternas nationella prov i svenska, vilket går ut på att skaffa en överblick över ett större material och utifrån det formulera relevanta frågor och hypoteser.

Studentaktivt lärande och ämnesintegrerade generella kompetenser

Simon C. Barrie har i en studie undersökt hur universitetslärare från olika discipliner tror att studenterna bäst utvecklar sina generella kompetenser.⁹ Det viktigaste resultatet av studien var, att lärare som uppfattade de generella kompetenserna som en integrerad del av

⁷ Lars Wolf, ... och en fräck förgätmigej. *Mer om att läsa och skriva poesi i skolan.*, Lund, 2003, s. 81

⁸ Kommentar av Paul Tenngart, ”kritisk vän” och läsare av den pedagogiska utvecklingsplanen.

⁹ Barrie, s. 442



lärprocessen, var samma lärare som i sin undervisning lade betoningen på studenternas lärprocesser snarare än sin egen utläring. Universitetens uppmuntran av student- och lärcentrerad undervisning, snarare än lärarcentrerad, menar Barrie således, kan parallelliseras med och bidra till att generella kompetenser integreras inom de olika ämnena. Och han menar alltså att de bör integreras.¹⁰ Resultatet är egentligen inte så överraskande. Om läraren ordnar undervisningen så att studenterna är aktiva, blir det naturligtvis tydligare för studenterna att de tränar upp en förmåga.

Det är numera en generell trend att utveckla kurser med tydligare fokus på generella kompetenser.¹¹ I Australien, där studien gjorts, har universiteten t o m utvecklat fristående kurser i generella kompetenser.¹² En kurs som bättre stämmer överens med Barries syn att de bör integreras i ämnena vore dock följande upplägg för en kurs kreativt skrivande:

Kursen i kreativt skrivande ska innefatta studier av litterära texter inom olika genrer med syftet att ge studenterna redskap att utföra textanalyser av olika litterära genrer. Med målet att utveckla deras språkliga förmåga blir det viktigaste kursinnehållet deras produktion av egna texter inom de olika litterära genrerna. Därmed blir textanalys lika mycket medel som mål. Språklig uttrycksförmåga och kritiskt tänkande är en förutsättning för t ex texttolkning. Studenter som tillägnat sig en god språkbehandling uppfattas också som mer strukturerade i sina tankar. Om generella kompetenser har starkt samband med kursinnehållet, så blir all lärarstrategi genomsyrad av tanken att utveckla dessa. Det blir inte bara enskilda, lösryckta moment. I en kurs i kreativt skrivande som utgår från kunskap om texttolkning och litterära genrer är sambandet mellan stoff och den förmåga man vill utveckla explicit. Den kreativa och kommunikativa förmågan kommer att utgöra en integrerad del av kursens text- och genreanalys. De tränar den språkliga förmågan genom att läsa, skriva, diskutera, ge varandra respons och försvara sina texter. De övar upp sin medvetenhet om olika litterära genrer genom att diskutera och jämföra dem i syfte att få redskap för eget skrivande inom dessa genrer.

Barrie har också graderat hur universitetslärarna ser på generella kompetenser och därefter indelat deras uppfattningar i fyra nivåer på en stigande skala. Den lärare som uppnått de mest kvalificerade nivåerna menar enligt Barrie att de generella kompetenserna handlar om studenternas förmåga att använda sin utbildning i situationer utanför universitetet, att de ska kunna omvandla sin kunskap till något produktivt i ett nytt sammanhang. På den högsta nivån handlar det om att kunna producera ny kunskap och att förändra individen.¹³

Omvandlingsnivån menar jag att studenten inte når utan att ha gjort bruk av sin kreativa förmåga. Kreativt skrivande inbegriper kunskap om en rad verktyg för att uppnå en omvandlingsnivå, men målet är att den kunskap de då samlar på sig ska omvandlas och bli

¹⁰ Barrie, s. 456-457

¹¹ Barrie, s. 440. Barrie citerar här Bowden et al., *Generic capabilities of ATN university graduates*, 2000, på följande sätt: Generic attributes are the qualities, skills and understandings a university community agrees its students should develop during their time with the institution. These attributes include but go beyond the disciplinary expertise or technical knowledge that has *traditionally* [min kurs.] formed the core of most university courses.

¹² Barrie, s. 455

¹³ Barrie, s. 440



deras egen. Något nytt ska utvecklas, växa fram, utifrån en tillägnad förmåga att kombinera och strukturera ett material.

Arbetsformer syftande till kreativa och aktiva studenter

Kunskap kan ses dels som en ”produkt” av fakta, förståelse, färdighet och dels som en ”process” med tolkning, omorganisation och förändring av förståelse”, skriver Kristina Myrvold. För att studenterna ska utveckla sina generella kompetenser bör de förstå att kunskap är något som ständigt förändras och revideras och att de själva ska bidra aktivt i kunskapsprocessen.¹⁴ De bör på universitetet tränas i att ”använda, tolka och omvärdera” kunskap och inte bara ”reproducera kursmaterial”, påpekar hon också.¹⁵ För att sådana processer ska uppstå krävs en aktiv medverkan av studenterna.

Ett sätt att få upp ögonen för att de själva kan producera kunskap är att låta dem studera de knappa formella skillnaderna i uppbyggnaden av facktexter och fiktiva texter. Det illustrerar att även faktatexter präglas av författarnas förhållningssätt och att kunskap alltså är något som ständigt måste tolkas och omvärderas. Stoffet i kursen är inte det enda läromålet, utan studenterna ska lära sig att göra bruk av, och ”processa” detta stoff. På så sätt blir de också skolade i kritiskt tänkande.

Studenterna ska samarbeta i mindre grupper och ge feedback på varandras texter. Finessen med att de arbetar i responsgrupper ger Myrvold ett exempel på när hon citerar en student: ”Jag lärde mig mest av att skriva kommentarer (ge respons) till övriga grupper, eftersom det fick mig att verkligen tänka till kring vad som gör en presentation bra”.¹⁶

Till slut redovisar jag ett kreativt förslag på hur de litterära texter som studenterna producerar på kursen skulle kunna användas:

Det vore nog en poäng att låta kursare använda dem i olika sammanhang och bedöma dem. På det viset lär de sig hur svårt det kan vara att få resultatet av sin kreativa process bedömd, och hur detta resultat kan användas på ett sätt som författaren själv inte hade tänkt sig. Jag kan tänka mig ett upplägg där man som lärare på lärarutbildningen håller seminarier kring de av lärarstudenterna producerade texterna, seminarier som inte går ut på att prata om kreativt skrivande utan om litteratur helt enkelt: en text bildar underlag för textanalys, en annan tolkas utifrån olika kontexter, en annan används mer tematiskt etcetera. På så vis kan man lära sig något om litterära funktioner också, och inte bara om olika genrer. Ett alternativ är att studenterna håller seminarier kring andra studenters texter enligt denna modell.¹⁷

Förslaget innebär alltså att man skulle låta elevtexterna utgöra en viktig del av kursinnehållet.

¹⁴ Kristina Myrvold, ”Forskningsbaserad undervisning”, Centre for Educational development, Lunds universitet, 2009 2009, s. 11

¹⁵ Myrvold, s. 11

¹⁶ Myrvold, s. 14

¹⁷ Paul Tenngart, ”kritisk vän”.



Sammanfattningsvis är tanken att fokus på den kreativa processen behövs både i det skönlitterära skrivandet och när man använder skrivandet som ett redskap att utveckla studenternas läroprocesser. Generella kompetenser som kommunikationsförmåga och kritiskt tänkande utvecklas alltså både i övningar i konstnärlig eller litterär gestaltning och i övningar som syftar till att generellt förbättra förmågan till klarhet, precision och struktur.

Litteratur

- Barrie, Simon C., "A conceptual framework for the teaching and learning of generic graduate attributes", *Studies in Higher Education*, vol. 32, no. 4 (2007)
- Dysthe, Olga & Herzberg, Frøydis & Løkensgard Hoel, Torlaug, *Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning*, Lund, 2002
- Eliasson, Per-Olof, "Ekonomisk tillväxt väger för tungt i utbildningen", *Universitetsläraren*, 16/09
- Myrvold, Kristina, "Forskningsbaserad undervisning", Centre for Educational development, Lunds universitet, 2009
- Landgren, Lena & Ljungqvists, Marita, "Harnessing the power of leadership among teachers: Fruitful ways to highlight the teaching and learning of generic skills within the humanities"
- Läroutbildningskommittén, (SOU 1999:63)
- Strindberg, August, *Blomstermålningar och djurstycken*, 1888
- *I havsbandet*, Samlade verk 31
 - *Ensam*, Samlade verk 52
- Wolf, Lars, ... *och en fräck förgätmigej. Mer om att läsa och skriva poesi i skolan*, Lund, 2003



Att skapa en röd tråd: kontinuitet genom kontrakt. Grupparbete som terminsprojekt

Cecilia Hildeman Sjölin, Björn Fritz, Måns Holst-Ekström, Avdelningen för konsthistoria och visuella studier

Vad?

Vårt ämne är ett grupparbetsprojekt, som vi under det gångna läsåret genomfört inom grundkurserna i konsthistoria och visuella studier. För närvarande ges två grundläggande kurser, med inriktning mot bildkonst och arkitektur respektive design och arkitektur. Beskrivningen av projektets utformning kommer i fortsättningen att inriktas mot kursen i bildkonst, men motsvarande grupparbete har gjorts inom designkursen.

Kurserna har enligt kursplanen som mål bland annat att studenten efter genomgången kurs “på ett grundläggande sätt (ska) *kunna redogöra* för västerlandets konsthistoria, såväl med inriktning på monumentkunskap som övergripande konstteoretiska frågor *beskriva analysera och tolka såväl konstverk som byggnader och arkitektoniska miljöer*, kunna *identifiera och diskutera de konsthistoriska objektens relation till en stil- och modehistorisk tradition*, kunna *munligt* och skriftligt redogöra för sina *relevanta iakttagelser* inom konsthistoria och visuell kultur...”

I den form som grundnivån i huvudsak haft under lång tid har inte studenterna – med tanke på de stora grupperna och den begränsade undervisningstiden – kunnat ges särskilt stort utrymme för att utveckla den muntliga färdigheten i beskrivning och analys. Vi har också sett att kursen lätt sönderfaller i sina delkurser, och för att uppnå färdighet i att “*identifiera och diskutera (...) objektens relation till en stil- (...)tradition*” krävs att kursen hålls present i sin helhet under hela terminen. Dessa färdigheter är också något som våra studenter kan räkna med att behöva i en framtida yrkesverksamhet.

Vår lösning på detta blev ett grupparbetsprojekt kring ett tema, förlagt över hela terminen med sju schemalagda möten (utan lärare men med bokade lokaler). Grupperna fick i början av terminen instruktioner i bildbeskrivning och analys och fick pröva under lärarledning vid ett tillfälle. De fick då också göra en bildbeskrivning per grupp och lämna in skriftligt, som de sedan fick feedback på från lärarna, som tillsammans läst deras redovisningar. Uppgiften innebar också



att de inledningsvis skulle mötas i grupperna och utforma ett kontrakt för den egna gruppen på hur arbetet skulle fördelas och hur eventuella problem skulle lösas inom gruppen (kontraktmodellen hämtades från en presentation av Elin Bomenell vid seminarium kring grupparbeten som pedagogisk metod). Uppgiften gjordes obligatorisk för godkänt resultat på kursen, men betygsattes inte.

Hur?

Själva uppgiften gällde att ur kursmaterialet tillsammans välja en bild per epok enligt instruktioner och förbereda en presentation. Frågan som de ställdes inför var att förklara varför den bild man valt var ett gott exempel från sin epok och hur den relaterade till föregående och efterföljande bildexempel. Halvvägs genom terminen gjordes en etappredovisning, och i slutet av terminen gjordes en slutredovisning där samtliga gruppers hela bildsvit presenterades med hjälp av studenternas egna powerpoint-presentationer.

Kursen är historisk-kronologisk till sin uppläggning, dvs delkurserna har en historisk tematik kring 1) Antik och medeltid i Västerlandet (3000 f Kr-1400-talet e Kr.), 2) 1400-tal - 1800, 3) 1800-tal, 4) 1900-tal - nutid. Under kursens gång aktualiseras teoretiska frågor som är relevanta för respektive epok. Studenterna fick alltså mötas i grupper och välja en gemensam bild från antiken, och under valprocessen diskutera med varandra varför deras utvalda bild var ett gott exempel. Ett par veckor senare var uppgiften att finna en bild som utgjorde ett gott exempel från medeltiden, och hur denna signifikant skiljde sig från antikexemplet. Därefter gällde uppgiften renässansen, barocken, 1800-talet, 1900-talet och nutiden. För att ge studenterna någon ledning i sitt sökande valde vi ett tema för projektet. Vi kallade det – denna gång – Människobilder. Studenterna fick själva göra sin tolkning av vilka bilder av människor som kunde komma ifråga. En del grupper valde att ge sitt urval av bilder ett snävare tema (motiv- eller formmässigt) inom det givna.

Efter halva terminen samlades hela gruppen – ca 75 studenter – i föreläsningssalen tillsammans med oss lärare och redovisade under ett par timmar för varandra, grupp efter grupp, med hjälp av bildpresentationer, de första fyra bilderna man valt som representanter för respektive epok. I



slutet av terminen slutredovisades grupparbetena, och då sammanfogades hela serien av bilder, från antiken till nutiden, och ställdes i relation till varandra.

Varför?/Mål

Fyra centrala mål för projektet har varit: 1) *Constructive Alignment*. 2) Att hålla kursen present. 3) Att öva ämnesspecifikt samarbete i grupp. 4) Att möjliggöra stärkta sociala band mellan studenterna.

Målen överlappar delvis varandra. Särskilt 2) och i någon mån 3) relaterar på ett eller annat sätt till det första, *Constructive Alignment*, i fortsättningen CA.

1) CA är ett begrepp inom pedagogiken som förts fram av bl.a. John Biggs. (*Enhancing teaching through constructive alignment*, Higher Education 32: 347-364, 1996)

Det innebär i korthet att studenter skapar mening genom det de gör för att lära. Biggs pekar på vikten av att kunna länka nytt stoff till koncept och erfarenheter som sedan tidigare finns i minnet. Han pekar också på vikten av att läraren medvetet skapar utstakade sammanhang mellan lärandeaktiviteterna och lärandemålen.

Ett ämnesspecifikt perspektiv på CA; man lär sig att tala om konst genom att tala om konst, inte genom att inhämta kunskaper som man i framtiden kan tala om. Alltså är grupparbetsformen nödvändig för att nå *alignment*, det utstakade sammanhanget.

2) Att hålla kursen present. Genom det terminsövergripande grupparbetet hålls kursen i högre grad present och levande i och utanför föreläsningssalen. Istället för att man upplever delkurserna som en serie närmast oberoende avsnitt där man lägger det ena efter det andra bakom sig måste studenterna hela tiden anknyta till genomgångna avsnitt, tänka framåt och knyta ihop, skapa sammanhang. Detta arbete med att skapa sammanhang mellan delkurserna har länge varit ett viktigt mål i allt vårt pedagogiska utvecklingsarbete, detta grupparbete är då ett av flera grepp vi tagit till för att nå dithän.



3) Ämnesspecifikt samarbete i grupp. Denna typ av arbete förbereder både vidare studier inom ämnet och ger en beredskap inför senare arbetslivssammanhang. Inte minst från humaniorastudenterna själva framförs ofta önskemål om starkare yrkesanknytning i utbildningarna. Denna anknytning är av tradition svag, inte minst därför att ämnena för en del är bildningsämnen, för andra utbildningsämnen. Karriärvägarna inom humaniora är också mer diffusa än inom många andra ämnen. Men, för så gott som alla som förbereder sig för en plats i arbetslivet är det av stor vikt av att också kunna samarbeta i mindre och större grupper. Genom självständiga grupparbeten över längre tid där resultaten också ska redovisas i ett större sammanhang är tanken att studenterna ska stå bättre rustade för fortsatt arbete inom sitt ämne, både inom och utom universitetet. Här har momenten kontraktsskrivande och förhandlingar en stark arbetslivsanknytning. Studenterna blir dessutom varandras lärare på det sätt som Peter Kugel efterlyser i *How Professors Develop as Teachers* (Studies in Higher Education, 18:3, s. 315-328).

4) Stärkta sociala band mellan studenterna. Inom humanioraämnen finns av flera skäl - varav det främsta troligen är utbildningens struktur där studenten själv sätter samman sin utbildning - en stark tendens till svagare anknytning mellan studenterna. Deras gemenskap är inte alls lika stark som i direkt yrkesförberedande programutbildningar där gemenskapen ofta redan från början implementeras med olika sociala redskap och sträcker sig över lång tid. Genom den grupparbetsmetod som vi beslutat prova - med långtgående självständighet och egenansvar - har det varit vår förhoppning att också bidra till en starkare gemenskap bland studenterna, något som är viktigt bl.a. för deras professionella identitet och framtida arbete och studier.

Utfall?/Resultat

Vi har genomfört denna typ av grupparbeten vid två tillfällen, under höstterminen 2009 och vårterminen 2010 och på två olika kurser (konsthistoria respektive arkitekturhistoria). Studentgrupperna har i den bägge fallen varit olika, detsamma gäller för resultaten. Det gör det svårt att dra några stora slutsatser ur dessa båda omgångar.



Om vi ser på resultat i form av de redovisningar som arbetet utmynnat i så har de varit mycket bra. Det mest intressanta här vore dock att se hur väl vi lyckats med de mål som vi föresatt oss vad det gäller att hålla stoffet aktuellt, initiera diskussioner kring det och att stärka de sociala banden i studentgruppen. De är alla svärmätta storheter, och våra kursutvärderingar har ett ganska lågt deltagande och ger ingen bra indikation på det resultatet. Ett lämpligt framtida arbete är då att utveckla en specifik utvärdering av detta grupparbete. Studentgruppen har varit ovanligt stabil under de terminer som grupparbetet genomförts, vilket tagit sig uttryck i att närvaron varit mycket god och studenterna i stor utsträckning deltagit – och klarat – de ordinarie tentorna genom terminsförloppet. Man kan tydligt se att studenter som deltog i det första grupparbetesprojektet och som sedan den påföljande terminen läst vår fortsättningskurs har varit mycket väl förberedda för grupparbetsformen, och vana vid att för diskussioner kring konsthistoriska problem och objekt.

En annan påtaglig effekt är att ämnet kom att diskuteras från många infallsvinklar i studentgrupperna, det är inte självklart hur man ska välja ut bilder (den mest typiska, den mest välkända, den vi har mest kunskaper om eller den som bäst bildar en enhet med övriga bilder i serien t.ex.). Även andra inom ämnet ofta använda men otydliga definitionen hamnat i blickfånget, den mest matnyttiga är kanske frågan om vad som egentligen avgränsar en epok.

Vi anser oss ha goda grunder för att säga att projektet har ökat mängden diskussioner i studentgruppen kring ämnet och att det på så sätt är ett lyckat projekt. Vi kommer också att fortsätta arbeta med denna form under det kommande läsåret.

Problem/möjligheter?

Att arbeta med terminsövergripande grupparbeten på en enstaka kurs medför en del problem som man behöver vara medveten om och ha strategier för att hantera under resans gång. De mest påtagliga problemområdena hänger samman med grupparbetsformen och med betygssystemets problem med att hantera mer komplexa tentamens- och arbetsformer.

Redan vid schemaläggning såg vi att det skulle kunna uppstå problem med grupparbeten. De behöver sättas igång tidigt i kursen, men på enstaka kurser förekommer vanligen avhopp och reservintagning under de första veckorna. Det betyder att grupperna till att börja med kan behöva förändras, delas, eller få nya medlemmar och att detta måste ske samtidigt som vi satt dem i



arbete med att reglera sig själva genom kontraktsskrivande. Vi ger alltså intryck av en självständig arbetsform samtidigt som vi ibland behöver göra auktoritära ingripanden i grupperna. Ju tydligare man är här, och ju mer man är närvarande i grupperna under det inledande skedet desto lättare blir detta att hantera.

Det är också så att grupparbeten inte passar alla studenter. Några är ovana eller ovilliga men kan lära sig men det finns också en liten grupp studenter med psykiska funktionshinder som gör det svårare för dem att arbeta i grupp. Det ligger utanför vår kompetens att göra något åt den saken, men vi måste försöka hantera det rent praktiskt från fall till fall t.ex. genom en individuell anpassad uppgift. Ytterligare en grupp av studenter läser flera kurser samtidigt och har svårt att finna tid för grupparbeten. En annan komplikation kan uppstå av väldigt olika förutsättningar inom gruppen. I bästa fall är det en tillgång, men det kan också skapa en situation där någon i gruppen får rollen av lärare vilket inte är så lämpligt. Det betyder att man i en stor studentgrupp kommer att få en majoritet som följer planen för grupparbeten som de ska, men också en mindre grupp där man ofta behöver finna individuella lösningar för varje student, något som medför ansevärd mängder extra arbete. Det medför också problem med att hålla överblick över deltagande i grupparbetet och att ha en överblick över hur väl arbetet fungerar. Vi har valt att lägga ansvaret på den saken hos grupperna som vi förväntar oss rapporterar in eventuella avhopp och problem, vilket kan upplevas som obehagligt inom gruppen. Vi har varit tydliga med att tala om dessa problem som allmänna och vanliga i alla former av arbeten i grupp, speciellt i samband med kontraktsskrivningen i början av terminen i hopp om att det ska underlätta för grupperna.

Det finns också en svårighet med terminsövergripande arbeten i ett betygssystem som bygger på en tentamen i varje delkurs. Vi har av praktiska skäl valt att placera detta arbete inom ramen för kursens sista delkurs, vilket innebär att man måste ha deltagit i grupparbetet (eller genomfört en alternativ uppgift) för att få ut betyg på den. Det ger från vår synvinkel en rimlig emfas på vikten av grupparbetet (alternativet är att placera grupparbetet i en egen ny delkurs, men en sådan ytterligare uppdelning skulle motverka våra mål att nå en kursövergripande constructive alignment). Samtidigt medför det en hel del extra administration av kursen, och det kräver mer arbete i samband med omtentor.



Sammantaget är problemen små i förhållande till de mål vi uppnått med arbetsformen, och de problem som hänger samman med grupparbetsformen i sig bör ju lämpligen betraktas som en del av de färdigheter vi vill lära ut. Som lärare behöver man vara medveten om problemen och redo att lösa dem allt eftersom de dyker upp. Man måste också hålla klart för sig att målet för denna övning inte är den presentation som den utmynnar utan processen på vägen dit. I det perspektivet är problemen som har med grupparbetsformen i sig en del av det vi vill lära ut, och problemen som handlar om administration av betyg och omtentor i huvudsak en fråga om förhandlingar kring arbetstid.

Sammanfattningsvis är projekt som detta ett av många led i att omforma bilden av hur man arbetar vid institutionen. Vi rör oss allt längre ifrån en miljö där varje enskild student arbetar på egen hand med kandidatuppsatser (eller sin avhandling) och i huvudsak håller kontakt med sin handledare och betonar istället bruket av peer review förfaranden och av seminarieformen. Att då redan från start i grundutbildningen kunna ge gott om utrymme för samtal kring kursinnehållet och ämnesspecifika problem ter sig som en önskvärd utveckling.

Björn Fritz, Måns Holst-Ekström, Cecilia Sjölin

Avd. för konsthistoria och visuella studier, Lunds universitet

Litteratur:

Biggs, John, *Enhancing teaching through constructive alignment*, i *Higher Education* 32: s. 347-364, 1996

Kugel, Peter, *How Professors Develop as Teachers*, i *Studies in Higher Education*, 18:3, s. 315-328, 1993



Praktikens teori – om vetenskaplighet och teori inom praktiska ämnesstudier

Ann Steiner, postdoktoral forskare i litteraturvetenskap, Språk- och litteraturcentrum, samt verksam som lärare i Förlags- och bokmarknadskunskap, Institutionen för kulturvetenskaper

Praktikens teori är ett motsägelsefullt begrepp värt att undersöka och problematisera utifrån förutsättningarna på grundutbildningen inom humaniora. De båda begreppen teori respektive praktik låter sig ogärna definieras i allmänna ordalag och har istället formulerats inom enskilda ämnens traditioner och förutsättningar. Ytterligare besvärligt är vad som utgör praktikens teori, det vill säga hur man kan formulera de färdighetsinriktade momentens teoretiska grund. Föreliggande artikel diskuterar och analyserar hur man kan betrakta och definiera vetenskaplighet och teori inom de praktiska grundutbildningsämnena som har växt fram på humanistiska fakulteter i hela landet under de senaste tio åren. Frågan vad som utgör praktikens teori är särskilt relevant då kraven på praktisk förankring inom de flesta utbildningar har blivit allt starkare, både från statligt håll och från studentorganisationer. De växande förväntningarna på anställningsbarhet även inom traditionellt akademiska ämnen inom humaniora har gjort det nödvändigt att konkretisera förhållandet mellan praktik och teori. Inom område HT på Lunds universitet finns ett antal yrkesinriktade utbildningar på grund- samt master-nivå: exempelvis Översättarutbildningen, Kulturadministration, Författarskolan, Journalistik, ”Projektledning och entreprenörskap för humanister” samt ABM, dvs. Arkiv, Bibliotek och Museum. Samt det ämne jag själv undervisar inom, nämligen Förlags- och bokmarknadskunskap. Det är också denna utbildning som är utgångspunkten för artikelns analys och diskussionen, men avsikten är även att på ett övergripande sätt formulera vad vetenskaplighet är inom praktiska ämnen, och mer specifikt hur man kan tänkas arbeta vidare med den teoretiska förankringen.

Yrkesutbildningar i akademisk miljö

Att de ovan nämnda utbildningarna ska leda till ett konkret yrkesliv vittnar marknadsföringen på Lunds universitets hemsida om. Bland annat kan man läsa om journalistutbildningen att den ”är direkt yrkesförberedande”. På sidan om Förlags- och bokmarknadskunskap står det att ”[d]e arbetsprover som studenterna arbetar med under kursens gång samlas i en bokportfölj som de kan använda sig av när de söker sig ut i arbetslivet.” Om masterutbildningen till översättare kan man läsa att ”[p]rogrammet är inriktat på att utbilda studenter till



yrkesskickliga översättare”. Och mastern förkortad ABM förklaras konkret leda till att du efter utbildningen kan ”söka arbete som arkivarie, bibliotekarie, museitjänsteman”.

Studenterna som antas till dessa utbildningar kan med andra ord tänkas ha högt ställda förväntningar på sina framtida yrkesmöjligheter och de praktiska färdigheter de kan komma att förvärva under utbildningens gång.

Att det finns ett starkt önskemål från studenterna inom humaniora om utbildningar som är yrkesinriktade visar både söktryck och undersökningar.¹ På förlagsutbildningen uttrycker många studenter dessutom önskemål om att förstärka de praktiska momenten och att ha fler kontakter med näringslivet (dvs. de framtida arbetsgivarna). En undersökning av de två svenska förlagsutbildningarna i Stockholm och Lund samt av studenternas yrkesframgångar efter utbildningen genomfördes av branschtidningen *Svensk Bokhandel* under våren 2010.² I artikeln antyds visserligen att få studenter har fått fasta anställningar efter utbildningen och att hela 30% befinner sig helt utanför bokbranschen. Men samtidigt visar undersökningen att anställningsfrekvensen varierar starkt beroende på konjunkturer (och enskilda studenter ett visst år kan man tänka sig) och att 70–75% arbetar inom branschen får nog från humanistiskt perspektiv anses vara en god siffra. I artikeln uttrycker flera före detta studenter dock tydligt att de hade velat ha fler praktiska moment, färre akademiska föreläsningar och mindre teori.³

Studenternas uppfattningar står i kontrast till den grundläggande akademiska synen på vetenskaplighet som stipulerar att humanistisk universitetsutbildning inte kan utgöras av färdighetsträning. I Högskoleverkets granskning av utbildningar inom kulturvetenskaper från 2009 konstaterades exempelvis att den då planerade, och nu genomförda, kandidatutbildningen i Förlags- och bokmarknadskunskap bör ”innebära att man genomför en vetenskaplig förankring”.⁴ Enligt målen i den kommande utvärderingen av grundutbildningar vid Lunds universitet, EQ11, ska kvaliteten höjas bland annat genom att studenterna ska arbeta med ”vetenskaplig evidens” och att deras examensarbeten ska vara kopplade till

¹ Se exempelvis diskussionen kring hur synen på anställningsbarhet och yrkesförberedande utbildningar har förändrats i rapporten *Humaniora i yrkeslivet*, 2008, s. 20–21.

² I artikeln jämfördes utbildningarna 2005 och 2009, men jämförelsen haltar eftersom kursen i Lund 2005 var en påbyggnadsutbildning om ett år och utbildningen 2009 var ett kandidatämne om tre terminer. I Stockholm var utbildningen vid båda tillfällena en ettårig påbyggnad men har under 2010 gjorts om till ett grundutbildningsämne om 60hp.

³ Martin Johansson, ”Fyra av tio står utanför”, *Svensk Bokhandel* nr 10 2010, s. 14–26.

⁴ *Granskning av utbildningar inom kulturvetenskap och barn- och ungdomskultur*, Rapport 2009:6, Högskoleverket, Stockholm, s. 49.



”starka forskningsmiljöer”. Dessutom ska utbildningarna vara ”förankrade i en solid vetenskaplig miljö”.⁵ De flesta lärare knutna till dessa typer av utbildningar anser rimligen också att de teoretiska momenten utgör viktiga delar för att kunna försvara utbildningarnas universitetsförankring. Att kunna hantera teorier och att möta den praktiska verkligheten med en vetenskaplig blick är viktiga lärandemål, men inom flera utbildningar finns en motsättning mellan praktik och teori. Det råder oenighet mellan enskilda lärare, men än mer mellan studenter och lärare. Många gånger misslyckas lärare och institutioner förklara behovet av en teoretisk förankring inom praktiska ämnesstudier för studenterna. Ett möjligt skäl kan vara på att det inom flera av dessa ämnen finns en osäkerhet kring vad egentligen denna vetenskap och teori bör bestå av. Detta gäller särskilt då ”nya” ämnen utan en lång teoretisk tradition att falla tillbaka på, såsom exempelvis Förlagsutbildningen, Kulturadministration och Projektledning för humanister.

Arbetslivsanknytning, anställningsbarhet och teoretiska traditioner

De senaste årens utveckling mot fler yrkesinriktade utbildningar inom humaniora har inneburit att kritisk tänkande och analytiskt kunskapssökande fått stå tillbaka, vilket givetvis har kritiserats från flera håll.⁶ Många humanister är ambivalenta till utbildningar som är yrkesinriktade och som setts som mindre akademiska. De tidigare nämnda utbildningarna är exempel på en allt vanligare kombination av praktik i en vetenskaplig miljö, men även inom många traditionellt akademiska ämnena har olika slags färdighetsträning blivit ett vanligare inslag. Exempelvis har min andra hemmiljö, litteraturvetenskap, allt fler moment som går ut på att ge studenterna färdigheter i ett kommande yrkesliv. Praktiska kunskaper och humanistiska bildningsideal behöver inte stå som motpoler till varandra, men det är inte heller enkelt att förena de två och att göra det praktiska teoretiskt.

De facto undervisar många universitetslärare på praktiskt inriktade kurser och att de står inför utmaningen att ge utbildningarna en teoretisk och forskningsanknuten grund.

Bakgrunden till dessa kurser och liknande moment inom helt andra utbildningar känner de flesta till – Bologna-processen betonar anställningsbarhet och att utbildningar ska förbereda

⁵ EQ11, Lunds universitets webbplats, 18 juni 2010, <http://www5.lu.se/o.o.i.s/4258> [hämtad 24 juni 2010].

⁶ Se bland annat ett debattinlägg i *Svenska Dagbladet* våren 2008 där ett antal profilerade professorer argumenterade starkt **mot** de yrkesinriktade och professionsförberedande utbildningarna inom humaniora (Gunnar Broberg m.fl., ”Universitetet ska inte förmedla jobb”, *Svenska Dagbladet* 21 april 2008).

studenter för ett kommande yrkesliv. Dessa förutsättningar gränsar till samtida idéer kring arbetslivsanknytning och att utveckla yrkesutbildningar. Som rapporten *Humaniora i yrkeslivet* (2008) konstaterar handlar anställningsbarhet om att utveckla den enskilda individen medan arbetslivsanknytning däremot rör sig om att anpassa utbildningar.⁷ I verkligheten är dessa två ofta tätt sammanblandade och i fallet Förlagsutbildningen är de knappt urskiljbara. Är det utbildningarna eller studenterna som ska utvecklas och på vilka sätt hänger de samman? Inom förlagsutbildningen anses närmast studenterna anställningsbara per definition eftersom de har genomgått en så tydligt inriktad utbildning. Dessutom har de haft en längre praktik och många examinationsuppgifter är direkt kopplade till verklighetens arbetsuppgifter. Dessutom uppmanas studenterna på olika sätt att göra sig attraktiva på den kommande arbetsmarknaden och ta kontakter med framtida arbetsgivare på Bokmässan i Göteborg eller vid sammankomster på den lokala Förlagsklubbens träffar. Att betona studentens individuella ansvar för sin utveckling till en anställningsbar person ligger dessutom helt i linje med en allmän tendens på arbetsmarknaden och inom politisk diskurs.⁸ Arbetslivsanknytningen sker på nämnda kurs, förutom genom praktiken, bland annat genom gästföreläsare och genom att ha aktiva yrkespersoner som lärare. Det är ganska tydligt och klart hur dessa delar av utbildningarna kan och bör genomföras, men när de gäller de teoretiska momenten råder mycket större osäkerhet.

Inom de flesta humanistiska ämnen finns en teoretisk och metodisk tradition att luta sig mot i undervisning på kandidatnivå. För att återigen använda litteraturvetenskap som exempel, är det ett ämne med mer eller mindre givna teoretiska inriktningar som bör/kan presenteras under grundutbildningen och vilka grundläggande metodiska tillvägagångssätt som rekommenderas. Visserligen kan man inom enskilda ämnen vara oense om vilka som är de bästa teorierna, men det brukar sällan förekomma några egentliga oenigheter kring vilka teoretiska perspektiv som bör väljas ut och introduceras inom grundutbildningen. Dessa förhållanden har nackdelar, såsom svårigheterna för nya teoretiska perspektiv att göra sig gällande, men för den enskilda studenten finns det fördelar med att tydligt kunna förhålla sig till krav och förväntningar. Sådana förutsättningar finns dock inte alls inom de yrkesinriktade kurserna. Där råder istället osäkerhet bland många undervisande lärare kring vad

⁷ *Humaniora i yrkeslivet*, 2008, s. 17–18.

⁸ Christina Garsten och Kerstin Jacobsson, "Learning To Be Employable: An Introduction", *Learning to be Employable. New Agendas on Work, Responsibility and Learning in a Globalizing World*, red. Christina Garsten och Kerstin Jacobsson, Basingstoke och New York, 2004.



vetenskaplighet består i när det inte finns en på förhand etablerad vetenskaplig tradition utan bara en vedertagen praxis. Det gäller helt konkret vilka teoretiska perspektiv som bör väljas ut och hur man ska kunna finna lämplig kurslitteratur när det egentligen inte finns några teoretiska verk inom ämnet.

Ett grundläggande problem är att över huvud taget avgöra vad som utgör en teoretisk grund att föra över till studenterna i ett ämne utan forskningstradition. Visserligen har Förlagsvetenskap, eller Publishing Studies som området kallas internationellt, både forskning och forskarutbildning i USA och Storbritannien, men ämnet är fortfarande så starkt fokuserat på grundutbildning att det inte finns någon gemensam uppfattning om vad som utgör grundläggande teori. Den australiensiska medievetaren Simone Murray, som själv undervisar inom Publishing Studies, konstaterar att ämnesområdets forskning befinner sig inom en räkka helt andra discipliner; litteraturvetenskap, bokhistoria, biblioteks- och informationsvetenskap, media- och kommunikationsvetenskap, kulturstudier, sociologi, ekonomiska vetenskaper, historia och etnologi.⁹ Problemet med detta är tvådelat. För det första behandlas ofta den samtida bokmarknaden som ett ganska perifert område inom flera av dessa ämnesdiscipliner och har därmed inte heller haft möjlighet att utveckla egna teoretiska och metodiska angreppssätt. För det andra måste både lärare och studenter inom grundutbildningen i Förlagsvetenskap förhålla sig till de ovan nämnda och ytterligare en räkka teorier för att kunna förklara den spretiga forskning som finns. Att det inte finns någon konsensus kring kunskaper, möjligheter och krav gör det naturligtvis än svårare för studenterna att se relevansen i att vara vetenskaplig.

När jag under våren 2010 handledde kandidatuppsatser inom Förlags- och bokmarknadskunskap blev det ännu tydligare hur många olika möjliga teoretiska ingångar det fanns till deras uppsatsämnen och att dessutom de flesta uppsatser krävde/behövde flera vitt skilda teorier för att kunna angripa den moderna bokmarknaden. De teoretiska begrepp och modeller som studenterna använde sig av kom bland annat från marknadsföring, företagsekonomi, nationalekonomi, konsumtionsforskning, bokhistoria, diskursanalys, medieteoretiska resonemang kring Internetforskning, konvergenskulturer och sociala medier. De skrev om Bourdieu, Foucault, Kittler, Keynes och Friedman och ytterligare andra använde sig av teorier kring formgivning, materiell kultur och analytisk bibliografi. Dessa exempel på

⁹ Simone Murray, ”Publishing Studies: Critically Mapping Research in Search of a Discipline”, *Publishing Research Quarterly*, winter 2007, s. 3–4.

hur spretigt, mångsidigt och tvärvetenskapligt det teoretiska fältet är inom ämnet säger också något om hur svårt det är att sammanfatta ämnet i en klassisk ”teori & metod”-kurs. Det knappast möjligt för enskilda undervisande lärare att behärska alla dessa fält och den handledning och undervisning studenterna får blir därmed starkt beroende av enskilda lärare en viss termin.

Praktikens teorier utanför humaniora och några förslag

En möjlighet är att undersöka hur ämnesområden utanför humaniora har hanterat balansen mellan teori och praktik, exempelvis på lärarutbildningar, inom vårdvetenskap eller på arkitektutbildningen. Inom didaktik och vårdvetenskap har man delvis löst det genom att utveckla en egen teoretisk tradition att luta sig på. En, till antalet studenter, mindre utbildning som arkitektutbildningen har istället en räckvidd av subdiscipliner som erbjuder olika slags teoretiska perspektiv för studenterna att förhålla sig till. Flera av dessa utbildningar, visar det sig, har dock problem med att motivera och tydliggöra kopplingen mellan teori och praktik och det finns också ett uttalat behov av att försvara teorins plats inom ämnena.¹⁰

Enligt Agneta Bronäs och Staffan Selander, forskare inom lärarutbildningen, kan man inte skilja mellan praktik och teori utan de menar att dessa alltid existerar beroende av varandra.¹¹ Bronäs och Selander föreslår att det är dags att ”överge föreställningen om att det i en yrkesutövning rör sig om två helt skilda domäner”.¹² Det rör sig givetvis heller inte om helt skilda handlingar eller perspektiv, men det rör sig om skilda praktiker som båda behövs i den yrkesinriktade utbildningen. Inom flertalet utbildningar kan det vara användbart att skilja ut teorierna och tydligt visa för studenterna nyttan och användbarheten med ett teoretiskt förhållningssätt. Enligt Staffan Selander skiljer sig en akademisk yrkesutbildning från andra akademiska utbildningar framför allt genom en starkare sammanvävning mellan

¹⁰ Se exempelvis Agneta Bronäs och Staffan Selander, red., *Verklighet verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*, Stockholm 2006. Deras inledande kapitel visar tydligt att det pågår en legitimeringsprocess inom lärarutbildningen där teorins plats måste försvaras. I Göran Franssons artikel i samma antologi, ”Drivkrafter för diskussioner kring teori och praktik”, jämför han ett antal olika utbildningar och deras interna förhandlingar kring praktik och teori, där han bland annat visar att exempelvis bland arkitekter och vårdutbildningar intar frågan kring teori/praktik en central plats och diskussionerna tar hänsyn till dess ämnets filosofiska och reella komplexitet.

¹¹ Bronäs och Selander, 2006, s. 13–14.

¹² Bronäs och Selander, 2006, s. 15.



färdighetsträning/praktik och reflektion/teori.¹³ Det betyder att teorin inte får styra praktiken, det vill säga stora delar av den teoretiska litteratur som är väsentlig för forskningen fungerar inte inom grundutbildningen. Istället är det väsentligt är att finna rimliga och användbara teorier och metoder för den specifika utbildningen. Jag menar att man bör utgå från väsentliga frågeställningar och därefter söka efter användbar teoretisk kunskap och vetenskapligt lämpliga förhållningssätt och analysmodeller. Vad som kan beskrivas som en studentmotiverad vetenskaplig och teoretisk undervisningsmodell.

Professionell kompetens, vilket konstaterats bland annat av kunskapsfilosofen Bertil Rolf, består inte av inlärd teori utan bör istället grundas i en vetenskaplig process där teoretiska antaganden prövas på materialet.¹⁴ Nyckeln, menar jag, är inte att motivera teorins plats inom ramen för dessa utbildningar utan att motivera det val av teoretiska ingångar och texter som studenterna får möjlighet att hitta eller möta. Det som framstår som viktigt är att höja medvetandenivån hos studenterna och att skapa lärandesituationer där deras intressen driver fram den teoretiska inriktningen på deras arbeten. Vad man däremot måste hjälpa dem med är försök att definiera vetenskaplighet samt vad källkritik och vetenskaplig metodik kan leda till och därmed den funktion det fyller i deras arbeten. Jag menar att man på praktiska utbildningar inte kan erbjuda studenterna ett färdigt teoripaket utan att man istället bör försöka uttrycka vad teori och vetenskaplig analys gör. Det centrala blir då att formulera för studenterna, och kanske i lika hög grad för sig själv, vilken funktion teorin fyller i det specifika ämnet.¹⁵

Förutom att betrakta teoretisk kunskap som en process snarare än som ett färdigt paket menar jag att det är nödvändigt inom dessa områden att vara betydligt mer tvärdisciplinära än vi är vana vid. Eftersom det inte finns några etablerade ämnestraditioner kommer både studenter och lärare vara tvungna att söka sig till ett bredare fält av teorier och metoder än man kanske är bekväm med. Att röra sig utanför sina egna ramar är utmanande, men kanske

¹³ Staffan Selander, ”Kunskapsformer, topiskt tänkande och tolkningspraktiker”, *Verklighet verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*, red. Agneta Bronäs och Staffan Selander, Stockholm 2006 s. 31.

¹⁴ Bertil Rolf, ”Kvalitet i högskolans grundutbildning”, *Kvalitet- och förbättringsarbete vid universitet och högskolor*, Högskoleverket 1997, s. 80.

¹⁵ Liknande förslag har formulerats av Gloria Dall’Alba och Jörgen Sandberg i ”Unveiling Professional Development: A Critical Review of Stage Models”, *Review of Educational Research*, Fall 2006, vol. 76, nr. 3.

den enda möjligheten för att finna lämpliga vetenskapliga redskap och förklaringsmodeller till den praktiska verkligheten.

Att definiera vetenskap, vetenskaplighet och dess förhållande till det tillämpade och praktiska är något som både vetenskapsteoretiker och filosofer ägnat sig åt, vilket inte finns utrymme i detta sammanhang att fördjupa sig i. Artikeln utgör istället en reflektion kring faktiska och reella möten mellan praktik och teori som sker dagligdags i de yrkesinriktade utbildningarna. Praktiskt inriktade utbildningar, kurser och enskilda kursmoment ser ut att bli allt vanligare. Samtidigt ställer stadsmakt och universitetsledning allt högre krav på akademisk nivå och vetenskaplighet, vilket betonas särskilt i de förberedande dokumenten för 2011 år utvärdering av all grundutbildning vid Lunds universitet. Denna motsägelsefulla verklighet kräver vidare diskussioner och konkreta sätt att arbeta med teori i praktiken.

Referenser

- Broberg, Gunnar, m.fl., ”Universitetet ska inte förmedla jobb”, *Svenska Dagbladet* 21 april 2008
- Bronäs, Agneta och Selander, Staffan, red, *Verklighet Verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*, Stockholm 2006
- Dall’Alba, Gloria och Sandberg, Jörgen, ”Unveiling Professional Development: A Critical Review of Stage Models”, *Review of Educational Research*, Fall 2006, vol. 76, nr. 3
- EQ11, Lunds universitets webbplats, 18 juni 2010, <http://www5.lu.se/o.o.i.s/4258> [hämtad 24 juni 2010]
- Fransson, Göran, ”Drivkrafter för diskussioner kring ’teori och praktik’ – nedslag i texter om fyra yrkesgruppers yrkes- och utbildningsarenor”, *Verklighet verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*, red. Agneta Bronäs och Staffan Selander, Stockholm 2006
- Garsten, Christina och Jacobsson, Kerstin, ”Learning To Be Employable: An Introduction”, *Learning to be Employable. New Agendas on Work, Responsibility and Learning in a Globalizing World*, red. Christina Garsten och Kerstin Jacobsson, Basingstoke och New York 2004
- Granskning av utbildningar inom kulturvetenskap och barn- och ungdomskultur*, Rapport 2009:6, Högskoleverket, Stockholm
- Humaniora i yrkeslivet*, Lunds universitets utvärderingsenhet, Rapport nr 2008:2
- Johansson, Martin, ”Fyra av tio står utanför”, *Svensk Bokhandel* nr 10 2010

- Murray, Simone, "Publishing Studies: Critically Mapping Research in Search of a Discipline", *Publishing Research Quarterly*, winter 2007
- Rolf, Bertil, "Kvalitet i högskolans grundutbildning", *Kvalitet- och förbättringsarbete vid universitet och högskolor*, Höskoleverket 1997
- Selander, Staffan, "Kunskapsformer, topiskt tänkande och tolkningspraktiker", *Verklighet verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*, red. Agneta Bronäs och Staffan Selander, Stockholm 2006



AWELU: En webbaserad plattform för akademiskt skrivande på engelska vid LU

Fredrik Lindström, Fabian Beijer, Henrik Gyllstad, Mats Johansson, Marcus Lecaros, Tomas Schontal, Rikard Stymne och Cecilia Wadsö-Lecaros

AWELU (Academic Writing in English at Lund University) är ett tvåårigt LU-finansierat projekt, som utvecklar en webbaserad resursplattform för akademiskt skrivande på engelska för Lunds universitets studenter och personal. Arbetet sker i samarbete mellan personal från ämnet engelska vid SOL och personal från IT-enheten vid Område HT. Projektledare är prodekan Fredrik Lindström. Med utgången av 2010 avslutas projektet, och plattformen kommer att lanseras i början av 2011. Projektet samarbetar med LU-enheten Översättningsservice, och material som produceras av denna enhet kommer att publiceras på plattformen (exempelvis malldokument och en svensk-engelsk LU-ordlista).

Syftet med AWELU-projektet är att skapa ett nav för akademiskt skrivande på engelska för LU. Det är viktigt att påpeka att AWELU-plattformen inte kommer att vara en kurs- eller undervisningsplattform utan snarare en resursplattform för självhjälp, på så sätt att innehållet är tänkt att kunna fungera för individuell informationsinhämtning. Dock hoppas vi att den kan utgöra ett stöd inom utbildningen, både som avlastning för lärare och handledare och som en lättillgänglig resurs för studenter.

Ett av Lunds universitets strategiska mål är internationalisering, och enligt den strategiska planen (2007) ska LU:s internationella samverkan öka inom såväl utbildning, som forskning och administration. I *Handlingsplan för internationalisering 2010-2011* (2010) specificeras utvecklingen av ”engelskspråkiga kurser på framför allt grundnivå” som ett delmål för utbildningen (s. 3). AWELU-plattformen kan ses som ett redskap ämnat att underlätta internationaliseringen av universitetet för såväl anställda som studenter. Inom LU ges nu ett stort antal kurser och utbildningar på engelska där studenter skriver rapporter, uppsatser och andra former av akademiska texter på engelska. Det har också skett en ökning av kurser i engelska som vänder sig till personal inom LU, såväl för lärare som ska undervisa på engelska som för olika grupper av icke undervisande personal. Då långt ifrån alla studenter har de förkunskaper som krävs för att de ska kunna producera akademiska texter på engelska som uppfyller de språkliga och strukturella krav som ställs, medför denna allt mer



internationaliserade undervisningsmiljö att lärare och handledare lägger mycket tid på sina studenters skrivande på engelska. Det är således angeläget att AWELU-plattformen kan erbjuda stöd vad gäller skrivande på engelska till studerande, såväl som till lärare, handledare samt till andra personalgrupper.

Enligt projektplanen (AWELU 2009) syftar den webbaserade resursplattformen bland annat till att

- täcka olika texttyper och genrer som förekommer vid LU
- ge instruktiv handledning för akademiskt skrivande på engelska inom olika textgenrer
- ge exempel på hur vanligt förekommande språkliga såväl som textrelaterade svårigheter kan detekteras och lösa

Konferensbidraget kommer att inledas med en presentation av projektet, och resursplattformen – som fortfarande är under utveckling – kommer att visas. Vi önskar därefter diskutera hur denna kan fungera som ett stöd för studenter såväl som för personal genom att lyfta fram några av de pedagogiska och presentationstekniska överväganden som vi ställts inför under arbetets gång. Vi kommer även att lyfta fram några möjliga pedagogiska användningsområden för plattformen.

Innehållsmässigt består plattformen av åtta avdelningar, som tar upp olika aspekter av akademiskt skrivande på engelska:

- English Grammar and Words
- Academic Integrity
- Referencing and Style Manuals
- The Writing Process
- Writing for Specific Purposes
- LU Templates
- LU Material
- LU Glossary

En utgångspunkt för projektet har varit att plattformens innehåll ska presenteras på ett sätt som underlättar tillgängligheten. Den tekniska lösningen måste dessutom vara operativsystemsberoende och bygga på gängse standarder och öppna filformat (Open source-



verktyget som AWELU utvecklas i är Typo3, ett verktyg som redan används för webbaserat undervisningsstöd i grundutbildningen inom HT-området), samt naturligtvis följa LU:s grafiska profil.

AWELU-plattformen vänder sig till hela LU (lärare, forskare, studenter, administrativ personal, etc.). Denna breda målgrupp har medfört ett antal överväganden vad gäller plattformens struktur, innehåll och ton. En utgångspunkt har varit att plattformens besökare kommer att ha olika behov och olika förkunskaper. En del kommer sannolikt att behöva grundläggande information om exempelvis textstruktur och referenshantering, medan andra förmodligen kommer att använda plattformen för att få information om något specifikt rörande engelsk språkriktighet. På grund av målgruppens stora bredd har det därför varit angeläget att skapa en resurs som är tillgänglig även för användare utanför traditionella språkstudentgrupper.

Gränssnittet måste vara intuitivt för alla målgrupper. Vid utvecklingen av AWELU:s webbplats har vi därför noga övervägt utformningen av den visuella kontext som plattformen använder sig av och i förlängningen också implementeringen av dess sökfunktion (se nedan). Den pedagogiska effekt dessa variabler har på den som besöker resursplattformen bör inte underskattas. Forskning visar att relevant information på webbsidor måste förmedlas via en oproblematiserad visuell kontext vare sig denna baseras på en välkänd metafor eller ej (Tractinsky et al. 2006 och Ozok & Salvendy 2004). En webbsidas design är framgångsrik om den inte uppvisar tvetydighet, det vill säga exakt ”symmetri” ökar användarens möjlighet att arbeta med de objekt SOM resursen förfogar över (Thimbleby 2002).

Plattformens avdelningar är färgkodade. De utgör staplar i sidans överkant, och när man för muspekaren över en av färgad stapel, blir den avdelningens underrubriker synliga. När en avdelning valts, visas dess underavdelningar i sidans vänstermeny. Denna färgkodade navigation används på plattformens samtliga sidor och underlättar på så sätt besökarens orientering inom plattformen.

En annan av våra målsättningar är att besökare ska hitta relevant information så fort de går in på AWELU-plattformen. I arbetet har vi därför förutsatt att användarna framför allt vill *hitta*, men också *upptäcka*, information. Den tillgängliga informationen måste därför vara relevant för ett brett spektrum av användare – såväl innehållsmässigt som presentationsmässigt.



Information ska alltså kunna hittas även om man inte har kunskap i relevant terminologi, vilket innebär att användarnas terminologikunskaper måste konstanthållas. För att möta denna målsättning har vi skapat en utpräglad interaktiv sökfunktion som ger flera typer av relevanta svar baserade på olika sökstrategier – ”algoritmiska” (ordformer, nyckelord) och ”heuristiska” (metadata) sådana. Dessa svar kommer att genereras så fort inmatning av sökordet påbörjas.

Relevant information presenteras så att dess beståndsdelar tillåts framträda, men så också dess olikheter: innehållet kodas på ett sådant sätt att olika informationsblock kan presenteras simultant vid informationssökning på plattformen. Detta innebär att vi har lagt ett ”raster” på plattformens innehåll (en så kallad ”viewpoint”, se till exempel French, Chapin, & Martin 2002, 2003). Rastret är per definition också förknippat med ett sätt att kategorisera (Kule & Shneiderman 2008) och att få fram data ur den totala datamängden. Använder man dessutom multipla raster för att åstadkomma ”kommunikation” mellan olika raster (viewpoints) kan en större datamängd presenteras på ett lättillgängligt sätt, vilket förbättrar informationssökningen ytterligare. AWELU-plattformens sökfunktion intar således en central pedagogisk roll i dess förmåga att kunna presentera relevant information för alla sina användare genom att den ”öppnar upp” resursens omfattande innehåll.

Forskning kring skrivande och teknologiska hjälpmedel ger stöd åt antagandet att en webbaserad resursplattform om akademiskt skrivande kan påverka både lärares, forskares, administratörers och studerandes skrivande på ett andra eller främmande språk. Stapleton och Radia (2009), till exempel, hävdar att pedagogiken inom skrivande i ett andra/främmande språk bör utnyttja de teknologiska hjälpmedel och webbaserade resurser som finns. Som exempel på verktyg nämner de användningen av olika textsamlingar (korpora), vilka möjliggör sökningar efter ord, fraser och längre grammatiska strukturer för att induktivt utröna hur dessa språkliga byggstenar används av infödda skribenter. Användningen av denna typ av hjälpmedel beskrivs på AWELU-plattformen. Detta är i linje med Stapletons och Radias påpekande att användandet av denna typ av resurser leder till större autonomi hos skribenterna, samtidigt som de kan eliminera några av de något tröttsamma moment som lärare annars tvingas brottas med.

Den breda målgruppen innebär naturligtvis att det finns ett stort mått av heterogenitet bland besökarna, vilket innebär att det som är vedertaget bruk inom en fakultet inte behöver gälla inom en annan. Denna mångfald är naturligtvis en pedagogisk utmaning i författandet såväl



som i struktureringen av materialet på plattformen, och vi har därför så långt möjligt eftersträvat att informera om generell praxis och vanligt förekommande bruk, samtidigt som skribenter uppmanas att kontrollera med lärare, handledare, redaktörer, etc. om gällande regler för specifika texter.

Olika praxis råder således inom olika discipliner och genrer. Elton (2010) lyfter fram nödvändigheten i att ämnesspecialister samverkar med specialister inom skrivande för att skribenter ska kunna lära sig skriva inom sitt ämne. AWELU-projektets förhoppning är därför att resursplattformen kommer att fungera som en sambandscentral för akademiskt skrivande på engelska inom LU genom att olika fakulteter, institutioner och andra enheter vill dela med sig av sina erfarenheter och sitt material inom skrivande på engelska. Därmed kan AWELU bli en kunskapsbank för akademiskt skrivande på engelska inom Lunds universitet. Den breda målgruppen medför dock med nödvändighet vissa begränsningar, och plattformen kommer inte från start att kunna ge information inom alla områden som kan komma att efterfrågas.

Vi har inom projektet hjälp av en referensgrupp bestående av lärare, forskare och administratörer från olika delar av Lunds universitet, och plattformen har testats kontinuerligt på olika användargrupper. Hittills har tre olika studentgrupper samt ett antal LU-anställda getts tillträde till plattformen och vi har utvärderat deras respons. Under hösten 2010 kommer ytterligare grupper att testas. Eftersom målsättningen med AWELU-plattformen är att den ska bli en resurs som ska kunna användas av alla inom LU, ställs inte enbart stora krav på plattformens kvalitet, tillämpbarhet och pedagogik, utan även att information om plattformens existens sprids. Vi kommer därför också att diskutera olika sätt att nå ut till olika verksamheter, så att plattformen kan bli en elektronisk resurs som alla vid LU känner till och använder sig av då behov uppstår. Vår medverkan i HT-områdets pedagogiska inspirationskonferens är ett steg i den riktningen.

För AWELU,
Cecilia Wadsö Lecaros



AWELU-projektgruppen består av

Fredrik Lindström (CTR, Prodekanus vid Område HT)

Fabian Beijer (Engelska, SOL)

Henrik Gyllstad (Engelska, SOL)

Mats Johansson (Engelska, SOL)

Marcus Lecaros (IT-enheten vid Område HT)

Lennart Nyberg (Engelska, SOL, och Översättningsservice)

Tomas Schönthal (IT-enheten vid Område HT)

Rikard Stymne (IT-enheten vid Område HT)

Cecilia Wadsö Lecaros (Engelska, SOL)

Projektets hemsida: <http://project.ht.lu.se/awelu>

Referenser

AWELU. (2009). *Academic Writing in English at Lund University*. Projektplan. Hämtad 23 augusti 2010 från

http://project.ht.lu.se/fileadmin/user_upload/project/awelu/docs/AWELUprojektplan_-_SLUTVERSION_090820.pdf.

Elton, L. (2010). Academic Writing and Tacit Knowledge. *Teaching in Higher Education* 15, 151-160.

French, J. C., Chapin, A. C. & Martin, W. N. (juni 2003). *Multiple Viewpoints: A Strategy for Searching Multimedia Content*. Paper presenterat vid Workshop on Multimedia Content in Digital Libraries. Chania, Kreta, Grekland. Hämtad 29 augusti 2010 från

<http://www.cs.virginia.edu/papers/MCDL03.pdf>.

French, J. C., Chapin, A. C. & Martin, W. N. (juni 2002). *Using Multiple Viewpoints to Improve Access to Earth Science Data*. Paper presenterat vid Earth Science Technology Conference. Pasadena, CA, USA. Hämtad 29 augusti 2010 från

[http://esto.nasa.gov/conferences/estc-2002/Papers/A4P2\(French\).pdf](http://esto.nasa.gov/conferences/estc-2002/Papers/A4P2(French).pdf).



Lunds universitet. (2010). *Handlingsplan för internationalisering 2010-2011*. (Dnr LS 2010/499). Hämtad 23 augusti 2010 från http://www5.lu.se/upload/regelverket/utbildning/Handlingsplan_internationalisering_2010-2011.pdf.

Lunds universitet. (2007). *Policy för internationalisering vid Lunds universitet 2008-2011*. (Dnr RÄ 2007/357). Hämtad 23 augusti 2010 från http://www5.lu.se/upload/regelverket/utbildning/Policy_for_internationalisering_2008_11.pdf

Ozok, A. A. & Salvendy, G. (2004). Twenty guidelines for the design of Web-based interfaces with consistent language. *Computers in Human Behavior*, 20, 149-161.

Stapleton, P. och Radia, P. (2009). Tech-era L2 Writing: towards a new kind of process. *ELT Journal* 64, 175-183.

Thimbleby, H. (2002). Symmetry for successful interactive systems. Hämtad 29 augusti 2010 från <http://www.lub.lu.se/cgi-bin/ipchk/http://elin.lub.lu.se/link2elin?genre=article&issn=&year=2002&volume=&issue=&collection=eprint&pages=&resid=8d7a6a21840b6fc02e97fa5a44c11b27&lang=se>.

Tractinsky, N., Cokhavia, A., Kirschenbaum, M. & Sharf, T. (2006). Evaluating the consistency of immediate aesthetic perceptions of web pages. *International Journal of Human-Computer Studies* 64, 1071–1083.



Techniques for strengthening motivation in a conversation class

Yuko Watanabe Japanese Studies

Introduction

JSL/JFL students at the University level are required to obtain a broad knowledge and proficiency in Japanese which includes academic linguistics and practical skills. Given that Japanese language education especially in Western countries is stimulated mainly by Japanese subculture, some teachers might find it quite hard to keep students motivated all the time. This study focuses on how students could be motivated through interaction with others in a conversation class by utilizing a technique called “personalized question” (Kawaguchi 2004). Personalized question is a teaching technique used to motivate students to express their own experiences, emotions, & opinions. (Kawaguchi& Yokomizo 2005:105). This pedagogy views foreign language education as “personalization and humanization of language learners” (Nuibe 2001) , which has a common philosophy as CLL and Silent Way. Personalized question inevitably realizes self-disclosure that attracts the others interest in both cognitive and affective ways. Now that it is commonly acknowledged that there is no such thing as a perfect pedagogy, “what students learn” should be emphasized rather than “how they learn”. We must bear in mind that differences among Japanese language students means not only differences in nationality and culture, but also motivation, sense of values, learning strategy and so on. Therefore, it is preferable that what students individually are learning should be given more attention.

In this research, a practice of personalization question was recorded and analyzed by utilizing Nuibe’s settings (2001) which are “diagnostic understanding” and “empathetic understanding” to figure out what students could learn through interaction. An interesting consequence shows that “diagnostic understanding” tends to lead to further discussion whereas “sympathetic understanding” tends to provoke the speaker’s profound emotion. This encouraging finding indicates that self-disclosure activates communication by stimulating the others curiosity and emotion. It could be concluded that “motivation” means what students want to know and learn instead of what they are learning Japanese for, in other words, the learning process could become a motivation. Therefore, teachers must help students to be more conscious about what they are learning in a class.

The motivation of learners

The following survey has been carried out to clarify the motivation of the learners in the Japanese class. 18 of them answered the questionnaires.

Q1 : Why have you decided to study Japanese?

- To learn Japanese culture (Manga, Animation, Games) : 9
- To learn Japanese Language : 6
- To get a Japanese related job : 3

Q2 : Do you feel demotivated to learn Japanese?

- Sometimes : 9
- Hardly : 5
- Not at all : 4

Q3 : What factor demotivates you to learn Japanese ?

- Too busy schedule
- Mental pressure from the speed of the classes
- Too tired from the exams and study
- When I feel that I am not talented for learning a language.

Q4 : What factor motivates you to learn Japanese?

- Interest in Japan and its culture
- Desire to make progress
- Feelings of satisfaction that I have come to understand Japanese animation and music
- Realization that I am actually learning something new
- Hilarious classmates and teachers
- To see myself and the classmates making progress

This questionnaire shows that the motivation of Japanese language learners is mostly based on the interest in Japanese subculture. Moreover, it can be said that affective factors such as feeling of achievement, satisfaction are great contribution to their learning.

Murray (1964) defines motivations as “extrinsic motivation” and “intrinsic motivation”. Whilst the former stimulates academic performance to get higher test scores, the latter enhances affective feelings. Although outstanding consequences can not be seen immediately, it can lead to a stronger and higher humanistic goal. Sansone

and Harackiewicz (2000) define motivation for learning as a students “desire to participate in the educational process that is inclusive of the students' reasons and goals that underlie their involvement or non-involvement in the learning process ”. Students can be “intrinsically motivated” which means that they are truly motivated when they get feelings of satisfaction and accomplishment.

It is preferable to find a good balance between extrinsic motivation and intrinsic motivation for more effective learning. Wakita and Ochi (2003) mention “undermining effect” and “enhancing effect”. Undermining effect means being extrinsically discouraged by test results which gives learners negative feelings. Enhancing effect, on the other hand, means being intrinsically encouraged by feelings of satisfaction and achievement. Teachers, therefore, must make an effort to enhance the intrinsic motivation of learners that is strong enough not to be affected by negative external factors. The question now is how to do it ; these are the key factors that could enhance the intrinsic motivation.

- A feeling of satisfaction
- Focusing on the learning process

Teaching techniques

a. Theory and practice of “personalization”

The theoretical concept of “personalization” is based on the humanism which respects a student as a human being. In humanistic teaching, teachers believe in students’ potential to grow. Phul (1975) explains three factors suggested by Rogers that facilitate human growth: empathy, prizing, and realness.

Realness means that the teacher relates to his or her students as a vital person, not merely as a role, which is by far the most common mode. The teacher is aware of his or her own feelings, admits them and communicates them appropriately. Prizing means that the teacher values the learner, his feelings, his person, his goals ; his fears at a new problem and his satisfaction with a new competency. He sees the learner as worthwhile. Empathy means that the teacher can understand the learner’s feelings from the inside, as they appear to the learner ; the teacher does not need to agree and approve, just understand.

In Japanese language education, Kawaguchi (2004) suggests a practical technique of personalization in the classroom. “Personalization”, according to Kawaguchi, is “ to

express oneself, not anyone else.” Talking about oneself to others in the classroom means making interactive understanding better, which leads to a better and more comfortable classroom climate in the end. This technique enables students to rediscover oneself and train their mind through the process of interacting with others.

Practical example of the personalization

- Grammar : ～たことがあります I have～ (experience)
- Topic : The thing I have done which I think others have never done.
- Purpose of this activity : It is expected that student will actively participate in the classroom because it is their own special experience that they want to talk about and share it with others.

The utterances of the students

- ① 南アフリカで象にのったことがあります。(I have ridden on an elephant in South Africa.)
- ② マウンテンバイクから落ちて怪我をしたことがあります。(I have gotten injured by falling off the mountain bike.)
- ③ イルカと泳いだことがあります。(I have swum with a dolphin.)
- ④ アイスランドの温泉に入ったことがあります。(I have bathed in a hot spring in Iceland.)
- ⑤ 自転車泥棒をつかまえたことがあります。(I have arrested a bike robber.)
- ⑥ 3日間徹夜したことがあります。(I have stayed awake for 3 nights.)
- ⑦ 酔っ払って東京のトイレで寝たことがあります。(I have slept in a public toilet in Tokyo when I got drunk.)
- ⑧ 駐車場で3日間寝たことがあります。(I have slept for 3 nights in a parking lot in Sweden.)
- ⑨ 羊に追いかけられたことがあります。(I have been chased by sheep.)
- ⑩ 歯医者で歯を7本抜かれたことがあります。(I have had seven teeth extracted by a dentist.)

The personalization shows variously unique ideas that reflect their character, value of sense as well as cultural background. It also helps students to participate actively in the discussion by asking questions such as “where and how did it happen?” or “what did you after that?”

b. Teacher' feed back

If you compare the following dialogues, it is obvious which one is more spontaneous conversation that actually takes places in the daily life.

<Dialogue A >

Teacher : Aさんはよくコーヒーを飲みますか。Do you drink coffee very often?

Student A : はい、飲みます。Yes, I do.

Teacher: はい、いいです。Bさんはコーヒーを飲みますか。Good. What about you, B?

Student B : いいえ、飲みません。No, I do not (drink coffee).

Teacher : はい、いいです。Good.

<Dialogue B>

Teacher : Aさんはよくコーヒーを飲みますか。Do you drink coffee very often?

Student A : はい、飲みます。Yes, I do.

Teacher : さとうを入れて飲みますか。ミルクを入れて飲みますか。

Do you add some sugar or milk?

Student A : ブラック・・・ Black....

Teacher : あ～、ブラックコーヒーを飲むんですね。私もです！Bさんもよくコーヒーを飲みますか。

Oh, you drink black coffee, so do I ! Do you drink coffee too, B ?

Student B : いいえ、飲みません。No, I do not.

Teacher : じゃあ、何を飲みますか。What do you drink then?

Student B : ミルクを飲みます。I drink milk.

Teacher : スウェーデンのミルクはとてもおいしいですからね。

Swedish milk is quite good indeed.

As you can see above, real information attracts listener's interest for further questions, which classroom discourse makes more spontaneous and active. Showing "empathy" is also a key factor which gives learners feelings of satisfaction that they actually manage to carry on a decent conversation. This I believe is exactly how students can improve their communicative competence. I shall clarify now that "communicative competence" in this teaching technique does not mean the same way as the communicative approach which views it as "a practical tool to achieve one's goal", rather, it means expressiveness for interactive understanding.



Analysis

The recorded conversation in the classroom has been analyzed to figure out how the classroom discourse develops and what the students actually can learn through the interactions. The analysis has been done according to Nuibe's settings (2001) which are "diagnostic understanding" and "sympathetic understanding". "Diagnostic understanding" is to understand others from one's point of view, whilst "sympathetic understanding" is to try to understand other's feelings from one's point of view.

- Grammar : ~すればよかった I should have done something (regret)
- Topic : My failure

Note : The following conversation has been translated from Japanese into English.

<Example1 >

D : I sometimes oversleep and regret having overslept on exam day, so I will go to bed much earlier next time before an exam.

Teacher : Why do you think you oversleep ?

D : I just can not sleep at night, I do not know why.

J : You are B type of person. Type B person wants to stay up late and wake up late. (Diagnostic understanding)

Teacher : What kind of person, type A ?

J : They want to get up early.

D : Where did the information source come from ?

J : I read some Danish research in the Metro Newspaper. Type A person starts working at 7 am, and type B person can starts at 10 or 11 am.

V : Why are there only 2 types ?

S1 : Do you have a clock, D by the way?

D : Yes, I have two, one of them is on my mobile but...

S2 : You had better buy more. (Diagnostic understanding)

D : But how many ?

S2 : Five! Look, E has four!

The student D confesses that he can not sleep at night and does not know why. The student J, who has recently read the newspaper, starts the discussion. Then the other student S2 advises D that he should buy more clocks. As you can see, the discussion develops as the classmates are trying to find a solution for D.

<Example2>

M : I regret having had a bad score in the writing test. Now I am not sure if I can make it to Gifu. I think I should have studied more.

T : How do you feel now?

M : Feeling bad...I think I will be well prepared for the next test.

S : Why do you want to go to Gifu? (Empathetic understanding)

M : I always wanted to go to Japan since I was a child.

The student M was very disappointed with the test result on that day. It was also a selection exam for Gifu summer school. Everyone in the class was concerned about M, who had been always hilarious, but was very quiet in the class. Having being asked the reason why he was so desperate to go to Japan by his classmate, he finally confessed that it was his dream as a child. He would rather confess his test result in the classroom than hide his emotions although it took him some courage. It is obvious that this classroom ensures him a supportive climate.

Conclusion and future task

There are two findings from the analysis of the conversation facilitated by personalization. Firstly, “diagnostic understanding” tends to lead to a further discussion. This is because of its feature that is caused by an individual’s opinion or information. Thus, exchange of knowledge and information among classmates stimulates a learner’s cognitive learning. “Empathetic understanding”, moreover, tends to provoke the speaker’s profound emotion. One can open up his/her mind by another’s question that comes from pure empathy. Empathetic understanding facilitates affective learning. Secondly, the practice of personalization helps a learner to exchange actual topics, accept others as they are and facilitates empathy, which develops into a spontaneous conversation and improves the communication skills of learners. Intrinsic motivation, therefore, can be strengthened by satisfaction and confidence of expressing oneself to others.

Lastly, I shall mention the future tasks that need further investigation. The first task is to examine the classroom management that facilitates “empathy” of learners. It is necessary to analyze the portfolio of the past and find a clue for the future lesson plans. The second task is how to train creativity of learners. “Personalization” works well for learners who have something to talk about but not for those who have nothing to say. As far as I have seen, those learners have not realized their own sense of value. The role



of language teachers is not only teaching a language but also training expressiveness and creativity of learners so that they can explore a new world.

<References>

- Kawaguchi (2004) 「表現教育と文法指導の融合-「働きかける表現」と「語る表現」から見た初級文法-」『CAJLE』No.6 カナダ日本語教育振興会
- Kawaguchi&Yokomizo (2005) 『Live! 成長する教師のための日本語教育ガイドブック
上』ひつじ書房
- Murray, E.J. (1964) . Motivation and emotion. Englewood Clifts, New Jersey: Prentice-Hall.
- Nuibe (2001) 『日本語教育学入門』瀝々社
- Puhl,C.(1975). A Practical Humanism for Developing Communicative Competence in the ESL Learner. Teaching and Bilingual Education, TESOL.
- Sansone, C.,& Harackiewicz, J. M. (Eds.). (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance. San Diego, CA: Academic Press.
- Wakita & Ochi (2003) 「内発的動機づけを高める自己評価の試み」メディア教育開発センター報告書

Film och historia i undervisningen

Ulf Zander, Historiska institutionen, Lunds universitet

En central utgångspunkt i modern historiedidaktisk forskning är att vi är produkter av historien, skapade av det förflutna, men att vi också är med och skapar historien. En liknande utgångspunkt gäller för bildtolkningar i allmänhet och filmanalyser i synnerhet. I en pedagogisk vision för hur visualitet bäst förmedlas i en studentaktiv undervisning har konstvetaren Johanna Rosenqvist betonat vikten av att själva seendet sätts in i sociala och samhälleliga sammanhang: ”’Vi’ blir till som ett ’vi’ och lär oss om ’vår’ visuella kultur genom att reflektera över de närmaste omgivningarna: husen på gatan där hemma, illustrationerna i läkartidningen i väntrummet på sjukhuset eller kläderna vi tar på oss på morgonen. Att se allt det, och att se all reklam, konst, film, hantverk, design som skapade av och skapare av det samhälle vi lever i, är att studera visuell kultur.”¹

Å ena sidan kan man argumentera för att det inte är mycket nytt under solen. Debatten om hur film bäst kan nyttjas i undervisningssammanhang har förts åtminstone sedan 1920-talet och så kallade AV-centraler har varit högstadie- och gymnasielärarens väg till audiovisuella hjälpmedel sedan 1970-talet. Å andra sidan skulle jag vilja hävda att många nya insikter på området har uppnåtts under senare årtionden, inte minst vad gäller hur historia lämpligen hanteras i kombination med film- och tv-produktioner. Jag ska nedan återkomma till några av dessa förändringar och deras konsekvenser men skulle vilja börja med frågan om hur nya insikter i visuella kulturer bäst uppnås i undervisningssammanhang. En variant är att låta studenter studera undervisningssituationer på film för att därigenom diskutera olika undervisningsideal i olika tider och i olika länder. Filmer som *Hets* (1944), *Blackboard Jungle* (*Vänd dem inte ryggen*, 1955) och *Dead Poet's Society* (*Döda poeters sällskap*, 1989) är några gångbara exempel.²

En delvis annan väg att gå är att vända sig till de än så länge fåtaliga och i omfång begränsade studier som hittills har utförts. En av de intressantaste har redovisats av den kanadensiske historiedidaktikern Peter Seixas har introducerat film som en central del i historieundervisningen. Han lät först gymnasieelever se delar av filmen *Dances with Wolves* (*Dansar med vargar*, 1990). I ett följande skede fick de se sekvenser av den äldre filmen *The*

¹ Johanna Rosenqvist, ”Pedagogisk utvecklingsplan”, opublicerad uppsats, Pedagogisk fördjupningskurs ht 2006, CED, Lunds universitet, s. 2.

² Se t.ex. Dan Leopard, ”Blackboard Jungle: The Ethnographic Narratives of Education on Film”, *Cinema Journal* 2007: 4, s. 24–44.



Searchers (Förföljaren, 1956). Båda filmerna behandlar mötet mellan vita och indianer i USA under senare delen av 1800-talet. Seixas menar att poängen med övningen blev att eleven fick en ökad förståelse inte bara för den amerikanska 1800-talshistorien i sig, utan även för att historien kan skildras på skilda sätt då han förespråkar att den förra filmen visar historien ur ett proindianskt perspektiv medan den senare uppvisar ett proamerikanskt. Genom övningen gavs även läraren möjligheter att studera elevernas strategi för att läsa och förstå respektive film.³

Seixas studie är onekligen intressant men problematiskt på två nivåer. För det första är hans filmtolkningar högst diskutabla. I inledningen av *Dances with Wolves* skildras inbördeskrigets vansinne och meningslöshet. Löjtnant John Dunbar (Kevin Costner) får chansen att lämna striderna i öst. Hans resa västerut leder till möten både med hänsynslösa pionjärer och ädla vildar. Dunbar tar deras parti, anammar deras livsstil och börjar leva med dem och gifter sig med den i sin ungdom bortrövade Stands With A Fist (Mary McDonnell). Dunbar förmår dock inte hejda sina tidigare soldatkollegers framfart mot indianerna. Filmen är betraktad på detta sätt knappast en proindiansk film, eftersom indianerna endast är medel för att nå fram till målet, det vill säga den vilsne och självkritiske vite mannens sökande efter en ny och användbar personlig och nationell identitet. Ethan Edwards (John Wayne) i *The Searchers* känner väl till indianernas seder och bruk. Enligt en uttolkning kan Ethan och hans främste fiende, indianhövdingen Scar, betraktas som varandras spegelbilder. Just för att han är så nära besläktad med indianerna betonar han skillnaderna. För honom är det livsviktigt att undertrycka likheterna för att i stället markera en skarp uppdelning mellan de vita ”vi” och de röda ”andra”. Således är det högst tvivelaktigt om *The Searchers* är att betrakta som en proamerikansk film, då skildringen av Edwards genom hela filmen är tydlig: han må känna till indianernas seder och bruk men i själ och hjärta är han en rasist. Att filmen ändå har blivit ”amerikansk” handlar mer om John Waynes stjärnstatus.

Det andra problemet med Seixas studie är att han studerar filmer i historiska miljöer som om de i första hand visar på ”hur det egentligen var”. Kontrasten mellan *The Searchers* och *Dances with Wolves* handlar utifrån denna utgångspunkt främst om att jämföra sanningshalten i två historiska berättelser. Härvidlag är Seixas i gott sällskap. Syftet med filmer i historiska miljöer har gång efter annan varit att ge publiken en känsla för den tid som väckts till liv på vita duken. Men: det viktigaste är då inte om alla historiska detaljer i en film är autentiska,

³ Peter Seixas, ”Historical Consciousness. The Progress of Knowledge in a Postprogressive Age”, i Jürgen Straub (ed.), *History: Narration, Interpretation, Orientation*, New York 2005, s. 145–157.

utan att de ter sig autentiska för publiken. Den amerikanske filmregissören Oliver Stone har konstaterat att om man tar en walesisk skådespelare som Anthony Hopkins, bygger på hans näsa och förändrar hans hår och ögonbryn kan en illusion skapas av Nixon – ”not the real Nixon, but a Nixon that will be believed by your audience”.⁴ Det handlar annorlunda uttryckt först och främst om att förlita sig på publikens fantasi.

Under senare år har flera av de amerikanska akademiker som medverkat som konsulter både vid storskaliga och mindre filminspelningar vittnat om sina upplevelser. De diskuterar öppenhjärtigt om de problem och motgångar som de har haft, men då de engagerat sig i sådana projekt tror de på i grund och botten på möjligheten att förmedla historia på film, vilket präglar deras redogörelser för om möten mellan två traditioner som aldrig är problemfria men alltid fascinerande.

Professorn i latin Kathleen Coleman, tillika konsult vid manusarbetet med *Gladiator*, instämmer i att konsulter ofta är besatta av detaljer. För att samarbetet skall kunna utvecklas är en premis att både filmare och historiker går in för att bryta denna trend. Rådgivaren måste ha förmågan att se ”the big picture” och vara beredd att byta ut frågan ”Har detta hänt?” mot ”Kunde detta ha kunnat hända?”. Från filmarna krävs en beredvillighet att involvera konsulten från första manusutkastet till sista klippningen för att man på så sätt skall kunna göra kontinuerliga avväganden mellan filmiska och historiska krav.⁵

Historiska och poetiska sanningar

För historieläraren som vill utnyttja film i undervisningen är distinktionen mellan historia i vetenskapliga sammanhang och historia på vita duken av avgörande betydelse. I det senare fallet måste man inse att det handlar mindre om att etablera mer eller mindre gångbara sanningar och mer om att lära sig analysera myters funktioner och på vilka sätt som rådande moden och värderingar slår igenom i populära berättelser. Krav på en analytisk och problematiserande inriktning, baserad på dokumenterade och objektiva fakta har sällan varit de utmärkande dragen inom film och skönlitteratur.

En utmärkt utgångspunkt är att ta en filmhistorisk utgångspunkt och låta studenterna bekanta sig med den utformning som filmer fått under årens lopp. Många filmer, framför allt i amerikansk tradition, kännetecknas också av ett dramaturgiskt mönster som består av tre

⁴ Oliver Stone, ”Stone on Stone’s Image (As Presented by Some Historians)” i Robert Brent Toplin (ed.), *Oliver Stone’s USA. Film, History, and Controversy*, Lexington, Kentucky 2000.

⁵ Kathleen M. Coleman, ”The Pedant Goes to Hollywood: The Role of the Academic Consultant”, i Martin M. Winkler (ed.), *Gladiator. Film and History*, Oxford 2004.



akter: presentation, komplikation och upplösning. Eftersom detta mönster har en stark ställning hos manusförfattare, regissörer och producenter, tillhör det sällsyntheterna att filmer avviker från det, vilket kan medföra att det förflutna måste läggas tillrätta för att passa in i den dramaturgiska modellen. Vidare är det ytterst sällsynt att filmer med historiska motiv har som målsättning att visa upp alla de detaljer och alternativa utvecklingslinjer som utmärker historiska händelseförlopp och mycken historievetenskaplig tolkning av dessa. Ett historiskt troligt förlopp kan dessutom vara filmiskt kontraproduktivt. En återkommande kritik av den berömda scen i *Stagecoach (Diligensen, 1939)* där indianer anfaller diligensen medan Ringo Kid (John Wayne) under stor fara styr hästspannet, var att enligt ett historiskt sannolikt förlopp hade indianerna oskadliggjort diligensens hästar. Regissören John Ford instämde i att det antagligen hade hänt i verkligheten, men för filmen hade det varit förödande eftersom den då hade tagit slut både bildligt och bokstavligt.⁶

Filmer med historiska teman kan heller inte ta hänsyn till den osäkerhet som forskaren uttrycker när hon eller han hänvisar till skilda tolkningar av ett och samma fenomen, markerar dess komplexitet eller klargör att underlaget är för bräckligt för att dra några bestämda slutsatser av. Av praktiska skäl blir det också en koncentration på ett mindre antal representativa aktörer, varför det till exempel är vanligt att ett flertal historiska aktörer slås ihop till en gestalt i filmen. Samtidigt som detta kan bidra till förenklingar kan koncentrationen på individer bidra till att initiera diskussioner om individers roller och betydelser i historien. Vad bottnar beredvilligheten att så ofta skildra inflytelserika män och kvinnor i olika sammanhang, inte minst populärkulturella såsom film?⁷

Vidare fungerar verkliga historiska händelser ofta som inspiration till scener i filmer, men kan ha ett annat syfte än att visa hur det egentligen var. Under medeltiden belägrades en fransk stad. Som en sista desperat åtgärd sköt de belägrade ut djur för att ge sken av att de hade ett överflöd av förråd. I *Monty Python and the Holy Grail (Monty Pythons galna värld, 1974)* kastar en borgs försvarare på ett liknande sätt ner kreatur på kung Arthur och hans riddare. I filmen är det bara ett av många absurda inslag i en uppochnervänd medeltida värld.⁸ Ännu ett ”medeltida” exempel är väpnaren William Thatcher (Heath Ledger) som tar över sin riddares rustning i *A Knight's Tale (En riddares historia, 2001)*. Eftersom ett krav för deltagande i tornerspelen är adelskap måste hans identitet skyddas. Han undviker att avslöjas

⁶ Edward Buscombe, *Stagecoach*, London 1996, s. 69.

⁷ Jfr Ola Halldén, ”Personalization in Historical Descriptions and Explanations”, *Learning and Instruction* 1998:2, s. 131–139.

⁸ Jfr Terry Gilliams och Terry Jones kommentarer i Colombia Tristars dvd-utgåva av *Monty Python and the Holy Grail* (2002).



då hjälmen blivit så tillbucklad att den inte går av att få av. Inspiration till scenen fick regissören och manusförfattaren Brian Helgeland av den legendariske riddaren William Marshal (1146–1219), som en gång lär ha drabbats av ett sådant missöde.⁹

Dessutom är det av vikt att hantera att filmer överlag utmärks av partiska perspektiv. När historia visas på film, särskilt i Hollywoodtappning men även i många andra varianter, är det fråga om moraliskt uppbyggliga berättelser och variationer på temat med David som besestrar Goliat. Som åskådare uppmanas vi att känna sympati för hjältar och andra förgrundsgestalter och ta avstånd från dem som framställs som skurkar eller som hot mot hjälten och hans eller hennes närmaste. Sistnämnda slutsats utesluter inte att gangsters, legoknektar och yrkesmördare eller andra våldsverkare kan vara de som vi förväntas heja på i biosalongen, något som kan markeras av att skådespelare som gjort karriärer som hjältar tar sig an roller som outsiders eller antihjältar.

I filmer som *Tora! Tora! Tora!* (1970) och *Gettysburg* (1993) har stor möda lagts ned på att skildra antagonisterna på ett historiskt trovärdigt sätt och låta opponenter komma till tals och ge sin syn på det japanska anfallet på Pearl Harbor 1941 respektive på det för det amerikanska inbördeskrigets avgörande slaget 1863. Dessa filmer har dock haft svårt att göra sig gällande i jämförelse med mer ”partiska” skildringar av samma händelser som *From Here to Eternity* (*Häriifrån till evigheten*, 1953) och *Glory* (*Årans män*, 1989). En förklaring till att förstnämnda filmer haft svårt att göra sig gällande i statistiken över populära biograffilmer är den dramaturgiska svaghet som avsaknaden av klart definierade skurkroller medför.

Ett annat återkommande drag i filmerna är närvaron av romantiska inslag, även när sådana inte har någon historisk täckning. Dessa får en extra kommersiell potential när de historiska kärleksparen motsvaras av ömma känslor eller misstankar om sådana mellan filmstjärnor som Greta Garbo och John (Jack) Gilbert i *Queen Christina* (*Kristina*, 1933) eller Elizabeth Taylor och Richard Burton i *Cleopatra* (1963). Just att många filmer har haft sådana inslag gör dem till utmärkta källmaterial för att studera olika tiders mans- och kvinnoideal och rådande inställningar till genusrelationer.

Filmundervisning i praktiken: ett exempel

En utgångspunkt är att studenterna alltid ges möjlighet att se hela eller delar av den film eller de filmer som de arbetar med. En annan central aspekt är att filmvisningen är väl förberedd genom att läraren själv är väl förtrogen med filmen, men även med diskussioner kring och recensioner av den. Studenterna kan med fördel förses med texter eller hänvisningar till dem

⁹ Brian Helgeland och Paul Bettany på kommentarspåret till dvd:n *En riddares historia* (2001).



inför filmvisningen. Ett exempel på hur en sådan kan utformas återfinns nedan med utgångspunkt i den av Oliver Stone regisserade filmen *Alexander* (2004)

Regi: Oliver Stone. För fler uppgifter om filmen, se t.ex.

<http://www.imdb.com/title/tt0346491/>

Alexander handlar om den makedonske kungen Alexander den store (356–323 f.Kr.), som lade under sig ett väldigt rike, från Grekland till Indien. Några frågor som kan underlätta analysen av filmen är:

Hur skildras Alexander? Vilka egenskaper tillskrivs han?

Hur återberättas hans liv? Vilka konsekvenser får detta berättargrepp?

Vilken är Alexanders främsta drivkraft?

Hur ser Alexander respektive hans närmaste män på relationen mellan makedonier och andra etniska folkslag?

Hur skildras Alexanders relationer till kvinnor och män?

Finns det några scener som inbjuder till paralleller med sentida konflikter och/eller vår egen tid?

Din uppgift till nästa gång är att välja ut en scen ur filmen. Visa den för resten av gruppen vid nästa undervisningstillfälle och motivera varför du har valt ut just denna scen. Vilka historiska och aktuella dimensioner illustrerar den? Vilka skäl kan man tänka sig att amerikanska filmmakare har haft när de har valt att göra en film om Alexander den store i det tidiga 2000-talet?

Litteraturtips:

<http://www.moviecitynews.com/arrays/alexander.html>

<http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/articles/A8971-2004Nov23.html>

<http://www.rferl.org/featuresarticle/2005/01/e840ee45-68ca-4718-bf39-c2f01168d738.html>

<http://www.livius.org/opinion/opinion0001.html>

Humaniora & Teologi

H T

**Pedagogisk
inspirationskonferens**
för ht-områdets lärare

21 september 2010

TEXTKOMPENDIUM
S L U T

