

Humaniora & Teologi

**Pedagogisk
inspirationskonferens**
för ht-områdets lärare

25 september 2008

TEXTKOMPENDIUM



Innehåll:

FÖRORD:

Förord	3
<i>av Jan Svensson - HT:s Områdesordförande.</i>	

PRESENTATIONER:

Humaniora som komplement: en humanistisk kurs för medicinstudenter	4
<i>av Katarina Bernhardsson, litteraturvetenskap, SOL-centrum.</i>	
Självvärdering till stöd för lärande	11
<i>av Jonas Josefsson, Filosofiska institutionen.</i>	
Handledning genom en virtuell lärandemiljö: ett sätt att öka grundstudenters forskningsaktivitet	18
<i>av Marie Källkvist, & Cecilia Wadsö Lecaros, engelska, SOL-centrum.</i>	
Att ge tentamensrespons – några idéer och erfarenheter	22
<i>av Max Liljefors, Institutionen för konst- och musikvetenskap.</i>	
Screencasts - ett audiovisuellt stöd för effektivt lärande	42
<i>av Marita Ljungqvist, kinesiska, SOL-centrum & Maria Hedberg, CED.</i>	
Sokratisk dialog som pedagogisk metod	50
<i>av Erik Persson, Filosofiska institutionen.</i>	
Undervisningssamordning – pedagogiska fördelar och faror	55
<i>av Eva Rystedt & Charlotte Wikander, Institutionen för arkeologi och antikens historia.</i>	
Målformuleringer i universitetsuddannelser	59
<i>av Hanne Sanders, Historiska institutionen.</i>	
Kamratgranskning och senior assessment: En fördjupad studie av korrelationen mellan kamratgranskning och lärargranskning vid en nybörjarkurs i rikskinesiska	67
<i>av Peter Sivam, kinesiska, SOL-centrum.</i>	
Flera flugor i en smäll – om integrerad examination på SSL	69
<i>av Camilla Thurén, nordiska språk & Anna Clara Törnqvist, litteraturvetenskap, SOL-centrum.</i>	
Differentierade förkunskaper – ett problem för undervisningen i språk	73
<i>av Christine Wikman, italienska, SOL-centrum.</i>	

RUNDABORDSSAMTAL:

Från policys till den pedagogiska verkligheten: Hur arbeta med frågor om hållbar utveckling i utbildningen inom humaniora?	74
<i>av Sabina Andrén (et al), Humanekologiska avd. Etnologiska Institutionen.</i>	
Tillsammans mot nya mål: pedagogiskt utvecklingsarbete på ämnes- och institutionsnivå	77
<i>av Karin Nykvist, litteraturvetenskap, SOL-centrum.</i>	
”Åh nej, inte en lärare till som just har varit på pedagogisk kurs!” Studenters motvilja mot nyare pedagogiska metoder.....	78
<i>av Susanne Schötz, lingvistik, SOL-centrum samt Humanistlaboratoriet.</i>	
En pedagogisk diskussion om kriterierna vid bedömningen av examensuppgifter	82
<i>av Ann-Charlotte Weimarck, avd. f. konsthistoria & visuella studier, Inst. f. konst- & musikvetenskap.</i>	

WORKSHOPS:

Pedagogiska verktyg för att förebygga plagiat – en plattform för samarbete mellan bibliotek och ämne	87
<i>av Viktoria Hörnlund & Lena Landgren, HT-biblioteken.</i>	
Pedagogisk skicklighet – vad är det?	91
<i>av Katarina Mårtensson, CED & Hanne Sanders, Historiska institutionen.</i>	



Förord av Jan Svensson – HT:s Områdesordförande.

Inom Området för humaniora och teologi har vi höga ambitioner med verksamheten och vill ge våra studenter bästa tänkbara utbildning. Den allra viktigaste förutsättningen för att detta ska bli verklighet är att mötet mellan studenter och lärare fungerar bra. Vi måste därför hela tiden formulera nya mål för våra kurser och utbildningar, utveckla nya undervisningsmetoder och skapa alternativa examinationsformer. Vi strävar också efter att förstå mer om vår undervisning och våra studenters lärande, för att stödja våra lärare och pedagogiska ledare att kunna göra medvetna och underbyggda val.

HT-området har under lång tid arbetat systematiskt med att stödja lärarnas utveckling av ett kvalificerat akademiskt lärarskap, bland annat genom pedagogisk kompetensutveckling. Ett mål för detta arbete är att våra lärare bereds möjligheter att tillsammans med kollegor inom området reflektera över och diskutera undervisningsrelaterade frågor, studenters lärande, den akademiska lärrollen och den högre utbildningens roll i samhället. En annan viktig målsättning med det pedagogiska utvecklingsarbetet inom HT-området är att öka graden av samverkan, erfarenhetsutbyte och diskussioner om undervisning mellan våra lärare.

Det gläder oss därför att nu för första gången kunna arrangera en högskolepedagogisk inspirationskonferens för HT-områdets lärare. 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.

Ett stort antal bidrag anmäldes till årets konferens, så många att några tyvärr inte kunde beredas plats i programmet. Det är fantastiskt med alla som tagit sig tid att reflektera och skriva om sina undervisningserfarenheter, och som visar en generositet att dela med sig. De bidrag som presenteras på konferensen och som också är samlade i denna förpublication har av programkommittén valts ut på följande kriterier:

- 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

Jag vill tacka alla som har velat bidra till konferensen. Det är imponerande att se hur mycket arbete som områdets lärare lägger ner på sin undervisning för att ge studenterna en god utbildning och oändliga möjligheter att lära! Jag vill också tacka programkommittén, som lagt ner ett stort arbete på att få konferensen till stånd. Programkommittén har utgjorts av Gunlög Josefsson, SOL, Tina Josefson, utbildningsledare, HT, Alexander Maurits, vik. utbildningsledare, HT, Jonas Josefsson, Filosofiska institutionen, Johannes Persson, Filosofiska institutionen, samt Katarina Mårtensson, pedagogisk utvecklare, CED. Ett särskilt tack riktas till Ylva von Gerber på Filosofiska institutionen för skapandet av de vackra konferensaffischerna, samt denna förpublication. Tack vare ert arbete finns utmärkta förutsättningar för en givande och kreativ diskussion.

Jan Svensson



Pedagogisk inspirationskonferens för HT-områdets lärare
Katarina Bernhardsson
Litteraturvetenskap, SOL-centrum

Humaniora som komplement: en humanistisk kurs för medicinstudenter

I. Inledning

Kursen "Kroppen i humanioraperspektiv" gavs för första gången våren 2008 som en valbar breddnings- och fördjupningskurs (så kallad "selective") på läkarutbildningen. Den var terminsövergripande och kunde väljas av studenter på terminerna 6, 7, 9 och 10. Kursen löpte över fem veckor och hade som målsättning att ge medicinstudenterna en inblick i det fält som kallas "Medical Humanities", och att ge dem humanistiska perspektiv på bland annat kroppen, läkaryrket och det medicinska mötet och ett helhetsperspektiv på människan. Grundtanken var att studenterna skulle få lämna den detaljinläring av ett omfattande stoff som är vanlig i deras övriga studier, och i stället möta en annan lärandemiljö och andra läraktiviteter, med syfte att ge utrymme för reflektion, självreflektion, analys, tolkning och perspektivbyten. Kursen skiljer sig också från vanliga humanistiska kurser och har inte som ambition att täcka in en viss mängd historiskt eller teoretiskt stoff. Poängen är att använda de humanistiska perspektiven som nycklar i diskussion och reflektion – man skulle kunna kalla det en kurs i tillämpad humaniora. Denna kurs är ett exempel på hur man kan erbjuda humanistiska studier som ett *komplement* till en annan utbildning. I det här fallet handlar det om en medicinsk utbildning, men erfarenheterna skulle kunna vara till nytta även för andra inriktningar. I detta paper diskuterar jag hur kursen lades upp för att uppfylla sitt syfte, vilka pedagogiska val som gjordes samt studenternas utvärdering av kursen.

Kursen blev välsökt och av de drygt 50 läkarstudenter som sökt lottades 20 att gå den. Kursledare var professor Anders Palm, och jag fungerade som kursassistent på kursen och var bland annat handledare för en del av studenternas examinationsprojekt.

II. Förutsättningarna: varför en sådan kurs?

Den grundläggande förutsättningen för den här typen av kurs är erfarenheten att läkarstudenter inte i tillräckligt hög grad under sin utbildning får lära sig att förstå det mänskliga perspektivet på medicinen och att reflektera över mötet med människor.

Läkarna Lars-Erik Böttiger och Jörgen Nordenström skriver till exempel i en debattartikel att "den i och för sig krävande utbildningen just tenderar att sätta skygglappar på studenterna", och påpekar att det finns studier som visar att manliga läkarstudenter under de första studieåren *minskar* sin empatiska förmåga.¹ Orsaken till detta söker de i utbildningens inriktning på cellbiologiskt detaljstudium och tekniska innovationer. Det som saknas, menar de och många andra, är en förståelse för människor och för mötet med människor, för kommunikation och lyssnande. Litteraturvetaren Merete Mazzarella skriver i sin bok *Den goda beröringen. Om kropp, hälsa, vård och litteratur* om urusla möten mellan läkare och patienter och konstaterar att "[d]en medicinska teknologin har gjort att det idag kan kännas

¹ Lars-Erik Böttiger och Jörgen Nordenström: "Jo – skönlitteraturen kan hjälpa till!", *Ikoner* nr 3/2002, s. 14.



överflödigt för läkare att överhuvudtaget samtala med sina patienter”.² Rita Charon, amerikansk läkare och litteraturvetare, framhäver att förmågan att kunna lyssna på patienten inte bara handlar om att få dem att känna sig bättre till mods eller att få läkarna att framstå som mer mänskliga – alltså ett slags ytlig kompetens. Tvärtom är förståelse för den individuella patientens berättelse ”clinically significant” för att förstå sjukdomen och kunna behandla den.³

III. Humaniora som komplement

Jag har i titeln på detta paper använt beteckningen *humaniora som komplement*. De humanistiska perspektiven får, på den här kursen liksom på många andra universitet i världen, en plats i läkarutbildningen för att man upplever att det saknas en helhetssyn på människan i utbildningen. En sådan förhållandevis enkel syn på ämnet ”Medical Humanities”, som något som kompletterar den biomedicinska utbildningen, har dock utmanats i den internationella diskussionen. Martyn Evans och David Greaves diskuterar två olika förhållningssätt till ämnet, en som ser humanioras plats i den medicinska utbildningen som ett additivt element och en som ser den som en integrerad del av utbildningen.⁴ I det förstnämnda *additiva* fallet är humaniora något som läggs till i utbildningen, som Rolf Ahlzén skriver ”on top of ’the real thing’, which was of course training in the biomedical sciences”, och en del av denna inställning är att humanistiska kurser ges som enstaka separata kurser och är valbara snarare än obligatoriska.⁵ Tanken om en *integrerad* ”Medical Humanities” är betydligt mer långtgående och utmanar i viss mån det biomedicinska paradigmet. Richard Smith sammanfattar i en kolumn de båda begreppen:

The additive view is that medicine can be ”softened” by exposing its practitioners to the humanities; the integrated view is more ambitious, aiming to shape the ”nature, goals and knowledge base” of medicine itself.⁶

Det integrerade förhållningssättet innebär alltså långtgående omvärderingar av medicinutbildningen, och tittar man på de utbildningar som ges i Medical Humanities är det utan tvekan det additiva som dominerar, vilket Rolf Ahlzén påpekar.⁷

Även den kurs som här beskrivs är en sådan additiv eller, med ett bättre ord, komplementär kurs. Dock inte på ett ytligt sätt, som någon sorts trevlig men oviktig ”bildningskurs” för blivande läkare, utan med den djupgående ambitionen att använda det humanistiska perspektivet för att verkligen reflektera över läkaryrket, patientmötet och synen på människor. De två nämnda förhållningssätten är inte heller strikt åtskilda i praktiken, utan det kan finnas inslag av det integrerade förhållningssättet i additiva eller komplementära kurser. Ett exempel är när humanistiska kurser är obligatoriska för samtliga studenter, vilket till exempel är fallet på vissa amerikanska läkarutbildningar, ett annat när det humanistiska perspektivet återkommer kontinuerligt genom utbildningen. I kursen som diskuteras här är inriktningen på humaniora som komplement tydlig, och något annat är heller inte möjligt för

² Merete Mazzarella: *Den goda beröringen. Om kropp, hälsa, vård och litteratur*, Stockholm: Forum 2005, s. 119.

³ Rita Charon: ”Narrative Medicine: Form, Function, and Ethics”, *Annals of Internal Medicine*, vol 134, no 1, 2 januari 2001.

⁴ Se till exempel David Greaves och Martyn Evans: ”Exploring the medical humanities”, *British Medical Journal* 1999; 319, s. 1216; Greaves och Evans ”Medical humanities”, *Medical Humanities* 2000; 26, s. 1.

⁵ Rolf Ahlzén: ”Medical humanities – arts and humanistic science”, *Medicine, Health Care and Philosophy* 2007; 10, s. 387.

⁶ Richard Smith: ”Struggling towards coherence”, *British Medical Journal* 1999; 319.

⁷ Ahlzén, s. 388.



en ny kurs; tvärtom är det ett stort steg att den alls finns med som en valbar kurs. Att kursen är valbar innebär att den ges inom utbildningen på samma villkor som andra selectives och inte som en extrakurs, och redan det är en reell integrering i utbildningen. En möjlig förlängning, på mycket lång sikt, är att kursen skulle kunna utvecklas än mer åt det integrerade hållet.

IV. Kursens principer och uppläggning

Kursen hölls under fem veckor och bestod av tre olika undervisningsformer: seminarier med en inledande föreläsning som sedan följdes av diskussion; handledningsseminarier som var öppna för frågor kring examinationsprojektet, samt kvällsföreläsningar med efterföljande postseminarium. Så förflöt de första 3,5 veckorna, därefter följde en veckas självstudier, då studenterna slutförde sina examinationsprojekt. Kursen avslutades därefter med en två dagar lång konferens, där varje kursdeltagare höll ett föredrag på 20 minuter plus tio minuters frågor, alltså den form som akademiska konferenser ofta har.

Valet av kursens uppläggning följde tre grundläggande principer.

1) Konstruktiv samordning och inriktningen på examinationsuppgiften

Den första – och viktigaste – principen var att kursen redan från början var inriktad mot examinationsuppgiften, som var en starkt betonad del av hela kursen. Uppgiften presenterades vid det första kurstillfället, och det andra tillfället var ett renodlat ”handledningsseminarium”, där studenterna kunde ställa frågor och få reaktioner på sina idéer för att veckan därefter presentera sitt val. Studenterna kom alltså tidigt in i processen att välja uppgift, ett val som sedan kunde justeras och finslipas i kontakt med handledarna under kursens gång.

Detta arbetssätt går i linje med det som John Biggs i sin bok *Teaching for Quality Learning at University* benämner *constructive alignment*, konstruktiv samordning.⁸ Biggs begrepp betonar att studenter inte kommer att nå de mål som sätts upp för en kurs om inte hela den pedagogiska formen – undervisning, läraktiviteter och examination – är samordnade och riktas mot kursmålen. I den här kursen är ett viktigt mål att studenterna inte ska tvingas in i ett faktamässigt instuderande. För att använda begreppspar ur Biggs bok siktar kursen mot att pröva *kvalitativ* kunskap snarare än *kvantitativ*, *performativ* snarare än *dekontextualiserande* – att presentera ett konferenspaper ser jag som att använda kunskapen i en praktik – och examinationen är *holistiskt* inriktad snarare än *analytiskt*.⁹ Målet med kursen var inte att ”täcka” ett stoff, utan att ge kursdeltagarna chansen att diskutera en för dem ganska ny typ av material och frågeställningar. Detta var målet för varje enskild seminariediskussion, och även för slutuppgiftens genomförande. Textmängden var också avvägd för att inte tvinga in studenten i ytinläring, och textmassan var i stor utsträckning skönlitteratur.

Eftersom målet med kursen, och det som kursens konstruktiva samordning syftade till, var reflektion kan det vara upplysande att knyta an till de ”concepts of learning” som Noel Entwistle och Elizabeth Peterson diskuterar i en artikel. Deras modell över studenters uppfattning av vad lärande är, dessas ”conceptions of learning”, har följande steg:

Acquiring factual information → Memorising what has to be learned → Applying and using knowledge → Understanding what has been learned → Seeing things in a different way → Changing as a person – sense of identity.¹⁰

⁸ John Biggs: *Teaching for Quality Learning at University*. Second edition. Open University Press 2006, s. 25f.

⁹ Biggs, s. 148, 156f, 157.

¹⁰ Noel J Entwistle och Elizabeth R Peterson: ”Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments”, *International Journal of Educational Research* 41 (2004), s. 409, 411. Modellen är ursprungligen hämtad från Marton, Dall’Alba och Beaty: ”Conceptions of learning”, *International Journal of Educational Research* 19 (1993).



De tre första stegen i modellen sammanfattas under rubriken "Reproducing" och de två därefter under "Seeking meaning". Det sista steget i kedjan ses som kvalitativt högre och betecknas som "Expanding awareness through a broader, integrative conception".¹¹

Den här kursen siktar ända upp på det näst högsta av dessa steg. Diskussionerna vid seminarierna ska hjälpa studenterna att förstå fenomenen på ett nytt sätt, eller snarare att inse att det finns många olika perspektiv att ta hänsyn till. Detsamma gäller examinationsuppgiften, som är en möjlighet att praktiskt, det vill säga i en egen analys, tillämpa de nyvunna kunskaperna och perspektiven. I förlängningen – alltså om man räknar med en utveckling som bara kan påbörjas under kursen, men som i bästa fall kan fortsätta efter den – siktar kursen ända till det sista steget, nämligen att studenterna får en delvis förändrad syn på sin roll och sin yrkesidentitet.

2) En mångfald perspektiv

Den andra principen var att inte bara erbjuda *ett* humanistiskt perspektiv – till exempel litteraturvetenskapens – utan många olika humanistiska perspektiv. Det uppnåddes genom att kursen i stor utsträckning byggde på föreläsare från olika discipliner: litteraturvetenskap (Merete Mazzarella, kursledaren Anders Palm), kognitionsvetenskap (Peter Gärdenfors), samhällsvetenskap (Maud Eduards), konstvetenskap (Torsten Weimarck), filmvetenskap (Erik Hedling) och – inte minst – av medicinare som sysslar med det humanmedicinska perspektivet: Pia Dellson (läkare, författare och filmare), Rolf Ahlzén (läkare och doktorand i Medical Humanities), Christer Pettersson och Håkan Westling. Dessutom föreläste Leif Alshemer, som har mångårig erfarenhet av att ge kurser i humaniora för icke-humanister. Två av de ovanstående kan också hänföras till en inriktning på genus (Mazzarella, Eduards).

Risken med ett sådant smörgåsbord är att kursen kan framstå som en föreläsningsserie snarare än som en kurs. Den risken minskades av att kursledaren var närvarande på alla seminarier och aktivt knöt ihop de olika delarna. I en framtida fortsättning är det dock troligt att antalet gäster minskas något, från vårens tio (sex som seminarieledare och fyra som kvällsföreläsare) till cirka sex stycken. Med tanke på hur positiva studenterna var till att få ta del av så många olika perspektiv bör dock inte minskningen vara alltför drastisk. Mångfalden av perspektiv, och kombinationen av humanister och medicinare, är en styrka för kursen att ta vara på.¹²

3) Miljöombyttets betydelse

Den tredje principen bygger på idén om miljöombyte som ett viktigt led i att skapa ett nytt utrymme för diskussion och reflektion. Kursen innebar ett miljöombyte på flera plan för läkarstudenterna. För att använda de klassiska frågeorden skedde här ett byte av både var, vad, hur, när och med vem. **Var:** Kursen gavs inte i läkarstudenternas vanliga miljö utan på SOL-centrum, i lokaler avpassade för seminariediskussion i stället för stora föreläsningar. **Vad:** I stället för medicinska fackböcker studerades sådant som studenterna normalt anser hör till fritiden eller inte möter alls: skönlitteratur, konst, film samt introducerande och vetenskapliga humanistiska texter. **Hur:** Materialet studerades inte med syfte till utantill-lärning eller "coverage" av ett stort stoff, utan för att kunna reflektera över och relatera till den egna (yrkes)erfarenheten. Tanken med lektionerna var inte i första hand föreläsning utan seminariediskussioner. **När:** För att ge tid till reflektion hade kursen mycket inplanerad luft. I stället för långa dagar på institutionen eller kliniken möttes gruppen fyra gånger i veckan på

¹¹ Ibid.

¹² Dessutom angav några av studenterna att listan på gästföreläsare lockade dem att gå kursen, en faktor som inte är utan betydelse.



tretimmarspass. **Med vem:** Eftersom både kursledaren och kursassistenten var litteraturvetare, skapade redan det en ny miljö med nya förhållningssätt för studenterna. Om lärarna hade varit medicinare hade diskussionerna kunnat föras i en sorts införståddhet, medan studenterna nu var tvungna att förklara och förmedla sina reflektioner till icke-medicinare. Gästföreläsarna skapade ytterligare dynamik. Minst lika viktigt tror jag det är att kursen var terminsöverskridande, vilket innebar att det var en ny grupp som deltagarna hamnade i och därmed inte kunde, som en student uttryckte det, ”bara gå[...] in i invanda roller. I detta nya forum kan man tala mer fritt, tror jag”.

En ytterligare del i miljöombytet som inte ska underskattas var postseminarierna efter torsdagsföreläsningarna, där det bjöds på mat och vin. Drygt två tredjedelar av gruppen stannade kvar på dessa, och genom dem skapades en gruppsammanhållning och möjligheten att tala avslappnat såväl med varandra som med föreläsarna.

Av kursutvärderingarna kan utläsas att studenterna var högst medvetna om dessa grundprinciper och värdesatte alla tre: miljöombytet från de vanliga studierna som ett värde i sig och som en öppning för reflektion; mångfalden av perspektiv som något i sig berikande, samt kursens tydliga inriktning på examinationsuppgiften som något som både var till hjälp för att klara kursen och som ledde till att kursens mål uppnåddes på ett ”djupinlärande” sätt.

V. Examinationen

Som redan nämnts är kursen uppbyggd så att studenterna från början riktade in sig på examinationsprojektet. Här fick de möjlighet att särskilt koncentrera sig på något av alla de ämnen som får plats inom ämnet Medical Humanities. Genom att examinationen inte stannar vid ett individuellt projekt, utan också redovisas muntligt inför de andra uppnås flera mål: studenterna får muntlig färdighetsträning, projektet upplevs som extra meningsfullt och ”på riktigt” eftersom det redovisas för alla och i en verklig konferenssituation, studenten får omedelbar feedback från både lärare och studentgruppen, studenterna lär sig minst lika mycket av varandras projekt som av kursens övriga föreläsningar. Genom att framträdandena följs av frågestund och diskussion når kursen ännu en gång målet att särskilt uppmuntra studenternas diskuterande och reflekterande. Dessutom gjorde konferensformen att andra (till exempel den medicinska fakultetsledningen) kunde komma och se vad kursen nått fram till.

Studenternas examinationsprojekt visar både på den bredd ämnet har och den lust som studenterna tagit sig an uppgiften med. Ämnena sträcker sig över de olika konstarterna och har ofta direkt koppling till mötet mellan läkare och patient; många valde också att relatera sin analys till egna erfarenheter från kliniska möten. Några exempel: Analyser av patografier, självbiografiska sjukdomsberättelser, liksom en analys av den anhörigas svåra roll i patientmötet. Litterära analyser, av både klassiker som Hjalmar Söderbergs *Doktor Glas* och mindre kända romaner som Maria Hedes *Evelyn Spöke*. En jämförelse av PC Jersilds *Medicinska memoarer* med de egna erfarenheterna av läkarutbildningen. Studier av sjukdomens kreativitet vid musikskapande respektive av vilken funktion musiken kan ha i medicinska sammanhang. Medicinhistoriska nedslag om patientmöten i olika århundraden. Konstanalyser, av Rembrandts målning av *Doctor Nicolas Tulps anatomilektion* liksom av den samtida utställningen *Bodies*. En egen skönlitterär text/show med titeln ”Empatins epikris – en lyrisk meditation över en förlorad känsla”.



VI. Studenternas förväntningar och kursutvärderingens resultat

Det som jag nämnt som en förutsättning för den här kursen, att läkarutbildningen inte i tillräcklig grad förmedlar det mänskliga perspektivet, är också något som bekräftas av studenternas utvärderingar. Förväntningarna på kursen var att till exempel ”få en bredare människosyn och möjlighet att kunna se människan från flera olika perspektiv – inte enbart det biomedicinska perspektivet”. Många studenter beskriver förhoppningen att just få reflektera över medicinska och mellanmänskliga frågeställningar och situationer på ett nytt sätt, från andra perspektiv än det som är dominerande under utbildningen.

En student beskriver det som att hon eller han hade ”ett behov av att få reflektera och se om jag har kvar några egna tankar efter åtta terminer på linjen” – ett uttalande som lite drastiskt visar att det faktiskt finns ett behov av en sådan här kurs. En annan student anger att han eller hon valde kursen ”för att jag vet att det inte är en anatomisk klump jag i framtiden ska behandla, utan en människa [...] Ju mer jag kan lära mig att ”se” hela människan som jag ska behandla, desto bättre läkare är jag övertygad om att jag blir”. Andra aspekter var lockelsen att få ett miljöombyte, att få studera med mer tid för egen läsning och mindre schemalagd tid. En student skriver: ”[V]i kommer från terminer där det är mycket schemalagd tid i skolan och detta ger en del till det efterlängttade miljöombytet och man hann i stället läsa texterna ordentligt, vilket även det tar lite tid”. Samtidigt som studenterna är positiva till detta annorlunda sätt att läsa och ha lektioner, anger flera – men långt ifrån alla – att de skulle kunna ha läst mer litteratur. Det handlar om ambitiösa och studievana studenter, som *samtidigt* önskar få tid för reflektion *och* vill hinna med så mycket som möjligt.

Utvärderingarna är mycket positiva, och de förväntningar studenterna haft tycks i stor utsträckning ha infriats. Samtliga svarar ja på frågan om de anser att kursen borde fortsätta ges. Läkarstudenterna verkar eniga om att detta är en kurs ”som verkligen behövs”; en student kallar den för ”en byggsten som saknas i den övriga utbildningen”. Ytterligare en skriver: ”Kursen har handlat om precis det som saknats under läkarutbildningen: att få diskutera, reflektera, kritisera, belysa och fundera kring vårt framtida yrke, vår framtida läkarroll, mötet med patienter”.

Vi kan alltså se att studenterna är medvetna om vilka brister som finns i läkarutbildningen, och dessutom att de upplever att en fem veckor lång kurs i humaniora faktiskt i viss utsträckning kan reparera den bristen. En student skriver: ”Humaniora har bland medicinare ett rykte om sig att – till skillnad från naturvetenskap – vara ’flummigt’. Denna kurs kullkastar den föreställningen med kraft. När humaniora paketeras på detta sätt är den allt annat än flummig, den är sylvass”.

På frågan om de upplever kursen som relevant för sin grundutbildning (betygsskala 1 till 6) ger tolv högsta betyg, sex ger betyg 5 och en ger betyg 4. På frågan om de känner sig allmänt tillfreds med kursen ger fjorton högsta betyg och fem ger betyg 5.

Slutligen några ord om studenternas intryck av examinationen, som ju var en så viktig del av kursen. Kombinationen av ett luftigt schema med tid för läsande, skrivande och reflekterande, väl tilltagna möjligheter för handledning och ett tydligt slutmål som skulle redovisas ”på riktigt” har av allt att döma fungerat väl som motivation för studenterna. De verkar ha lagt ner mycket tid på sina redovisningar utan att ha blivit alltför stressade av uppgiften, och resultatet var föredrag på mycket hög nivå. Studenterna ger examinationsformen högt betyg: ”[t]ror inte att det kunde vara bättre”, ”Mycket bra form. Och detta ÄR JU TILLÄMPNING!!!”, ”[J]ag har aldrig varit på så många intressanta och lärorika föreläsningar under en så kort tid”. En student poängterar att det individuella projektet genom att vara en del av en helhet kändes som ett lagarbete, och studenterna skriver att de uppskattade att få vara kreativa och att redovisningsformen fungerade som en positiv press. En student kommenterar: ”Det kändes



faktiskt som att konferensen var för bra för att bara åhöras av oss studenter, våra handledare och några injäktad[e], men välvilligt, inställda medicinare”.

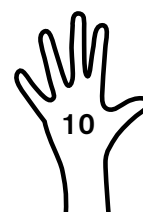
VII. Framtiden?

Vad händer med kursen och ämnesområdet ”Medical Humanities” i Lund i framtiden? Min förhoppning är att den ska kunna fortsätta vara en komplementär kurs i kursutbudet på läkarprogrammet. Om det är möjligt är svårt att säga, eftersom det finns många olika medicinska specialiseringar som slåss om utrymmet på programmet. Kanske kan också vissa steg tas mot målet att låta humaniora inte bara vara en komplementär utan till och med en integrerad del av studierna, men dit är det långt kvar. Ett försök i miniatyr är att vi har för avsikt att återknyta kontakten med kursdeltagarna och erbjuda ett litet antal uppföljande seminarier under hösten och/eller våren. Även om det fortfarande är stora organisatoriska och utbildningsideologiska hinder kvar för att humaniora ska integreras i läkarprogrammet, så kan det humanistiska perspektivet på så sätt kanske bli integrerat åtminstone i dessa enskilda studenters läkarstudier, vilket i alla fall är ett första steg.

Avslutningsvis vill jag citera en kommentar från utvärderingen, som visar att den här kursen faktiskt kan kompensera för en verklig brist i läkarutbildningen:

Mina personliga erfarenheter var att jag äntligen fick skriva igen! Äntligen få diskutera och ha åsikter igen! Detta har jag saknat under hela läkarutbildningen och [det] har tyvärr gj[or]t att jag tappat lite av min personlighet.

Om en femveckorskurs i humaniora i någon mån kan motverka en sådan upplevd utarmning av personligheten tycker jag att den fyller ett viktigt syfte – lika mycket för de blivande läkarna som för deras blivande patienter. Dessutom är det relevant att diskutera om det finns andra utbildningar som kunde ha nytta av liknande kurser som erbjuder studenterna breddade perspektiv.



Självvärdering till stöd för lärande¹

HT-områdets inspirationskonferens 2008

Jonas Josefsson, Filosofiska institutionen, Lunds universitet

Jonas.josefsson@fil.lu.se

Ett utövat personligt ansvar för det egna lärandet hos de studerande är en fantastisk medspelare i ett utbildningsförlopp, men ingen självklarhet. Det finns ett otal metoder som används för att motivera studerande att ta ansvar för sitt lärande, där utsikten om examination i form av en ordinarie salstentamen antagligen är den vanligaste: På olika sätt inpräntas i de studerande att för att klara den slutliga tentamen är det väsentligt att på olika sätt själv ta ansvar för sina studier under utbildningsförloppet. Annat stöd för det personliga ansvaret finns också: Studietechniska tips och råd ges i studieverkstäder, studievägledning, mentorer etc och lärarens förmåga att motivera till spontant och nyfiken kunskapsökande – allt bidrar till att motivera och träna studerande till att finna tekniker och arbetssätt med syfte att reflektera över och ta ansvar för det egna lärandet.

Här redovisas reflektioner kring ett försök inom ramen för kursen ”Biomedicinsk etik” vid filosofiska institutionen att med hjälp av självvärderingar stimulera till ett ökat ansvar för det egna lärandet.

I den högskolepedagogiska litteraturen kring självvärderingens effekter för lärande har två typer av effekter av självvärdering som del i undervisningen ofta separerats. Även om indelningen inte alltid gjorts explicit har den i de många fall förutsatts i presentationen. Dessa två typer av effekter kan beskrivas som 1. självvärderingens effekter för förståelsen av den egna prestationen satt i relation till bedömning av måluppfyllelse, och 2. självvärderingens formativa effekter. Indelningen tar sig tydligast uttryck i undersökningarnas metoder, där de förra effekterna typiskt undersöks i termer av hur väl de studerandes självvärderingar svarar mot en annan standard för summativa bedömningar (se t ex Orsmond et al 2000), medan de senare undersökningarna fokuserat på självvärderingens olika effekter för de studerandes ansvarstagande för sina egna studier och studieprestationer.

Undersökningar kring den första typen av effekter som presenterats rapporterar ett varierande resultat, där de studerandes summativa självbedömningar inte alltid svarar särskilt väl mot resultaten av de bedömningsmetoder som annars används, medan undersökningar som fokuserat på den senare familjen av effekter, självvärderingens formativa kvaliteter, rapporterar flera positiva effekter (se t ex Dochy et al 1999 och Ward et al 2002).

¹ En något längre version av detta bidrag finns i Josefsson: ”Självvärdering till stöd för lärande” i antologin *Om examination och lärande*, red. Urban Ljungquist, Martin Stigmar, Eva Thorin. Växjö universitet, Universitetspedagogiskt centrum, 2008.



Båda typerna av undersökningar har flera metodologiska problem (se t ex Ward et al 2002), som sätter frågetecken vid resultatens tillförlitlighet, och inte minst gäller detta för de resultat som talar för positiva effekter av självvärderingen. Detta till trots rymmer litteraturen många vittnesmål om självvärderingens positiva kvaliteter som stöd för djupinläring, bidrag till självreflektion kring faktorer som påverkar de egna studieresultaten och som redskap för ett ökat ansvars-tagande för de egna studierna.

Pedagogiska perspektiv på självvärdering

Med självvärdering ("self-assessment") avses medverkan av de studerande i bedömningen av det egna lärandet, och då särskilt den studerandes egna prestationer och resultat av lärandeprocessen (jfr Dochy et al 1999: 334). De mer precisa definitionerna varierar i litteraturen och flera menar att självvärdering är en process som inte bara kännetecknas av att de studerande gör explicita värderingar av det egna lärandet och sina egna resultat, utan där de studerande även medverkar i utformningen av de kriterier som de skal använda vid sin självvärdering (Se t ex Boud 1995, 1999 och 2000; McDonald & Boud 2003; jfr även Biggs 2003: 162f.). Exempel och analyser av genomförda självvärderingar är många (se t ex Dochy et al 1999 och Ward et al 2002 för referenser), och resultaten skiftande. Dokumentationen innefattar såväl självbedömningar som använts i traditionellt bokliga universitetsutbildningar, som i yrkesinriktade program (se t ex Papinczak et al 2007 med referenser för en diskussion av självvärderingar i läkarutbildning med PBL-metod). De skiftande resultaten kretsar framför allt kring självvärderingar använda för betygssättning eller summativa bedömningar (se t ex Dochy et al 1999, Orsmond et al 2000 och Ward et al 2002). I "The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review" (Dochy et al 1999) redovisas t ex tidigare undersökningars dåliga resultat beträffande tillförlitlighet och korrekthet hos de erhållna självbedömningarna: Flera undersökningar har visat att de studerandes självbedömningar avviker i flera avseenden från den "standard" som lärarens bedömning utgör, och fr a gäller detta vad Dochy et al kallar "[students] deep processing" (Dochy et al 1999: 335). I "Measuring Self-assessment: Current State of the Art" redovisar Mylène Ward, Larry Gruppen och Glenn Regher resultat från 67 olika publicerade undersökningar med självbedömningar (flera av dessa behandlas även i Dochy et al) från en rad olika utbildningsområden (Ward et al 2002). I sin redovisning diskuterar Ward et al en rad olika metodologiska problem vid utvärdering av självbedömningar och når som en slutsats fram till att självbedömningarnas "korrekthet" och "tillförlitlighet" är tveksamma, även om de metodologiska svårigheterna i att mäta detta är många (se fr a Ward et al 2002: 76).

För formativa självvärderingar eller självvärderingar som inte används för betygssättning är de rapporterade resultaten till synes mer enhetliga och övervägande positiva. Till exempel hävdar Dochy et al att deras undersökning visat att studerande som deltagit med självvärderingar får bättre resultat i examination, att självbedömningarna bidrar till att studerande får en bättre förmåga att bedöma sina egna studieinsatser, tar ökat ansvar för sina egna studier och når högre lärandemål (Dochy et al 1999: 337).



Ett försök med självvärderingar

Sedan vårterminen 2005 pågår ett försök med användning av självbedömning i ett kursmoment inom ramen för en kurs i biomedicinsk etik vid filosofiska institutionen här i Lund. Kursmomentet omfattar tre studieveckor och består i fem seminarier där den studerande för varje seminarium lämnar in svar på frågor som distribuerats en vecka innan. Kursmomentet följs av ett moment med självständigt skriftligt arbete (mindre uppsats) om 3 studieveckor.

Kursen Biomedicinsk etik 1-10p (15 hp) ges sedan höstterminen 2001 av avdelningen för praktisk filosofi vid Filosofiska institutionen. Kursen utvecklades och undertecknad och en kollega från samma avdelning. Ett syfte med kursens inrättande var att ge en kurs som är förankrad i den bioetiska forskning som bedrivs och som det finns en lång tradition inom avdelningen för. Ett annat syfte var att i utbildningen försöka samla studerande med olika bakgrund, och från olika utbildningsområden inom universitetet som på så sätt skulle tillsammans kunna utgöra en bred och relevant erfarenhetsbank för samtliga studerande och att utnyttja som redskap i undervisningen. När kursen utvecklades var en viktig ledstjärna att kursens lärandeaktiviteter skulle på adekvata sätt svara mot olika studerandes olika lärstilar. Ambitionen var att utbildningen med varierande arbetssätt skulle fånga upp och ta tillvara de studerandes olika färdigheter, tidigare kunskaper och talanger på ett sätt som inte alltid annars är möjligt i utbildningar med endast ett eller ett fåtal dominerande arbetssätt.

Utbildningen utformades så att den består av 4 inledande studieveckor med traditionella föreläsningar och en skriftlig tentamen, följda av tre studieveckors seminarier eller gruppövningar som examineras fortlöpande med inlämningsuppgifter och kursen avslutas med ett uppsatsarbete om tre studieveckor. Kursen ges på halvfart med undervisningsaktiviteterna förlagda till tidig kväll för att det skall vara möjligt för studerande att följa utbildningen parallellt med yrkesarbete eller andra studier.

Kursen har i praktiken fått den utformning som planerats med tre moment av i tur och ordning en föreläsningssedel om 4 utbildningsveckor som examineras med traditionell salstentamen, en seminariedel om 3 utbildningsveckor som examineras med inlämningsuppgifter och ett avslutande utbildningsmoment som består i ett självständigt uppsatsarbete som omfattar 3 utbildningsveckor. Innehållsligt har utbildningen en stark förankring i den vid avdelningen pågående forskningen inom området. Materialet till kursens moment består av översiktligt litteratur och aktuella originaluppsatser, och inte minst i de två avslutande utbildningsmomenten får de studerande arbeta med aktuell forskning och originalartiklar inom ämnesområdet samt frågeställningar och problemområden som är föremål för såväl vetenskaplig som offentlig diskussion i form av t ex förslag till lagstiftning, rekommendationer, riktlinjer eller konventioner. Studerande med praktisk erfarenhet från biomedicinska tillämpningar har möjlighet att fördjupa sig i etiska frågeställningar som är relevanta för just den verksamhet de har erfarenhet från eller arbetar i.

De studerande kommer från flera olika fakulteter och i stora drag kommer en tredjedel från naturvetenskaplig fakultet, en tredjedel från medicinsk fakultet eller Lunds Tekniska Högskola och övriga från arbetsliv, direkt från gymnasier el-

ler från andra fakulteter än medicinsk, naturvetenskaplig och humanistisk-filosofisk. Varje termin finns det en eller ett par studerande på kursen som kommer från tidigare studier i filosofi och som önskar ytterligare fördjupning i ämnet. Av kursdeltagarna är ca hälften män och hälften kvinnor.

Motivet till att använda självvärdering i kursen "Biomedicinsk etik" var sammansatt av flera antaganden:

1. Självvärdering skulle kunna bidra till ökad språklig kvalitet hos de skriftliga inlämningsuppgifterna.
2. Självvärderingen skulle kunna öka förståelsen för och stimulera till en diskussion av den innehållsliga kvaliteten hos respektive studerandes inlämningsuppgifter.
3. Självvärderingen skulle kunna öka de studerandes medvetenhet om vad som påverkar kvaliteten hos deras studieresultat.
4. Självvärderingen skulle kunna höja kvaliteten (inte minst språkligt) även på uppsatsarbetet.
5. De erfarenheter som redovisats från tidigare internationella studier gav stöd för att en användning av självvärderingar skulle kunna utgöra ett stöd för inläring så att antaganden 1-4 infriades.

Försöket inleddes i mars 2005 med ett inledande seminarium. Inför seminariet fick samtliga kursdeltagare instruktioner tillsammans med frågor/inlämningsuppgift för det första seminariet. Programmet för det första seminariet bestod av:

1. Presentation av delkursmomentet och efterföljande uppsatsmoment (inkl praktiska instruktioner).
2. Presentation och diskussion kring självvärderingen och de kriterier som används för betygssättning och självbedömning. Här tog vi även upp exempel på svar.
3. Seminarieuppgifterna som delats ut tidigare.

I försöket har alltså de studerande inte varit med om att utforma kriterierna för bedömning. Självbedömningen erbjöds som ett frivilligt moment, och var alltså aldrig obligatorisk.

Tillsammans med varje svar på inlämningsuppgift skulle studerande lämna en självbedömning.

Försöket utvärderades vid kursavslutningen samtidigt med att hela kursen utvärderades.

Hur har det gått?

Av de 20 studerande har 18 lämnat minst en självbedömning tillsammans med sina inlämningsuppgifter. Självbedömningarna har varierat mycket till sin utformning och ofta har de studerande skrivit mer om annat än om precis det som efterfrågas, dvs hur de anser att deras svar förhåller sig till kriterierna för betygssättning.

Några exempel:

”När jag skrivit denna uppgift har jag tyvärr haft ganska begränsat med tid. Jag har därför varit tvungen att denna gång lägga mig på en lägre nivå än mina tidigare texter. Jag är medveten om att denna text därför är sämre än de tidigare. Framför allt känner jag att jag missat att på egen hand diskutera svaren och sätta in dem i en större kontext. Det är synd för denna inlämningsuppgift hade verkligen lämpat sig för detta.”

”När jag betraktar min uppgift i efterhand, känner jag att jag har fått med det viktigaste. Min skrivform är som du kanske ser ganska kortfattad, på både gott och ont. Den här metoden med hemuppgifter passar mig annars väldigt bra. Den tillåter mig att arbeta i lugn och ro, i det tempo som behagar mig. Jag är ganska noggrann i min natur, då är detta ingen nackdel. Det kan vara nyttigt med stress också, men det är på detta sätt jag arbetar bäst.”

”Jag tycker att jag har uppfyllt kriterierna, möjligtvis inte helt upp till VGNivå på uppgift 4. Har faktiskt haft enormt svårt att tolka vad de båda författarna tycker, dessa texter var avsevärt mycket svårare än de tidigare. Har i alla fall lagt ner enormt mycket tid och ork och känner att jag gjort mitt bästa.”

”Det känns som jag har skrivit en aningen kort på första frågan men tycker att det koncist sammanfattar vad Arnason menar att standardbetydelsen av informerat samtycke innebär. På den andra frågan tycker jag att jag svarat rätt utförligt och täcker in mycket av Arnasons ståndpunkter. Svaren på O’Neills text är mer en mix av vad jag kan utläsa från hennes text och vad som vi tog upp under seminariet, varvat med egna tolkningar.”

”Jag har läst igenom min uppgift i ljuset av kriterierna och anser själv att den klart lever upp till ett VG. Jag går inte i diskussionen i på den lagliga aspekten dels för att det är inte något som de i artikeln väljer att uppehålla sig vid, dessutom krävs det betydligt mer tid och skrivplats för att jag skall nå några slutsatser.”

Att självbedömningarna ofta innehåller annan information (t ex förklaringar om varför man har dåligt med tid) har bidragit till att underlätta feedback. Samtidigt har självbedömningarna uppfordrat läraren till att ge snabb och utförlig feedback. Det senare har onekligen bidragit till att öka arbetsbördan något, men samtidigt har det även bidragit till att öka undervisningskvaliteten.

Den språkliga kvaliteten hos inlämningsuppgifterna har tydligt ökat jämfört med tidigare terminer. Det är omöjligt att säga om detta beror på självbedömningarna,

men en misstanke om att dessa bidragit till den ökade kvaliteten finner stöd hos de studerandes kommentarer om att de efter genomläsning gjort ändringar. De studerandes självbedömningar överensstämmer ofta med betygen, och framför allt blir de studerande allt bättre på att ge sig själva betyg allt eftersom de lämnar fler självbedömningar. Detta är en iakttagelse som man skulle ha förväntat, men det är intressant att se att ett experiment faktiskt i vissa avseenden förlöper som förväntat. Detta skulle ha kunnat innebära en tidsvinst, men eftersom självbedömningarna aldrig låg till grund för betygssättningen var så inte fallet.

I korthet har alltså de första två motiven till att införa självbedömningar infriats: De skriftliga inlämningsuppgifternas språkliga kvalitet ökade, och självbedömningarna kom att bidra till en diskussion av de innehållsliga kvaliteterna i respektive inlämningsuppgift. Av utvärderingenarna framkom att i stort sett samtliga studerande som lämnat självbedömningar ansåg att dessa bidragit till att de reflekterat mer över sitt eget arbete, och det fjärde motivet till att starta med självbedömningar tycks därför även tillgodosett.

I utvärderingen av experimentet framkom inga starka uppfattningar om fördelar respektive nackdelar, och det framkom endast en nackdel nämligen att det tar tid eller upplevs som ”lite jobbigt”. Utvärderingen visade även att de studerande uppskattade möjligheten att kunna lämna annan information tillsammans med sin inlämningsuppgift. Några studerande angav att det kändes ovant och att detta var anledningen till att de i sin självbedömning inte alltid gett ett betyg. Så skriver t ex en studerande i utvärderingen:

Har du följt den rekommenderade användningen av självbedömningen, dvs läst igenom din inlämningsuppgift i ljuset av kriterierna för bedömning innan du lämnat in den, och avslutat inlämningsuppgiften med en kort kommentar om hur du anser att dina svar motsvarar kriterierna? Om nej, varför inte?

”Nja. Jag har själv läst igenom uppgiften och tyckt att jag har uppnått kraven, men jag har inte satt något betyg eftersom jag tycker det känns konstigt att sätta betyg på sig själv”

Fördelarna som de studerande redovisat fångas bra i detta citat:

Vad har varit bra med självbedömningen?

”Smart drag av er. Är bra för det kräver att personen som skriver den själv är medveten om vad den producerat och vad den själv anser om sin insats. Ger även en chans att förklara ev tidsbrist, dvs att personens prestation kunde varit bättre. Tar ändå lite tid i jämförelse med fördelarna.”

De som inte använt sig av självbedömningar har som svar sagt att de inte förstod meningen, och i ett fall förekommer en någon utförligare förklaring:

”Jag förstod inte riktigt vad meningen med dessa var. För mig gick inlämningsuppgifterna väldigt trögt. Hade jag kunnat skriva bättre hade jag försökt göra det utifrån ett eget initiativ.”

Ett fjärde motiv för att starta med självbedömningar, var även att den språkliga kvaliteten i det efterföljande uppsatsarbetet skulle höjas. Det är svårt att mäta detta, men en jämförelse med tidigare terminers uppsatsförfattande ger inte omedelbart stöd för tanken att självbedömningen bidrar till att den språkliga kvaliteten ökar även på efterföljande arbetsmoment.

Försöket fortsätter

Självvärderingarna används fortfarande inom kursen, och numera förekommer det i stort sett aldrig att studerande inte gör en självbedömning. Sammantaget har jag nu ett tämligen stort material av självbedömningar som skulle kunna användas för en mer systematisk undersökning av just denna typ av självbedömningars effekter för lärande.



Titel: *Handledning genom en virtuell lärandemiljö: ett sätt att öka grundstudenters forskningsaktivitet*

Internationell forskning visar att grundstudenter ofta känner sig oförberedda inför den forskningsuppgift de ställs inför när de ska skriva sin C-uppsats eller sitt examensarbete (Akister et al, 2006; l'Anson et al, 2004; Todd et al, 2004). Detta överensstämmer med vår erfarenhet av handledning av C-uppsatser i engelska i Lund och av examensarbeten vid Lärarutbildningen vid Malmö högskola. Rent allmänt saknas forskning kring handledning av grundstudenters examensarbeten (Hu et al, 2007; Marshall, 2003; Rowley & Slack, 2004).

Internationellt påpekas vikten av grundstudenters forskningsaktivitet och grundstudiernas forskningsanknytning (Hu et al, 2007) samtidigt som studenters bakgrund och förkunskaper varierar i allt högre grad (Rowley & Slack, 2004; SOU 2000:47). En utmaning vi står inför är alltså att öka grundstudenters forskningsaktivitet samtidigt som vi i allt högre grad behöver individanpassa vår pedagogiska verksamhet. Detta ska åstadkommas trots mycket begränsad kontakttid mellan lärare/handledare och studenter.

I den här presentationen vill vi visa hur en virtuell lärandemiljö kan användas i kombination med fysiska träffar för att öka grundstudenters forskningsaktivitet på B- och C-nivån i engelska samt för att strukturera och individualisera handledningen. Den virtuella lärandemiljön skapades genom användning av e-portföljen *Profile* (se Gomez & Lush, 2007), vilken används vid flera brittiska universitet.

Virtuella lärandemiljöer förknippas starkt med konstruktivism (se Attwell, 2007; Egidius, 2005; Milne, 2006; Punie, 2007). Inom denna teori ser man inläring som en process skapad i sociala sammanhang, där studenten aktivt integrerar ny information med tidigare kunskap för att öka sin kompetens inom ett visst område. För att detta ska åstadkommas krävs "kommunikation, tolkning och konstruktion" (Egidius, 2005: 55). Funktioner för att åstadkomma effektiv interaktion samt varierande och stimulerande inlärningsresurser är därför viktiga i en virtuell lärandemiljö.

Den första delen av den här presentationen beskriver kortfattat den virtuella lärandemiljön samt två fallstudier av 55 studenters och deras lärares attityd till denna. Lärandemiljön användes inom en tioveckorskurs vid Lärarutbildningen, Malmö högskola under 2006 och 2007. Målet med fallstudierna var att belysa följande frågeställningar:

1. Är det möjligt att öka lärarstuderandes forskningsaktivitet på B-nivån genom att använda en virtuell lärandemiljö som potentiellt kan effektivisera och individanpassa handledningen och kommunikationen mellan lärare och studenter?
2. Går det att på B-nivån simulera den forsknings- och handledningsprocess som en kandidatuppsats kräver för att på så sätt förbereda studenter inför C-nivån och dess examensarbete?
3. Vilka attityder har studenterna och läraren till den virtuella lärandemiljön skapad genom *Profile* som komplement till fysiska träffar?

Den virtuella lärandemiljön bestod av a) digitala formulär och b) en personlig brevlådefunktion. Varje student gavs ett eget, lösenordsskyddat, virtuellt utrymme med fyra digitala formulär skapade av läraren samt brevlådefunktionen för kommunikation med läraren. De digitala formulärens användes för att strukturera forskningsuppgiften och skrivprocessen. Varje student skulle välja ett ämnesområde inom engelsk sociolingvistik och sedan fokusera detta på så sätt att en frågeställning växte fram. Frågeställningen skulle vara

preciserad så att ett empiriskt material kunde samlas in och en uppsats färdigställas under en period på sju veckor. Alla studenter fick samma stegvisa handledning med hjälp av formulären, men de fyllde även i vissa av formulärens fält. Därefter gav läraren individuell återkoppling genom att fylla i andra fält på samma formulär. Genom den personliga brevlådefunktionen kunde varje enskild student också kommunicera med läraren och på så sätt få skraddarsydd enskild handledning. I brevlådan kan man följa hela kommunikationen mellan studenten och läraren i kronologisk ordning. Denna brevlådefunktion ersatte således vanlig e-postväxling mellan studenten och läraren men även de frågor som studenter ofta ställer till läraren i anslutning till undervisning. Läraren hänvisade alla frågor som rörde uppsatsen till brevlådan så att all kommunikation om en students uppsats fanns samlad och dokumenterad på ett och samma ställe.

Resultaten från studien visar följande:

- att den virtuella lärandemiljön gjorde det möjligt att handleda empiriska forskningsuppgifter i engelsk sociolingvistik redan på B-nivån på ett sådant sätt att den forsknings- och handledningsprocess som krävs för en C-uppsats simulerades.
- att både studenterna och läraren var mycket positiva till den virtuella lärandemiljön, särskilt till brevlådefunktionen och den tydligt strukturerade forsknings- och skrivprocessen. Brevlådefunktionen gjorde det möjligt för studenterna att med stöd från läraren samla in empiriskt material under deras tre veckor långa lärarpraktik då de inte fanns några fysiska träffar mellan studenterna och läraren.
- att fler funktioner än de digitala formulären och brevlådan behövs för att göra den virtuella lärandemiljön ännu mer effektiv och ändamålsenlig.

Den andra delen av vår presentation visar hur den virtuella lärandemiljön som beskrivs ovan nu även kommer att användas inom handledningen av kandidatuppsatser i engelsk litteraturvetenskap vid SOL under höstterminen 2008.

Utgångspunkten för den vidareutveckling av kandidatkursen som nu genomförs inom engelsk litteraturvetenskap är ett behov av att tydliggöra skriv- och forskningsprocessen för studenterna. Syftet är att därigenom ge ett tydligare, och mer individualiserat, stöd under kursens gång. Inom den traditionella undervisningsmodellen träffas studenterna i grupp för en handfull metodseminarier och för ett antal individuella handledningstillfällen. En del studenter trivs med detta upplägg, men för vissa blir inte kandidatuppsatsen en medvetet genomförd forskningsuppgift där de lär sig att konstruktivt diskutera sitt projekt och dess utveckling med andra studenter och med sin handledare. Eftersom kontakttiden med handledaren och mellan studenterna är mycket begränsad, känner många studenter sig dessutom isolerade mellan handledningstillfällena, vilket påverkar deras skrivutveckling negativt.

Erfarenhet visar att ju mer strukturerade uppsatskurser är, desto bättre genomströmning och resultat (Johansson, 2005). Studier har även visat att ett aktivt studentsamarbete även är gynnsamt för uppsatsstudenters skrivutveckling (Lindblom-Ylänne & Pihljamäki, 2003). Därför kommer vi nu inom kandidatkursen i engelsk litteraturvetenskap att använda den virtuella lärandemiljön som beskrivits ovan som ett redskap i strävan att förtydliga skrivprocessen för studenterna och för att öka kontakttiden mellan studenter och med handledaren. Förhoppningen är att studenterna inom befintliga ekonomiska ramar därmed ska uppnå en ökad förståelse av skriv- och forskningsprocessen, bland annat genom ett tydligt inslag av självreflektion (Chandrasegaran et al, 2005), samt att deras förmåga att producera uppsatser med hög kvalitet därigenom ska förbättras (Campbell et al, 1998).



Kursen delas in i fem steg:

1. *Introducing yourselves and your degree essay ideas*
2. *Choosing degree essay topic*
3. *Getting started: finding material and writing up a paper proposal*
4. *Getting it right: how to write an academic paper in English Literature*
5. *Towards completion: last stages of paper writing*

I varje steg ingår seminarium, arbete i grupp (så kallade *peer group workshops*), samt reflektion i samband med inlämning av skriven text. Ett utökat samarbete med SOL-biblioteket kommer också att ingå.

Den virtuella lärandemiljön används för löpande kontakt och, i samband med inlämningar, för mer styrd reflektion då studenterna fyller i formulär med specifika frågor kring den aktuella fasen i projektet. Med hjälp av den virtuella lärandemiljön samlas studenternas material på ett och samma ställe, vilket även ökar möjligheterna till reflektion och återkoppling.

Referenser

- Akister, J., Williams, I., & Maynard, A. (2006). *Innovations in the supervision of social work undergraduate dissertations: group and individual supervision*. Paper presented at The Higher Education Academy Annual Conference in Nottingham, UK.
- Attwell, G. (2007). *Personal Learning Environments – the future of eLearning? eLearning Papers, 2*. www.elearningpapers.eu (4 aug 2008).
- Campbell, J., Smith, D. & Brooker, R. (1998) From conception to performance: How undergraduate students conceptualise and construct essays. *Higher Education, 36*, 449-469.
- Chandrasegaran, A., Ellis, M. & Poedjosoedarmo, G. (2005) Essay Assist – Developing software for writing skills improvement in partnership with students. *RELC Journal, 36*, 137-155.
- Egidius, H. (2005). *Att vara lärare i vår tid: inspirera, handleda, undervisa, organisera och bedöma*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gomez, S., & Lush, D. (2007). Combining novel pedagogic and IT approaches to align the assessment of workplace learning with criteria for academic credit. In Frankland, S. (Ed.). *Enhancing Teaching and Learning through Assessment: Deriving and Appropriate Model*. Dordrecht: Springer.
- Johansson, B-I. (2005) Vägen till en färdig C-uppsats kan vara lång – men god handledningsdesign kan skapa genvägar, *Proceedings från utvecklingskonferensen för högre utbildning 16-18 november 2005*, 113-115. http://www.ced.lu.se/upload/UCLU/Utvecklingskonferensen_2005_Proceedings.pdf (14 aug 2008).
- Hu, S., Kuh, G. D. & Gayles, G. D. (2007). Engaging Undergraduate Students in Research Activities: Are Research Universities Doing a Better Job? *Innovative Higher Education, 3*, 167-177.
- l'Anson, R. A., & Smith, K. A. (2004). Undergraduate Research Projects and Dissertations: issues of topic selection, access and data collection amongst tourism management students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 3*(1), 19-32.
- Lindblom-Ylänne, S. & Pihlajamäki, H. (2003) Can a collaborative network environment enhance essay-writing processes? *British Journal of Educational Technology, 34*, 17-30.
- Marshall, S. (2003). Supervising projects and dissertations. In Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (Eds.). *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education*. London: Routledge.



- Milne, A. J. (2006). Designing Blended Learning Space to the Student Experience. In Oblinger, D. G. (Ed.). *Learning Spaces*. Educause. www.educause.edu/learningspaces (4 aug 2008)
- Punie, Y. (2007). Learning Spaces: an ICT-enabled model of future learning in the Knowledge-based Society. *European Journal of Education*, 42, 185-199.
- Rowley, J. & Slack, F. (2004). What is the future for undergraduate dissertations? *Education and training*, 46, 176-181.
- SOU 2000: 47. Mångfald i högskolan: Reflektioner och förslag om social och etnisk mångfald i högskolan.
- Todd, M., Bannister, P., & Clegg, S. (2004). Independent inquiry and the undergraduate dissertation: perceptions and experiences of final-year social science students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(3), 335-355.

(Bilagor fr.o.m. sid. 5)

Max Liljefors

Att ge tentamensrespons – några idéer och erfarenheter

Få saker tycks kunna sporra studenterna lika mycket som att känna att läraren är engagerad i deras olika arbetsuppgifter. I individuell handledning av uppsatser och avhandlingar är detta både tydligt och relativt lätt att uppnå: handledaren fördjupar sig i en enskild students text och samtalar ingående med honom eller henne kring den. Som alla vet blir detta genast svårare om man handleder uppsatser i grupp och ännu mer så när det gäller vanlig tentamensrespons till stora studengrupper.

Kan man i stora grupper ge varje student individuell och utförlig tentamensrespons utan att det kräver orimligt mycket tid? De flesta lärare är väl förtrodda med det faktum att tentamensrespons kan vara både tidskrävande och enformigt arbete. Ändå tror jag att hemskrivningar av undersökande eller resonerande karaktär, som blivit en vanlig tentamensform inom humaniora, kräver någon form av individuell respons för att ha ett undervisningsvärde för studenten. Responsen utformas dock ofta under tidspress från otåliga studenter som vill ha tillbaka sina tentor och i konkurrens med andra arbetsuppgifter (som undervisningen på nästa delkurs). Därför upplevs tentaresponsen lätt som ett nödvändigt ont, en sista åtgärd som måste klaras av så snabbt som möjligt för att poängen ska kunna rapporteras in och delkursen avslutas, istället för det som den egentligen bör vara – den sista möjligheten att undervisa.

För några år sedan gav jag en kurs med en relativt liten studentgrupp men med en av vissa skäl ovanligt generös budget, som tillät mig att lägga extra mycket tid på att ge utförlig, individuell skriftlig respons på studenternas hemskrivningar. Positiva kursutvärderingar efteråt lät mig förstå att detta var lika uppskattat som ovan för studenterna: flera av dem tog upp, utan att vara tillfrågade om det, tentamensresponsen som en särskilt positiv erfarenhet från kursen. På senare tid har jag försökt hitta metoder att ge utförlig, skriftlig, individuell tentamensrespons, som också är tidseffektiv, till större studentgrupper. Detta är ännu work in progress. Jag har testat några metoder med varierande resultat, men i korthet har jag funnit ett par saker som underlättar tentamensresponsen:

1. Förbered studenterna på tentamen och på att de kommer att få respons på den redan från kursstart. Det betyder att studenterna kommer att veta vilka förväntningar som finns på dem och enligt vilka kriterier deras tentamina kommer att bedömas. När det gäller bedömningskriterierna bör man vara mycket tydlig och inte sätta upp för många, tre brukar räcka gott. Chansen är då relativt god att tentamina faktiskt kommer att vara skrivna utifrån kriterierna. För läraren betyder det att han kan planera undervisning, tentamen och respons på ett integrerat sätt och själv vet vad han ska titta efter i tentorna när han ger respons, vilket enligt min erfarenhet är tidsbesparande.

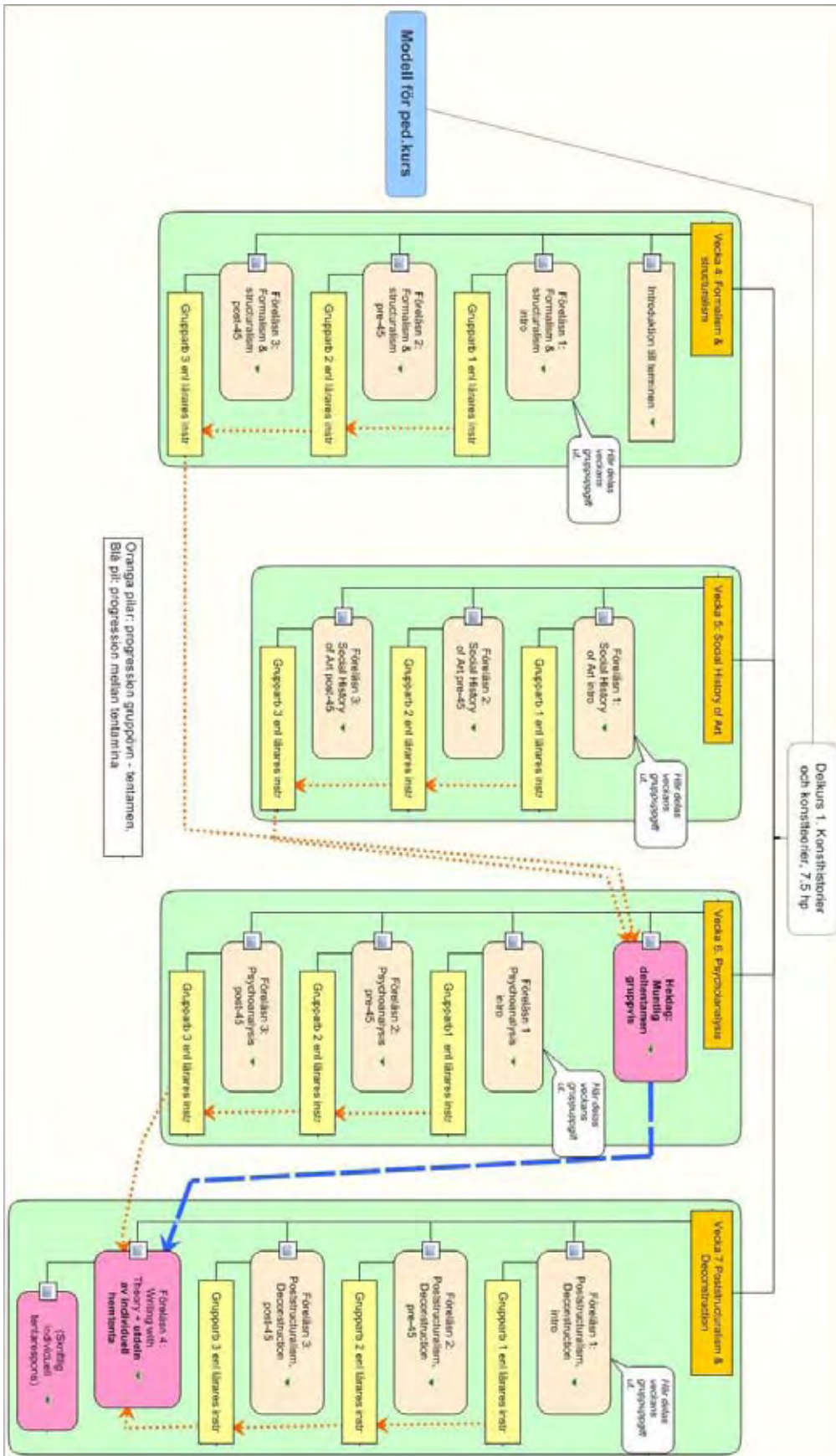


2. Dra av nytta av de tidsbesparande hjälpmedel som finns i datorprogrammet Word och andra program. Om studenterna mailar in tentamen till läraren som en Word-fil kan man utnyttja programmets inbyggda kommentarfunktion. Då hamnar kommentaren inlagd i dokumentet i direkt anslutning till den textpassage som kommentaren avser. Det går också mycket snabbare att skriva in kommentaren med tangentbordet än för hand, och resultatet blir dessutom läsligt. Inte sällan finner man att man får ge samma eller liknande kommentarer till många studenter. Det kan vara små kommentarer som "Bra iakttagelse!", "Blanda inte svensk och engelsk terminologi" eller längre resonerande kommentarer kring brister som dyker upp i flera tentor. Sådana återkommande kommentarer kan man spara antingen i Word:s *clipboard* eller i hjälpprogram som M8 [demonstreras!] och sedan klistra in med en knapptryckning, för att därefter göra nödvändiga individuella redigeringar. Man kan också färgkoda olika passager i studentens tentamen. Ger man en övergripande kommentar, som t.ex. "Dina långa meningar behöver delas upp i kortare", kan man tillfoga "Se gula markeringar", och **gulmarkera** några sådana meningar, vilket inte tar många sekunder. Med den metoden kan man snabbt peka ut passager utspridda i uppsatsen som man vill uppmärksamma studenten på av någon anledning.
3. Ett tredje sätt som jag ännu bara prövat i ganska rudimentär form är att lägga in ett självreflexivt moment i tentamen som förmår studenten att själv fundera över sin tentamen enligt bedömningskriterierna. Jag tänker mig att pröva ungefär följande nästa gång. Om ett bedömningskriterium på en tenta är låt säga, "Integrering av teori och empiri, dvs hur tydligt ett teoretiskt resonemang om en bild är förankrat i bildens konkreta, iakttagbara egenskaper" (vilket är ett ganska vanligt kriterium), tänker jag mig att studenten ska ombes att själv markera just de passager i sin egen tenta där han eller hon menar sig koppla ihop teori och empiri. (Kanske kan studenten också ange om de egenskaper hos bilden som han fäster sig vid är ikonografiska, formala eller av annan art.) Jag tänker mig att dessa markerade passager blir naturliga ställen i texten för läraren att kommentera, vilket då sker mer i dialog med studenten.

Demonstration: progression inom en delkurs

Progression inom en delkurs kan innebära att varje undervisningsmoment fungerar som en förberedelse för och leder in i nästa moment, och att studenten ska göras medveten om detta. Kanske en självklarhet, men för mig krävdes ett konkret arbete med kursernas grundstruktur för att inse fördelarna med detta. I diagrammet nedan försöker jag visa hur examination och undervisning integreras på delkursen "Konsthistorier och konstteorier" (på B-terminen, Konsthistoria och visuella studier). De orange pilarna visar progressionen genom grupparbetena efter varje föreläsning fram till först en gruppvis deltentamen med *peer review* halvvägs i kursen och sedan fram till den individuella skriftliga sluttentamen. Den blå pilen mellan deltentamen och sluttentamen ska visa att deltentamen är utformad som en förberedelse för sluttentamen, vilken alltså ska bygga på erfarenheterna av den förstnämnda.





Modellen som diagrammet vill visa växte ursprungligen fram som ett försök att lösa ett problem vi hade med studenternas bristande engagemang i gruppövningarna efter föreläsningarna. Ursprungligen var gruppövningarna fristående diskussionstillfällen kring någon fråga som läraren delade ut i slutet av föreläsningen. Men utan uppföljning av dem visade det sig att engagemanget och närvaron snart dalade. Vi prövade att ha uppföljning i början av nästa föreläsning men det stal för mycket undervisningstid. Den bästa lösningen vi funnit (hittills) är att länka samman grupparbetena i en arbets- och examinationsprocess som löper genom hela delkursen, så som diagrammet visar. I deltentamen har vi också lagt in ett peer review-moment där studenterna kommenterar varandras arbeten, vilket sedan återkommer under uppsatsarbetet.

Demonstration: progression mellan delkurser

Hade diagrammet ovan sträckt sig över hela terminen skulle det framgå att även delkursernas succession är tänkta att följa samma princip. Just denna termin avslutas med en mindre uppsats och tentamina för de föregående delkurserna är avsedda att förbereda studenterna för uppsatsen. Tentamen för delkurs 1 består av en analys av hur konsthistoriker har använt vissa teorier i sina verkanalyser, och tentamen för delkurs 2 av en övning i att själv applicera teorier i en verkanalys enligt anvisade metodologiska kriterier.

För att progressionstanken ska ha full effekt måste emellertid studenterna själva vara medveten om den. Mitt intryck är, föga förvånande, att studenterna blir mer motiverade att studera omsorgsfullt om meningen med de olika studiemomenten är klara för dem.

Bilagorna nedan avser att demonstrera hur jag försökt uppnå progression mellan delkurser tillsammans med utförlig men tidseffektiv tentamensrespons.

Bilagor	Sid
1) Delkurs 1, individuell skriftlig hemtentamen	5
2) Delkurs 1, utdelad kollektiv respons till hemtentamen	6
3) Delkurs 2, individuell skriftlig hemtentamen	14
4) Delkurs 2, individuell respons på hemtentamen, 2 exempel	16



BILAGA 1

Individuell skriftlig hemtentamen, VT-08.

KOV A21, delkurs 1: Konsthistorier och konstteorier

Max Liljefors del: psykoanalys

Du får här två fotokopierade utdrag ur Foster, Krauss, Bois & Buchloh, *Art Since 1900*, som innehåller två psykoanalytiskt orienterade tolkningar. Det första (sid. 192-194; år 1924, författat av Rosalind Krauss) handlar om surrealismen, den andra (sid. 488-490; år 1964b, författat av Hal Foster) om Andy Warhol. (De överkryssade styckena i början och slut behöver du inte bry dig om.)

Din uppgift är att analysera hur dessa tolkningar är genomförda. För uppgiften behöver du två överstrykningspennor i rosa och grönt samt en vanlig kulspets- eller tuschpenna (ej blyerts).

A) Markera de ställen i texten där författaren kopplar ihop psykoanalytisk teori med konsten.

- Markera de ställen som tar fasta på motivet i verket/verken med **rosa**.
- Markera de ställen som hänvisar till verkets/verkens formala aspekter med **grönt**.
- Stryk under de ställen som hänvisar till konstnären, hans tankar och liv.
- Ringa in de ställen som hänvisar till samhälle och historia.

(Det räcker med att du markerar de centrala orden, du behöver inte markera hela meningarna.)

B) Läs de två avsnitten ur Foster i deras helhet – dvs hela 1924 och 1964b, inte bara de utdrag jag kopierat. Jämför dem i följande avseenden:

- Förstår man som läsare varför de har valt att använda psykoanalytisk teori?
- Tycker du att någon tolkning är mer givande än den andra? Varför? Vilka förtjänster och brister har de?

Fråga A besvarar du genom att lämna in fotokopiorna med dina markeringar på, fråga B besvaras skriftligen (datorutskrift) på separat papper, som häftas ihop med de övriga. Fråga B får vara maximalt 1 A4 sida (12 p Times, 1,5 i radavstånd, normala marginaler etc.) och uppgiften ska lämnas in i utskrift om du inte i förväg kommit överens om annat med mig.

Skrivningarna lämnas i en blå box vid expeditionen torsdag 21/2 före klockan 13.15.

Skrivningarna lämnas i två kuvert i A4 format (kan återanvändas under hela terminen), med ditt eget namn och personnummer utanpå. Skriv också lärarnas namn (Max Liljefors, Björn Fritz) och kursens kod, i det här fallet: KOV A21.

Lycka till,

Max



BILAGA 2

KOV A21, VT-08

Delkurs 1, respons på skriftlig hemtentamen, Max Liljefors del

Hej,

Här får du tillbaka din tentamen tillsammans med en skriftlig genomgång av den utdelade uppgiften. Uppgift A bestod i att identifiera hur Krauss och Foster knöt samman konsten med psykoanalytisk teori. Du skulle:

- Markera de ställen som tar fasta på motivet i verket/verken med **rosa**.
- Markera de ställen som hänvisar till verkets/verkens formala aspekter med **grönt**.
- Stryk under de ställen som hänvisar till konstnären, hans tankar och liv.
- Ringa in de ställen som hänvisar till samhälle och historia.

Uppgift B bestod i en friare jämförelse av och reflektion kring Krauss och Foster texter. På din tenta har jag gulmarkerat de partier som jag fann viktigast.

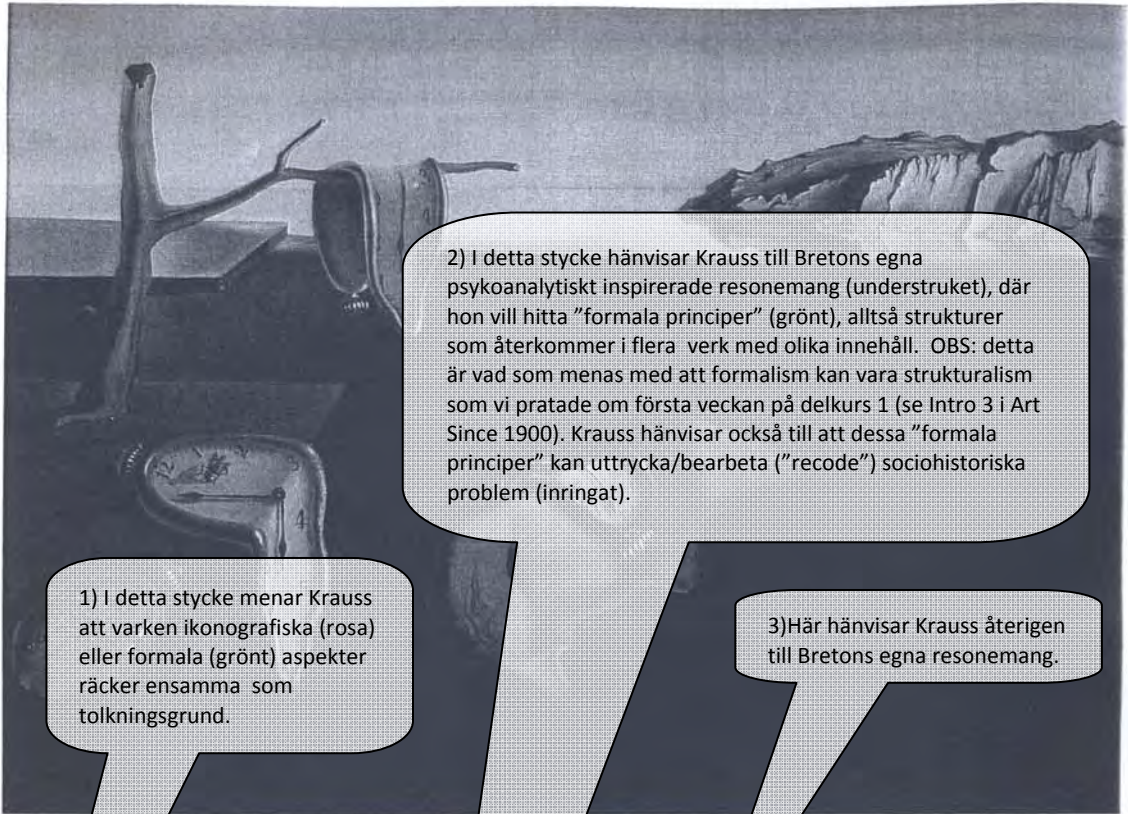
Den skriftliga tentagenomgången som medföljer här är inte direkt ett facit, snarare en slags modell över de kriterier som din tenta har bedömts efter. Den är inte den enda möjliga lösningen och du behöver därför inte ha markerat exakt de ställen i texten som jag har gjort.

Du får absolut mest ut av genomgången om du tar dig tiden att jämföra den med din egen tenta, sida för sida.

Till sist ett råd: spara din tenta och genomgången, du kan ha nytta av den på den skriftliga tentamen för delkurs 2, då du själv ska göra en bildanalys.

/Max

1924-1925



1) I detta stycke menar Krauss att varken ikonografiska (rosa) eller formala (grönt) aspekter räcker ensamma som tolkningsgrund.

2) I detta stycke hänvisar Krauss till Bretons egna psykoanalytiskt inspirerade resonemang (understruket), där hon vill hitta "formala principer" (grönt), alltså strukturer som återkommer i flera verk med olika innehåll. OBS: detta är vad som menas med att formalism kan vara strukturalism som vi pratade om första veckan på delkurs 1 (se Intro 3 i Art Since 1900). Krauss hänvisar också till att dessa "formala principer" kan uttrycka/bearbeta ("recode") sociohistoriska problem (inringat).

3) Här hänvisar Krauss återigen till Bretons egna resonemang.

3 • Salvador Dalí, *The Persistence of Memory*, 1931
Oil on canvas, 24.1 x 33 (9 1/2 x 13)

or signifier infinity—only the little red bar at the nexus of the figure-eight indicating that the content of this graphic mark is the joining of two cells in erotic contact [4]—fit nicely with a modernist narrative of formal "progress."

But the iconographic treatment of Surrealism seems insufficient, remaining blind as it does to something like the formal brilliance of Miró's art; the modernist account seems equally impoverished. It can neither produce a reading that would relate Miró to his colleagues in the movement—from Masson to Dalí to Surrealist photographers like Raoul Ubac (1910-85) and Hans Bellmer (1902-75)—nor can it address the structural issue of whether, on the level of the signifier (the form of expression), there is anything coherent in all the rich diversity of Surrealist activity.

The third alternative is to use the actual categories that Breton developed to theorize Surrealism and to mine them for their structure, thereby generating on the one hand a set of formal principles (the technique of doubling would be one of them) that can be permuted through a whole range of visual styles and, on the other, an understanding of the way such categories recode psychoanalytic or sociohistorical problems. As just one example we could take "objective chance," a variant on "psychic automatism"

and a vehicle of the end result that Breton aspired to as a Surrealist, namely, "the marvelous."

Breton describes objective chance as the crossing-point of two causal chains, the first subjective, interior to the human psyche, and the second objective, a function of real world events. In this conjunction, so seemingly unprepared for, it is discovered that on each side there was a kind of determinism at work. On the side of the real, the subject seems to have been expected, since what the world proffers at this moment is a "sign" specifically addressed to him or her. While on the side of the subject, there is an unconscious desire driving him or her unwittingly toward this sign, even constituting it as such, and allowing the sign to be deciphered after the fact.

The semiosis of Surrealism

While *Nadja* is constructed as a tissue of objective chance, the clearest illustration of how it works is presented at the beginning of another autobiographical novel, *L'Amour fou* (Mad Love; 1937). There Breton tells of going to the Marché aux Puces flea market in Paris and bringing home a wooden spoon with a little carved shoe projecting from the underside of its handle [5]. Not even liking this





4) I det här stycket fortsätter Krauss att återberätta Bretons egna tankegångar (understruket). Observera att i sista meningen, som börjar "This structure...", ger Krauss tydligare sin egen uppfattning om Bretons tankar.

Jag har markerat hela detta stycke grönt eftersom det är en beskrivning av hur "dubbelhetens struktur" kan se ut i ett verk (i det här fallet ett *objet trouvé*). Visserligen beskrivs motivet – skeden "ser ut" som en sko, vars häl representerar en annan sko, osv (markerat med rosa) – men det är fördubblat som sådant som är det centrala för Krauss, inte precis vad motivet föreställer. Återigen: formalism som

4 • Joan Miró, *The Kiss*, 1924
Oil on canvas, 73 x 92 (29, x 36 1/4)

object, he nonetheless sets it on his desk whereupon it reminds him of another object he had fruitlessly asked Alberto Giacometti to sculpt for him some time earlier. This object, an ashtray in the shape of a glass slipper, had been meant to exorcise the nonsense phrase that had been running through Breton's head like a persistent tune: "cendrier-Cendrillon," or "Cinderella ashtray." Now suddenly, he says, he begins to see the newly purchased spoon as a series of nested slippers, each the representational double of the preceding one: the bowl of the spoon as the front of the slipper, the handle as the middle section, and the shoe beneath as the heel; then the shoe itself as the front, the middle section, and the heel, and then—imaginatively—its heel as containing another such slipper; and so on). This structure in which an object is mirrored by another, the double functioning as the representation of the first, Breton understands semiotically—he sees it as constituting a sign.

In this, Breton is completely orthodox, since signs are always pictured as ghostly doubles of the things they represent. More

▲ 1931, 1969c



5 • Man Ray, André Breton's slipper-spoon, 1934
Reproduced in Breton's *L'Amour fou* (1937)

5) I förra stycket lät Krauss sina tankar om fördubblandets struktur inrama beskrivningen av "sko-skeden". I det här stycket går hon ett steg längre: hon beskriver fördubblingen som själva *förutsättningen* för att ett uttryck ska kunna ha ett innehåll (och alltså vara ett tecken). Märk att hon gör det genom en hänvisning till språket: upprepning gör barnets läten till avsiktligt språk. I förlängningen får hon det att gälla alla tecken: upprepning är grunden för att mening ska uppstå, sålunda också i bilder.

importantly, **this condition of doubling** is itself at the very beginning of language, as when a baby, repeating a sound—"ma-ma" or "pa-pa" or "ca-ca"—suddenly understands that the second sound, in redoubling the first, both reaches back to mark the initial one as a signifier (which is to say, **not just a random sound but a meaningful utterance**) and sets it up as a carrier of intentional meaning.

The slipper-spoon is, then, the world convulsed into a sign. But crucially this sign was not only addressed to Breton; it was willed by him through the power of his own unconscious desire. For he associated this sign-material with his unconscious thoughts, which, unknown to him, were driving him to assume the role of a prince setting out to seek his mate. What immediately follows is the story of Breton's encounter with the subject of this "mad love," an encounter all of the details of which he discovers, to his amazement, were "predicted" by an automatic poem he had written a decade earlier and which he is now unconsciously repeating in the present.

6) Till sist belägger hon sitt resonemang om fördubblandets struktur i psykoanalysens auktoriteter: Freud och Lacan.

Thus if the world's "sign" is structured through the condition of the double, the unconscious operates on the same principle. Freud had described this as the compulsion to repeat; in the sixties, French psychoanalyst Jacques Lacan would recode this semiotically by saying that the unconscious is structured like a language. Redoubling, then, is the formal condition of the unconscious drives.

Krauss utgår alltså från fördubblingen som en konstnärlig strategi hos surrealismen. Med Bretons intresse för psykoanalys som kitt kopplar hon samman surrealismens fördubblingar med Freuds och Lacans teorier om tvångsmässig upprepning som ett uttryck

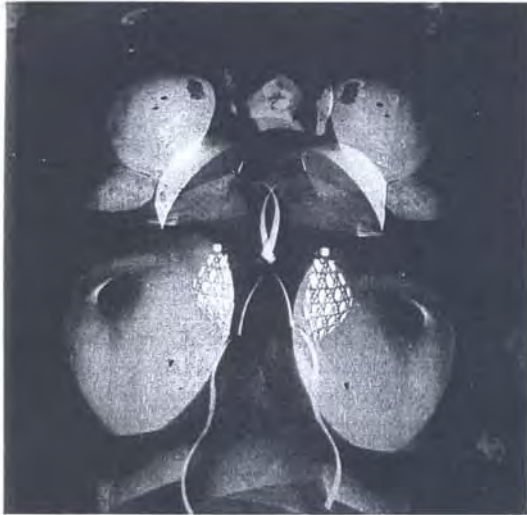
The **photography** a function of doubling—not only does it "mirror" its object but, technically, its prints exist as multiples—

7) Möjligen kan man se hennes referens till fotografien som medium som en koppling till sociohistoriska aspekter, med tanke på fotografins stora genomslagskraft i samhället.



6 • Man Ray, *Untitled*, 1924
Published in *La Révolution surréaliste*





7 • Hans Bellmer, *La Poupée (Doll)*, 1938
Published in *La Révolution surréaliste*

made it a perfect vehicle for Surrealism, which exploited this aspect in its use of double exposures, sandwich printing, juxtapositions of negative and positive prints of the same image, and montaged doubles to produce this sense of the world redoubled as sign. The first issue of *La Révolution surréaliste* carried several photographs by Man Ray in which doubling was at work [6].

But doubling, as was pointed out, has a certain psychoanalytic content, one aspect of which Freud discusses in his essay "The Uncanny" (1919). Ghosts, the very stuff of uncanniness, are doubles of the living; and it is when live bodies are redoubled by lifeless ones—as in the case of automata or robots, or sometimes with dolls, or with people in states of seizure—that they take on the uncanniness of ghosts. That doubles should produce this condition is due, Freud explains, to the return of early states of dread. One of these derives from infantile feelings of omnipotence, in which the child believes itself able to project its control into the surrounding world only to find, however, these doubles of itself turning round to threaten and attack it. Another is castration anxiety, in which, similarly, the threat takes the form of one's phallic double. More generally, Freud says, anything that reminds us of our inner compulsion to repeat will strike us as uncanny.

That Hans Bellmer would build his early artistic practice entirely around a specially constructed doll, which he would arrange in various situations and then photograph, engages with this operation of the uncanny. Not only is the doll itself connected to this experience but Bellmer's treatment both exploits the sense of the way the doll's appearance to the viewer is dependent on either the operations of dream or on those of objective chance, and, by means of photomechanical doubling, projects the doll as the emblem of castration anxiety: tumescent female redoubled as male organ [7].

Uncanny doubling, although unrelated to the figure of the doll, was also exploited by the Belgian Surrealist René Magritte. Interestingly, Freud's description of the experience of the uncanny maps directly onto Breton's recipe for objective chance. "Involuntary repetition," Freud wrote, "surrounds with an uncanny atmosphere what would otherwise be innocent enough, and forces upon us the idea of something fateful and unescapable where otherwise we should have spoken of 'chance' only." And in relation to objective chance in *Nadja*, where Breton's attraction to Nadja herself is partly due to her being able to predict when these chance occurrences would take place, Freud recalls the tendency of his neurotic patients to have "presentiments" that "usually come true," a phenomenon he links to the recurrence of primitive omnipotence of thoughts. To the common example of objective chance occurring in most people's lives through "uncanny" repetitions of the same number (our birthday, our street address, and, say, our new friend's telephone number), Freud responds: "Unless a man is utterly hardened and proof against the lure of superstition he will be tempted to ascribe a secret meaning to this obstinate recurrence of a number, taking it, perhaps, as an indication of the span of life allotted to him."

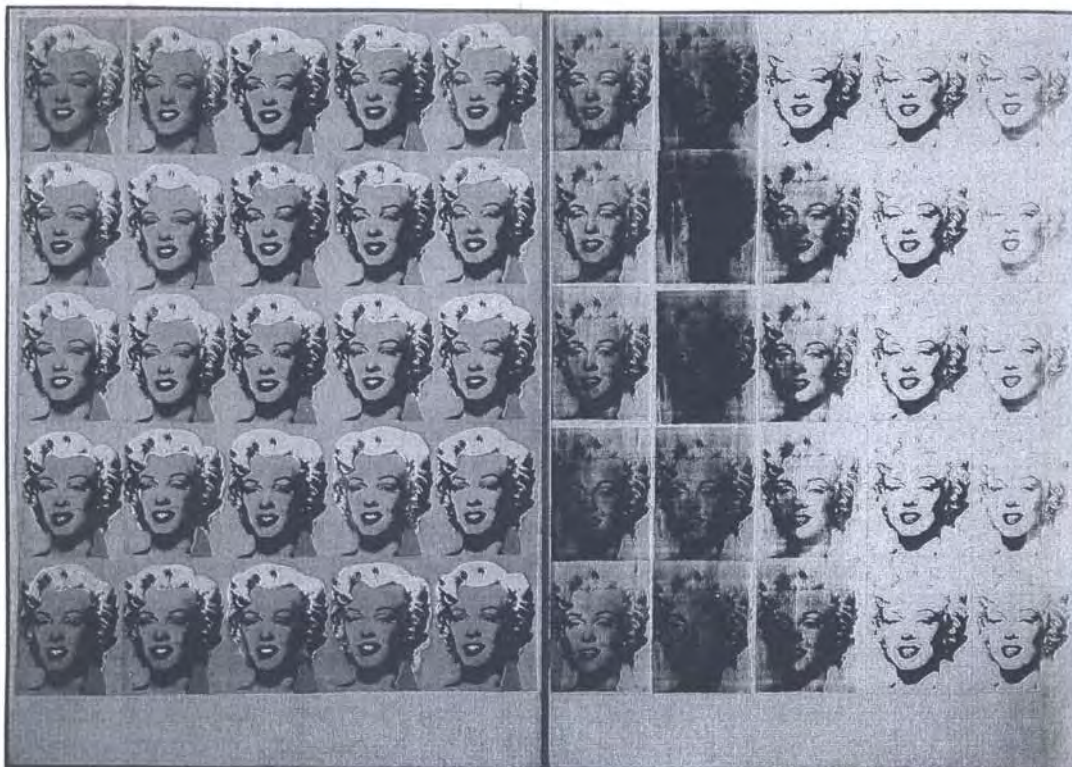
Objective chance indeed provides a common ground between Surrealist photographic practice and Miró's "dream paintings," since, like the former, the latter are focused on the waves of color yielding up a sign of the dreamer's desire. Miró himself acknowledged as much in an extraordinary painting of this period in which, on a white ground, he deposited a splotch of intense cerulean blue. Over it, he wrote "this is the color of my dreams"; but in the upper left corner of the work, in much larger letters, he inscribed "Photo." Somewhere on the painting's material surface the chain of the real and the chain of the unconscious will meet.

FURTHER READING

- Hai Foster, *Compulsive Beauty* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1993)
- Roman Jakobson, "Why 'Mama' and 'Papa'" (1959), *Selected Writings* (The Hague: Mouton, 1962)
- Rosalind Krauss and Jane Livingston, *L'Amour fou: Surrealism and Photography* (New York: Abbeville Press, 1986)
- William Rubin, *Dada and Surrealist Art* (New York: Harry N. Abrams, 1968)
- Sidra Stich (ed.), *Anxious Visions: Surrealist Art* (New York: Abbeville Press, 1990)

▲ 1927a





2 • Andy Warhol, *Marilyn Diptych*, 1962
 Silkscreen ink and synthetic polymer paint on canvas, two panels, each 208.3 x 144.8 (82 x 57)

indiscriminate. Underneath the glamorous surface of commodity fetishes and media stars, Crow finds "the reality of suffering and death" in the tragedies of Marilyn, and in particular Warhol [2].

1) Foster citerar först Warhol själv (understruket), vilket han fortsätter med genom hela texten. Snart kopplar han dock Warhols upprepningar till konsumtionssamhällets massproduktion (inringat).

Inledningsvis sätter han också likhetstecken mellan det avbildande (rosa) med upprepning som form (grönt), eftersom varje motiv ju med nödvändighet är en sorts upprepning. Redan från början sker detta inom en psykoanalytisk ram, genom begrepp som chock (trauma) och tvångsmässig (= av omedvetna orsaker).

me, and there I am. There's nothing behind it." Both camps make the Warhol they need; no doubt we all do (projection is one of his great subjects). In any case neither argument is wrong; but they cannot both be right—or can they? Can we read these early images of disaster and death as referential and simulacral, connected and disconnected, effective and effectless, critical and complacent?

Traumatic realism

The most famous Warhol motto is "I want to be a machine," which is usually taken to confirm the blankness of artist and art alike. But it may point less to a blank subject than to a shocked one who takes on what shocks him as a mimetic defense against this very shock: I am a machine too, I make (or consume) serial commodity-images too, I give as good (or as bad) as I get. "Someone said my life has dominated me," Warhol told the art critic Gene Swenson in an important interview of 1963, "I liked that idea." Warhol had just sworn to having the same lunch for the past twenty years (what else but Campbell's soup?). Together, then, the two statements read as a preemptive embrace of the compulsion to repeat put into play by a society of serial production and consumption of you can't beat it,

1964n | Warhol



2) Fler citat av Warhol bygger upp resonemanget. På slutet knyts de återigen till masshället (och vice versa.)

Warhol suggests, join it. More you enter it totally, you might expose it, you might reveal its automatism, even its autism, through your own excessive example. Deployed first by Dada, this strategic nihilism was performed ambiguously by Warhol, and artists such as Jeff Koons have played it out since.

These remarks reposition the role of repetition in Warhol. "I like bringing things" is another famous motto of his quasi-artistic persona. "I like things to be exactly the same over and over again." In *POPism* (1980) Warhol glossed this embrace of boredom, repetition, domination: "I don't want it to be essentially the same—I want it to be *exactly* the same. Because the more you look at the same exact thing, the more the meaning goes away, and the better and emptier you feel." Here repetition is both a draining of significance and a defending against affect, and this strategy guided Warhol as early as the 1963 interview with Swenson: "When you see a gruesome picture over and over again, it doesn't really have any effect." Clearly this is one function of repetition in our psychic lives: we repeat traumatic events in order to integrate them into a psychic economy, a symbolic order. But the Warhol repetitions are not restorative in this way; they are not about a mastery of trauma. More than a patient released from a lost object in mourning, they suggest an obsessive fixation on a lost object in melancholy: "I'm tired of all the Marilyn images, cropped, colored, and crimped: the "hallucinatory wish-psychois" of a melancholic (Freud) seems to be in play here. But this analysis is not quite right either, for the repetitions not only reproduce traumatic effects, but also can produce them. Several contradictory operations occur at the same time: a warding away of traumatic significance and an opening out to it, a defending against traumatic affect and a producing of it.

Repetition in Warhol, then, is neither a representation of a worldly referent nor a simulation of a pure image or a detached signifier. Rather, repetition serves to screen a reality understood as traumatic, but in a way that points to this traumatic reality nonetheless through a rupture in the image—or, more precisely, in the viewer touched by the image. In *Camera Lucida* (1980) Barthes called this traumatic point the *punctum*. "It is this element which rises from the scene, shoots out of it like an arrow, and pierces me," he writes. "It is what I add to the photograph and what is nonetheless already there.... It is acute yet muffled, it cries out in silence. Odd contradiction: a floating flash." Barthes is concerned here with straight (unmanipulated) photographs, so he relates the *punctum* to details of content. This is rarely the case in Warhol, yet a *punctum* exists for me (Barthes stipulates that it is a personal effect) in the indifference of the passerby in *White Burning Car III* (1964). This indifference to the crash victim impaled on the telephone pole is bad enough, but its repetition is galling, and this points to the operation of the *punctum* in Warhol. It works less through content than through technique, especially in the "floating flashes" of the silkscreen process, in the repetitive "popping" of the images. Here Pop does not register the death of affect (as is sometimes said) so much as the affect of death.

Such disaster and death images evoke the public nightmares of the early age of television, for Warhol selects moments when this society of spectacle cracks: Jackie Kennedy in mourning after the assassination in Dallas, Marilyn Monroe remembered after her suicide, racist attacks, car wrecks—but cracks only to expand. Content in Warhol is thus not trivial: a white man impaled on a telephone pole, or a black man attacked by a police dog, is shocking. But, again, this first order of shock is screened by the repetition of the image, even as this repetition produces a second order of trauma, here at the level of technique, where the *punctum* breaks through the screen and allows the real to poke through. In this way different kinds of repetition are put into play by Warhol: repetitions that fix on the traumatic real, that screen it, that produce it. And this multiplicity makes for the paradox not only of images that are both affective and affectless, but also of viewers that are neither integrated (which is the ideal of most modern aesthetics: the subject composed in contemplation) nor dissolved (which is the effect of much popular culture: the subject given over to the intensities of the commodity-image). "I never fall apart," Warhol remarks in *The Philosophy of Andy Warhol* (1975), "because I never fall together." Such is the paradoxical subject-effect of his work too, and it resonates in some art after Pop as well (for instance, some appropriation art and some abject art).

3) Foster kombinerar motiviska (rosa) och formala (gröna) aspekter med varandra, men ställer dem också mot varandra. Genomgående låter han repetitionen (genom silkscreen-

Mass subjectivity

Barthes was wrong to suggest that the *punctum* is only a private affair. It is too often seen as a breach in the way to understand traumatic events such. No one points to this traumatic breakdown of private fantasy like taking the outside of Pop in general, making the individual part of the outside." However cryptic, this remark suggests a historically new relay between private fantasy and public reality as a primary topic of Pop.

Warhol was fascinated by the subjectivity produced in mass society. "I want everybody to think alike," he said in 1963. "Russia is doing it under government. It's happening here all by itself." "I don't think art should be only for the select few," he added in 1967. "I think it should be for the mass of American people." But how does one represent "the mass of American people"? One way to evoke this mass subject is through its proxies, that is, through its objects of consumption (thus the serial presentation from 1962 on of the Campbell's soup cans, Coke bottles, Brillo boxes) and/or through its objects of taste (thus the kitschy flower paintings of 1964 and the folksy cow wallpaper of 1966). But can one figure this mass subject? Does it have a body to figure? "The mass subject cannot have a body," the critic Michael Warner asserts, "except the body it witnesses." This principle suggests why Warhol evokes the mass subject through its figural projections—from celebrities and politicians such as Marilyn and Mao to all the lurid cover-people of

▲ 1916a, 1920, 1966

▲ 1967a

● 1977, 1980, 1994a

1964b | Warhol



Sammanfattning

- Krauss motiverar sin användning av psykoanalytisk teori med André Bretons eget stora intresse för Freuds teorier. Foster anför inte något sådant intresse hos Warhol själv, utan verkar själv stå för det psykoanalytiska intresset.
- Både Krauss och Foster tar fasta på fördubbling/repetition (som inte är exakt samma sak) som konstnärlig strategi och kopplar samman den med teorier om upprepning inom psykoanalysen.
- Krauss uppehåller sig mest vid formala aspekter. Foster växlar mer mellan ikonografiska och formala aspekter, men låter de formala (repetitionen) få överhanden som viktigast.
- Både Krauss och Foster ser repetition som en genomgående *struktur* i många av surrealismens/Warhols verk, ibland på flera nivåer i verken. Därmed exemplifierar de formalism som strukturalism, som det talas om i Inledning 3 i *Art Since 1900* (i motsats till formalism som morfologi, bara intresserad av god design, som den lite nedlåtande beskrivs).
- Både Krauss och Foster introducerar sina egna tolkningar genom att ställa två andra modeller mot varandra och konstatera att ingen av dem duger (Krauss: "iconographic treatment" mot "the modernist account", s 192. Foster: "simulacral reading" mot "referential view", s 486). Sedan presenterar de sin egen tolkning som förenar och fördjupar aspekter av båda.
- Krauss resonemang löper fram och tillbaka mellan repetition hos Breton (och surrealismen) och psykoanalytiska teorier med universella anspråk om det mänskliga psyket, som kan sägas få förklara varandra.

Fosters resonemang löper mellan repetition i Warhols konst (och uttalanden) och en "psykoanalys" av konsumtionssamhällets subjekt.
- Båda tar upp fotografien, men på olika sätt. Krauss framför allt som ett manipulerbart medium ("double exposures, sandwich printing, etc", s 195), Foster som ett rent registrerande medium (via Barthes i *Camera Lucida*, s 490).



BILAGA 3

KOV A21, delkurs 2: Skriftlig hemtentamen, VT-08

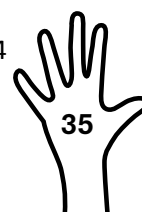
Tentamensuppgiften

På nästa sida ser du två bilder som gör reklam för kvinnomode. Din uppgift är att analysera dem, med hjälp av psykoanalytisk och diskursanalytisk teori. Din analys ska följa dessa tre steg:

1. Gör en **jämförande beskrivning** av bilderna. Välj då aspekter av dem som du kan använda i analysen.
2. Välj **en psykoanalytisk teori/begreppsapparat** som Rose tar upp och analysera bilderna med hjälp av den. Ta då fasta på de bildegenskaper som du tagit upp i steg 1.
3. Vidga perspektivet och behandla bilderna som **uttryck för en diskurs** i samhället om kvinnan. Använd då begreppen **diskursordning** och **sanningsregim**. (Naturligtvis skulle en verklig diskursanalys kräva mycket större empiri.)

Ditt svar kommer först och främst att bedömas efter dessa kriterier:

- Visar ditt svar på förståelse av den använda teorin?
- Är ditt resonemang sammanhållet och leder framåt?
- Är teori och empiri tydligt integrerade?





Annons för korsetter från Twilfit, ca 1915



Modetografi av Kerstin Bernhard, för Twilfit 1953.

BILAGA 4: EXEMPEL PÅ TENTAMENSRESPONS

Exempel 1:

Betyg: ACW G; ML G; Totalt: G.

Annonsen för korsetter från Twilfit, ca 1915, är en målad bild där kvinnorna är svepta i tyg. Korseten är i sig inte synlig. I bilden finns en kvinna som tittar ut mot betraktaren och en annan som tittar ner. I bakgrunden finns en staty av klassiskt snitt. En tydlig likhet och koppling finns mellan den klassiska statyn och kvinnorna på bilden. I bild nummer två, Modefotografi av Kerstin Bernhard, för Twilfit 1953, är varan till försäljning tydligare. Korsetten visas upp utan att vara insvept i tyg. Det faktum att den andra bilden är ett fotografi samt att den tydligt visar upp varan gör den mer utmanande. Modellens blick är framträdande i bilden och modellens inverkan i försäljningen av varan är på alla sätt tydligare än den målade kvinnan i det första exemplet. I första bilden tycks kvinnan öppna en oval spegeldörr, som befann hon sig tidigare inuti en berlock. I bild nummer två verkar den kvinnliga modellen göra en gest av att dra undan ett draperi. □ Laura Mulveys psykoanalytiska tolkning skulle kunna appliceras på bilderna för att visa på skopofili, den antaget heterosexuelle manliga betraktarens förmåga att finna njutning i uppvisandet av dessa kvinnliga kroppar på bild. Hennes teorier pekar på att tittandet rymmer sexuell njutning och även en njutning av att vara i kontroll och observera ett objekt i förhållande till det egna subjektet. De kvinnliga karaktärerna fungerar i film som ett erotiskt inslag istället för att driva historien framåt, förklarar Mulvey, de hindrar till och med för en stund den utsatta riktningen. I fallet med reklambilder finns inte direkt någon historia att stanna upp, men bilden som ett erotiskt inslag i sitt sammanhang blir ändå tydligt. Mulveys teorier inbegriper voyerism, en aktiv betraktare och en distansering och objektifiering av det som tittas på. Enligt Mulvey blir denna blick både kontrollerande och sadistisk.¹ Förutom sitt erotiska värde symboliserar kvinnan också ett hot, hotet om kastration. Den nakna kvinnokroppen saknar penis och blir för den manlige betraktaren en obehaglig påminnelse om kastrationensångesten, menar Mulvey. I film antingen avmystifieras kvinnan genom att t ex räddas, eller så förvandlas hon till en fetisch. Genom fetiseringen fokuseras på en del av kvinnans kropp och kompenserar så för avsaknaden av penis.² I detta fall finns i båda bilderna en tydlig koppling till fetisivering, då reklamen gäller korsetter, ett plagg som tydligt förstärker och framhäver delar av kvinnokroppen. □ Det faktum att båda bilderna tycks visa upp en kvinna som kliver fram ur något dolt bidrar även det till att förstärka känslan av smygtitt i betraktande av bilderna. Bild nummer två tycks i högre grad

¹ Rose, G., *Visual methodologies*, (London 2001), s. 117.

² Rose, G., *Visual methodologies*, (London 2001), s. 118.



kommunicera med betraktaren, då modellens blick går tydligt ut. Att den andra bilden är ett fotografi spelar också in och kopplas hos Foucault ihop med teorier kring sanningsregim, tanken om att ett fotografi visar upp saker och ting sådana de verkligen är. I detta fall bidrar det fotografiska mediet till att "sälja" modellen i lika hög grad som varan. □ Mulvey positionerar i sina teorier filmpubliken som manlig och anser att honom identifiera med den manliga huvudpersonen. I fallet med reklambilderna finns ingen naturlig identifikation för den manliga betraktaren, varvid hennes teorier kring spegelfasen och identifikation faller, vilket visar på brister i Mulveys teoribildning. Dels saknas diskussion kring kvinnliga betraktare, dels är de möjliga homosexuellt erotiska blickarna osynliggjorda. Diskussionen kring en kvinnlig betraktare och hennes identifikation eller missidentifikation faller tyvärr bort, då denna kanske vore den intressantaste att ta upp vad gäller kvinnors villkor. □ Foucaults termer kring diskurs blir betydelsefulla i ett vidgande av perspektiven. Hos Foucault föds det mänskliga subjektet inom diskursen i vilken makt finns insprängt överallt. En diskursordning kan ge en större förståelse kring bilden av kvinnan och kvinnlighet i vårt samhälle. Som exempel på en sådan diskursordning finns Mulveys teoribyggge kring manligt och kvinnligt. □ Bild nummer ett kan ses som ett uttryck för sin tid, modellens relativa nakenhet kopplar tillbaka mot ett antikt ideal. Hennes skönhet och förföriska förmåga ligger i hennes renhet och okuldsfullhet. I den andra bilden är kvinnan direkt sexuellt utmanande, kontaktsökande och i högre grad fetischerad.

Litteratur:

Rose, G., *Visual Methodologies*, London 2001.



Exempel 2:

Betyg: ACW: tenta ej inlämnad, ML: G, TOT: omskrivning Ann-Charlottes del

1915 års reklamannons för Twilfits korsetter visar en kvinna på avstånd. Uppseendeväckande med denna affisch är att det som intill modellen förefaller vara en spegel visar en annan avbild än den vad den borde. Modellen visas i helfigur, då hon - möjligen - dammtorkar "spegeln" bredvid. Med blicken riktad åt betraktaren känns det hela distanserat och avspänt, eftersom perspektivet otvivelaktigt inger en självklar och välkommen känsla av närvaro i modellens rum. Hennes blick tycks kommunicera ostört med betraktaren eftersom hon ändå utför en praktisk aktivitet. Närgånget och distanserat, samtidigt. I min mening oförarglig.

Varför 1953 års Twilfit-annonsen antagligen väcker mer "häpnad" beror på att perspektivet i egenskap av detaljskarpt fotografi omedelbart inger en känsla av intrång, även om modellen inte nödvändigtvis stöter ifrån sig betraktaren (åtminstone inte med någon yvig aggression). Hennes blick är sträng, antagligen iakttagande, och munnen snörpt. Anmärkningsvärt hos 50-talsmodellen är att hos henne syns mer hud än hos sin föregångare, vilket förvisso dels beror på modet i tiden, och inte enbart på perspektivet. Trots det bör man konstatera en radikal skillnad mellan de två annonserna just beträffande perspektivet:

Avståndet är betydligt närmare och draperierna intill henne snarast bidrar till den inträngande känslan, just därför att draperierna ur detta perspektiv inte har någon huvudsaklig effekt. En känsla av skopofili med tanke på modellen ändå står innanför draperigränsen och inte utanför den. Lägg även märke till att perspektivet i jämförelse med den äldre annonsen är på en lägre höjd: Ett sorts knähundsperspektiv med bröstet som nästan precis mittpunkt för betraktaren. Även detta understryker det pojkkaktiga peepingperspektivet - voyeurismen.

Det tycks liksom finnas en avsikt att få läsaren för annonsen att känna sig utomstående i sitt betraktande. Men huruvida det är fråga om ett voyeuristiskt perspektiv är dock inte helt klart.

Ty om voyeurism skriver Gillian Rose bl a följande med anknytning till Laura Mulveys Hitchcockanalyser:

Voyeurism is a way of seeing that is active; it distances and objectifies what is looked at. It is controlling and even sadistic[...]. It is a look that is only given to men by films (whether as characters in the film or as the film's audience).³

Objektifieringen, som Rose tar upp som ett smygtittarelement, kan även i 50-annonsen bekräftas, eftersom dess modell till skillnad från föregångaren uppträder snarast sysslöslig, under det att hon iakttar den inträngande fotolinsen. Samt bröstet, som fotografen fäster som precis mittpunkt för betraktaren. Vidare återberättas Mulveys smygtittarteori med följande:

³ Gillian Rose Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials (Sage Publications Ltd, 2001) s. 110



Mulvey notes that this is typical of how the women in the film noir genre are represented: as threatening but ultimately guilty and weak.⁴

Tidsandan - då noirens karakteristiska *femme fatales* röker och bystar sig på biodukarna - kan alltså också bekräftas i 1953 års foto. Det är heller inte svårt att uppfatta en viss utmaning - eller hot, som Rose kallar det - inte bara i modellens blick, utan så ock i hennes utåtagerande kroppsspråk och spänstiga kroppskonstitution. Hon har möjligen intagit en garde.

Dock rör det sig, vill jag mena, om en synnerligen oskuldskraftig voyeurism (dock icke desto mindre laddad i blickkommunikationen), eftersom betraktaren - med sin till nivån låga ögonhöjd - är ertappad av modellens ögon, vilket håller betraktaren underlägsen hennes studerande blick. Alltså känns den sadistiska meningen, som Rose nämner, i detta fall något frånvarande: den reserverade, ödesdigra damen blir svår att manövrera under markisens piska, då hon heller inte uttrycker någon fruktan.

Beträffande samtidskvinnans samhällsroll vill jag dra likhetsdrag mellan 50-talsmodellen - dels i anletsdrag liksom i uttryckssätt - och vår svenska, samtida järnlady Eva Dahlbeck. Ty året efter Twilfits reklamannons kom Ingmar Bergmans första genombrottsfilm *En lektion i kärlek* (1954) i vilken Dahlbeck med strålande elegans och med fatalistisk kvinnlig list vid flertal tillfällen tar vatten över huvudet och ger sig in i fighter med sina respektive partners och älskare. Verbala och fysiska aggressioner slänger hon ur sig, men även - för att återknyta till Mulveys definition av en film noir "femme fatale" - under vissa stunder bedragen och självmordsbenägen - svag, alltså. Även i Bergmans följande genombrott *Sommarnattens leende* (vinnare av specialpris i Cannes samma år, 1955) manipulerar hon listigt två svartsjuka ladykillers som kämpar om hennes gunst.⁵ Även om den filmens tempus, sekelskiftet, var en auteurs sedvanliga "verfrämningseffekt" är hennes kvinnoporträtt jämförbar med den traditionellt ödesdigra noir damen. Kanske bäst överensstämmande med Mulveys lömska noir kvinna bör dock nämnas en annan svensk Cannes-vinnare; *Fröken Julie* (1951) - titelfiguren som möjligen kan räknas till dramatikers första femme fatale. Denna retsticka är dels ett mål för protagonisten Jeans smygtittande (dels i rollen som gossebarn men även i giftasålder)⁶ - och detta framgår utomordentligt väl i Alf Sjöbergs filmatisering - varpå Julie förför, men förgör och varpå hon själv går ett tufft öde till mötes. Alla dessa kvinnogestalter bar - liksom annonsflickan - kort blondt hår och stundom naken byst. Viktigt att tillägga är dock att dessa kvinnor varken är några traditionella femme fatales, och filmerna är absolut inga noir filmer, även om kvinnoprototyperna är jämförbara.

Som främsta kvinnoideal i noir genren fanns dock Rita Hayworth som vi visserligen minns bäst som den slarvande, örfilmottagande brunettbruden i *Gilda* (1948), men - i mer snarlik jämförelse med 1953 års annons - uppträdde hon i kort (!) blond (!) hår i *Lady from Shanghai* (1947),

⁴ Ibid. s. 110

⁵ Även i dessa filmer är Dahlbecks förälskelseobjekt en närvarande voyeur (Gunnar Björnstrand i båda rollerna). I *En lektion i kärlek* avslöjas mannen för att ha rodnat då han råkat se henne stå krokimodell. I den senare filmen betraktar han henne när hon byter om på teatern.

⁶ I både August Strindbergs text, liksom i Alf Sjöbergs film framgår det att protagonisten Jean smygtittat i Fröken Julies revir, men även i början av kammerspelet avslöjar Jean för sin hustru att han "råkat se" henne hunsas sin f d man.



vilket på sin tid väckte kontrovers.⁷ Även Marilyn Monroe - liksom Hayworths Gilda - uppträdde i baraxlad lyxförpackning som slarvig och sexig gansterbrutta i noir-doftande *I asfaltens djungel* (1950), precis som 50-talets Twilfitbrud.

Det enda avvikande hos 50-talets Twilfitmodell i jämförelse med den traditionella noirdamen är att hon inte har särskilt stora bröst. Detta vill jag förklara med den revolution då Audrey Hepburns pojkflicka samma år upptäcks i *Princessa på vift* (1953) följt av *Sabrina Fair* (1954). Denna plattbröstflicka blev ju härpå ikon för en ny plastisk trend (just i egenskap av plattbrösttjej) som kontrast till de nämnda Hollywoodaktriserna, samt europeiska exempel som Sophia Loren och samt kommande Anita Ekberg.

Möjligen väcker denna diskursanalys förargelse för eventuellt snäv jämförelse: att väga en amerikansk annons med tre svenska filmer kan tyckas vara irrelevant. Därför vill jag understryka att samtliga svenska exempel nådde internationell framgång (dels med hänvisning till Cannes-framgångarna, samt med indikation på bifogad filmaffisch av *En lektion i kärlek* och dess vitsord från amerikansk press). Med dessa filmer vill jag förklara samtidskvinnan som Twilfits 50-talsannons representerar: Helst blond. I det privata rummet förförisk, men samtidigt reserverad. List och attraktion är hennes främsta kännetecken.

⁷ <http://www.imdb.com/title/tt0040525/trivia> - se den fjärde punkten i listan.



Screencasts - ett audiovisuellt stöd för effektivt lärande

Marita Ljungqvist
SOL-centrum, kinesiska

Maria Hedberg
CED

1. Inledning och bakgrund

I detta paper kommer vi att beskriva vårt arbete med screencasts i undervisningen på en nätbaserad nybörjarkurs i kinesiska (à 30 högskolepoäng) som ges vid Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet, och som har erbjudits i helt nätbaserad form sedan tidigt 2000-tal. Under flera år var kursen helt uppbyggd kring textbaserat material med klickbara texter (man kan lyssna på kortare inlästa ljudfiler som tillhör lektionstexterna). Under senare år har kursen dock utvecklats mycket och olika insatser har gjorts för att höja kvaliteten på kurshemsidan och öka interaktiviteten. Eftersom det här handlar om en nybörjarkurs i ett språk som skiljer sig mycket från svenskan bör interaktiviteten stå i fokus – på en sådan här kurs handlar det om att man arbetar med den mest grundläggande aspekten av ett språk, att lära sig ljud och uttal och grundläggande grammatik för att kunna sätta samman meningar och använda sig av språket i vardaglig konversation. För detta krävs en hög grad av interaktivitet för att kursdeltagaren ska kunna komma vidare och det är svårt att tillägna sig ett korrekt uttal om man inte får feedback. Samtidigt finns det höga krav på flexibilitet bland de studenter som läser kursen. Enligt en årligt återkommande enkät bland de 100 studenterna är det ca 75 % av dessa som antingen arbetar eller studerar på heltid vid sidan om kursen. Det är inte ovanligt att en kursdeltagare både arbetar heltid, läser en annan kvällskurs och denna 30-poängskurs i kinesiska utöver det! En stor del av studenterna befinner sig inte heller i Lund/Malmö-området utan i hela Sverige och i flera fall på andra sidan jordklotet, t ex i Kina och har få möjligheter att ta sig till oss samt det finns dessutom ett problem med tidsskillnad. Detta krav på flexibilitet i tid och rum gör det givetvis oerhört svårt att planera och schemalägga aktiviteter som är bundna till just detta.

2. Podcasting – en flexibel undervisningsform



Flexibilitet i *rum* kan till stor del lösas genom att kursledarna erbjuder studenterna att möta dem för övningsgenomgångar och uttalsträning på schemalagda tider i ett videokonferensverktyg – Marratech – och detta har under ca 1 ½ års tid tillämpats inom undervisningen på kursen. Kravet på flexibilitet i *tid* är svårare att tillgodose. Något som också är viktigt att tänka på vid planeringen av nätbaserad undervisning är att studenter lär sig på olika sätt – och en bra kurs ska kunna tillgodose deltagarnas olika behov och lärstilar och dessutom behov som skiftar med det sammanhang där den enskilde deltagaren befinner sig just nu. Hemma kanske man gärna jobbar med uttalet – när ingen hör på, på biblioteket passar det kanske bättre att man läser en text på skärmen, medan på bussen kanske man hellre skulle vilja lyssna på samma text eller på en repetition av det man har läst. Podcasts är ett utmärkt sätt att utnyttja en av fördelarna med *nätbaserad* undervisning, nämligen friheten i tid och rum.

2.1. Vad är en podcast?

En podcast är en mediafil (audio, video) som distribueras via internet och som användaren kan prenumerera på och höra eller se i en mp3-spelare eller i sin dator. I dagligt tal brukar använda beteckningen podcasts för ljudfiler som man prenumererar på via internet, men podcast kan också ses som ett samlingsnamn för olika typer av media som kan framställas på olika sätt, men som alltså består av ljud eller av ljud och bild. Där ingår alltså även sådant som video podcasts och så kallade screencasts som kommer att beskrivas här. Så sent som 2006 sågs podcasting som en ny teknik på uppgång som utnyttjades framför allt av allmänheten men som ännu inte i någon hög grad börjat användas inom utbildningsväsendet, vilket förklarar bristen på forskning kring ”podogogy” - det finns även internationellt mycket få rapporter om hur podcasting har integrerats i högre utbildning och vilka resultat det har fått, inte minst när det gäller språkundervisning (O’Byrne & Hegelheimer, 2007). Men det är en undervisningsmetod som vinner mark och verkar fylla en viktig funktion: 75% av studenterna som besvarade en enkät efter att ha testat podcasts i undervisningen vid University of Wisconsin-Madison ansåg att podcasting förbättrade deras inläring (UW-Madison Division of Information Technology, 2007). Enligt en senare studie där

cirka 200 studenter medverkade ansåg en majoritet av deltagarna att podcasts var ett både snabbare och mer effektivt sätt att repetera material på än exempelvis textböcker (Evans, 2008).

2.2. Vad är en screencast?

Screencasts kan beskrivas som skärminspelningar med ljud som erbjuds för prenumeration på nätet. Allt som sker på den egna datorns skärm spelas in med ett särskilt inspelningsverktyg som också kan ta upp ljud från datorn eller från en mikrofon som kopplas till denna. I de screencasts som har spelats in inom ramen för den kurs som beskrivs här har ett presentationsverktyg (Keynotes) använts för att bygga upp presentationer med ljud, text och bild kring centrala grammatiska fenomen. Screencasterna är i det här fallet helt enkelt små filmer som går igenom viktiga konstruktioner i kinesiskan. Man kan givetvis också tänka sig en mängd andra användningsområden och former för screencasts. Till exempel kan man skapa instruktionsfilmer för hur man använder sig av kurshemsidan, laddar upp dokument etc, som kursdeltagarna kan se i samband med kursstart. Man kanske vill visa hur man använder sig av informationssökningsverktyg på webben eller ge tips inför uppsatsskrivning i Word. Instruktioner kan vara lättare att följa om man har sett hur proceduren går till rent praktiskt än om man enbart läser sig till dem i en text. Skärminspelningsprogrammet kan spela in alla möjliga typer av program som används på skärmen och kursledaren kan samtidigt som han/hon spelar in filmen berätta vad han/hon gör på skärmen.

3. Screencasts: miniföreläsningar "on demand"

Under våren 2008 byggde vi upp en podcastsida för den nätbaserade nybörjarkursen i kinesiska där vi lade upp några nyinspelade screencasts och lät en fokusgrupp bestående av 19 intresserade studenter testa dessa.



På sidan kan deltagarna läsa om varje screencast och ladda ned dessa till sin dator, eller se dem direkt på datorskärmen som strömmande video. Laddar de ned den kan de sedan titta på den i iTunes eller lägga över den på sin iPod eller mobiltelefon och se på den på t ex bussen eller tåget. De kan också välja att ladda ned filen som enbart ljud och lyssna på den i vilken mp3-spelare som helst. Varje screencast börjar med en presentation av kursledaren, och en kort inledning till ämnet. Därefter följer deltagaren kursledarens röst och bilder och text till det hon talar om – t ex hur man skapar frågor och svar eller använder sig av en särskilt partikel i kinesiska – precis som om hon hade hållit en föreläsning och samtidigt illustrerat denna med en powerpoint-presentation i ett klassrum. Vid flera tillfällen under presentationens gång kan deltagarna pausa för att testa sina kunskaper i det kursledaren har gått igenom genom att försöka översätta en mening som dyker upp på skärmen och som de får svaret på när de åter fortsätter att lyssna och titta på screencasten.

Efter att fokusgruppen hade fått testa dessa screencasts under ca en veckas tid fick de svara på frågor i en enkät. 18 av 19 fokusgruppdeltagare besvarade denna. 50 % av deltagarna i studien hade aldrig tidigare använt sig av podcasts. Resultatet av studien – om än en mycket liten sådan –

var slående positivt:

100% ansåg att tekniken fungerade problemfritt

78% ansåg att screencasterna var lagom långa (15-25 min)

89% ansåg **inte** (angav 1-2¹) att endast ljudfiler skulle fungera lika bra som ljud + bild

72% (angav 1-2) föredrog **inte** att läsa sig till samma information

61% ansåg att screencaster är ett mer effektivt sätt att tillgodogöra sig kunskap än textbaserat material

Deltagarna ombads också kommentera sin upplevelse av screencasterna. Här är några röster:

“Jag älskade screencasterna.”

“Den typen av lättsmälta föreläsningar är ett jättebra komplement. Funderar på att skaffa en Ipod
=> Jag tycker att screencasterna fungerade jättebra och hoppas att det blir många fler.”

“Jag blev väldigt positivt överraskad. Det var mycket lättare för mig att lära mig från screencasterna än från grammatiken.”

“Jag skulle gärna ägna DAGAR åt denna form av inläring! Känns nästan som "riktig" klassundervisning, mycket angeläget på en nätbaserad kurs!”

Ingen av de 18 deltagare i studien som fyllde i enkäten hade något negativt att säga om screencasterna. De flesta verkar se dem som ett komplement till den ordinarie undervisningen, och ett sätt att få delta i en föreläsning trots att man inte befinner sig i ett klassrum. Att ”miniföreläsningarna” är mobila verkar också ses som något positivt, även om det endast var tre av deltagarna som hade använt dem i en iPod.

Enligt Laurillard (2002) erbjuder olika mediaformer olika hög grad av stöd för diverse typer av läruupplevelser. Screencasting kan framför allt ses som en narrativ mediaform som gör det möjligt

för den studerande att närvara (*attend*) och förstå (*apprehend*). Den kan alltså till viss del även kan göras interaktiv och därmed underlätta för undersökande (*investigation*) och utforskande (*exploration*). Däremot bör screencasterna kompletteras med t ex e-möten och chattforum samt uppsatskrivning eller bloggar för att deltagarna ska kunna diskutera sinsemellan det de lärt sig och för att de ska få uttrycka sig och bearbeta detta (de lärupplevelser som Laurillard kallar *debate* och *discussion* uppnås framför allt genom kommunikativa mediaformer medan produktiva mediaformer möjliggör för *articulation* och *expression*. Tillkommer gör dessutom adaptiva mediaformer, exempelvis simuleringar och virtuella världar som underlättar för experimenterande och uttestande av teorier - *experimenting* och *practising*). Screencasting bör därför ses som en av flera komponenter i ett "undervisningsspaket" för en nätkurs.

Sammanfattning

Podcaster/screencaster är alltså utmärkta hjälpmedel för att bemöta kursdeltagares krav på flexibilitet, mobilt lärande och representerar också ett sätt att anpassa undervisningen till olika lärstilar. En vanlig siffra som brukar nämnas när man talar om lärstilar (Dunn & Dunn, 1979) är att ca 20-30 % av inlärare lär sig bäst genom att lyssna medan ca 40 % är visuella inlärare och resten är taktila. Screencasterna tillgodoser behovet åt både visuella och auditiva inlärare och eftersom de kan laddas ned som enbart ljud kan de även passa personer som lär sig bättre medan de rör sig - kursdeltagaren kan lyssna på ljudfilerna i sin mp3-spelare medan han/hon springer, går eller cyklar, t ex. Även om podcasterna kan göras interaktiva till viss del genom att man lägger in små övningar inuti dem är de dock inte särskilt anpassade för "learning by doing". Man kan inkorporera enklare interaktiva moment genom att – vilket vi har gjort – lägga in små övningar där man pausar screencasten och testat sig själv men det står ändå klart att podcaster till stor del har svårt att inkorporera interaktion mellan kursdeltagarna och mellan kursdeltagare och lärare. I synnerhet på en språkkurs är detta kanske extra viktigt och det räcker inte med ett diskussionsforum, utan man måste få arbeta aktivt med sitt uttal, få återkoppling på detta och på sina egna lösningar på olika problem tillsammans med en kursledare. Avslutningsvis kan man

alltså ställa sig frågan hur flexibel en nätkurs egentligen bör vara. Kanske är det inte helt möjligt att tillåta fullständig flexibilitet i tid på en kurs som förutsätter interaktion med andra människor för att lärandemålen ska kunna uppnås.

Referenser

Dunn, R., & Dunn, K. J. (1979). Learning styles/teaching styles: Should they, can they be matched? *Educational Leadership*, 36, s. 238-244.

Evans, Chris (2008). "The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education". *Computers and Education* , vol 50 s. 491-498.

Kawachi, Paul (2002). "How to initiate intrinsic motivation in the online student in theory & Practice". *Motivating and retaining adult learners online*. Tillgänglig på [<http://www.geteducated.com/books/motivatingstudents.asp>]

Laurillard D (2002) Rethinking university teaching: a framework for the effective use of educational technology (2nd edition) London: Routledge

Lunds universitet (2006). *Hållbar utbildning – en utredning avseende nätbaserade utbildningar*. Utredningsrapport. Lund: Lunds universitet

Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning (2007). *Nyckeltal för Nätuniversitetet 2002-2006*. Tillgänglig på [http://www.nshu.se/download/7049/natuniversitetets_nyckeltal_20022006.pdf]

Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning (2008). *Resultat av Nätuniversitetet 2003-2007*. Tillgänglig på [http://www.nshu.se/download/7733/resultatnatuniversitetet2007_0805.pdf]

Rovai, Alfred P. (2002). "Building sense of community at a distance". *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 3:1.

Tillgänglig på [<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/79/152>]

Tinto, Vincent (1987). *Leaving College: rethinking causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.

Tyler-Smith, Keith (2006). Attrition among First Time eLearners: A Review of Factors that Contribute to Drop-out, Withdrawal and Non-completion Rates of Adult Learners undertaking eLearning Programmes. *Journal of Online Learning and Teaching*, vol. 2:2.

Tillgänglig på: [http://jolt.merlot.org/Vol2_No2_TylerSmith.htm]

1 Siffran 1 i en graderingsskala 1-6 representerade Stämmer inte alls medan siffran 6 representerade Stämmer helt och hållet. Deltagarna ombads för varje påstående kryssa i den siffran mellan 1 och 6 som de ansåg talade om hur påståendet överensstämde med deras egen åsikt.

Sokratisk dialog som pedagogisk metod¹

av Erik Persson, Filosofiska institutionen, Lunds universitet.

Sokrates var inte bara en filosofisk nydanare. Genom sitt sätt att involvera sina samtalspartners i den filosofiska processen var han också i hög utsträckning en pedagogisk nydanare. Hans pedagogiska grundidé var den så kallade majeutiska metoden – det vill säga ”barnmorskemetoden”. Med det menade han att han överförde inte sina egna färdiga tankar till den han talade med utan han hjälpte sin samtalspartner att föda sina egna tankar.

I Sokrates fall var den här idén grundad på en väldigt speciell världsbild enligt vilken all kunskap fanns i oss från början och ”bara” behövde plockas fram – eller födas fram.

I dag ser man ju inte längre på kunskap på det sättet varför en sokratisk dialog i sin moderna form skiljer sig en del från Sokrates dialoger vad gäller både teoretisk grundval och praktiskt utförande. Kärnan är dock precis som hos Sokrates att läraren inte sitter och berättar ”hur det är”, utan snarare hjälper studenterna att själv producera ett svar. I sin moderna form förutsätter den sokratiska dialogen alltså inte att all kunskap är medfödd, utan snarare att den information man har mottagit under kursen – eller varför inte livet – behöver processas på något sätt för att bli till kunskap och internaliseras i studentens världsbild. Den sokratiska dialogen passar alltså väldigt bra in i det moderna synsättet att kunskap (åtminstone viss kunskap) är något som konstrueras av studenten snarare än något som kan serveras studenterna fixt och färdigt. Utifrån denna utgångspunkt är idealet att studenterna själv processar informationen istället för att *bara* bli matade med färdigtuggad kunskap från läraren. En sokratisk dialog är ett effektivt sätt att genomföra den processen i grupp.

Den moderna formen av sokratisk dialog är ett relativt nytt verktyg i den filosofiska verktyglådan och utvecklades egentligen som en metod för praktisk begreppsanalys i grupp. Metoden har använts framgångsrikt i den rollen bl.a. i Tyskland, Holland, USA, och Norge.

Vad jag har gjort är att med relativt små modifieringar omvandla den till ett pedagogiskt verktyg. Jag har själv använt den flitigt i min undervisning under de senaste åren med mycket gott resultat. Studenterna har nästan uteslutande varit mycket nöjda och deras förståelse av de begrepp som avhandlats har höjts avsevärt.

¹ Texten bygger på följande material: 1. Saran, Rene (ed) & Neisser, Barbara (ed): *Enquiring minds* Trentham books 2004, 2. Pia Hverven Axell: *Socratic Dialogue as a tool for developing moral awareness in Business Ethics* – föredrag vid VIIth International Conference on Philosophical Practice, Köpenhamn 3-6 augusti 2004, 3. Personlig kommunikation med Maria Ekman och Roger Larsen, samt 4. Mina egna erfarenheter av metoden.



Hur lång tid som behövs för att genomföra en dialog skiftar. Dels beror det på antalet deltagare. Dels har det att göra med vad man vill uppnå (vill man hitta den enda ultimata definitionen tar det längre tid än om man är nöjd med att ha identifierat ett antal möjliga definitioner). Dels hänger det på hur diskussionen utvecklas under övningen.

I undervisningssammanhang har jag själv använt 2-4 timmar. Två timmar får betraktas som ett minimum. Den längsta dialog jag personligen har hållit varade två dygn (med uppehåll för mat, sömn och bensträckare). Det var utanför universitetet men gav en mycket bra diskussion.

Min erfarenhet är att idealstorleken på en grupp ligger runt 10 personer. Då är de tillräckligt många för att uppnå en "kritisk massa" men inte fler än att alla har möjlighet att delta aktivt i hela övningen. Färre än 5 och fler än 20 personer är förmodligen inte fruktbart.

Genomförandet av en sokratisk dialog kan delas in i 5 steg (varav det sista är iterativt).

Det första steget handlar om att exemplifiera det begrepp som dialogen skall handla om. Alla deltagare i dialogen ombeds presentera ett exempel så konkret som möjligt. Om syftet är att analysera begreppet 'utveckling' så skall deltagarna presentera var sitt konkret exempel på utveckling. Övningsledaren eller en assistent skriver kortfattat upp exemplen på tavlan – eller ännu hellre på en dator kopplad till en projektor. Att använda dator har två fördelar. Dels blir det ganska mycket att skriva i de senare stegen och tavlan tenderar snabbt att bli full. Dels kan det vara önskvärt att bevara hela processen för studenterna – och läraren – att gå tillbaka till i efterhand.

I det andra steget skall gruppen tillsammans välja ut det exempel som bäst illustrerar fenomenet i fråga. Det är viktigt att vara noga med att det skall vara just det exempel som bäst *illustrerar* fenomenet, inte det exempel som är bäst ur något annat perspektiv. Om man skall diskutera begreppet 'konst' skall man alltså välja det exempel som *bäst illustrerar* begreppet 'konst' – vilket inte nödvändigtvis är detsamma som det exempel som behandlar det bästa konstverket.

Valet kan gå till på olika sätt men ett konsensusbeslut är bäst eftersom alla deltagarna sedan skall använda det valda exemplet som utgångspunkt för diskussionen. Om det inte går att hitta ett exempel som alla tycker är bäst är det därför bättre att välja ett exempel som alla är överens om är ett bra exempel än att t.ex. välja det exempel som flest tycker är bäst medan några inte alls tycker att det är ett bra exempel. Det viktigaste är dock själva diskussionen som föregår valet. Exemplet skall bara användas som utgångspunkt och kommer att få successivt mindre betydelse längre fram i processen medan erfarenheten har visat att diskussionen i det här steget är väldigt viktig för resten av övningen.



Ett syfte med steg ett och två är att få en konkret bas som avstamp för diskussionen vilket har visat sig underlätta en hel del för att få igång diskussionen i själva igångsättningskedet. Att deltagarna själv tänker ut exempel tycks vara viktigt här. Man är förmodligen mer motiverad om diskussionen har koppling till något man själv har föreslagit eller åtminstone varit med och beslutat.

Ett annat syfte med konkreta exempel är att hjälpa studenten se att det finns en koppling mellan den praktiska användningen av begreppet och de abstrakta diskussioner som sedan följer. Här tas steget från det konkreta till det abstrakta på ett naturligt sätt. Redan i dessa diskussioner läggs grunden för de mer abstrakta diskussionerna senare i processen.

Det tredje steget går ut på att formulera vad hos det valda exemplet som gör det till en bra illustration av fenomenet ifråga. I det här steget liksom i steg 1 skall helst varje deltagare producera ett eget förslag. Dessa förslag skrivs sedan upp på tavlan/datorn och utgör grund för nästa steg. Här handlar det inte om någon diskussion utan varje deltagare formulerar i tur och ordning sitt förslag.

I detta steg tas ytterligare ett litet steg från det konkreta till det abstrakta. Genom att dela in processen i flera små steg blir varje steg enklare att ta. Dessutom blir processen tydligare för de inblandade.

I steg 4 går man igenom och diskuterar ingående förslagen från steg 3 – ett efter ett – med avseende på deras användbarhet i en kommande definition (det är alltså viktigt att understryka att det här liksom i de andra stegen bara är studenterna som diskuterar medan läraren tar rollen som moderator/sekreterare). Under diskussionens gång börjar man också att formulera tentativa definitioner. Man kan t.ex. efter varje genomgång av en formulering från punkt 3 fråga deltagarna om de är beredda att komma med ett förslag på definition. I de förslag som ges brukar man direkt kunna se att de föregående diskussionerna haft en positiv effekt på deltagarnas förståelse av begreppet (ett tips är att låta studenterna komma med inledande förslag på definitioner innan övningen för att kunna jämföra dem med det som produceras under övningen).

I och med detta steg kommer man naturligt in på skillnaden mellan nödvändiga, tillräckliga och kontingenta egenskaper. Deltagarna – även de som är ovana vid att diskutera på en hög abstraktionsnivå – hamnar ofta i diskussioner om t.ex. huruvida en viss egenskap bara råkade finnas med i exemplet eller om den skall betraktas som nödvändig eller tillräcklig – eller om man kan tänka sig en definition som innehåller disjunktioner (d.v.s. om det är tillräckligt att en företeelse har någon av ett urval egenskaper för att vara ett exempel på fenomenet ifråga).



I steg 5 går man igenom de tentativa definitioner man åstadkom i steg 4 på samma sätt som man i steg 4 gick igenom de formuleringar man kom fram till i steg 3. Det vill säga man skärskådar varje definitionsförslag för sig och diskuterar dess för- resp. nackdelar. När man har diskuterat igenom ett förslag frågar man deltagarna om någon har ett förslag på en bättre definition. Det kan antingen vara en putsning av det förslag man just har gått igenom, eller ett helt nytt förslag som någon har kommit på under diskussionen. I vissa fall kanske man tycker att det förslag man diskuterar är bra nog för att ”gå vidare” i oförändrat skick till nästa omgång. Då flyttas den helt enkelt till listan över de nya förslagen.

Diskussionen i steg 5 brukar pendla mellan små detaljer som enstaka ord, tempus eller komman å ena sidan, och stora övergripande funderingar å den andra. Vid det här laget har vi nått en nivå på diskussionen som ofta ligger långt över vad man brukar få uppleva i gruppdiskussioner.

När man har gått igenom alla förslag från steg 4 har man – genom de nya förslag som framförts – fått fram en ny lista på definitionsförslag som tack vare diskussionerna bör ligga på en högre nivå än förslagen i den lista vi just har gått igenom. Den nya listan kan vara längre eller kortare än den förra.

Steg 5 upprepas sedan för varje ny lista med definitionsförslag.

När övningen är över har man antingen åstadkommit en definition som alla är överens om eller – vilket är betydligt vanligare – en uppsättning olika definitioner.

Att komma fram till en uppsättning olika definitioner kan oftast vara väl så intressant som att komma fram till en gemensam definition. Att kunna sätta fingret på hur och varför olika personer ser på eller använder ett begrepp på olika sätt är en viktig insikt. Att komma fram till det genom att själv delta i en definitionsprocess är också mycket mer givande än att bara få det berättat för sig. Dels är det mer inspirerande för deltagarna. Dels påverkar det deras förståelse – inte bara förståelsen av begreppet utan av hela kontexten i vilken det används – på ett mycket mer genomgripande sätt. Dels kommer de inblandade förmodligen att minnas den filosofiska dialogen mycket bättre än en färdigserverad definition. Det senare betyder dock enligt min erfarenhet inte att deltagarna bara kommer att minnas den definition eller de definitioner de själv kommer fram till i den sokratiska dialogen. När läraren sedan går igenom standarddefinitionen eller de användningar av begreppet som förekommer i kurslitteraturen kan studenterna snabbt sätta den/dessa i relation till sin egen diskussion och både komma ihåg och förstå den/dem bättre än de annars hade gjort. Man kan även föra in denna/dessa definitioner som jokrar i steg 5 och se hur de klarar sig i jämförelse med de definitioner studenterna har föreslagit.



Sokratisk dialog som undervisningsmetod har visat sig fungera bra för alla typer av studenter – inte bara filosofistudenter. Jag har bl.a. använt den på LTH och på SLU Alnarp, och även utanför universitetet. I de allra flesta fall har resultatet blivit väldigt imponerande. Även studenterna själv har tenderat att bli imponerade över sin egen insats, vilket torde gagna både deras eget självförtroende, och deras förtroende för undervisningen. En bättre förståelse av centrala begrepp inom ämnet torde också vara av stor betydelse för förståelsen av ämnet generellt.

Två av de största fördelarna med metoden kan sammanfattas i ordet 'genomskinlighet' – dels metodens egen genomskinlighet, och dels att den gör begrepp genomskinliga. Det är lätt för deltagarna att följa processen och att i efterhand uppskatta sina framsteg. Begrepp som från början ter sig konstiga och ogenomträngbara – eller självklara och därför oanalyserbara – kan i några enkla steg bli föremål för en diskussion på hög nivå och en integrerad del av studentens förståelse av ämnet.

En annan stor fördel är att diskussionen sällan avstannar bara för att övningen är slut. Det brukar förekomma diskussioner kring det aktuella begreppet i korridorerna eller på kursens webforum långt efter övningen.

Nackdelarna med metoden är att den är ganska tidskrävande och att den bara fungerar i relativt små grupper. Min erfarenhet är dock att fördelarna klart uppväger nackdelarna.



UNDERVISNINGSSAMORDNING – PEDAGOGISKA FÖRDELAR OCH FAROR

av Eva Rystedt & Charlotte Wikander, *Institutionen för arkeologi och antikens historia.*

Inom dagens universitetsväsende är sammanslagning av olika ämnen och institutioner en stark och pågående trend. Motiveringarna för sådana sammanslagningar är flerfaldiga: medan ekonomiska synpunkter ofta förefaller vara grundläggande (administrativa och lokalmässiga fördelar) är det skäl som oftast framförs att man vill skapa ”kreativa miljöer”, ”clusters of excellence” eller liknande honnörsuttryck. Vår avsikt här är att belysa olika aspekter av en sådan sammanslagning på institutionsnivå, och hur ett konkret exempel på undervisningssamordning hittills fungerat ur pedagogisk synvinkel, med dess positiva och negativa sidor.

Institutionen för Arkeologi och Antikens historia skapades i sin nuvarande form 2002 genom en sammanslagning av fyra olika ämnen: Arkeologi, Historisk arkeologi, Historisk osteologi och Antikens kultur och samhällsliv. Den administrativa samordningen aktualiserade likheter inom de olika ämnenas intresseområden: arkeologisk metodik och teori, förhållandet mellan arkeologiskt material och skriftliga källor, bildtolkning i både förhistoriska och historiska kulturer, religions- och mytstudier, etc. För att ta till vara dessa likheter, men också belysa de ämnesspecifika skillnaderna har skapats ämnesöverskridande lösa kurser, t.ex. Religionsarkeologi, Arkeologisk etik, Livet i den medeltida staden, etc. Lärare inom de olika ämnena har också samarbetat inom framställningen av kurslitteratur avsedd att täcka områden som t.ex. ”Det förhistoriska Europa”, med täckning från Medelhavsområdet till Skandinavien. Sedan ht 2007 har också en gemensam introduktionskurs givits för studenter som sedan vill fortsätta med grundkurs i något av ämnena.

Denna introduktionskurs, dess fördelar och nackdelar, har aktualiserat ett antal frågor och diskussions/problemområden som vi är intresserade av att belysa och få synpunkter på. Den har hittills bedrivits under två terminer (ht 07, vt 08), vilket ger åtminstone ett rudimentärt underlag för belysning av olika aspekter:

- Ämnena i förhållande till varandra
- Studenterna
- Lärarna

Slutligen: pedagogiska förhållningssätt som kan tjäna som hjälp och stöd för samtliga ovanstående aspekter och de människor som är involverade.



Grundtanken med introduktionskursen var, att genom en bred orientering, både kronologisk och tematisk, ge studenterna dels kunskap, dels en möjlighet att bedöma sitt fortsatta ämnesstudium. Vi har redan tidigare haft en hög procent av studenter som vandrat mellan de olika ämnena; här skulle man kunna ge en fastare grund för lärande genom en insikt om olika typer av källmaterial (arkeologiska, textmaterial, ikonografiska) samt åtminstone en grundläggande orientering om metoder att behandla dessa. Grundtanken var alltså att, genom en sammanhållen exponering för olika men ändå lika ämnen ge studenterna en bas för framtida utbildningsval.

Skapandet av denna introduktionskurs krävde ett intensivt och tidskrävande arbete av de ansvariga planerarna (Bodil Petersson, Dominic Ingemark). Kursen är delad i tre delkurser: ”Att studera det förflutna” (kronologiska linjer, metodiska och teoretiska problem), ”Att nå det förflutna” (presentation av fr.a. olika typer av källmaterial och hur de behandlas) samt ”Aspekter på det förflutna” (med fyra övergripande temata, Människor, mat och materiell kultur, Människan i rummet, Människans identiteter och nätverk, Människan och hennes föreställningsvärld). Examinationen sker i olika former: salsskrivning, muntligt redovisade grupparbeten samt hemtentamina.

Fokus i problemställningen blir inte egentligen precis pedagogisk metod – snarare ett försök att belysa en ny situation och ett nytt försök utifrån dess fördelar och nackdelar. Exakt hur dag-för-dag-pedagogiken bäst skall utformas ingår naturligtvis i problemställningen, men är, åtminstone för närvarande, underordnad frågeställningen ”Hur ordnar man på bästa sätt en samordnad kurs som inbegriper fyra olika men samtidigt likartade ämnen?” Vår förhoppning är, att en diskussion om denna specifika problematik skall kunna belysa både våra egna synpunkter och kunna tjäna som hjälp för andra ämnen i samma eller framtida situation.

GRUND FÖRUTSÄTTNINGAR

° De olika ämnena skall samverka, men samtidigt inte låta sina profiler bli utslätade. Detta är inte helt lätt – olika ämnen har sina egna traditioner och tankemönster som inte gärna låter sig rubbas. Grundtanken är att man tillsammans, genom ämneskombinationerna, skall kunna ge en bred utblick över tidig mänsklig kultur och dess materiella förutsättningar.

° **Fördelar**



Studenterna får en bred bild av olika sätt att angripa en historisk problematik: hur studera förhistoriska samhällen (inte enbart europeiska) samt samhällen som också har skriftlig dokumentation.

Lärarna får på samma sätt en inblick i varandras ämnen och undervisningssätt, inblickar som annars inte alltid hinns med i den akademiska vardagen.

Även om viss överlappning förekommer kan detta fungera som nyttig repetition för studenterna.

° **Nackdelar**

Studenterna upplever ibland att de olika lärarna och ämnena "konkurrerar" med varandra. Detta är svårt att åtgärda, då lärarna själva inte har samma uppfattning.

° Studenterna. Idealt skall studenterna alltså få en bred överblick över ett historiskt studium som kronologiskt sträcker sig från neolithicum till medeltid och geografiskt från SV- och SO-Asien till Skandinavien.

° **Fördelar**

Möjligheterna för studenterna att exponeras för olika kulturer inom ämnenas arbetssätt och innehåll, och därför få en bättre bas för framtida ämnesstudier och studieval. Följande grundkurser kan utgå från en baskunskap hos studenterna och därmed fördjupas.

° **Nackdelar**

Studenterna, särskilt de som kommer direkt från gymnasiet, kan uppleva studiet som splittrat: takten är hög, och exponeringen för många olika aspekter på studiet av det förflutna kan upplevas som förvirrande, liksom förekomsten av många olika lärare.

° Lärarna. Återigen, de får idealt en bättre inblick i de andras ämnen.

° **Fördelar**

Som ovan; samarbetet tvingar fram en överblick också över det egna ämnet i förhållande till de andra ämnena. Man får också en grundläggande bekantskap med de studenter som går vidare till följande grundkurser.

° **Nackdelar**

Arbetsbördan, speciellt den administrativa, är stor. Samtliga undervisar andra kurser parallellt, och vissa av examinationsformerna, speciellt hemtentamina, är mycket arbetskrävande. Genom tidsbrist kan samordningen bli lidande.

Sammantaget är alltså denna undervisningssamordning en mycket krävande process, där olika problem efter två terminer fortfarande behöver diskuteras. Inte minst uppläggningsen av studenternas grupparbeten ägnas för närvarande speciell uppmärksamhet med hjälp av personal från Uclu.

Eva Rystedt/Charlotte Wikander

Institutionen för Arkeologi och Antikens historia.



Hanne Sanders,

Historiska institutionen

Paper till Högskolepedagogisk inspirationskonferens 25 september 2008

MÅLFORMULERINGER I UNIVERSITETSUDDANNELSER

Med anledning af Bologna-processen er interessen for målformuleringer vokset markant blandt universitetslærere. Kravene er, at målene skal være tydelige, vise en progression mellem grunduddannelsens fire niveauer, kunne evalueres og ikke kun tage hensyn til universitetets selvforståelse som en akademisk institution, men også til den 'anstållingsbarhet', som vi mener, vore studenter skal have efter deres uddannelse. Desuden skal vi gå over til, hvad som er kaldt 'learning outcomes', dvs man skal angive, hvad studenterne skal have lært efter gennemgået kursus, hvilket kan opleves som mere konkret end de måske mere abstrakte mål, man tidligere arbejdede efter.

Politisk drevne krav som disse kan – ofte med rette - skabe en vis modstand inden for en akademisk verden, som mener, at man står for mål og vurderinger, som forsøger at befinde sig over eller under de skiftende tiders politiske virvelvinde. Jeg tror dog, at kravene om se over målformuleringer på flere måder kan skærpe den pædagogiske refleksion på universitetets institutioner. Jeg vil her diskutere det ud fra et antal af pædagogiske problemstillinger.

Et første spørgsmål er, om vi overhovedet skal have mål, eller om der i al fald ikke er en risiko ved at gøre disse mål for konkrete. I Dick Mårtenssons oversigt over forskning om målanalyser og målformuleringer henviser han til kritikere, som har advaret mod, at mål bliver en institutions dogme, hvorved det bliver svært at skabe fornyelser. Der er ligeledes en risiko for, at man kun opsætter mål for de enklere dele af en uddannelse, og desuden det man kan måle.¹ Man kan let føle sig overbevist om, at man skal undgå mål, men som Mårtensson også skriver findes der altid mål.² Problemet er i så fald ikke *om* man skal sætte mål, men *hvilke* typer af mål.

Ønsket om at undgå mål kan altså medføre, at de mål, som altid findes der, bliver udtalte eller måske delvis ubevidste. Dette gør, at billedet af en institutions undervisning blive uklart.

¹ Dick Mårtensson, "Målanalys och målformulering", *Universitetsundervisning*, Lund 1973, s. 102-107.

² *Ibid.*, s. 117.



Det kan blive endnu mere markant, hvis uklarheden gør, at målene i praksis varierer fra en lærer til en anden. Målformuleringer skal gøres tydeligere for at præsentere institutionens undervisning, men også fordi de er et vigtigt værktøj i en institutions pædagogiske arbejde. I sidste ende er de nemlig det eneste, alle lærerne har til fælles. Målene fastsættes af en institutionsstyrelse, hvilket betyder, at alle lærere forpligter sig til at undervise efter dem. Mål kan tolkes og virkeliggøres på mange forskellige måder, og det er det spændende med undervisning, men for at få en pædagogisk debat i gang på en institution, er det vigtigt at have noget at diskutere ud fra, noget som ikke bare kan afvises med, at dette ikke passer mig. En institutions undervisning ikke er fri og dermed heller ikke helt afhængig af den enkelte lærers interesser, og på den måde adskiller undervisning sig fra forskningen. Jeg vil i det følgende komme med nogle eksempler på vigtige diskussioner, man tage med udgangspunkt i en institutions målformuleringer.

Mål og indlæringsproces

For det første handler det om at skabe en sammenhæng i uddannelserne. Med hjælp af målene kan vi både understrege det, som skal gennemsyre hele uddannelsen, men også hvor progressionen skal ligge. I den pædagogiske litteratur har man forsøgt at opspalte indlæringsprocessen i forskellige niveauer. En enkel måde er at sige, at det vi vil udlære kan deles i tre: viden, færdighed og holdning.³ Spørgsmålene skulle i så fald blive, om alle disse aspekter findes med i målformuleringerne, og om de bør gøre det? Hvis man tydeligere ønsker at diskutere progression, kan man lade sig inspirere af Blooms taxonomi. Den begynder med viden går over forståelse til tilføjelse og analyse for at havne i syntese og vurdering.⁴ Det kan være interessant at overveje, hvordan dette ser ud i forhold til den ønskede progression i grunduddannelsen fra niveau A til D.

Man ser ofte den opfattelse, at studenterne på niveau AB i en humanistisk uddannelse som historie får en viden, som de siden på de to kommende niveauer skal lære at analysere og syntetisere ud fra. Det vil sige taxonomien udfoldes, når man ser på grunduddannelsen i sin helhed. Dette oplever jeg som en problematisk anvendelse af denne pædagogiske tanke. Tænk, hvis man sagde, at børn de første fem år skulle få en masse viden for at siden lære at tænke og forholde sig denne viden. De skulle altså først være passive modtagere af viden for siden at blive aktive. Når man ser på et barns udvikling, foregår det jo ikke på denne måde,

³ Ibid., s. 101.

⁴ Ibid., s. 96.



snarere forholder barnet sig hele tiden til den viden de får, blot på et stadig højere niveau og en mere abstrakt og indviklet måde. Det samme bør gælde en universitetsuddannelse. Igennem hele forløbet bør der være det samme syn på kundskab, og med udgangspunkt i Blooms taxonomi vil jeg mene, at man fra dag et skal forsøge at komme igennem hele forløbet – fra viden til vurdering. Progressionen mellem niveauerne i grunduddannelsen må ligge i, at det, man skal have viden om og forholde sig analyserende og vurderende til, bør blive stadig mere kompliceret. Det store problem, når man skal formulere mål, er altså at udtrykke denne øgede kompleksitet, hvor man på alle niveauer skal tilegne sig ny viden og forholde sig til denne.

Det vigtige er altså at arbejde både ud fra et helhedsmål – linjen i undervisningen - og en progression. Det vigtige er, at de forskellige dele i undervisningen *ikke* modsiger eller modarbejder hinanden, men bygger på samme grundsyn på kundskab. Det er den eneste måde man kan sikre sig en fordybning. Som jeg ser det, er netop målformuleringerne og en diskussion af disse en god måde for den enkelte lærer og for institutionen at indse, hvilken rolle de enkelte dele har i helheden - hvilke sten der skal lægges nu for at byggeriet bliver, som man vil have det.

Mål og mødet med samfundet

En anden måde at diskutere indholdet i målene er at overveje, hvad vi skal anvende højere uddannelse til. Dette nærmer sig de krav 'anställningsbarhet', som har fået en central plads dagens debat om Bologna processen. For flere opleves dette som en påtvungen omsorg for studenternes liv efter universitetseksamenen. Det er klart, at der ligger en vis umyndiggørelse i dette, men de unge mennesker finder sikkert ofte deres egen 'anställningsbarhet' og kan havne helt andre steder end de forventede. Jeg skulle trods dette tale varmt for en sådan diskussion, da det tvinger os til at overveje og synliggøre universitetets møde med samfundet. Uanset om vi taler om 'anställningsbarhet' eller ikke, så finder et sådant møde sted og vore studenter får forhåbentlig et arbejde.

En bevidst diskussion af dette giver os mulighed for at overveje, hvor i samfundet vi synes, at den viden vi udlærer kan bruges. Det behøver ikke være identisk med de steder, hvor den anvendes i dag, og det kunne skabe anledning til at arbejde med såvel undervisningens indhold som uddannelsens forhold til samfundet. Det kunne give anledning til overveje, om man burde blive bedre på at sælge sin kundskab til nye, potentielle arbejdspladser. Dette er



altså ikke blot et ansvar vi har for studenterne, men også for den kundskab vi udlærer, og som vi mener er vigtig. Det bør altså kunne ses som en del af svaret på spørgsmålet om, hvorfor vi forsker i det vi gør.

Paul Trowler har opstillet fire mulige samfundsmæssige pladser for en universitetsuddannet.⁵ Den første bygger på en erindringsmæssig kompetence, hvor specielle kundskaber giver mennesker værktøj for at klare opgaver i samfundet. Af dette må automatisk følge spørgsmålet om, hvilke kundskaber dette er? Den anden plads giver den universitetsuddannede en progressiv rolle, hvor mennesker, som er blevet dannet og har haft tid til at tænke efter, er gode for samfundet egentlig uanset, hvad de har læst og hvor de havner. Spørgsmålet er hvordan dette går at præsentere i en målformulering - måske ligger det i det ofte gentagede ønske om at uddanne kritiske og reflekterende mennesker.

Den tredje plads i samfundet lader det kommende arbejdes ønske om kompetence helt styre universitetsuddannelsen. Dette er en pendant til den traditionelle, men hvor modtagerinteresserne er prioriteret frem for producenternes. Og den fjerde og sidste plads er en mere samfundskritisk rolle, hvor den universitetsuddannede skal stå ved siden af samfundet og kritisere. Dette kan måske ses som en forlængelse af den anden kompetence, hvor den kritiske refleksion får yderligere plads.

Akademikere vil sikkert gerne stå ved siden af samfundet, men samtidig kan det nok ikke siges som en 'anstallingsbarhed'. Og spørgsmålet er vel om nogen kan leve af det. De såkaldte frie debattører i vort samfund er måske de, som mest må anpasse sig for at kunne sine tekster trykt. Denne opfattelse af samfundsnytte kan være en anledning til, at en akademiker bliver ansat, men næppe den eneste. Det kan være denne selvstændighed som en akademiker kan bidrage med i modsætning til en person med en mere praktisk uddannelse. Det er derfor vigtigt at understrege, at denne kritiske selvstændighed er en del af det vi gerne vil udvikle hos vore studenter.

Hvis man tager historiefaget som et eksempel, findes der tradition for, at historieuddannede bliver historielærere fra grundskole til gymnasium og universitet. Til dette giver uddannelsen kundskaber om historiske begivenheder og historisk udvikling, men samtidig også den

⁵ Paul Trowler, "Academic Tribes: Their significance in enhancement processes", *Utvecklingskonferensen för högre utbildning* 2005, s 15- 24 (især s. 17)



specielle indgang til historisk kundskab, som understreger, at dette ikke blot kan læses i en bog, men faktisk er skabt af mennesker. Det giver en metodisk og dermed en kritisk indgang til historiekundskab. Denne kombination, mener man, skaber en god historielærer.

Man kan imidlertid også sætte sig og overveje, hvor i samfundet man efterspørger viden om historie? Og pludselig bliver den mulige 'anstållningsbarhet' så meget større. Landet er fuldt af historiske museer uden, at det har bekymret historikere eller nogen har efterspurgt historikere. Der skrives masser af bøger om historie – ikke altid af mennesker med en uddannelse i historie. På arkiver og biblioteker bevarer og bearbejder man historisk materiale – heller ikke det er normalt et arbejdsmarked for historikere. Inden for turisme har man forstået at kultur og historie sælger – men man spørger ikke efter historikere. Der laves TV-udsendelser og dramatik om historie. Institutioner og politiske enheder vil have sin historie fortalt. Der udbydes masser af foredrag om historie i studiecirkler og foreninger. Og filosofisk kan man måske sige, at mennesket egentlig grundlæggende forholder sig til sit liv historisk. Og alt dette sker uden, at historikere blander sig i nogen større grad.

Der er altså en stor efterspørgsel efter mennesker, som kan noget om historie, men af nogen anledning anser man ikke at universitetsuddannelse i historie giver en sådan viden, og det burde give anledning til overvejelser på en historisk institution. Vi uddanner mennesker som kan historie, og samfundet vil have kundskab om historie – hvorfor passer det ikke sammen? Ligger den tilbudte og den efterspurgte kundskab om historie så langt fra hinanden, at der ikke findes mulighed for, at de kan mødes eller bør vi efterstræbe et sådant møde? Er det muligt at ændre dele af uddannelsen for at underlette mødet uden af den grund at forandre grundmålene i uddannelsen? Hvis man vil prøve dette, må sådanne forandringer udtrykkes i målsætningerne for at kunne få et gennemslag. Man kan dog også tænke sig, at det handler om at blive bedre til at sælge den uddannelse, man allerede giver. Også her kan mål være en måde at præsentere uddannelsen. Måske mener man, at man faktisk giver den ønskede kundskab, ja måske endda en som er bedre end som efterspørgerne får i dag - de ved det blot ikke.



Mål og resultat

For at kunne bedømme den undervisning, man har gennemført, må man også vide hvad man ville opnå med undervisningen, hvilke mål man havde. Den efterfølgende diskussion om forholdet mellem mål og resultat bygger på en mindre analyse af det gamle AB-kursus på historiske institutionen. Kursets mål, som de fandtes i kursplanen, var ”att studenterna skall tillägna:

- översiktlig kunskap om väsentliga historiska sammanhang genom studium av politiska, kulturella, ekonomiska och sociala tillstånd och förändringar
- insikter i aktuell historisk forskning
- grundläggande insikter i historisk metod och teori, verktyg för att få en överblick över det historiska skeendet, och förmåga att kritiskt bedöma påståenden om historia
- förmåga att insamla, bearbeta och kritiskt värdera historiskt källmaterial i anslutning till författande av en vetenskaplig uppsats av mindre omfång.⁶

Det er altså tydeligt at her fandtes både kundskabs- og metodekrav til uddannelsen, hvorved uddannelsen sikkert ikke adskiller sig fra mange andre humanitische grunduddannelser. Fra institutionens side undersøgte man på to måder, om man havde nået målene. Det skete i ’utvärderingarna’ og ved eksamen. I historiska institutionens arkiv findes der kun materiale fra oversigtskurserne, 22 af kursets 40 points, og jeg har gennemgået materiale fra efteråret (’hösten’) 2005. Der findes sammenstillinger af ’utvärderingarna’ - både spørgsmål og svar. Til gengæld har man kun gemt eksamensspørgsmålene og ikke svarene. Det sidste mål er eksplicit knyttet til 40-points-uppsatsen, hvorfor det falder uden for denne analyse. Spørgsmålet er, hvordan man prøvede, om de tre første mål i kursplanen var nået.

’Utvärderingar’

’Utvärderingarna’ består af 11 eller 12 spørgsmål, hvoraf 2 eller 3 af spørgsmålene er underinddelte, hvorfor det bliver totalt 16 eller 18 spørgsmål ud over spørgsmål om køn, alder og tidligere studier. De fleste spørgsmål handler om studenternes syn på sin egen deltagelse, på lærerens indsats, på arbejdsmiljøet på institutionen, på informationen om eksaminationen

⁶ Kursplan for HIS 210, historiska institutionen, Lunds universitet.



og på litteraturen. På den måde ligner de sikkert mange andre 'utvärderingar'. Det er dog markant, at det er spørgsmål helt uden tilknytning til kursets mål.

Der er to spørgsmål, som nævner målene og her spørger man, om kurset har opnået målene, og om litteraturen overensstemmer med målene. Hvad målene indeholder nævnes ikke. Det kan være svært at formidle kursernes mål til studenterne ved introduktionen, hvorfor det forefalder mig at være alt for optimistisk at tro, at de efter et fem ugers kursus har disse mål, og hvad de egentlig betyder, så klart for sig, at svarene på disse spørgsmål kan anvendes til at sige noget om, hvorvidt målene er opnået eller ikke. "Utvärderingarna" gav altså historiska institutionen et godt indtryk af, hvad studenterne mente om kurset, men man fik ikke et materiale, som man kunne anvendes for at vurdere, om man havde lykkedes at opfylde de satte mål. Hvis man vil opnå det, må målene være mere aktuelle, når man udformer 'utvärderingarna'.

Eksamen

Eksamensresultaterne er måske den måde, som man bedst kan vurdere, om målene er opnået. Hvis det skal fungere på den måde, så er det helt afgørende, at man stiller eksamensspørgsmål, som kan vise dette. Af eksamensspørgsmålene fra efteråret 2005 er det klart, at det blev let for lærerne at bedømme, om studenterne havde fået en ønsket oversigtlig kundskab om perioden. Der blev udelukkende givet sådanne spørgsmål – enten i essayform, hvor der ønskedes til tider ganske komplekse oversigter, og i kortsvars spørgsmål, hvor oversigten forventedes være mere begrænset.

Hvad man derimod ikke kunne bedømme ud af disse eksamensspørgsmål var, om de to andre mål var opnået. Studenterne blev ikke bedt om at vise, at de havde forståelse for aktuel forskning eller var i stand til bedømme historiske påstande. Der var intet spørgsmål som angreb de tekster de havde læst som forskningsresultater, hvor de fik mulighed for at overveje deres forfatteres holdninger og forklaringer, deres begrebsanvendelse, kontekstualiseringer eller periodiseringer. Der ønskedes kun diskussioner ud fra de læste tekster som tekster, der gav kundskaber.

Nogle skulle måske sige, at mål to og tre skulle opfyldes i de 5 points, som studenterne havde i historisk metode. Problemet er, at kursets mål gjaldt hele 40 pointskurset, og jeg har tidligere



berørt behovet for at visse grundlæggende mål bør gennemsyre alle delkurser, selvom der kan være forskellige vægtninger. Vigtigst er dog, at det ikke må være modsætninger mellem delkurserne. Det er svært at tro, at studenterne på en gang kunne forstå, at de – i et kursus - skulle lære, hvordan historien hang sammen og samtidig – i et andet kursus - lære, at denne sammenhæng kan se så forskellig ud alt efter, hvilket udgangspunkt man har. Da oversigtskurserne fyldte fire gange så meget som metodekurset var der en risiko for, at det første mål opnåedes, men ikke de to andre.

Med denne lille analyse har jeg villet vise, at vi allerede nu har et materiale, som kan anvendes for at vurdere, hvordan vi arbejder med målene i praksis. Samtidig er det også klart, at det kan gøres bedre. Det centrale i dette er, som nævnt, at en lærer ved at acceptere at undervise også forpligter sig til at opfylde de satte mål. Det bør være af interesse for læreren selv, men også for institutionen at undersøge, hvordan han eller hun har forsøgt at opfylde målene og i hvor høj grad det er lykkedes.

Afslutning

Målbeskrivelser er kommet i centrum i forbindelse med Bolognaarbejdet og mange oplever det som et politisk påbud. Jeg har med denne tekst ville argumentere for, at målbeskrivelser kan være en vigtig del af en institutions pædagogiske arbejde. Det er med målene, vi kan diskutere, hvad vi mener studenterne skal lære, og dette må hænge sammen med, hvilken plads vi mener vort fag skal have i samfundet. Vi kan diskutere, hvordan de forskellige niveauer i uddannelsen skal hænge sammen - hvad som er fælles for alle niveauer og hvor progressionen ligger. Målene giver os også en mulighed for overveje, om vi har opnået det med uddannelsen, som vi gerne vil, eller måske snarere, hvordan det kan blive bedre. Dette kræver imidlertid at 'utvärdering' og eksamen knyttes til målene.

Da man som lærer forpligter sig til arbejde mod disse mål kan man sidst men ikke mindst med udgangspunkt i disse mål føre en pædagogisk diskussion på en institution. Hvis man bruger målene på en sådan dynamisk måde, kan de være med til skabe en bedre undervisning og et bedre pædagogisk miljø på en institution. Det kræver, at man tager målene mere alvorligt end man har gjort tidligere – i al fald inden Bologna processen – ikke som politiske påbud, men som det der skaber et fælles undervisningsmiljø.



Kamratgranskning och *senior assessment*: En fördjupad studie av korrelationen mellan kamratgranskning och lärargranskning vid en nybörjarkurs i rikskinesiska

Peter Sivam
SOL-centrum
Lunds universitet
peter.sivam@ostas.lu.se

Presentation vid Pedagogisk inspirationskonferens för HT-området 2008

Kamratgranskningen och dess tillförlitlighet är ett tema som blivit under senare år. De flesta tycks vara ense om kamratgranskningens pedagogiska förtjänster (se till exempel Orsmond et al. 1996, Brorsson 2000, Kihl et al. 2007) men beträffande kamratgranskningens tillförlitlighet, det vill säga graden av korrelation mellan kamratgranskning och lärargranskning så är resultaten långt ifrån entydiga (se till exempel Dochy et al., 1999, som redovisar resultat med både hög och låg korrelation).

Vid ämnet kinesiska har kamratgranskning använts formativt under vissa delar av grundkursen i modern rikskinesiska. Korrelationen mellan kamrat- och lärargranskning har varit låg. Vid Utvecklingskonferens LU (2007), redovisades resultat av en undersökning av kamratgranskningens tillförlitlighet vid ämnet kinesiska. Korrelationskoefficienten hamnade på 0,46 vilket ligger nära andra resultat med liknande målgrupper, det vill säga studerande på nybörjarkurser. I Orsmond et al. (1996) redovisas en korrelation på 0,54 och i undersökningen som gjordes Falchikov och Boud (1989) redovisas en genomsnittlig korrelation vid nybörjarkurser som är ytterligare något lägre - 0,39. Det rör sig med andra om så låga korrelationsnivåer att resultaten vid kamratgranskningen måste genomgå ytterligare en granskning för att kunna vara användbara. Vid ämnet kinesiska har detta moment lösts med hjälp av *senior assessment*, granskning som utförs av seniora studenter (Sivam 2007).

Vid ovan nämnda studie (Falchikov och Boud 1989) noteras dock att den låga korrelationen stiger till 0,69 vid kurser på högre nivåer, Vikten av den studerandes förtrogenhet med ämnet och uppgiften ifråga lyfts också fram som viktiga faktorer bakom en hög korrelation i till exempel Stefani (1994) och Orsmond et al. (1996).

Det är mot bakgrund av detta som det under vårterminen 2008 genomförs femton övningar med både kamratgranskning och så kallad *senior assessment*



som granskningsformer. Syftet är bland annat att granska om och hur korrelationen mellan kamratgranskning och lärargranskning ändras under övningsserien, vilken spänner över hela terminen. Detta skulle i så fall ligga i linje med Falchikov och Bouds resultat från 1989, och kanske ge oss nya möjligheter till vidareutveckla denna form av granskning.

Referenser

Ashwin, Paul (2003) "Peer Support: Relations between the context, process and outcomes for the students who are supported." *Instructional Science* 31

Biggs, J., (2003) *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press

Bligh, D.A. *What's the Use of Lectures?* Harmondsworth (1972)

Brorsson, M., (2000) "Kamratgranskning. Några erfarenheter från en kurs i datorsystemteknik", *UPC-bladet*, nr. 2

Dochy, F, Segers, M., Sluijsmans, D., (1999) "The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review." *Studies in Higher Education*, Vol. 24, no. 3

Gibbs, G., Gregory, R. & Moore, I., "Labs and practicals with more students and fewer resources", *Teaching More Students* 7. The Oxford Centre for Staff Development (1997)

Falchikov, N & Bound, D. (1989) "Student self-assessment in higher education: a metaanalysis", *Review of Educational Research*, 59

Kihl, M., Andersson, R., Axelsson, A., (2007) "Kamratgranskning i stora klasser". Se Slutgiltig abstraktvolym och Proceedings för Utvecklingskonferens LU (<http://www.lu.se/utvecklingskonferens-lu/program>)

McKeachie, W. et al. (2002) *Teaching Tips: Strategies, Research and Theory for College and University Teachers*. Houghton Mifflin

Sivam, Peter (2007), "Kamratgranskningens begränsningar. Senior assessment och studenthållna laborationsövningar". Se Slutgiltig abstraktvolym och Proceedings för Utvecklingskonferens LU (<http://www.lu.se/utvecklingskonferens-lu/program>)

Stefani, L.A.J. (1994) "Peer, self and tutor assessment: relative reliabilities", *Studies in Higher Education*, Vol. 19, no 1

Wihlborg, G. & Roxå, T. "Studentuppskattad undervisning - bra eller dåligt?", *UPC-bladet*, nr. 1, mars 2001



Flera flugor i en smäll – om integrerad examination på SSL

Camilla Thurén, Anna Clara Törnqvist, Språk- och litteraturcentrum

1 Pedagogiskt problem

Denna presentation behandlar ämnesintegrerad examination av delkursen ”Retorik, muntlig framställning och drama” (4,5 hp) på kursen ”Svenska – språk och litteratur (SSL)” (1-60 hp). Kursen är kort och rymmer flera om än besläktade moment: muntlig framställning och retorik, dramatikanalys och svenskämnets didaktik. Det pedagogiska problem vi ställdes inför var tudelat – dels ville vi finna en form för examination som band samman kursens olika delar och som prövade många färdigheter, dels var vi tvungna att vara sparsamma med våra timmar. Det sistnämnda är ett problem som alla ämnen inom humaniora delar: underfinansiering och sämre studieinsatser av studenterna skapar tillsammans en negativ spiral.

Den något experimentella lösningen på dessa problem blev en okonventionell examination där dramatik- och didaktikkunskaperna redovisades i form av ett argumenterande tal. En stor fördel med den här examinationen var att den gav studenterna möjlighet att visa upp ett flertal typer av färdigheter, bland annat problemlösning, argumentation, analys och muntlig färdighet.

Som Karin Nykvist formulerar det: lösningen på humanioras problem med färre undervisningstimmar är kanske framför allt att ”främja *studenternas* arbete, för att få igång en positiv utveckling med lärande som genererar mer lärande” (Nykvist 2008: 14).

I vår presentation kommer vi att gå djupare in på hur vi arbetade för att integrera retorik- och dramatikmomenten, examinationens förutsättningar, hur vi genomförde examinationen, och slutligen vad studenterna tyckte om den.

2 SSL – ett sidoämne i lärarutbildning och fristående kurs

Kursen ”Svenska – språk och litteratur (SSL)” (1-60 hp) riktar sig främst till blivande lärare, och kan väljas som sidoämne på lärarutbildningen vid Malmö högskola. Grundtanken när delkursen ”Retorik, muntlig framställning och drama” (4,5 hp), skapades var att kombinera retorik med pedagogiskt drama, dvs. att fokusera på *Actio*. På grund av lärarresurser har kursen dock fått ett något spretigt innehåll. Kursens mål före Bolognaanpassning såg ut som följer:

Efter avslutad kurs ska den studerande:

- kunna redogöra för retorik i ett historiskt perspektiv
- på ett insiktsfullt sätt kunna resonera om retorikens roll i dagens samhälle
- kunna analysera argumentation i skriftliga och muntliga texter
- kunna redogöra för dramatik och teater som kulturell genre i ett historiskt perspektiv
- kunna genomföra en grundläggande dramatikanalys
- kunna tillämpa grunderna i pedagogiskt drama.

Kursen rymmer alltså många olika delar: retorik, retorikanalys, dramatikanalys och pedagogiskt drama. Dessa olika moment är svåra att examinera så att studenterna upplever att kursens olika delar hänger ihop. Det märktes inte minst på kursutvärderingarna från 2004 och 2005 där studenterna ofta ansåg att kursens delar var så skilda åt att de borde delats in i två delkurser. Kursen led alltså av att upplevas vara två kurser mer eller mindre lyckat hopflätade i en. De yttre förutsättningarna när vi tog över kursen ht 2008 var att vi hade betydligt färre timmar till vårt förfogande än kursen haft tidigare. Dessutom hade den tjänst som köpts in i form av en lärare i

pedagogiskt drama dragits in. Vår timfördelning ht 2007 var 70 + 26 timmar. Den förbättrades vt 2008 till 70 + 40 timmar.

Vår första strategi för att var att tolka målen och anpassa dem till våra yttre ramar. Vi valde att fokusera på retorisk färdighet dvs. både muntlig färdighet och argumentation, dramaanalys och didaktik. Vi valde dessutom att låta examinationen bli en sammanhållande länk i kursen för att om möjligt motverka känslan av att kursen var spretig och dåligt sammanfogad.

3 Examinationen

Vår lösning på dels vårt resursproblem, dels vårt spretighetsproblem, blev ht 2007 en kombinationsexamination där dramatikanalys- och didaktikkunskaperna redovisades i form av ett argumenterande tal. Studenterna deltog dessutom i ett obligatoriskt grupparbete där ett drama analyserades och bearbetades aktivt. Det studenterna hade utfört under kursens lopp förberedde dem tydligt för examinationen. Som vi tidigare påpekat gav examinationen studenterna möjlighet att visa upp ett flertal olika typer av färdigheter, såsom problemlösning, argumentation, analys och muntlig färdighet, alla högt upp i den så kallade SOLO-taxonomin (se exempelvis Biggs 2003: 48). Vidare hade examinationen också den fördelen att den främjade studentens kreativitet och självständighet, eftersom studentens uppgift var att på egen hand formulera tes som anknöt till en dramatiktolkning och driva den i ett retoriskt tal. Studenternas teser varierade av naturliga skäl med avseende på självständighet, kreativitet och djup. Möjligen hade de studenter ett försprång som sedan tidigare hade retoriska eller litteraturvetenskapliga färdigheter.

Jämfört med de kursmål som fanns före Bolognaprocessen är vår tolkning av dem i relation till examinationen mer fokuserade på djupinläring än på ytinläring. Jämför exempelvis målet kunna redogöra för retorik ur ett historiskt perspektiv med ett mål som innebär att tillämpa en retorisk modell. Jämför också målet kunna redogöra dramatik som historisk och kulturell genre i ett historiskt perspektiv med att målet att kunna argumentera för en dramaanalys av ett specifikt drama. Här skulle man kunna ifrågasätta oss utifrån att studenterna behöver ett slags kunskapsbas i form av kunskap om exempelvis dramat som genre för att kunna utföra en dramaanalys. Den glöms emellertid inte bort utan finns närvarande i analysen som kontext, och studenterna blir duktiga på att använda den. Vi lade också stor vikt vid att ständigt knyta an till den praktiska verklighet som de flesta av studenterna kommer att möta i sitt kommande läraryrke. Den muntliga framställningen som grund för god undervisning betonades och studenterna fick i seminarieform diskutera hur man kan arbeta med dramatexter i undervisningen.

Målen för vår examination var alltså att studenten skulle:

- se en tydlig röd tråd i kursen
- tillgodogöra sig djupinläring snarare än ytinläring, alltså kunna tillämpa sina kunskaper i såväl dramaanalys som muntlig framställning
- tränas i retorisk form och muntlig framställning
- i kamratbedömning lära sig att ta och ge kritik
- förberedas för sitt kommande läraryrke
- självständigt kunna reflektera och diskutera retorik, dramatik och didaktik

När det gäller bedömningen av examinationsuppgiften var vi noga med att ställa upp så tydliga

kriterier som möjligt. Vi krävde att talet skulle följa den retoriska formen, dvs. innehålla en tydlig tes, argumentation, samt ha retorisk disposition. Dramaanalysen bedömdes dels utifrån i vilken mån studenten tillgodogjort sig dramatanalysens grunder, dels utifrån analysens djup och originalitet. Höstterminen 2007 användes enbart slutuppgiften som grund för betyget på kursen. Inför vårterminen 2008 förändrade vi bedömningen något genom att de övriga uppgifterna, ett övningstal och ett grupparbete, också vägdes in. Betyget motiverades båda terminerna med en utförligt skriven motivering.

4 Studenternas utvärderingar

När vi utvärderade kursen under höstterminen 2007 och vårterminen 2008 kunde vi se resultatet av vår nya examinationsform, framför allt jämfört med utvärderingar från 2004 och 2005. Överlag visade sig studenterna vara väldigt nöjda med kursen. Det viktigaste resultatet var att bara en student som tyckte att retorik och drama borde studeras var för sig. Vidare fanns flera studenter som menade att de lärt sig mer än de förväntat sig på så kort tid. Den enda brasklappen var att de ville ha ”mer av allt”.

5 Examination som medel för integrering

Vi har nu hållit i kursen två gånger tillsammans och står inför att hålla den en tredje gång senare i höst. Som alltid i pedagogiska sammanhang finns det självfallet mycket kvar att förbättra och förändra men på det hela taget är vi ändå nöjda med vårt genomförande av kursen.

Med detta exempel vill vi visa att det är möjligt att integrera två så olika ämnen som drama och retorik. Integreringen är i det här fallet motiverad av att studenternas yrkesmål och svenskämnet i ungdomsskolan. Ett annat mål var att bespara oss som lärare arbete; studenterna skulle arbeta mycket, vi lite. Emellertid krävs det tid att integrera. Dels krävdes avsevärd planeringstid av själva kursen, dels krävdes lång tid för själva examinationen; 30 studenter skall hålla var sitt 5-minuterstal. Därefter krävdes en hel del tid för bedömning. Ytterligare en aspekt är att alla studenter inte gör alla uppgifter på utsatt tid, dvs. vid examinationstillfället, och att vissa studenter inte klarar examinationen. Vi hade därför ett uppsamlingstillfälle där studenter antingen kunde komplettera uppgifter de inte gjort, eller göra om en uppgift som inte blivit godkänd. Däremot drog vi gränsen vid ett uppsamlingstillfälle, framför allt för att examinationsformen kräver publik.

Det som för oss i sitt allra tidigaste stadium mest framstod som en smidig lösning för att lösa praktiska problem visade sig snabbt under arbetets gång vara en lösning med stora pedagogiska vinster. Framförallt upplever vi att studenterna får ut mycket av examinationsformen – de får inte bara redovisa de kunskaper de tillgodogjort sig under kursen utan verkligen tillämpa dem. Uppgiften kräver djupinläring, reflektion och självständigt tänkande. Dessutom ger examinationsformen en rad bivinster. Uppgiftens tydliga (retoriska) form visade sig vara ett stöd för de studenter med svenska som andraspråk och som vanligtvis var svagare språkligt än övriga studenter. Ett bevis för detta är att dessa studenter presterade sämre i andra examinationsformer med friare ramar, som till exempel essäfrågor på salstentamen. Gruppdynamiken bland studenterna utvecklades positivt, de lär känna varandra bättre, de bygger upp ett ömsesidigt förtroende och får gemensamma referensramar. Naturligtvis är detta också en vinst för de undervisande lärarna. För Anna Clara som haft studentgrupperna också på delkursen efter är det tydligt hur studenterna är tryggare i grupp och presterar bättre under till exempel gruppdiskussioner.

6 Utblick

Eftersom vi båda är utbildade gymnasielärare med erfarenhet från undervisning både på gymnasie- och högskolenivå har det pedagogiska och det didaktiska varit viktigt för oss när vi utformat kursen tillsammans. Detta har också gjort att didaktiska moment har fått större plats i kursen än tidigare. Inför hösten har vi reviderat kursen ytterligare utifrån de erfarenheter vi fått under de två gånger vi planerat och hållit kursen tillsammans. Vår tanke är att i annan form återinföra det moment som tidigare kallades ”pedagogiskt drama”. Kursen kommer att utvidgas ännu mer mot praktiska övningar – men praktiska övningar som kräver teoretiska förberedelser såsom analys, inläsning och förförståelse. I vår version lägger vi vikt vid den muntliga delen i läraryrket. Den 20 maj 2008 skrev Tina Kindeberg och nyblivne retorikprofessorn Anders Sigrell ett inlägg i *Sydsvenska Dagbladet* under rubriken ”Lärare är förebilder”. Artikelförfattarna trycker där på vikten av utbildning i pedagogisk retorik i lärarutbildningen: ”I lärarpersonligheten som den visar sig i den muntliga relationen vilar förutsättningen för att de studerande väljer att uppfatta läraren som en förebild” (Kindeberg Tina & Sigrell Anders. 2008-05-20). Vi tror också att det är viktigt att vara väl förberedd för sin kommande yrkesverksamhet, och vi tror att kursen ”Retorik, muntlig framställning och drama” erbjuder många tillfällen till sådan förberedelse.

Referenser:

Biggs, John. 2003. *Teaching for Quality Learning at University*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Kindeberg Tina & Sigrell Anders. 2008-05-20. ”Lärare är förebilder”. *Sydsvenska Dagbladet*

Nykvist Karin. 2008. ”Ja visst gör det ont när knoppar brister: Om att pröva nya vägar i undervisningen” i *Om examination och lärande* red. Ljungquist, Urban, Stigmar, Martin & Thorin, Eva.

Namn: Christine Wikman

Ämne/institution: Italienska/SOL

E-post: Christine.Wikman@rom.lu.se

Bidrag: Presentation (30 min)

Bidragets titel: Differentierade förkunskaper – ett problem för undervisningen i språk¹.

Nybörjarstudenternas kunskapsglapp har under de senaste åren diskuterats livligt i pressen (Dagens Nyheter, 2002-06-07; Sydsvenskan, 2005-12-09). Även Skolverket har uppmärksammat problemet genom att år 2005 publicera rapporten *Väl förberedd?* i vilken 1 600 lärare vid Sveriges universitet och högskolor fått uppgiften att utvärdera färdigheterna hos studenter från landets gymnasieskolor. Rapporten bekräftar att merparten av universitets- och högskolelärarna anser att studenternas förkunskaper har genomgått en kraftig försämring under det senaste decenniet. Den största bristen gäller förmågan att analysera och problematisera. Många studenter har dessutom svårt med att läsa och skriva. Följden blir att allt fler institutioner inom universitetet ser nödvändigheten i att införa diagnostiska prov, och då ekonomin tillåter, stödundervisning.

I högskolepedagogiska diskussioner visualiseras lärandet och undervisningen som en dialektisk triangel (Henry, 1990), vars noder består av läraren, studenten och ämnet. Ibland ser man denna triangel omsluten av en cirkel för att påvisa att lärande och undervisning sker i en *kontext*, dvs. i ett större sammanhang.

I min presentation använder jag begreppet *kontext* i enlighet med Biggs (2003:19) definition i den s.k. 3 P-modellen i vilken författaren tar fasta på samspelet mellan fyra huvudsakliga kontextuella faktorer som påverkar studenters *learning outcomes*:

- 1) studenters förkunskaper och erfarenheter
- 2) kursdesign, undervisning, examination och lärarstil
- 3) studenters uppfattning av undervisningen
- 4) studenters inriktning, dvs. yt- eller djupinriktning (Marton & Säljö, 1976 a, b)

I min presentation kommer jag att särskilt fokusera på den förstnämnda kontextuella faktorn, dvs. studenternas förkunskaper. Inte bara bristande, utan också differentierade förkunskaper inom studentgrupperna på italienskans A-nivå, tenderar nämligen att bli ett allt mer växande problem inom mitt undervisningsområde "Italiens samhälle och kultur". Att skapa kurser som på ett vettigt sätt anpassas till det heterogena studentunderlaget har m.a.o. blivit en rejäl utmaning under de senaste terminerna.

Referenser:

Biggs, J. B. (2003): *Teaching for Quality Learning at University*, Society for Research into Higher Education, Maidenhead, Berkshire, UK, Open University Press.

Henry, M. (1990): *Présentation de la didactique des mathématiques. Mathématiques Vivantes*, Bulletin IREM de Besancon 42: 17–24.

Marton, F. & Säljö, R. (1976 a): *On qualitative differences in learning. I: Outcome and process*, British Journal of Educational Psychology, 46:4–11.

¹ Titeln ändras eventuellt senare.

Från policys till den pedagogiska verkligheten: Hur arbeta med frågor om hållbar utveckling i utbildningen inom humaniora?

Sammanfattning

Detta rundabordssamtal syftar till att diskutera hur utbildningen inom humaniora och teologi kan lyfta fram och arbeta med frågor kring en globalt hållbar utveckling. Den av område HT lanserade seminarieserien "Vet hut – Humaniora och framtiden" HT08 är tänkt att inspirera både studenter och lärare och vara ett startskott. Men hur integrerar vi långsiktigt och ämnesrelevant dessa frågor?

Moderator

Sabina Andrén, doktorand i humanekologi och projektkoordinator för "Vet hut – Humaniora och framtiden". Kontakt: sabina.andren@humecol.lu.se

Referensgrupp

Kristina Josefson, Kansli HT, projektledare för "Vet hut"
Dan-Erik Andersson, Mänskliga rättighetsstudier
Alf Hornborg, Humanekologiska avdelningen
Anders Melin, Centrum för Teologi och Religionsvetenskap
Johannes Persson, Filosofiska institutionen
Hans Cruse, Humanistkåren, studentrepresentant
Sofia Söderberg, SI-mentorsverksamheten

Bakgrund

Det talas mycket om "hållbar utveckling" men vad betyder det och vad har det med oss att göra? Vilken roll spelar humaniora för att bidra till lösningar på globala problemkomplex rörande miljö, utveckling, rättvisa och välfärd? Att vi ska jobba med dessa frågor slås fast i både högskolelagen och Lunds universitets policy för miljö och hållbar utveckling (2006-2008). Enligt LU är uppdraget att "utveckla och sprida metoder för att säkerställa att varje student under sin utbildning möter och förhåller sig till ämnesrelevanta etiska och samhällsliga aspekter på miljö- och hållbarhetsområdet...".

Område HT gör med hjälp av kvalitetsmedel en speciell satsning på att lyfta fram frågor om globalt hållbar utveckling under 2008. För att väcka idéer och skapa ett samtalsforum anordnas en seminarieserie, *Vet hut – Humaniora och framtiden*, dit såväl studenter som personal är välkomna. "Vet hut" står för "Vetenskap för hållbar utveckling", och syftet är att diskutera humanioras roll för viktiga framtidsfrågor inom ramen för den övergripande målsättningen om en globalt hållbar samhällsutveckling. Strävan är att inte bara ytligt upprepa allt som redan sägs i debatten, utan att stanna upp, skärskåda olika fenomen och våga ställa modiga och kritiska frågor kring för mänskligheten väsentliga problem. Seminarierna är upplagda som moderatorledda panelsamtal mellan inbjudna gäster, som är forskare eller andra experter på området, och med publiken. Studenter inom humaniora och teologi som deltar i seminarierna erhåller ett intyg för att ha tagit del av seriens tema. Ambitionen är att undervisande personal vid LU även ska finna seriens teman intressanta att ta del av. Det övergripande syftet med satsningen är att stimulera till ett samtal om vad humaniora kan och bör göra i förhållande till frågan om en globalt hållbar utveckling, samt ge inspiration till idéer om konkret pedagogisk tillämpning inom olika ämnen. Programmet för seminarieserien återfinns som bilaga 1.



Rundabordssamtalet

Att integrera perspektiv på hållbar utveckling inom humaniora kommer inte att lyckas om det inte upplevs som ämnesrelevant och kvalitetshöjande för utbildningen. Det får inte upplevas som bara ytterligare ett perspektiv som ska läggas ”på” kursinnehållet. Det bör istället ses som ett stöd till verksamhets- och kvalitetsutveckling för att möta efterfrågan hos studenter och omvärldsintressenters krav. Hur vi ska arbeta med frågorna - dess ämnesspecifika innebörd och pedagogiska konkretisering – är en spännande uppgift där varje ämne har stora friheter. Vi vill med denna workshop öppna upp till en kreativ diskussion om bland annat:

- På vilket sätt är frågor om globalt hållbar utveckling relevanta för olika ämnen inom HT?
- Hur kan vi belysa och integrera dessa frågor i utbildningen, t.ex. genom det pedagogiska upplägget av och innehållet i kurserna?
- Hur tar man tillvara ett intresse från studenterna?
- Hur kan undervisande personal stödjas i utvecklingsarbetet? Hur tillser man att processen upplevs som relevant kvalitetsutveckling och inte en pålaga?

Källor

”Hållbar utveckling i utbildningen för varje student”. Idédokument från inspirationsgruppen vid Lunds universitet. <http://www.lu.se/om-lunds-universitet/policydokument-och-planer/haallbar-utveckling>

”Mål och strategi för Lunds universitets miljö- och hållbarhetsarbete 2006-2008”.
<http://www.lu.se/om-lunds-universitet/policydokument-och-planer/haallbar-utveckling>

”Vet hut - Humaniora och framtiden” HT 2008. Område HT:s hemsida om projektet.
<http://www.ht.lu.se/omraade-ht/vet-hut--humaniora-och-framtiden>



Vet hut – Humaniora och framtiden

Välkommen till en seminarieserie om humaniora och en globalt hållbar utveckling

Vi samtalar om de stora framtidsfrågorna utifrån ett humanvetenskapligt perspektiv. Vad är humanioras roll för att bidra till en globalt hållbar utveckling? Kan humaniora förändra världen? Seminarierna är upplagda som samtal mellan inbjudna gäster och med publiken.

När: Onsdagar kl.15-17

Var: Geocentrum I, Sölvegatan 10, entréplan, sal ”Världen”

Seminarieserien är öppen för studenter och anställda vid Lunds universitet

24/9

Hållbar utveckling – storslagen vision eller tomt slagord?

Alf Hornborg, kulturanthropolog och professor i humanekologi

Maria Wetterstrand, biolog och politiker

Marian Radetzki, professor i nationalekonomi

Björn Forsberg, fil dr, i statsvetenskap

8/10

Kan livsåskådning rädda planeten?

Ett samtal om människan, naturen och framtiden

K-G Hammar, teologie dr och docent i kyrkohistoria och f.d. ärkebiskop

Christer Sturmberg, ordförande för förbundet Humanisterna och författare

Pernilla Ouis, fil dr i humanekologi och forskare vid Hälsa och samhälle, Malmö högskola

22/10

Har vi gått under förr?

Miljöhistoriska perspektiv på hållbar utveckling

Kristian Gerner, professor i historia med inriktning miljö- och Östeuropastudier

Sverker Sörlin, professor i miljöhistoria och fil. dr och docent i idé- och lärdoms historia

12/11

Jakten på lyckan

Ett samtal om livskvalitet och hållbar utveckling

Bengt Brülde, docent i praktisk filosofi och verksam inom lyckoforskning

Anna Nilsson, doktorand i lyckobegreppets historia

26/11

Språk, bild, makt – Al Gore och den obekväma sanningen

Erik Hedling, professor i litteraturvetenskap med inriktning mot film och medier

Björn Fritz, adjunkt inom konsthistoria och visuella studier

Sara Lenninger, doktorand i visuell semiotik

3/12

Men jag köper ju ekologisk mjölk!

Den hållbara konsumtionens möjligheter och svårigheter

Orvar Löfgren, professor i etnologi

Ann Heberlein, teologie dr i etik och kulturskribent

Mats Alvesson, doktor i psykologi och professor i företagsekonomi

Hemsida: www.ht.lu.se/vet-hut

Arrangör

Området för humaniora och teologi, Lunds universitet. www.ht.lu.se

Samarbetspartners

Lunds Humanistkår, www.lhk.lu.se

Föreningen Hållbart universitet, www.af.lu.se/foreningar/hallbartuni

Lund University Centre for Sustainability Studies (LUCSUS), www.lucsus.lu.se

Institutionen för kulturgeografi och ekonomisk geografi, www.keg.lu.se



Karin Nykvist:

Tillsammans mot nya mål: pedagogiskt utvecklingsarbete på ämnes- och institutionsnivå

Sessionstyp: Rundabordssamtal

Hur arbetar vi bäst med pedagogiskt förändringsarbete på ämnesnivå? Många av oss är bra på att arbeta med vår egen pedagogiska utveckling. Däremot delar vi sällan med oss av våra erfarenheter, och vi arbetar än mer sällan tillsammans för att utveckla studenternas lärande.

Min personliga erfarenhet är att det pedagogiska utvecklingsarbetet och stödet fungerar relativt väl på högre nivåer i universitetsorganisationer, men att det på den lägre nivån, där undervisningen faktiskt sker, knappast existerar någon diskussion kring pedagogiska frågor – den ofta stressade planeringen rör sig sällan vidare än frågor om stoff och innehåll. Nya lärare känner sig ofta ensamma och utlämnade till att återigen uppfinna det hjul som de mer erfarna lärarna uppfann för länge sedan. Omvänt känner sig den äldre lärargenerationen inte sällan utsatt för – som många upplever det – att dess kompetens ifrågasätts i och med det paradigmskifte från instruktionsbaserad till lärandebaserad undervisning som sedan länge är på gång, åtminstone i den pedagogiska diskussionen och i måldokumentet. Samtidigt finns det hos alla ett gemensamt och övergripande intresse: så goda studieresultat som möjligt.

Men hur kan man hitta goda former för att arbeta tillsammans om pedagogiska frågor? Som det är nu tas inte den äldre lärargenerationens erfarenheter tillvara tillräckligt – det finns inget riktigt lärlingssystem. Samtidigt ses den yngre lärargenerationens intresse för förändringar och experiment gärna med skepsis eller overseende. Hur skapar vi fungerande arenor där dessa två ytterligheter kan mötas? Jag önskar bjuda in till förutsättningslöst samtal där de deltagande delar med sig av sina idéer och erfarenheter kring pedagogiskt utvecklingsarbete i mindre eller större grupper. Hur för vi ner den pedagogiska diskussionen till verkstadsgolvet? Hur har andra gjort? Finns det misslyckanden eller succéer som vi kan lära oss något av?



”Åh nej, inte en lärare till som just har varit på pedagogisk kurs!” Studenters motvilja mot nyare pedagogiska metoder

Susanne Schötz

Språk- och litteraturcentrum samt Humanistlaboratoriet vid Lunds universitet

Abstrakt

I undervisningssituationer med studenter som är vana vid mer traditionell undervisning med föreläsningar, tentaplugg av kurslitteratur följt av en salskrivning, har jag ibland märkt ett tydligt motstånd mot nyare pedagogiska metoder. Detta gäller framför allt metoder som aktiviterar studenterna, till exempel bikupor och korta skrivuppgifter som minuttentor och mest-oklara-poängen. Studenterna stönar och jag nästan ser hur de tänker: ”Åh nej, inte en lärare till som just har varit på pedagogisk kurs!”. Vid korta gruppdiskussioner som följs av redovisning vid tavlan tar det lång tid för studenterna att komma igång, och många hinner inte få fram några svar till redovisningen under den för övningen avsatta tiden. Ännu värre blir det vid övningar med cirka tjugo minuters gruppdiskussioner, t.ex. kamratgranskning och diskussion av dagens läxa, trots att jag tydligt försöker förklara syftet med övningen. Även om studenterna ”lyder” initialt, urartar det ofta ganska snabbt. Snart är det helt andra saker som diskuteras, till exempel helgens fester eller tentaresultat på andra kurser. När jag efter kursen frågar studenterna vad de tyckte om undervisningen, blir dessa övningar ofta föremål för diskussion. Det framgår klart att studenterna helst vill bli ledda och styrda av läraren. De vill inte slösa tid på diskussioner med kurskamraterna när de kan serveras ”rätt” kunskaper från läraren och kurslitteraturen.

Är denna motvilja en barnsjukdom som försvinner när studenterna vänjer sig vid de nya pedagogiska metoderna, eller kommer den att bestå? Ska vi återgå till mer traditionell undervisning när vi märker att de nya metoderna fungerar dåligt? Är det bara jag som upplevt detta eller är det ett allmänt utbrett fenomen?

Den senaste tiden har jag provat flera ”mot-metoder” för att få övningarna att fungera bättre. Vissa har fungerat bra, andra sämre. Det skulle vara intressant att vid ett rundabordssamtal diskutera problemet och möjliga lösningar med andra lärare med liknande erfarenheter.

Bakgrund och problembeskrivning

Både som forskare i fonetik inom ämnet lingvistik på språk- och litteraturcentrum och som it-pedagog i humanistlaboratoriet har jag undervisat en hel del – inte bara på kurser i fonetik utan även på flera av de kortare kursmoment på två till fem timmar som ges i humanistlaboratoriet. Redan som doktorand gick jag den högskolepedagogiska introduktionskursen och även fortsättningskursen. Jag var inte sen att utnyttja det jag hade lärt mig på dessa kurser – bland annat i form av nya pedagogiska metoder – i min egen undervisning. Samtidigt märkte jag att andra lärare också allt mer började använda nya metoder som jag kände igen från de högskolepedagogiska kurserna på andra kurser jag själv deltog i. Eftersom jag gillar att iaktta och studera vad som händer på föreläsningar och i andra undervisningssituationer, märkte jag snart att studenterna ibland inte uppskattade de nya metoderna på samma sätt som jag som lärare trodde att de skulle göra. En del studentgrupper klarade dåligt av att lösa uppgifter på egen hand. De började snart prata om annat än det som var meningen med övningen. Jag uppfattade suckar när jag bad att anonymt skriva ner vad som var det svåraste momentet på lektionen (en metod som brukar kallas ”the muddiest point” i pedagogisk litteratur). Vid ett tillfälle hörde jag studenter samtala med varandra om att det hade blivit lite väl mycket bikupor (korta par-diskussioner) och minuttentor (skriv ner dagens viktigaste poäng anonymt och lämna in till läraren strax innan lektionsslutet) på sista tiden. Jag började undra om alla vi som gått högskolepedagogiska kurser hade tagit de nya metoderna på lite för stort allvar och att studenterna kanske börjat tröttna på dem. Låt mig få illustrera med några exempel:



Fem-minuters bikupor på posterkursen

När jag håller i humanistlaboratoriets posterkurs, där deltagarna under två timmar får lära sig grunderna i att göra en poster i programmet Microsoft Powerpoint, arbetar de studenter, lärare och forskare som deltar i momentet framför allt på egen hand och i egen takt med ett självstudiematerial i form av ett häfte med steg-för-steg-anvisningar. Då jag inledningsvis gärna vill samla gruppen och få dem fokuserade på uppgiften att göra en poster, brukar jag ha en kort övning i början av tillfället. Det sitter flera vetenskapliga postrar som presenterats på olika konferenser på väggarna i den datorsal kursmomentet hålls i. Jag ber deltagarna att under några minuter gå runt och titta på postrarna och försöka hitta minst tre fel eller mindre bra egenskaper hos dessa. Därefter ber jag dem att i bikupor om två eller tre personer diskutera under två-tre minuter och gemensamt skriva ner tre punkter som var dåliga med postrarna. Övningen avslutas med att de får skriva sina punkter på tavlan och att jag leder en kort gruppdiskussion om vad som är en dålig respektive bra poster. Dessutom visar jag en sammanställning om vad tidigare grupper kommit fram till och om det tillkommit en egenskap lovar jag lägga till den så att nästa kurs får ta del av vad deltagarna kommit fram till.

Ibland fungerar denna övning alldeles utmärkt, men andra gånger upplever både jag och deltagarna den som seg, utdragen och i princip meningslös. Istället för att titta på postrarna kritiskt, går deltagarna runt mest för syns skull och verkar ha tankarna på annat håll. Bikuporna som följer går trögt, ingen vill ta tag i de där punkterna som skulle skrivas upp, och det blir väldigt få punkter som faktiskt skrivs på tavlan vid genomgången. Deltagare som känner varandra har under bikuporna diskuterat helt andra saker, och i de bikupor som bestod av personer som inte känner varandra var det mest tyst. Hur jag än funderade kunde jag inte riktigt förstå vad som gick snett. Kunde det vara det att kursen är frivillig och saknar examination, som en del inte verkar vilja ta kursen på så stort allvar? Eftersom jag inte träffat deltagarna tidigare var det dessutom svårt att i slutet av kurstillfället få igång diskussioner om vad de tyckte om bikuporna. De flesta ville nog bara snabbt komma därifrån när tiden var ute. Det kändes som om det saknades något viktigt på momentet, men vad?

Kamratgranskning på taltranskriptionskursen för logoped

Jag har i flera år undervisat på en delkurs i logopedernas stora fonetiska kurs, nämligen den som behandlar fonetisk transkription av tal och som lär ut det fonetiska alfabetet. På kurserna i högskolepedagogik hade jag insett att denna kurs möjligen var för ytlinäringsinriktad, det vill säga att studenterna pluggade in tecknen i det fonetiska alfabetet för att rapa upp dem på tentan och sedan glömma bort dem. Jag hade också förstått att logopedstudenterna på en del andra kurser får väldigt traditionell undervisning i form av föreläsningar, tentaplugg och salskrivningar. Jag ville ge studenterna variation i undervisningen, aktivera dem och samtidigt låta dem träna på att diskutera, samarbeta och gemensamt lösa problem med sina kurskamrater (som kanske även var framtida kollegor) och visste att de skulle ha nytta av det i sina arbeten som logoped. Det var dags att testa en – även för mig – ny undervisningsform. Efter att under första halvan av kursen ha lett den gemensamma läxgenomgången vid tavlan, införde jag en ny metod att gå igenom läxan: kamratgranskning. Först förberedde jag vad jag ville göra och berättade för studenterna lektionen innan om den nya metoden. När det var dags för läxgenomgång nästa gång, delade jag in studenterna i grupper om tre eller fyra, förklarade noga övningens syfte (att under ca 30 minuter gå igenom läxan tillsammans och diskutera olika lösningar) och gav dem tips och exempel på hur de skulle kunna gå tillväga. De fick ut kopior på läxans facit, men jag uppmanade dem att först jämföra sina egna lösningar innan de tog hjälp av facit. Jag sa att jag skulle gå runt och lyssna på gruppernas diskussioner och hjälpa dem argumentera för sina egna lösningar. Skulle det dyka upp något svårt exempel, lovade jag ta upp det gemensamt på tavlan och jag berättade också att vi skulle avsluta med att diskutera särskilt problematiska ljud eller ord för att sammanfatta syftet med just denna övning. Studenterna nickade att de förstått och satte sig sedan lydigt i grupper och tog fram sina kompendier.

Döm om min förvåning när min till synes så välplanerade övning strax urartade fullständigt. Studenterna slutade diskutera läxan och övergick till att prata om de senaste tentaresultatena, helgens fest eller vilka snygga kläder de hade sett på stan igår. Flera gånger fick jag gå in och avbryta deras diskussioner och be dem jobba med läxan istället. Efter ett tag satte sig några av studenterna för sig själv och rättade sina egna läxor med hjälp av facit. Andra fortsatte prata om studentspex, förkylda kurskamrater och annat som inte hade ett dugg med läxan att göra. Jag förstod inte alls vad som gått fel, utan samlade ihop klassen fem minuter före avsedd tid och bad om återkoppling på övningen. Diskussionen tog snabbt fart och det framkom också vad som var problemet. Studenterna ville helst bli ledda och styrda av läraren, precis som de var vana vid från tidigare kurser. De ville inte slösa tid på diskussioner med kurskamraterna när de kunde serveras ”rätt” kunskaper från läraren och kurslitteraturen. När de vid nästa läxgenomgång själva fick bestämma om vi skulle ha gemensam genomgång vid tavlan eller kamratgranskning i mindre grupper, ville samtliga återgå till den förra metoden – och så fick det bli.

Åtgärder

Posterkurserna inleds fortfarande på samma vis med bikupor följt av genomgång på tavlan. Övningen har jag försökt variera på några olika sätt – ibland ber jag om dåliga egenskaper, ibland om bra egenskaper och ibland om både bra och dåliga egenskaper hos en poster. Dessa variatioioner verkar dock inte ha haft någon effekt. Jag har dessutom de senaste två gångerna jag hållit kursen lagt till ett moment som faktiskt verkar uppskattas om jag får tro den återkoppling jag får av deltagarna. Redan innan bikupe-övningen sätter igång berättar jag om att de ska få möjlighet att bedöma några av mina postrar lite senare och att jag gärna tar emot deras synpunkter. Efter bikuporna och genomgången berättar jag så kort om min egen utveckling som poster-tillverkare. Deltagarna får se och gemensamt diskutera mina första stapplande försök och sedan följa utvecklingen till mina senaste försök. Jag hoppas att de av denna övning ska förstå att det inte är så enkelt att göra en bra poster – men att det kan löna sig att experimentera och leka lite. Jag tror att detta sista moment ger större mening åt den tidigare gruppdiskussionen och genomgången, men det kan ju även vara så att det är lättare att kritisera någon man ser framför sig. ☺

Problemen på taltranskriptionskursen var svårare att åtgärda, men här gav jag inte heller upp, eftersom jag var övertygad om att kamratgranskning och gruppdiskussion av läxan var en nyttig övning. Nästa grupp logopedstudenter som gick transkriptionskursen utsattes för samma övning. De reagerade precis likadant som den förra gruppen, men den här gången hade jag förberett mig. När jag märkte att diskussionerna drog iväg åt helgens klassträff, upplyste jag om att facit (som jag delat ut) innehöll tre stora fel och att övningen gick ut på att hitta felen. Studenterna lyckades lokalisera felen, men en del gjorde detta mycket snabbt och ägnade sig efter det ändå åt att diskutera andra saker än läxan. När jag på slutet diskuterade övningen med och bad om återkoppling, föredrog även denna grupp gemensam läxgenomgång framför gruppdiskussioner – av samma anledningar som den första gruppen. Eftersom jag är envis och dessutom var nyfiken på varför studenterna föredrog mer traditio- nell undervisning framför nyare metoder som aktiverade dem och förberedde dem för arbetslivet, fortsatte jag med kamratgranskningsövningen som metod för en av läxgenomgångerna. Jag har hittills testat följande varianter och ”mot-metoder” för att se om något kan få studenterna att behålla intresset för övningen:

- Finn tre (eller fem) fel i facit
- Kortare (15-20 minuter) eller längre (40 minuter) tid till övningen
- Fler avbrott i diskussionerna där jag samlar ihop och tar upp knepiga exempel
- Tydligare presentation av syftet med övningen (hur viktigt det är att kunna diskutera olika transkriptionsförslag med sina kollegor)



- Lägga övningen i början (eller i slutet) av ett tvåtimmars undervisningspass
- Roliga anekdoter om när jag själv arbetade med taltranskription och hur jag diskuterade svåra fall med mina arbetskamrater

Några metoder har fungerat dåligt (längre tid till övningen, övning i slutet av lektionen), andra ganska bra för en stund (roliga anekdoter, övning i början av lektionen), men jag har inte hittat något riktigt bra knep än för att få övningen att fungera som jag vill. Jag började tro att det var fel på övningen och funderade på att ta bort den helt. Men efter att ha hittat liknande fenomen även på kurserna jag håller i humanistlaboratoriet började jag undra om jag kanske inte är den enda som upplevt motstånd mot nyare pedagogiska metoder. När så inbjudan till den pedagogiska inspirationskonferensen kom, bestämde jag mig för att försöka ta reda på om andra lärare har liknande erfarenheter och försöka få igång en diskussion om vi kan – och i så fall hur vi kan – lösa problemen.

Hur ska vi lärare bemöta studenters motvilja mot nyare pedagogiska metoder?

Som avslutning vill jag lista upp några möjliga frågor och diskussionspunkter för vårt rundabordssamtal. Jag är självklart öppen för fler punkter. Det ska bli trevligt att träffa er den 25:e!

- Ska vi acceptera att vissa metoder leder till motvilja och avvakta tills studenterna vänjer sig? Kommer de att vänja sig?
- Är vi lärare för dåliga på att förklara syftet med (och kanske även på att följa upp) de nya pedagogiska metoderna? Förstår studenterna dem inte? Är det vår ovana vid metoderna som föder studenternas motvilja?
- Är det lata studenter som gör motstånd? Eller är det rent av lata och dessutom smarta studenter som genomskådat metoden och sett att den innebär mer arbete för dem – i alla fall på kort sikt?

Ann-Charlotte Weimarck
Avdelningen för konsthistoria och visuella studier
Lunds universitet

Text till Pedagogisk Inspirationskonferens 25.9 2008
Rundabordssamtal

En pedagogisk diskussion om kriterierna vid bedömningen av examensuppgifter.

Kan vi enas?

Mitt samtal gäller: Vilka bedömningsgrunder vilar vår betygsättning på vad gäller kandidat-, magister- och masteruppsatser? Har vi lärare vid de olika ämnena inom humaniora vid Lunds universitet ungefär samma bedömningsgrunder? Eller som Åsa Lindberg-Sand problematiserar frågan ”Vad är det lärare faktiskt bedömer?”¹

I våra kursplaner finns visserligen målen för kursen och kursinnehållet för de olika individuella examensarbetena. I mitt eget ämne talas om att kreativiteten tränas liksom självständigheten och den metodiska säkerheten vad gäller problemformulering, val av källmaterial, källkritik, avgränsningar, teoretiska infallsvinklar, analys och tolkning. Men när det sedan gäller att bedöma de färdiga uppsatserna brukar vi inte detaljerat redovisa våra kriterier för de olika betygen, våra olika kravnivåer, med något slags dokument till studenterna.

Jag vill argumentera för att dessa kriterier och kravnivåer bör kunna redovisas för studenterna redan vid kursstarten så att dokumentet redan då kan få en pedagogisk betydelse, t. ex. redan vid den inledande problemformuleringen till den kommande uppsatsen. Vi skulle på detta sätt också åstadkomma en bättre samsyn bland kollegerna som kan bidra till att öka säkerheten vid bedömningarna. Också ur studentens synpunkt handlar detta till slut om en önskad och detaljerad feedback på de självständiga arbetena på kandidat-, magister- och masternivåer.

Med tanke på att vi nu också står inför sammanslagningar till nya storinstitutioner bör frågan också vara intressant att diskutera tväramnesmässigt. För min egen del har frågan ett omedelbart intresse för masterprogrammet *Visual Culture* där handledare från minst två olika avdelningar, *Filmvetenskap* och *Konsthistoria och visuella studier*, ska enas om bedömningsgrunderna för betygen och kraven för de olika nivåerna.

Jag anser således att det finns flera skäl till att vi som är handledare på examensarbeten försöker enas om en blankett där generella kriterier, som bör kunna vara i princip de samma för alla ämnen, är listade (och som kan utökas med mer speciella för varje ämne). Studenterna bör få tillgång till en sådan lista redan vid starten av examensstudierna för att sedan tillsammans med betyget på uppsatsen få dessa kriterierna kommenterade av examinatoren tillsammans med betyget, alltså ett konkret underlag som på olika sätt motiverar och tydliggör betyget. Jag har utgångspunkten att oberoende av ämne bör kriterierna i stort vara samma/liknande för alla humanistiska ämnen. Det är omvittnat i den pedagogiska litteraturen (se t. ex. Margareta Högberg & Åke Eriksson, *Från Akilleshäl till flaggskepp*, 2005) att många studenter inte vet hur deras prestation kommer att bedömas i examensarbetena.

¹ Åsa Lindberg-Sand, *Kompetensbedömning eller prestationskontroll? Examination som praktiserad kunskapssyn*. Rapport nr 2003:222. Utvärderingsenheten, Lunds universitet, s. 19.



Författarna föreslår där: ”För att synlig- och tydliggöra dels en allmän metodnivå, dels de ämnesspecifika kriterierna föreslår vi att skriftliga bedömningskriterier upprättas och att även ramarna inom vilka det självständiga arbetet skall genomföras presenteras skriftligt.”²

Jag vill i samband med denna fråga om kriterier också referera till en text från Kvalitetsrådets arbetsgrupp vid vårt eget universitet där man refererar till en helhetsbedömning som gjorts av studentarbeten (visserligen i samband med sakkunnigbedömningar vid ämnes- och programutvärderingar).³ Men följande aspekter som då visade sig vara fruktbara vid sakkunnigbedömningar, oberoende av ämne, menar jag också är intressanta för vidare samtal hos oss handledare om betygsättningar. Man utgick från helhetsbedömningar och granskade följande kriterier:

- hur uppsatsen relateras till tidigare forskning
- om problemformuleringen utmynnar i en fruktbar undersökningsidé
- författarens teoretiska medvetenhet
- skulle man kunna få ut mer av resultaten? Är diskussionerna intressanta?
- är modern faktakunskap väl täckt? Är språket bra?
- metodval och metodanvändning
- genomförande och slutsatser
- språklig utformning och formalia

För vårt samtal här listar jag nedan de kriterier som jag själv brukar använda mig av vid bedömningar och betygsättningar:

- ämnesvalets relevans med hänsyn till målen för utbildningen
- ämnets svårighetsgrad
- problemformulering och problemlösning
- metoddiskussion
- teordiskussion
- disposition och struktur
- argumentation och analys
- användningen av källor och litteratur
- språkbehandling
- självständighet och kreativitet under arbetsprocessen
- behandling av formalia i övrigt
- förmåga att tillgodogöra sig handledningen och seminariediskussionerna
- den obligatoriska oppositionsuppgiftens genomförande, muntligt och skriftligt.

Mitt förslag är att om vi ger studenten ett dokument med bedömningskriterierna för vår feedback bör dessa förtydligas i en fri text, inte bara som EG, G eller VG.

Kan vi handledare enas om, över ämnesgränserna, en övergripande lista med kriterier menar jag att studenten kan lära sig mer genom denna återkoppling på examensarbetet. Detta måste betraktas som en kvalitetsförbättring. Studenten kan se var styrkan finns i arbetet och var eventuella svagheter finns. Betyget är en formell historia, medan en blankett som kan

² Margareta Högberg & Åke Eriksson, *Från Akilleshäl till flaggskepp*, Uppsala universitet 2005, s. 6ff.

³ ”Diskussionsunderlag. Kvalitetsrådets arbetsgrupp för kvalitetssäkring”, Lunds universitet 2005, s. 17.



innehålla något av det som ovan beskrivits ger studenten en tydlig feedback på examensarbetet och förtydligar det satta betyget. Om studenterna får ta del av våra bedömningskriterier från starten kommer dessa säkerligen att ha en pedagogisk inverkan på studenternas sätt att arbeta framöver med sina examensuppgifter.⁴

Jag menar dessutom att om vi synliggör resonemangen som ligger bakom våra bedömningsgrunder för betygsättningen på examensarbetena inför studenterna och inför varandra som handledare och lärarkolleger – även över ämnesgränserna – skulle vi också kunna uppnå syftet med *Bologna Declaration 1999* som bland annat avser att göra utbildningarna både jämförbara och transparenta.⁵ Slutligen vill jag citera ur Lindberg-Sands rapport:

...kunskapsbedömning i bred bemärkelse utgör en central och integrerad aspekt av hela det kulturellt förankrade praktiska kunnande som en forskare/lärare utövar inom sitt särskilda kunskapsområde – mer eller mindre medvetet och reflekterat. Denna bedömningsförmåga kan inte uppfattas som en perifer eller likgiltig del av kompetensen. Den är nära knuten till intressen, värden och makt.⁶

- Så låt oss hjälpas åt och komma vidare när det gäller att enas om vilka kriterierna bör vara vid bedömningar av studenternas examensarbeten på olika nivåer!

När är uppsatsen färdig?

Jag vill vid rundabordssamtalet även komma in på en som jag uppfattar det viktig följdfråga, också ur ett rättviseperspektiv ur studenternas synpunkt. Den frågan gäller i vilket skede uppsatsen betraktas som färdig och därmed inte längre får ändras/rättas/förbättras.

Studerar man den pedagogiska litteraturen finner man att det finns olika sätt att se på slutseminariet. Vid min egen avdelning har den regeln gällt att inget får ändras i en uppsats som lagts fram för ventilerings med en utsedd opponent i ett slutseminarium. Samma regler gäller här som vid en doktorsdisputation således. Inom mitt eget ämne bekräftades på senaste ämneskonferensen i maj 2008 att följande gäller för vårt ämne i hela landet:

Konferensen enades om att ändringar i kandidat- och magisteruppsatser ej får ske *efter* ventileringsen, eftersom uppsatsen som ventileras är en urkund. Författarens ev. errata-lista inför ventileringsen är en bilaga till denna urkund, medan t.ex. påpekanden från opponenten och seminariedeltagarna ej får innebära att ändringar görs i den föreliggande uppsatsen. Detta vore en urkundsförfalskning.

I den pedagogiska litteraturen finner jag även exempel på det rakt motsatta förfarandet. Där exemplifieras detta genom en så kallad ”oppositionshandledning” som visar att man arbetar med en modell som

innebär att förändringar i uppsatsen kan göras efter oppositionen. Författaren kan då ta hänsyn till de synpunkter som framkommit vid själva oppositionen och den diskussion som förs efter oppositionen. Detta medför att den uppsats som läggs fram

⁴ Se vidare diskussion i Stefan Ekman, ”Detaljerad feedback och betyg – en exkurs”, www.upc.su.se/lararforum

⁵ Lindberg-Sand, s. 9.

⁶ A.a. s. 69.



ej är identisk med den färdiga uppsatsen som senare bedöms av en examinator. /.../
Efter att förändringar gjorts i uppsatsen och den godkänts av examinator trycks den slutliga uppsatsen upp.⁷

Här har vi alltså en pedagogisk modell av ett helt annat slag än den jag vill arbeta för. I detta senare fall blir uppsatsen tvättad efter slutseminariet av såväl opponenter som av seminariedeltagarna innan den godkänns. Jag finner ingen pedagogisk vinst med detta förfarande, som bara verkar vara till för att handledaren skall bli nöjd med produkten inför offentliggörandet.

Jag har här tagit upp detta exempel från ett annat universitet men vet att samma metod även tillämpas vid Lunds universitet. Men den internationalisering som pågår innebär att formerna för examinationen och bedömningen inte nu längre kan ses som enskilda universitets eller högskolors ensak, och skulle jag vilja tillägga, ej heller är enskilda ämnens.⁸ Det kan man inte påstå att de är nu. Och ur ett studentperspektiv är detta djupt orättvist. Studenter som har haft helt olika förutsättningar att korrigera i uppsatsen efter slutseminariet – några har haft möjlighet, andra inte - kommer att mötas när de söker vidare, till arbetslivet, till avancerad nivå och/eller till doktorandstudier. De som då läser deras alster har ingen aning om huruvida uppsatsen tvättats med hjälp av opponenter och andra seminariedeltagare och kanske också av handledaren för att uppsatsen ska bli så korrekt som möjligt i den officiella versionen. Jag kan inte heller se någon *pedagogisk vinst* med ett sådant förfarande. De fortlöpande handledarseminariernas diskussioner under det pågående arbetes gång borde vara tillräckliga för att samla in kamraternas och lärarens kritiska synpunkter tydligt.

Uppsatsen som produkt eller process?

Frågan för osökt vidare till en annan: hur lång tid får det ta att utföra uppsatsen? Har tiden någon betydelse för betygssättningen? Såväl Högskoleverket som CSN som de kommande arbetsgivarna har klart uttalat att studenten ska ta sina poäng och sin examen inom utsatt tid (jag bortser från sjukdom etc.). En hel del studenter påbörjar studier inom humaniora utan att ta någon examen alls, eller blir starkt försenade. Ska vi examinatorer premiera en uppsats som tagit mer tid än vad kursplanen föreskriver och sätta VG på en visserligen utmärkt uppsats men som inte utförts inom avsedd kurstid? Betyder inte detta i så fall att vi betygsätter ”produkten” och inte ”processen”, vilken senare också skulle säga något om hur studenten faktiskt har arbetat och tagit emot handledningen? Som jag ser det handlar detta också om *kvalitet* och bör få inverka på betyget: att kunna arbeta väl inom ett starkt begränsat tidsutrymme, enligt kursplanens föreskrifter.

Det en viktig fråga för den kommande arbetsgivaren att studenten har visat att hon/han kan utföra arbetsuppgifterna i tid. I arbetslivet kan varje fördröjning av ett beställt arbete kosta stora pengar. Högskoleverket har i år kritiserat en institution vid humanistiska fakulteten vid Lunds universitet för att doktoranderna tar för långt tid med sin examensarbeten.

Mitt förslag, när det gäller kandidat-, magister- och masteruppsatser är att högsta betyg bara ges på ett utmärkt arbete om detta utförts inom den fastställda tiden.

Om vi utgår från de internationella masterprogrammen blir svårigheterna omedelbart stora om studenterna där inte tar sin examen inom utsatt tid. Där handlar det kanske om att inte kunna

⁷ Högberg & Eriksson, s. 44.

⁸ Lindberg-Sand, s. 9, s.13.



få förlängt uppehållstillstånd liksom att ekonomiska medel kanske fattas till förlängd studietid, vilket kan innebära en ekonomisk och social katastrof för studenten i värsta fall.

A-CW
11.8.08



Pedagogiska verktyg för att förebygga plagiat – en plattform för samarbete mellan bibliotek och ämne

Viktoria Hörnlund och Lena Landgren, HT-biblioteken

Inledning

Plagiering är en fråga som uppmärksammas allt mer på universitetet. Studenterna behöver informeras samt utbildas för att problemet ska undvikas. Det är dock inte självklart när och var i utbildningen detta ska ske. Förståelse av problematiken kring plagiering ingår i den s.k. informationskompetensen som studenterna ska erhålla genom sina studier. Bibliotekarier är i olika utsträckning involverade i utbildningen av studenterna i frågor som rör informationskompetens.

Utifrån ett material kring akademisk hederlighet, framtaget av bibliotekarier vid LU, vill vi diskutera hur vi inom HT-området tillsammans kan arbeta med plagiatförebyggande åtgärder. Hur optimerar vi våra resurser – de som finns på institutionerna och biblioteken – för att studenterna på bästa sätt ska nå en förståelse för akademisk hederlighet? Hur kan samarbeten mellan kursernas lärare och bibliotekarier se ut för att biblioteken i möjligaste mån kan stödja och bidra till institutionernas arbete med att motarbeta plagiat?

Bakgrund

Sedan 2001 har Högskoleverket årligen publicerat rapporter med statistik rörande ärenden anmälda till landets disciplinnämnder. Bland grunderna för disciplinåtgärder är plagiat den klart vanligaste. Fram till och med 2006 ökade antalet anmälda fall av plagiat varje år, men för första gången konstaterade man en minskning med 14% under 2007.¹ Detta anses ha att göra med en ökad användning av textmatchningsverktyg som t.ex. Urkund på högskolor och universitet.²

Statistiken för Lunds universitet för de två senaste åren ser lite annorlunda ut i förhållande till riksgenomsnittet. Under 2007 anmäldes 45 studenter till disciplinnämnden,³ vilket kan jämföras med 37 under 2006.⁴ Eftersom anmälningarna från båda åren till största delen rörde sig om plagiat verkar det alltså inte som om plagiatanmälningarna minskade vid LU under 2007.

Vid LU har problemet med studenters fusk och plagiat uppmärksammas på en rad olika sätt den senaste tiden. I våras tog rektor ett beslut om 'Införande av gemensamt arbetssätt för akademisk hederlighet och plagiatkontroll med tillhörande systemstöd' (Dnr PLAN 2008/9). Biblioteksdirektionen fick i uppdrag att teckna en campuslicens

¹ *Disciplinärenden 2007 vid högskolor och universitet*, Högskoleverkets rapportserie 2008:13 R, <http://www.hsv.se/download/18.880c3ba1194d1b806c800027759/0813R.pdf> [08-08-14], s. 5.

² *Ibid*, s. 10-11.

³ *Ibid*, s. 11.

⁴ *Disciplinärenden 2006 vid högskolor och universitet*, Högskoleverkets rapportserie 2007:32 R, <http://www.hsv.se/download/18.5b73fe55111705b51fd80003955/0732R.pdf> [08-08-14], s. 13.



för ett textmatchningsverktyg, att börja användas från och med höstterminen 08, och att etablera en förvaltningsorganisation.

Ett projekt påbörjades i syfte att undersöka vilket av två möjliga verktyg, Urkund (PrioInfo) eller GenuineText (Knownet AB), som skulle väljas.⁵ Lärare vid universitetet inbjöds att delta i projektet och testa verktygen. Utifrån synpunkter som kom upp i samband med att verktygen prövades föll valet på Urkund. I beslutsunderlaget påpekas dock uttryckligen, att det inte enbart räcker med användning av textmatchningsverktyg för att undvika studentplagiat. Man efterfrågar därför en universitetsgemensam strategi kring policyer, rutiner för ärendehantering och utbildning för universitetslärare kring fusk och plagiering som pedagogiskt problem.⁶

Under våren gavs också för första gången den universitetsgemensamma kursen 'Akademisk hederlighet: studenter bortom plagiat' i samarbete mellan CED och LTH. Kursen, som syftade till att ge en förtrogenhet med begrepp och pedagogiska strategier, samlade lärare från flera olika områden. Här gavs möjlighet att ventilerade erfarenheter, och det blev tydligt att det finns stora behov av just det som efterfrågas i beslutsunderlaget för Urkund, nämligen gemensamma strategier och rutiner.

Men redan i november 2007 kunde lärare och bibliotekarier träffa Jude Carroll, verksam vid Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford Brookes University, och en auktoritet på området med en rad publikationer bakom sig.⁷ Arrangemanget genomfördes i samarbete mellan LUB och CED. Under seminarier och workshops kring bl.a. 'Course and task design strategies for dissuading students from plagiarism' fick deltagarna konkreta exempel på hur man t.ex. med olika examinationsformer kan minimera risken för plagiat.

HT-området har varit representerat av både lärare och bibliotekarier i de ovan nämnda arrangemangen. Med erfarenheterna från detta och med möjlighet att från och med höstterminen börja använda Urkund vore det intressant att, i väntan på universitetsgemensamma strategier, diskutera hur vi från HT-områdets sida ska angripa plagieringsproblematiken.

Högskoleverket konstaterar i sina rapporter om disciplinärenden vid landets universitet och högskolor att både information och pedagogiska insatser krävs för att förebygga plagiat. Vi vill i denna workshop fokusera på den pedagogiska delen.

Biblioteken och akademisk hederlighet

Att kunna presentera och använda information på ett etiskt och lagligt korrekt sätt räknas till de färdigheter som ingår i begreppet informationskompetens. Det finns ett flertal definitioner av begreppet, men ett som man ofta ser är formulerat av Sheila Webber, internationellt ledande forskare inom området. Hon beskriver informationskompetens som 'the adoption of appropriate information behaviour to identify,

⁵ Valet stod mellan dessa två eftersom LU hade möjlighet att göra avrop på ett ramavtal för digitala stödsystem för plagieringskontroll som Uppsala och Umeå universitet har upphandlat.

⁶ För beslut och beslutsunderlag, se <http://www5.lu.se/o.o.i.s/2674>.

⁷ Se bl.a. Carroll, J., *A handbook for deterring plagiarism in higher education*, 2nd ed., Oxford 2007.



through whatever channel or medium, information well fitted to information needs, *leading to wise and ethical use of information in society*' (vår kursivering).⁸ I Webbers formulering ryms naturligtvis en rad olika aspekter av förhållningssätt till information, men det är viktigt att framhålla att informationskompetens inte bara handlar om hur man söker information utan också om hur man använder information.

Om man ser studentplagiat som delvis ett pedagogiskt problem, vilket framhålls i Högskoleverkets ovan nämnda rapporter, är bibliotekens kompetensområden centrala i sammanhanget. Referenshantering och citeringsteknik t.ex. ingår som grundläggande delar i bibliotekens undervisningsuppdrag gentemot studenter. Därför har också universitets- och högskolebibliotek uppmärksammat plagieringsproblematiken och på en rad olika sätt engagerat sig i arbetet mot fusk och plagiat.

Pedagogiska verktyg

I Högskoleverkets rapport om disciplinärenden under 2007 uppmärksammas 'Refero', ett webbaserat läromedel kring plagiering producerat vid Biblioteken i Akademi Sydost, och man önskar att liknande material togs fram vid andra lärosäten.⁹ Vid LU har bibliotekarier i samarbete med representanter från institutionerna gjort ett antal digitala läranderesurser inom en rad olika områden, som alla på olika sätt ingår i begreppet informationskompetens. Resurserna består av olika medier; texter, filmer, ljudfiler och interaktiva övningar. De kan användas både som undervisningsmaterial att utgå från i en undervisningssituation och som självstudiematerial. Man har medvetet valt en rad olika medier för att erbjuda en bred ingång för studenter, som ju har många sätt att närma sig kunskap, men också för att underlätta för studenter med funktionshinder som t.ex. läshandikapp. Lärandeobjekten ligger fritt tillgängliga för studenter, lärare och undervisande bibliotekarier via Lunds Universitets Biblioteks hemsida.

Läranderesurserna inom 'Akademisk hederlighet' innehåller moment kring såväl den etiska delen av begreppet som rent praktiska övningar kring t.ex. referenshantering. De består av fyra objekt.¹⁰ Det första, 'Ärligt talat', har novellen *Ärligt talat* av Magnus Hedlund (Bonniers 2006) som utgångspunkt. Den presenteras både som text (pdf-fil) och ljudfil med inläsning av författaren. Till novellen har fogats två filmer (inspelade i samarbete med Humanistlaboratoriet), vilka tar sin utgångspunkt i hur det känns att bli utsatt för textstöld. Till detta första objekt finns också en lärarhandledning.

Vidare finns en övning, '8 referenser', som handlar om att i en text hitta åtta ställen där man bör ha en referens. 'Antiplagiatguiden' är en kort guide med illustrationer, som kan spelas upp med eller utan ljud. Här ges svar på varför, när och hur man ska hänvisa till andras texter när man t.ex. skriver en uppsats. Guiden bygger på Jude Carrolls definition av plagiat¹¹ och kan fungera som en stomme där läraren fyller på med information som är aktuell för den specifika kursen. Momentet avslutas med en

⁸ <http://information-literacy.blogspot.com/> [2008-08-13].

⁹ *Disciplinärenden 2007 vid högskolor och universitet*, Högskoleverkets rapportserie 2008:13 R, <http://www.hsv.se/download/18.880c3ba1194d1b806c800027759/0813R.pdf> [08-08-14], s. 13.

¹⁰ <http://www.lub.lu.se/laeranderesurser/akademisk-hederlighet.html>.

¹¹ Carroll, J., *A handbook for deterring plagiarism in higher education*, 2nd ed., Oxford 2007, s. 13.



interaktiv övning, i vilken studenter kan svara på ett stort antal frågor kring lagar och regler om akademisk hederlighet, citering och referenshantering. Till dessa fyra objekt fogas också en film, inspelad med rektor Göran Bexell, i vilken han förmedlar sina tankar kring vad det akademiska skrivandet går ut på.

Samarbete bibliotek – ämne

Ytterligare en aspekt av HT-bibliotekens engagemang i frågor som rör akademisk hederlighet är av intresse att ta upp, nämligen integreringen av bibliotekens pedagogiska verksamhet i ämnens pedagogiska verksamhet.

I den samtida biblioteksdebatten framhålls, att all biblioteksundervisning bör ske i nära samarbete med ett ämne. Man talar ibland om 'inbäddad' informationskompetensundervisning; studenternas informationskompetens utvecklas inte bara i bibliotekens undervisning utan sker bäst i en disciplinär kontext, i anslutning till kunskapsinhämtandet på den kurs de går.¹² Integrering av informationshantering i utbildningen lägger också grunden till ett livslångt lärande.

Under sina föreläsningar i Lund förra hösten gav Jude Carroll flera exempel från olika håll i världen på hur samverkan mellan bibliotek och ämnen kring just akademisk hederlighet har genererat samarbete också inom andra pedagogiska områden. Från LU-bibliotekens sida ser man läranderesurserna kring bl.a. akademisk hederlighet som en möjlighet att – utifrån ett mycket konkret material – underlätta och framöver öka samarbetet med universitetets olika ämnen. Det ska bli intressant att ta del av workshopdeltagarnas synpunkter även på detta.

Diskussionsfrågor

Hur kan läranderesurserna vid LU och andra verktyg kring akademisk hederlighet användas på bästa sätt? Från HT-bibliotekens sida ska det bli intressant att ta del av synpunkter på:

- vilka moment kring akademisk hederlighet som bör ingå i en kurs,
- när momenten ska komma in under kursens gång och
- hur bibliotekens undervisning kan bidra till att minska plagiat.

¹² Se t.ex. Pilerot, O., *Skriva och referera. En studie av designingenjörstudenters och sjuksköterskestudenters informationsanvändning i samband med uppsatsskrivande*, Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap, Bibliotekshögskolan Borås, 2007
<http://dspace.bib.hb.se:8080/dspace/bitstream/2320/2134/1/07-31.pdf> [08-08-14], s. 18-19, för en diskussion .



Pedagogisk skicklighet – vad är det?

Katarina Mårtensson, CED, katarina.martensson@ced.lu.se
Hanne Sanders, Historiska institutionen, hanne.sanders@hist.lu.se

Abstract

Vad är en skicklig lärare på universitetsnivå, och hur blir man det?

Pedagogisk skicklighet har på olika sätt fått alltmer uppmärksamhet inom universitetsvärlden, inte minst genom Högskoleförordningens sedan 2002 förändrade krav på behörighet att anställas tills vidare som adjunkt eller lektor. För lektorat krävs dels doktorsexamen/vetenskaplig kompetens, dels högskolepedagogisk utbildning samt visad pedagogisk skicklighet (HF 2002 §7 och 9, 4 kap). Detta är unikt för Sverige, och innebär också för första gången formella krav på pedagogisk utbildning för att undervisa vid universitet och högskola. Förhoppningar och ambitioner att öka den pedagogiska kompetensen inom universiteten har uttryckts tidigare, men nu införs ett formellt lagstadgat krav kopplat till anställning (se Lörstad et al för en översikt).

Detta konferensbidrag avser att belysa några aspekter på pedagogisk skicklighet, med särskilt fokus på Lunds universitet och Området för humaniora och teologi. Vilka underlag efterfrågas för att bedöma pedagogisk skicklighet och hur uppfattas dessa riktlinjer? Vad innebär det att försöka beskriva och visa sin pedagogiska skicklighet i en pedagogisk meritportfölj? Utgångspunkt för presentationen är resonemang från litteratur inom området, personliga erfarenheter från en av författarna av att skriva en meritportfölj samt dokumentation från en workshopserie inom HT-området, "Att skriva pedagogisk meritportfölj", vårterminen 2008, där ovanstående frågor stått i fokus.

Vad är pedagogisk skicklighet?

Blir man en skicklig lärare enbart genom att vara kunnig i sitt ämne? Troligtvis inte, även om gedigna ämneskunskaper är en absolut förutsättning för att vara en bra lärare. Blir man då en skicklig lärare genom att undervisa mycket och länge? Kanske, men inte nödvändigtvis. Genom att skaffa sig en mångfald av undervisningserfarenheter, och därigenom en viss trygghet i den egna lärarrollen och i undervisningssituationen blir man sannolikt åtminstone en säkrare lärare. Kugel (1993) beskriver en positiv utveckling i lärarrollen som förmågan att kunna fokusera och stödja studenternas lärande snarare än enbart den egna (lärar)prestationen. Detta synsätt präglar också den högskolepedagogiska forskningen (Ramsden, 1991; Prosser & Trigwell, 1999; Biggs, 2003). Donald Schön (1991) beskriver 'den reflekterande praktikern', som utvecklas genom att kontinuerligt reflektera över sina erfarenheter, över studenternas förutsättningar och prestationer, samt över det sammanhang i vilket undervisningen sker.

Magin (1999) beskriver två delvis skilda perspektiv på pedagogisk skicklighet. 'Demonstrated proficiency' – översatt till svenska ungefär *undervisningsskicklighet* – är främst det som läraren gör tillsammans med studenterna, i den konkreta undervisnings-/klassrumssituationen. 'Documented achievement' – på svenska ungefär *pedagogisk skicklighet* – är snarare sådant som visar hur en lärare tänker och resonerar kring sin undervisning och undervisningsrelaterade aktiviteter såsom målformuleringar, kursplanering, examination, kursutveckling mm. Detta senare perspektiv på pedagogisk

skicklighet är också det som i allt större utsträckning efterfrågas i pedagogiska meritportföljer (för en utmärkt översikt, se Magin, (1999) eller Apelgren & Giertz, (2004)). Pedagogisk skicklighet skulle alltså kunna sägas innefatta undervisningsskicklighet, men också vara mer än det.

Ett synsätt på pedagogisk skicklighet som vunnit mycket internationell spridning och uppmärksamhet är begreppet 'Scholarship of teaching and learning' (Boyer, 1990, m.fl.). Detta innebär i korthet en förmåga att systematiskt observera och undersöka studenternas lärande, och den egna undervisningens resultat, samt att analysera dessa observationer i relation till exempelvis teorier om lärande och pedagogisk forskning. Det innebär också att man sammanställer och kommunicerar sina iakttagelser och slutsatser till andra, så att de blir möjliga att granska och diskutera.

Kreber (2002) beskriver tre olika nivåer av pedagogisk skicklighet, där de senare innefattar de förra: 'teaching excellence' innebär en lärare som kontinuerligt strävar efter att bli bättre, och som är duktig i undervisningssituationen, i interaktionen med studenterna. En sådan lärare har provat sig fram till olika vägar att stödja studenters lärande på ett bra sätt, men sätter inte sina egna metoder i relation till exempelvis andras erfarenheter, litteratur el dyl. 'Teaching expertise' innefattar det förra med tillägget att denne lärare reflekterar mer över sin undervisning och sina studenters lärande, och läser litteratur inom området för att öka sin egen förståelse och söka nya perspektiv. Denne läraren behåller dock sina tankar för sig själv. Den tredje nivån, 'Scholarship of teaching and learning' innefattar de båda förra men med den extra dimensionen att man också reflekterar och diskuterar tillsammans med andra, samt sammanställer och dokumenterar sina tankar och erfarenheter, i relation till pedagogisk litteratur och forskning, och gör detta publikt i någon form. I akademien sker detta vanligtvis på konferenser och/eller i tidskrifter, men det skulle också kunna vara seminarier med kollegor, lärarlag etc.

Detta senare perspektiv var utgångspunkten för synen på pedagogisk skicklighet i det förslag om högskolepedagogisk utbildning som lämnades från Lunds universitet (Lörstad et al, 2005) i samband med den nya förordningsskrivningen. Detta förslag kom sedan att accepteras på nationell nivå av Sveriges Universitets- och Högskoleförbund, SUHF, i september 2005, och har sedan 2002 präglat de högskolepedagogiska kurserna som erbjuds lärare och doktorander vid Lunds universitet. I fokus står den kontinuerliga reflektionen kring undervisningen, lärarrollen och studenternas lärande, samt diskussionen med kollegor och dokumentation där den egna undervisningen problematiseras och analyseras i relation till exempelvis pedagogisk litteratur.

Hur kan pedagogisk skicklighet bedömas?

Det finns inom akademien en lång tradition och vana vid att göra bedömningar av vetenskaplig skicklighet, men betydligt kortare och mindre erfarenhet av bedöma pedagogisk skicklighet, åtminstone med tonvikt på kvalitet snarare än kvantitet. Som beskrivits kort ovan har dock pedagogisk meritportfölj alltmer kommit att användas som underlag för att dokumentera och bedöma pedagogisk skicklighet, i termer av såväl vad en lärare gör/har gjort som hur läraren tänker kring undervisningen. Detta gäller

internationellt (se exempelvis Magin, 1999) såväl som i Sverige (se t.ex. Giertz, 2003 samt Apelgren & Giertz, 2004)

Chism (2006) poängterar att det är skillnad på de underlag ('evidence') som används för bedömning, från de kriterier ('criteria') som används för bedömning respektive den kvalitetsnivå ('standards') bedömarna enas om. Samtliga dessa tre bör vara tydliga och explicita för att bedömningsproceduren ska vara optimal. Magin (1999) påpekar också vikten av att de som bedömer den pedagogiska skickligheten har tillräcklig kompetens att göra det.

Riktlinjer för att skriva en pedagogisk meritportfölj

Hur ser då olika riktlinjer för pedagogiska meritportföljer ut? Merparten av Sveriges lärosäten har numera sådana riktlinjer i sina anvisningar till sökande. Riktlinjerna innehåller listor på vad som kan och bör lämnas in som *underlag* för bedömning, ofta innefattande någon form av pedagogisk reflektion. I exempelvis Uppsala universitets riktlinjer framgår också de *kriterier* som ska användas för bedömning (även om Giertz i sin rapport från 2003 påpekar att det är svårt att veta hur bedömningen i praktiken går till); liksom vid Pedagogiska Akademin på Lunds Tekniska Högskola (2005). Exempel på sådana kriterier för bedömning av pedagogisk skicklighet är: Ett förhållningssätt som främjar lärande; vetenskaplig förankring och ett vetenskapligt förhållningssätt till undervisningsprocessen; breda och aktuella ämneskunskaper; kunskap om hur studenter lär och förutsättningarna för lärande inom högre utbildning, kunskap om undervisningsprocess och undervisningsmetoder, strävan efter kontinuerlig förbättring m.fl. (sammanlagt 11 kriterier, Uppsala universitet, 2003). Lunds universitet har en central, gemensam anställningsordning och anvisningar till såväl sökande som sakkunniga. Dessutom har respektive fakultet/område egna sådana riktlinjer och anvisningar. För HT-området återfinns riktlinjerna på områdets hemsida (<http://www.ht.lu.se/o.o.i.s/11294>).

'Att skriva pedagogisk meritportfölj' – en workshopserie

Under våren 2008 erbjöds HT-områdets lärare att följa en workshopserie för att fördjupa sig i hur en pedagogisk meritportfölj kan skrivas och bedömas. Workshopserien tillgodoräknades som 1 veckas högskolepedagogisk kurs om man också skrev en egen meritportfölj samt läste och bedömde andra deltagares meritportföljer. Kursen samlade 14 deltagare, som samtliga fullföljde den och färdigställde egna portföljer, med fokus på pedagogisk reflektion.

Inom kursen granskades och diskuterades de riktlinjer som finns fastställda inom HT-området. Erfarenheterna av att skriva sin meritportfölj samt att bedöma andras utvärderades och diskuterades också. Några av de aspekter på pedagogisk skicklighet och pedagogisk meritportfölj som diskuterades i kursen sammanfattas nedan:

Riktlinjerna

Deltagarna uttryckte att riktlinjerna var svåra att tolka och förhålla sig till, såväl strukturellt som innehållsligt. Det var otydligt vilka kriterier som utgjorde underlag för bedömning, vilket innebar att man som lärare inte vet vad en bedömare särskilt kommer att fästa vikt vid i dokumentationen. Riktlinjerna innehåller bl.a. en del där man ska 'analysera den egna pedagogiken', vilket uppfattades som stimulerande, men också svårt.



Länken mellan den pedagogiska reflektionen, och meritlistan som ska bifogas uppfattades dock som ganska svag, eller i alla fall otydlig. Det är svårt att avgöra var gränsen går mellan det som i riktlinjerna kallas pedagogik respektive administration. Att exempelvis ha kursansvar innefattar bådadera. Det var också för workshopdeltagarna oklart huruvida det som i riktlinjerna heter Pedagogiska meriter är exempel på sådant som kan tas upp, eller om varje punkt bör vara dokumenterad. Man efterlyste också mer helhetstänkande kring den akademiska rollen, innefattande såväl forskning som undervisning.

Bedömarna

Majoriteten av lärarna uttryckte farhågor kring hur denna dokumentation egentligen bedöms, och hur kompetensen hos bedömarna ser ut i relation till pedagogik och undervisning. Det dök upp förslag om att använda särskilt pedagogiskt sakkunniga i samband med bedömningsprocessen, vilket inte är ovanligt vid andra svenska lärosäten.

Skrivprocessen

Deltagarna uttryckte sig positivt om nyttan av att försöka dokumentera och analysera sin egen undervisning och att sammanställa sådant i text. Dock påpekades ett stort behov av tydliga instruktioner för en sådan text, åtminstone om syftet är att använda den som bedömningsunderlag. Svårigheter som kom till uttryck gällde exempelvis att veta vilken 'genre' en sådan text ska vara, samt omfattning och struktur. I workshopserien lades fokus på den del av portföljen som innefattar den pedagogiska reflektionen och analysen av den egna undervisningen, medan andra delar fick mindre utrymme (tidsmässigt). I linje med ovanstående uttrycktes också funderingar kring hur ärlig man ska vara i sin text. Ska man berätta om misstag man har gjort och vad man lärt av dem, eller framställa sig själv i bästa dager?

Erfarenheter av att skriva en pedagogisk meritportfölj – en personlig reflektion

Jeg skrev en pædagogisk meritportefølje som afslutning på sammenlagt 10 points højskolepædagogisk uddannelse og fik efter ganske kort tid mulighed for at anvende porteføljen i en ansøgning. Mine erfaringer af en meritportefølje har altså både handlet om at opnå pædagogisk 'skicklighed' og om at blive bedømt.

Det opleves usikkert at få sine pædagogiske evner bedømt, og denne usikkerhed er tydelig, når man skriver en portefølje. Årsagen er vel, at de som bedømmer ikke har samme vane ved at bedømme pædagogik som forskning, ja måske har de til og med mindre egen erfaring af pædagogik. Midt arbejdet med porteføljen får man ofte tanken om, hvordan de mon vil læse dette: Er det for selvoptaget eller for banalt? Hverken bedømmere eller porteføljeskribenter får meget hjælp i de retningslinjer som findes (i al fald ikke på HT-området i Lund). De overordnede retningslinjer er meget alment skrevet, mens kravene til, hvordan man skal belægge det i meritfortegnelsen, er urimeligt mange og ikke særligt gennemtænkte. Dette tyder på en ikke uforståelig usikkerhed hos dem, som har skrevet retningslinjerne.

Bedømmelser af pædagogiske evner i forbindelse med nye ansættelser må tages alvorligt. Det er nemlig ikke let: forskningen findes i skrift, hvilket undervisningen kun gør i ringe grad. Hvordan belægger og bedømmer man et universitetslærerliv? Det er imidlertid få gange, vi bliver bedømt, og for dem, som allerede er ansat, behøver det aldrig at ske. Når det til og med er usikkert, hvilken rolle de pædagogiske meritporteføljer spiller i bedømmelserne, kunne man mene, at de er unødvendige for de fleste. Det er min overbevisning, at det er de ikke. Årsagen til dette er netop det andet formål, som min portefølje havde, ønsket om at forbedre den pædagogiske "skicklighed". Til dette er porteføljerne nemlig et godt redskab.

Det er min klare oplevelse, at med porteføljen får man en mulighed for at gå i dialog med sig selv omkring ens handlinger som universitetslærer. Her kan man formulere ens pædagogiske udgangspunkter, og hvordan man har forsøgt at føre dem ud i livet. Man kan diskutere både når det er gået godt, men også når det er gået mindre godt. Her er det vigtigt at finde løsninger på, hvordan det kan blive bedre. Man kan arbejde med nye teoretiske indsigter i forhold til den pædagogiske praksis. Når man sætter ord på sine oplevelser – både de praktiske i undervisningssituationen og de indsigter man får igennem pædagogisk og didaktisk litteratur – skabes der nye forståelser, og man kan se nye måder at løse problemer på. Som forsker er vi jo vant til at arbejde med sproget som redskab for at løse de problemer, vi har sat os. Personligt er jeg sikker på, at jeg med hjælp af porteføljen er blevet mere bevidst om, hvad jeg egentlig gør pædagogisk, jeg er blevet bedre til at afgrænse og finde løsninger på problemer, og jeg er faktisk også blevet bedre til at være stolt, når jeg synes noget er gået godt. Det handler altså om at se sit liv som universitetslærer som en proces. Jeg har flere gange tænkt, at man også burde skrive en portefølje for sine forskningsaktiviteter.

Fordelene med en portefølje er dog flere. Man kan ikke kun være i dialog med sig selv, men det bliver også lettere at komme i dialog med andre – man kan anvende de indsigter, man er kommet frem til, i pædagogiske diskussioner, andre kan læse porteføljen, og man kan diskutere dele af den, ja man kan også blive bedømt som lærer. Og jeg tror faktisk, at en portefølje skrevet på denne måde kan give et godt helhedsbillede af en pædagogisk arbejdende universitetslærer, og derfor er den måske det bedste udgangspunkt for at lave den ønskede pædagogiske bedømmelse. At den pædagogiske portefølje også kan bidrage til den pædagogiske diskussion, vi ofte mangler på institutionerne, er klart en fordel, og med tiden kan sådanne diskussioner måske føre til, at vi bliver bedre til at bestemme og blive enige om, hvad kriterierne for pædagogisk "skicklighed" hos en universitetslærer er eller bør være.

Diskussion

Majoriteten av akademikerna vid Lunds universitet och HT-området är både forskare och lärare. De arbetar hårt, även med utvecklingen av sin undervisning. Det finns ingen anledning att tro något annat. I de högskolepedagogiska kurserna möter vi lärare som är engagerade, nyfikna, och kritiskt reflekterande, samtidigt som de många gånger är hårt pressade av sin arbetssituation. Vid Lunds universitet finns, precis som i resten av landet, en



hög ambition att hålla hög kvalitet i undervisningen och bl.a. kompetensutveckla sina lärare, med avseende på pedagogisk kompetens.

Några frågor som aktualiseras genom våra erfarenheter och som vi vill dryfta i detta paper är vad som är pedagogisk skicklighet, hur sådan utvecklas samt hur den bedöms, t.ex. i samband med anställning. I litteraturen som kort presenterats inledningsvis kan man utläsa att pedagogisk skicklighet är mer än enbart förmågan att agera på ett bra sätt i själva undervisningssituationen, tillsammans med studenterna. Det är naturligtvis mycket viktigt att kunna det, liksom att kunna sitt ämne ordentligt. Men pedagogisk skicklighet är mer än så, det innefattar t.ex. också förmågan att reflektera över studenternas lärande, och undervisningens förutsättningar och resultat; samt att samverka och diskutera med kollegor. Vissa författare menar också att man för att vara pedagogiskt skicklig ska kunna beforska sin egen undervisning, och dokumentera sina iakttagelser på ett sätt som sedan kan presenteras och granskas, t.ex. i seminarier, papers eller på konferenser. Detta synsätt har vunnit gehör på den nationella och internationella högskolepedagogiska arenan, och ligger till grund för många av de högskolepedagogiska kurserna vid Lunds universitet.

I riktlinjerna för anställning vid Lunds universitet, HT-området efterfrågas bl.a. en pedagogisk reflektion, som ska innehålla en 'analys av den egna pedagogiken och visa den utveckling som tidigare erfarenheter gett'. Detta verkar stämma med synen på pedagogisk skicklighet ovan. Däremot är kriterierna för bedömning av den pedagogiska skickligheten inte explicita i riktlinjerna, vilket gör det omvittnat svårt för den som ska skriva sin pedagogiska portfölj. Likaså förefaller relationen mellan den pedagogiska reflektionen och portföljens övriga delar, t.ex. meritförteckningen otydlig.

Hur bedöms det som skrivs? De 14 lärare som under våren deltagit i workshopserien 'Att skriva pedagogisk meritportfölj' uttrycker farhågor kring just bedömningsaspekten. Hur kommer det man skriver att *faktiskt* bedömas? Frånvaron av tydliga kriterier i riktlinjerna gör det ju svårt att veta vilket perspektiv bedömarna har på pedagogisk skicklighet. Och kopplat till det, vilken kompetens har de som är sakkunniga och ledamöter i lärarförslagsnämnder att bedöma pedagogisk skicklighet, och hur stor vikt fäster man *egentligen* vid den pedagogiska skickligheten? Dessa farhågor stämmer med Magin, (1999), och förefaller således inte unika varken för Lund eller Sverige. I Lund har man från ledningens sida uppmärksammat lärarförslagsnämndernas arbete, och initierat fakultetsövergripande stöd för att underlätta deras arbete med bedömningar. Vid Lunds Tekniska Högskola har man också under flera år arbetat ambitiöst och systematiskt med frågan om pedagogisk skicklighet (se. t.ex. Antman & Olsson, 2006 samt Olsson & Roxå, 2008). Detta arbete kommer förhoppningsvis att fortskrida och att utvecklas under de kommande åren så att pedagogisk skicklighet verkligen värdesätts vid Lunds universitet. Dels behöver frågan om vad pedagogisk skicklighet egentligen är och hur den manifesteras och dokumenteras bli mer uppmärksammat, diskuterad och brett förankrad. Pedagogisk skicklighet måste också värdesättas i de miljöer där lärarna verkar, och det måste värdesättas i formella sammanhang, såsom tjänstetillsättningar och befordransärenden. Hur ska vi annars kunna utveckla undervisningen vid Lunds universitet, och ge våra studenter en bra utbildning?

Referenser

- Antman, L. and Olsson, T. (2007). A Two-Dimensional Matrix Model for Analysing Scholarly Approaches to Teaching and Learning, Rust, C. (Ed.), *Improving Student Learning through Teaching*, pp. 54-72, The Oxford Centre for Staff and Learning Development
- Apelgren, K. & Giertz, B. (2004). Skaffa dig en pedagogisk meritportfölj. Uppsala universitet, rapport.
- Biggs, J. (2003). Teaching for quality learning at university. What the student does. SRHE and Open University Press.
- Boyer, E., L (1990). *Scholarship Reconsidered. Priorities of the professoriate*. New Jersey, The Carnegie foundation.
- Chism, N.V.N. (2006). Teaching awards: What do they award? *The Journal of Higher Education*, 77 (4): 589-617.
- Giertz, B. (2003). Att bedöma pedagogisk skicklighet – går det? Uppsala universitet, rapport.
- Kreber, C. (2002). "Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching." *Innovative Higher Education* 27(1): 5 - 23.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education* , Volume 18, no. 3, Fall.
- LTHs Pedagogiska Akademi (2005-05-18). Lunds universitet, Lunds Tekniska Högskola, <http://www.lth.se/fileadmin/lth/genombrottet/LTHsPedAkademi050518.pdf>
- Lörstad, B., Lindberg-Sand, Å., Gran, B., Gustafsson, N., Järnefelt, I., Lundkvist, H., Sonesson, A. (2005) *Pedagogisk utbildning för högskolans lärare - Slutrapport från Pilotprojektet vid Lunds universitet* <http://www.ced.lu.se/o.o.i.s/4922>
- Magin, D.J. (1999). Rewarding good teaching: A matter of demonstrated proficience or documented achievement? *The International Journal for Academic Development*, 3(2):124-135.
- Olsson, T. & Roxå, T. (2008). Evaluating rewards for excellent teaching – a cultural approach. Paper presented at the HERDSA-conference, Rotorua, Nya Zeeland, Juli 2008.
- Ramsden, P. (1992). Learning to teach in higher education. RoutledgeFalmer.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). Understanding learning and teaching. The experience in higher education. SRHE and Open University Press.
- Schön, D. (1991). The reflective practitioner. How professionals think in action. Ashgate Publishing Group.
- SUHF (2005): Rekommendationer om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning samt ömsesidigt erkännande. 2005-11-17.

Humaniora & Teologi

H T

**Pedagogisk
inspirationskonferens**

för ht-områdets lärare

25 september 2008

**TEXTKOMPENDIUM
S L U T**

