



Ett
**universitet
i tiden**

Universitetspedagogiska
konferensen 2013

Den elfte universitetspedagogiska konferensen 13-14 mars
2013

Konferensrapport

Innehållsförteckning

| | |
|--|-----------|
| ALIGNING OUTCOMES WITH LEARNING ACTIVITIES AND EXAMINATIONS – ARE STUDENTS MORE MOTIVATED TO LEARN? | 3 |
| UTBILDNINGSVETENSKAPLIG KÄRNA – LÄRARES GEMENSAMMA OCH PROFESSIONELLA KUNSKAPSBAS? | 8 |
| EN JÄMFÖRANDE ANALYS AV KURSMÅLEN VID TRE LÄROSÄTEN | 8 |
| PBL FÖR ATT STÖTTA PROFESSIONSFÄRDIGHETER | 15 |
| UTVÄRDERING AV FEEDBACK I SAMBAND MED TRÄNING AV HJÄRT-LUNGRÄDDNING | 19 |
| NÄTBASERAT STÖD INOM PBL-UNDERVISNING | 23 |
| RUBRICS – INSTRUKTIONER OCH BEDÖMNINGAR I VÅR UNDERVISNING | 28 |
| VÅGA FRÅGA: HUR GÖR LÄRARE? | 32 |
| ATT SKRIVA OM OCH FÖR UNDERVISNING | 34 |
| LÄRANDE, EXAMINATION OCH BEDÖMNINGSSÄTT UR ETT UNIVERSITETSPERSPEKTIV | 36 |
| KOMPETENTA STUDENTER! - MEN VET DE DET? | 41 |
| LÄRARES VID UMEÅ UNIVERSITETS ANVÄNDNING AV ADOBE CONNECT | 47 |
| MAKING ASSESMENT CRITERIA EXPLICIT: CHALLENGES AND COPING STRATEGIES | 50 |
| KVALITET I UTBILDNING | 59 |
| ÄR UNDERVISNING EN ENSKILD ANGELÄGENHET ELLER ETT KOLLEGIALT ANSVAR? | 59 |
| PROFESSIONALISERING AV DET PEDAGOGISKA LEDARSKAPET VID UMEÅ UNIVERSITET | 61 |
| HÖGSKOLEPEDAGOGISK MERITERING VID UMEÅ UNIVERSITET – PILOTOMGÅNG 2013 | 65 |
| DRAMATIKEN I PRAKTIKEN: TRÄNING I KROPPSSPRÅK OCH RÖSTANVÄNDNING | 70 |

Aligning outcomes with learning activities and examinations – Are students more motivated to learn?

Caroline Fischl

Department of Community Medicine and Rehabilitation,

Occupational Therapy, Umeå University

caroline.fischl@umu.se

This pedagogical project is a series of revisions within the course Contextual Factors; the purpose of which is to improve the quality of assessment methods and to promote student learning in a more efficient way. Contextual Factors is a mandatory fifth term course in the occupational therapy program at Umeå University. In this course, students learn to analyze contexts surrounding clients as well as practice contexts, and how these contexts hinder or facilitate activity and participation. Students also learn to motivate the need for and contributions of occupational therapy in various practice areas. The revisions involved intentionally aligning the examinations and learning activities with the expected learning outcomes based on Biggs' (1996) concept of constructive alignment.

Table 1. Constructive alignment in the course Contextual Factors

| EXPECTED LEARNING OUTCOMES What should the student learn? | → TEACHING-LEARNING ACTIVITIES How can the teacher elicit student learning? | → ASSESSMENT/EXAMINATION How does the teacher know the student learned what he should? |
|---|--|--|
| Analyze contextual factors surrounding an individual or group from a given theoretical model and justify why these contextual factors enable or hinder performance or engagement in occupations. Analyze contextual factors surrounding in the occupational therapy process and justify why these contextual factors enable or hinder the process. Propose and justify appropriate occupational therapy evaluation instruments and interventions based on scientific evidence. Discuss and justify occupational therapy within relevant research and practice areas. Present proposals for occupational therapy instruments / interventions for an individual or group in a professional manner Advocate occupational justice for an individual or group in a professional manner | Lectures Individual and group work Comparison of theoretical models Comparison of process models Context analyses of various individuals and groups (children, elderly, persons who are unemployed or on long-term sick leave, "healthy" persons...) Discussions of relevant instruments/interventions as presented in scientific articles Discussions on the need for occupational therapy for various individuals and groups Journal club | Proposal for an instrument/ intervention (Group) Analyzing the context surrounding a group using a model Motivating the need for occupational therapy Proposing an appropriate instrument or intervention based on scientific evidence Analyzing the context surrounding the occupational therapy process Case (Individual) Analyzing the context surrounding an individual or a group using a model Motivating the need for occupational therapy Proposing an appropriate instrument or intervention based on scientific evidence |

Since the course has already been running for several terms, the first phase in this alignment was to review existing expected learning outcomes. According to Biggs (1996, p. 360), “*teachers need to be clear about what they want their students to learn and how they would manifest that learning in terms of ‘performances of understanding’*”. The formulation of the expected learning outcomes had to be clear and match the unit’s visions of occupational therapy practice in the future, as well as, the national and professional goals as stated in Regulations on Higher Education (Högskoleförordningen, SFS 2006:226).

The second phase was to revise the forms of examinations and develop tools in assessing the students’ performance in those examinations. The examinations were designed in the form of two practice-inspired assignments and assessed a combination of expected learning outcomes to reflect an integration of knowledge and a more holistic understanding of topics (Trowald, 1997). Instructions for both assignments, including the theme for the group assignment, are provided at the beginning of the course. The cases and models in the individual assignment are provided at the beginning of the examination week. Since the students are expected to make connections between and extensions of knowledge

(according to Fostaty & Wilson, 2000), then the examinations required students to produce reports, both written and oral, to test their knowledge (Trowald, 1997).

According to Biggs (1996, p. 360), “*the performance objectives thus emerging need to be arranged in a hierarchy from most acceptable to barely satisfactory, which hierarchy becomes the grading system*”. Tools for assessment of the students’ performances were developed based on the ICE model (Fostaty & Wilson, 2000). The tools include a breakdown of the assignment with criteria/expectations for very satisfactory, satisfactory and unsatisfactory responses in each item. These tools are provided at the beginning of the course in order to clarify expectations from students.

Table 2. Example of criteria in the individual assignment, excerpt translated from Swedish

| Criterion | ++ (very satisfactory) | + (satisfactory) | - (unsatisfactory) | o (missing) |
|---|--|---|---|---|
| The justification behind the client’s need for occupational therapy | is clear and substantiated through several theories and/or scientific articles in Occupational therapy or Occupational science | is clear and substantiated through one theory or scientific article in Occupational therapy or Occupational science | is unclear and/or inadequately substantiated e.g. by inappropriate literature | is missing or is not substantiated by literature |
| | includes a clear argument on how a combination of relevant contextual factors hinders activity or participation | includes a clear argument on how individual contextual factors hinder activity or participation | includes an inadequate argument on how individual contextual factors hinder activity or participation | does not include an argument on how contextual factors hinder activity or participation |
| | which is substantiated by relevant literature | which is substantiated by relevant literature | which is inadequately substantiated by literature | which is not substantiated by literature |

The third phase was to determine which existing teaching-learning activities were relevant and to develop new teaching-learning activities that would motivate students to actively work towards the expected outcomes. “*If students are to learn desired outcomes in a reasonably effective manner, then the teacher’s fundamental task is to get students to engage in learning activities that are likely to result in their achieving these outcomes... It is helpful to remember that what the student does is actually more important in determining what is learned than what the teacher does.*” (Shuell, 1986, p. 429)

One expected outcome is that students should be able to analyze contextual factors surrounding an individual or group from a given theoretical model. To meet this expectation, students are given opportunities to compare two to three theoretical models and to analyze contexts surrounding different clients in films, observations, paper-based cases using the models. The model comparisons and context analyses are concluded in seminars led by a teacher. Those learning activities are intended to help students understand the models so that they could analyze contexts from any of the given models at the end of the course.

One new learning activity is the weekly journal club. Since one expected outcome deals with justifying occupational therapy interventions with scientific evidence, it is important for students to learn to understand and critically review journal articles. In the journal club, students work in groups with one or two journal articles relevant to the week's topic. They are expected to read an assigned article beforehand and to discuss the article according to the aim of the study; important points in the method, results and discussion; items which were not clear; scientific value; implications for occupational therapy; and what they have learned from the article. The discussions allow students to articulate their learning following a What, So What, Now What format (Ash & Clayton, 2004). Students also take turns leading the discussions and provide feedback to each other regarding generic skills based on the Personal Development towards Occupational Therapy Professionalism (Personlig utveckling mot arbetsterapeutiskt professionalism, PUMAP).

In the course evaluations from Spring 2011-Autumn 2012, students had mixed (positive and negative) opinions about the course. There were some positive responses regarding the clarity of expectations, such as, *"It was good to have clearly on paper what was expected of me to get pass/pass with distinction. One was motivated to perform well! :)"* There were also positive responses regarding the teaching-learning activities such as, *"Seminars and discussions create an open dialogue and give us students the opportunity to reflect alone and together. Very good! Good with a variety of forms which create interest and engagement."* These responses suggest that the course design has contributed to some degree to students' motivation to learn. However, it is not clear to what degree has motivation been affected and to what degree has the alignment of the course contributed to students' motivation.

References

Arbetsterapienheten, Umeå universitet (2002-2013). Personlig utveckling mot arbetsterapeutiskt professionalism (PUMAP). Fri bearbetning av PBL-evalueringsformulär "In-tutorial Performance Evaluation" från McMaster University BHSc(OT) and MCHS(PT) Program, Canada. Opublicerad.

Ash, S.L. & Patti H. Clayton, P.H. (2004). The articulated learning: An approach to guided reflection and assessment. *Innovative Higher Education* 29 (2): 137-154.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32 (3): 347-364.

Fostaty, S. & Wilson, R.J. (2000). *Assessment and Learning: The ICE Approach*. Winnepeg, MA: Portage and Main Press.

Schuell, T.J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research* 56: 411-436.

Trowald, N. (1997). Råd och idéer för examination inom högskolan. *Högskoleverkets skriftsserie 1997:14*. Stockholm; Printgraf.

Utbildningsvetenskaplig kärna – lärares gemensamma och professionella kunskapsbas? En jämförande analys av kursmålen vid tre lärosäten

Gunnar Lindström, Pedagogiska institutionen

gunnar.lindstrom@pedag.umu.se

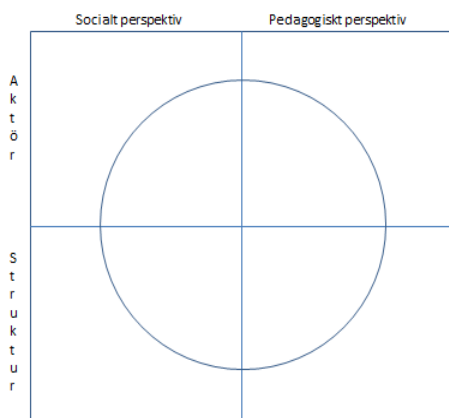
Bakgrund och frågeställning

Staten tillerkänner lärarutbildningen stor betydelse när det gäller att upprätthålla hög och likvärdig kvalitet inom utbildningssystemet. I propositionen som ligger till grund för den senaste lärarutbildningsreformen (proposition 2009/10:89) gör regeringen bedömningen att vissa kunskaper och färdigheter är nödvändiga, gemensamma och identitetsskapande för alla lärare och förskollärare och bör utgöra en Utbildningsvetenskaplig kärna om 60 hp i den nya lärarutbildningen. Genom analys och jämförelser av kursplanemålen för Utbildningsvetenskaplig kärna 1-30hp vid Linköpings, Örebro och Umeå universitet har denna studie bland annat **sökt svar på frågan om det i kunskapsinnehållet är möjligt att identifiera en gemensam, professionell kunskapsbas för lärare.** En fullständig bild av kunskapsinnehållet i kärnan går inte att få förrän alla kursplaner om sammanlagt 60 hp är beslutade och implementerade men det finns skäl att särskilt jämföra de första trettio poängen då en inledande termin på en yrkesutbildning kan anses lägga en grund för yrkesidentitet och ge en särskild förförståelse till utbildningens resterande kurser.

Metod

Kursplanernas kunskapsinnehåll har tolkats med hjälp av en kvalitativ metod i tre steg – kodning, tematisering och summering, vilka skett löpande, växelvis och i många fall parallellt. *Kodning* handlar om att ”koka ner” ett datamaterial, i denna studie de olika kursplanetexterna, till en uppsättning betydelsefulla beståndsdelar, att identifiera de allra

mest centrala dragen i materialet och att tillskriva dem nyckelord(koder). På det sättet reduceras data till en uppsättning kategorier. Inslag i respektive kursplanemål som tolkats som uttryck för samma företeelse har tilldelats samma kod. *Tematisering* handlar om att se vilka *relationer* det finns *mellan olika koder*, hur koderna kan ordnas sinsemellan, att upptäcka *grundläggande mönster* i berörda kursplanemål. Koder och teman har för varje lärosäte lagts in i ett fyrfältsdiagram vars grundmodell kan ses nedan.



De fyra fälten betecknas utifrån två olika perspektivpar, *socialt* och *pedagogiskt perspektiv*, respektive *aktörs-* och *strukturperspektiv*. Med socialt perspektiv i kursplanemålen menas här sådant kunskapsinnehåll som berör mellanmänskliga förhållanden medan ett pedagogiskt perspektiv berör utbildningsrelaterade företeelser. Med aktörsperspektiv menas här att kunskapsinnehållet behandlar hur enskilda individer och grupper tänker och agerar eller vad de kan eller bör göra. Ett strukturperspektiv belyser de ramar, lagar, institutioner och samhällliga villkor som sätter gränser för och stakar ut mänsklig verksamhet.

Området innanför cirkeln markerar sådant kunskapsinnehåll som tydligt kan utläsas som relaterat till läraryrket. När processerna kodning och tematisering är *mättade*, när jag vid flera genomläsningar av kursplanernas kunskapsinnehåll inte hittat fler koder och teman, har en *summering* gjorts, det vill säga ett försök till en sammanhållen beskrivning/ förklaring av studieobjektet utifrån forskningsfrågan.

Analytiska utgångspunkter

För att klargöra frågan om det går att identifiera en *gemensam, professionell kunskapsbas* i kursplanernas kunskapsinnehåll har i analysen använts tre teoretiska utgångspunkter, vilka kompletterar varandra:

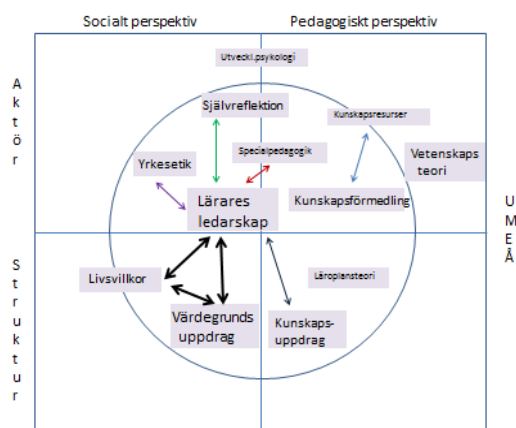
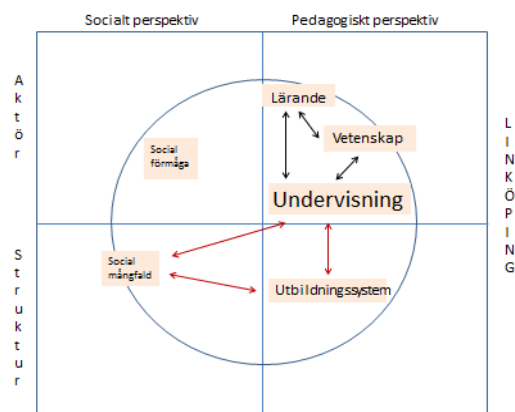
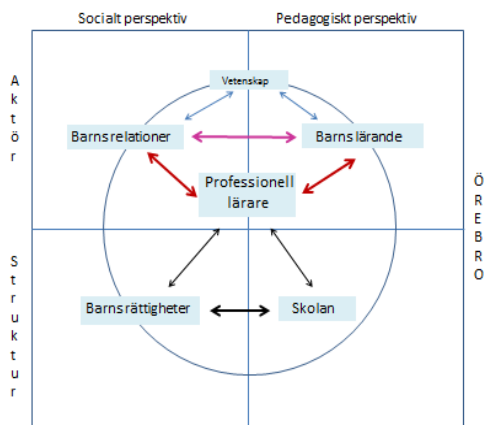
Abbots(1988) teori, att en professionell kunskapsbas är organiserad utifrån logiskt konsistenta och rationellt begreppslagda dimensioner och att dess olika delar är sammanhängande och ömsesidigt beroende av varandra. Kunskaperna är formulerade på en hög abstraktionsnivå vilket gör att yrkesutövningen både kan genereras, utvecklas och kommuniceras med hjälp av dessa.

Colnerud & Granströms(2002) uppfattning, att en professionell kunskapsbas uttrycks med hjälp av ett språk på en vetenskapligt teoretisk nivå och innefattar teorier, generaliseringar och samband.

Kroksmarks(2011) tes, att en professionell kunskapsbas klarlägger vad som är unik kompetens för en särskild yrkesgrupp, vilket när det gäller *lärare* handlar om att veta hur lärande går till i allmänhet och i förhållande till läroplanernas och kursplanernas mål och krav i synnerhet och ur sådan vetenskaplig kunskap och beprövad erfarenhet kunna undervisa så att barn och elever lär sig.

Resultat

Nedan är koder och teman inlagda i fyrfältsdiagram för respektive lärosäte. Koderna har olika storlek beroende på hur starka de är. Teman är markerade med olikfärgade, dubbelriktade pilar vilkas bredd markerar hur starkt förhållandet mellan två eller fler koder är, det vill säga hur många kursplanemål som kan knytas till bägge dessa koder.



Socialt aktörsperspektiv

När det gäller kombinationen *socialt perspektiv – aktörsperspektiv*, framträder Umeås fokus på lärares ledarskap där exempelvis kunskap om gruppprocesser och kunskap i konflikthantering betonas i förväntade studieresultat. *Lärares ledarskap*, som är lärosätets klart starkaste kod, relateras till gruppsykologiska och etiska teorier, vilket pekar på en vilja till vetenskaplig förankring av denna del av utbildningsvetenskaplig kärna. Till lärares ledarskap länkas även koder från andra delar av kärnan, exempelvis *värdegrundsuppdrag*.

Örebro lärarstudenter ska ha kunskaper om barns relationsskapande och kommunikation samt lärares uppdrag att främja detta, vilket till en del liknar Umeås ledarskapskunskaper. I Örebro ska lärarstudenterna dessutom kunna kommunicera och samverka med barn och skolans personal. Målen inbegriper kunskap om olika teoretiska perspektiv på barns kommunikation men dessa är inte närmare beskrivna, vilket gör den vetenskapliga grunden mindre tydlig än i Umeå för denna del av kärnan.

I Linköping ska studenterna liksom i Örebro kunna uppvisa grundläggande social förmåga i skolans verksamhet men däremot inte uppvisa några teoretiska kunskaper om mellanmänskliga förhållanden på en aktörsnivå vilket också betyder att den vetenskapliga grunden är osynlig för denna del av utbildningsvetenskaplig kärna, vilket skiljer Linköping från de två andra lärosätena.

Pedagogiskt aktörsperspektiv

När det gäller kombinationen *pedagogiskt perspektiv – aktörsperspektiv* är Linköpings vetenskapliga förankring desto tydligare. Lärarstudenterna ska kunna relatera *undervisning*, som är lärosätets klart starkaste kod, till exempelvis didaktisk teori, filosofi, och pedagogisk psykologi. De ska dessutom kunna planera och genomföra enklare undervisningsmoment och uppvisa grundläggande didaktiska förmågor.

Örebro har också en uttalad didaktisk profil då lärarstudenterna bland annat ska ha kunskaper om innebörden av didaktisk kompetens, förstå betydelsen av lärares didaktiska val samt kunna använda estetiska och interaktiva presentationsformer. I kunskapsinnehållet betonas lärares uppdrag att skapa förutsättningar för lärande och meningsskapande. Överhuvudtaget lyfter Örebro lärares betydelse för såväl barns lärande

som deras kommunikation och relationer och *professionell lärare* har visat sig vara lärosätets starkaste kod. Den vetenskapliga förankringen av det didaktiska kunskapsinnehållet är dock inte lika uttalad som i Linköping. Noterbart är även att Örebro inte använder begreppet undervisning i sin kursplan till skillnad mot Linköping där begreppet är centralt.

Umeås kunskapsinnehåll inom denna sfär är omfattande men osammanhängande i jämförelse med Örebros och Linköpings, det länkas inte ihop på samma sätt. Till skillnad mot framför allt Linköping är det även svårt att utläsa om det pedagogiska aktörsperspektivet ges någon sammanhållande vetenskaplig förankring. Didaktik används inte alls som begrepp och inte heller pedagogisk psykologi. Kunskapsinnehållet innefattar vetenskapsteori och utvecklingspsykologi men dessa vetenskapliga teorier relateras inte till undervisning eller elevers lärande. Till skillnad mot både Örebro och Linköping ska Umeås studenter inte heller uppvisa någon didaktisk förmåga.

Socialt strukturperspektiv

Om man går vidare till den sociologiska och kulturella sfären, kombinationen *socialt perspektiv – strukturperspektiv*, ska Örebros studenter ha grundläggande kunskaper om ”*..teoretiska perspektiv på barn, barndom och barns rättigheter.*” Det framgår dock inte vilka vetenskaper som ska ge dessa perspektiv. Inte heller lyfts några explicita vetenskapliga perspektiv fram i Linköpings målformulering om att ”*kunna redogöra för hur mångfald påverkar undervisningens villkor.*”

Umeås studenter ska visa grundläggande kunskap om såväl ”*barns och ungas..*” som ”*..olika minoritetsgruppers sociala och kulturella levnadsvillkor*”, vilket inte heller indikerar att några särskilda vetenskapliga teorier används. Innehållsmässigt finns en viss likhet mellan Örebros krav på kunskap om barn/barndom och Umeås förväntade studieresultat om barns och ungas levnadsvillkor, men i övrigt kan inte utläsas några gemensamma sociologiska eller kulturella fokus.

Pedagogiskt strukturperspektiv

Jämförelser av den fjärde sfären av kunskapsinnehållet, kombinationen pedagogiskt perspektiv – strukturperspektiv, visar också på tydliga skillnader i fokus och begreppsanvändning lärosätena emellan. Här formuleras Linköpings kunskapsinnehåll på en jämförelsevis hög

abstraktionsnivå genom det konsekventa användandet av begreppet utbildningssystem vid beskrivning av ramar, lagar, institutioner och villkor som sätter gränser för och stakar ut pedagogisk verksamhet.

Liknande funktion har begreppet skolan i Örebros kunskapsinnehåll, vilket används genomgående, men kan sägas ligga på en lägre abstraktionsnivå än utbildningssystem. Umeå använder i flera skrivelser begreppen kunskapsuppdrag, vilket avgränsar det strukturella perspektivet mer och lägger kunskapsinnehållet på en lägre abstraktionsnivå än Linköping. Denna sfär av utbildningsvetenskaplig kärnkunskap kan sägas ha en utbildningssociologisk och läroplansteoretisk prägel, men inget av lärosätena skriver explicit fram sådana vetenskapliga perspektiv som redskap vid analys av utbildningsrelaterade frågor. Visserligen ska Umeåstudenterna visa grundläggande kunskap om läroplansteoretiska frågeställningar men den kunskapen relateras inte till förväntade studieresultat rörande kunskapsförmedling, vetenskapsteori eller kunskapsuppdrag.

Sammanfattning

Kunskapsinnehållet i Umeås förväntade studieresultat kan sammanfattningsvis sägas vara omfattande men inte tillräckligt sammanhängande för att kunna betraktas som uttryck för en professionell kunskapsbas, enligt Abbots(1988) kriterier. Sociala perspektiv relateras inte på ett tydligt sätt till pedagogiska. Inte heller kan den vetenskapliga grunden sägas vara tillräckligt yrkesspecifik om den ställs mot Kroksmarks(2011) krav på en professionell kunskapsbas för lärare.

Örebros kunskapsinnehåll uppfyller klart ett par kriterier på en professionell kunskapsbas däri att det är tydligt relaterat till läraryrket och att dess delar är väl sammanhållna och beroende av varandra. Däremot är inte kunskapsinnehållets vetenskapliga grund explicit framskrivet liksom inte heller delar av det didaktiska innehållet.

Kunskapsinnehållet i Linköpings kursplanemål framstår som sammanhållet, vetenskapligt förankrat och tydligt relaterat till läraryrket. Dock knyts inte sociala aktörsperspektiv till övrigt kunskapsinnehåll. Det uppfyller emellertid flera kriterier på en professionell kunskapsbas.

Utgör utbildningsvetenskaplig kärna en gemensam, professionell och identitetsskapande kunskapsbas för lärarstuderande, oberoende av lärosäte? Så här långt är svaret ”nej”. Den kvalitativa innehållsanalysen

har visat på noterbara skillnader vad gäller urval, fokus och perspektiv i kunskapsinnehållet för utbildningsvetenskaplig kärna, 1-30 hp. Likaså kan utläsas tydliga olikheter i hur lärosätena binder samman kunskapsinnehållet, i hur de vetenskapligt baserar innehållet och i hur de explicit och implicit uttrycker uppfattningar om professionell lärarkompetens. Det finns skäl för antagandet att lärarstudenterna utvecklar skilda yrkesidentiteter beroende på vilket lärosäte de studerar vid.

Referenser

Abbot, Andrew (1988) *The system of professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press

Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (2002) *Respekt för läraryrket*. Göteborg: HLS förlag

Kroksmark, Tomas. (2011) *Den utbildningsvetenskapliga kärnan* Ur Jansson, B (red) *Utbildningsvetenskapens kärna – läraryrkets innersta väsen?* Malmö: Gleerups

PBL för att stötta professionsfärdigheter

Johan Pålsson, Ville Jalkanen, Ulf Holmgren, Agneta Bränberg

Institutionen för tillämpad fysik och elektronik,

Umeå universitet

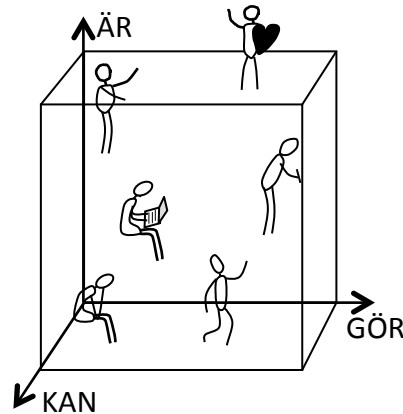
johan.palsson@tfe.umu.se

Varje akademiskt ämnesområde har sitt eget kunskapsrevir, sin egen kunskapshistoria och sitt eget sätt att formulera teorier. Sitt eget sätt att modellera verkligheten och att beskriva, verifiera eller falsifiera dessa modellbeskrivningar. Den didaktiska strategin för många teoretiska ämnesområden kan vara att följa ämnesområdets historiska eller idémässiga utveckling. Man sätter sig in i teoriernas utveckling, dominerande modellbyggen, argumenten för och emot olika beskrivningsmodeller. Med ökande ämneskunskap lär sig studenten sedan även att använda vissa verktyg för att söka ny kunskap, analysera och argumentera. I många akademiska discipliner är det naturligt att bygga upp utbildningsprogram baserade på en ämnesmässig kunskapslogik.

I professionsutbildningarna är sammanhanget delvis ett annat. Naturligtvis är den vetenskapliga grunden och den beprövade erfarenheten fundamenten för utbildningarna, men det är också i hög grad viktigt att utveckla studentens yrkesrelaterade förhållningssätt och värderingar. Varje yrke där kundrelationen eller arbetet i projektorienterade arbetsformer tillämpas är förmågan att arbeta kreativt, kritiskt och med yrkesintegritet av central betydelse. Oavsett om man är sjukgymnast, präst eller ingenjör är det viktigt att förstå och att kunna möta kundens behov liksom att fullgöra sin roll i ett arbetslag eller projektsituation. Ingenjörstudenterna möter också ett yrkesliv där teknikval, teknisk utformning och förhållningssätt kan ge påtagliga företagsekonomiska, samhällsekonomiska och miljömässiga konsekvenser.

I ingenjörsutbildningarna strävar vi efter en balans mellan målsättningar kring kunskapsförmedling, förmågan att använda olika typer av professionsverktyg, inte minst kring det kreativa samarbetet,

utvecklingen av studentens personlighet och förhållningssätt. Den kurs på 15hp som bildar basen för denna presentation ingår i ett högskoleingenjörsprogram inom elektronikområdet och kommer härfter kallas för ”kursen”. En viktig målsättning för kurserna tidigt i programmet är att utveckla studentens förmåga att arbeta kreativt och kunskapssökande inom ramen för demokratiska arbetsformer.



Ingenjörskompetens i tre dimensioner.

Kursen utformades [1] för att stödja ovanstående genom att delas in i två delar, först ett mera traditionsinriktad upplägg med föreläsningar och praktiskt laborativa moment (del 1) som därefter övergick i projektarbete (del 2) med syfte att komma in i arbetsformerna för problembaserat lärande (PBL) [2] och genomföra ett skarpt konstruktionsprojekt. Erfarenheter från kursens första upplägg [1] visade sig att övergången mellan den traditionella undervisningen och PBL-delen var för tvär, dvs studenterna var inte vana med den nya arbetsformen i del 2 vilket ledde till att PBL inte utnyttjades optimalt.

Med början vid det andra kurstillfället används ett upplägg där vi försökt ta bort den tvära övergången mellan del 1 och del 2. Idén var att använda sig av en temabaserad arbetsform i den första delen. Denna metod bygger på mera ansvarstagande hos studenten [3] och leder till att studenterna blir vana vid att arbeta i grupp redan under kursens del 1. Hela upplägget med PBL-delen i spetsen skulle då kunna stöttutvecklandet av professionsfärdigheter. Som för en ingenjörstudent bland annat består av dennes förmåga att arbeta i grupp, nyttja och utveckla sin kreativitet samt vilken teknisk kompetens man har.

Arbeta i grupp

Den temabaserade arbetsformen med temaintroduktion, gruppmöten, samt resursmöten [3], formar kursens första del. Detta bidrar till att studenterna tvingas ta ansvar för sin inläring, samarbetar i grupp, och examineras teoretiskt och praktiskt fortlöpande under kursens gång. Detta arbetssätt leder studenterna naturligt in i kursens andra del där PBL används för att gruppvis genomföra ett större konstruktionsprojekt.

Kreativitet

Studenterna ges ett scenario inom vilket de skall utföra ett konstruktionsprojekt. Därmed skapar de sitt eget problem med stor valfrihet i design, teknik, och utförande. Detta främjar studenternas kreativitet.

Teknik

En ingenjör kommer med stor sannolikhet arbeta i en miljö med arbetsuppgifter där tekniken har central betydelse. I PBL projektet får studenterna utveckla sina färdigheter inom de tekniska aspekterna som inkluderar den tekniska utformningen och teknikval på olika detaljnivåer.

Vi kommer i presentationen visa hur det pedagogiska upplägget stöttar utvecklingen av professionsfärdigheter. Vi diskuterar självreflektionerna som en metod att medvetandegöra studenterna om sin utveckling till ingenjör. Som underlag finns både studenternas självreflektioner och våra egna intryck. Vi kommer även behandla lärarens roll i undervisningen.

Referenser

Bränberg A och Holmgren U (2011) Kursdesign med utgångspunkt i utveckling av kreativitet, kritiskt förhållningssätt och initiativförmåga, 3:e Utvecklingskonferensen för Sveriges ingenjörsutbildningar, Linköping, 30 nov – 1 dec 2011.

Hård af Segerstad H, Helgesson M, Ringborg M, Svedin L (1997) *Problembaserat Lärande* (Stockholm, Liber)

Jonsson U och Bränberg A (2003) Hur lär sig studenter? En modell för utveckling av nya studenters förmåga att ”knäcka koden”, *Universitetspedagogiska konferensen*, Umeå, 19 – 20 februari 2003.

Utvärdering av feedback i samband med träning av hjärt-lungräddning

Kristina Lämås

Institutionen för omvårdnad, Umeå universitet

kristina.lamas@omvardnad.umu.se

Bakgrund

Under de senaste 20 åren har det funnits en rad olika sätt att träna hjärtlungräddning (HLR) bland sjuksköterskestudenter. Djupet, takten och antalet bröstkompressioner och inblåsningar har betydelse för överlevnad efter hjärtstopp vilket förutsätter att särskilt personer inom hälso- och sjukvården tränar HLR regelbundet. Vid institutionen för omvårdnad utbildas sjuksköterskor och röntgensjuksköterskor som tränar HLR upprepade gånger under utbildningen. Vid utbildningen har studenterna tränat under handledning av instruktör enligt Mini-Anne som är ett utbildningsprogram som tagits fram av svenska HLR-rådet. Mini-Anne innebär att följa instruktionerna på en video och träna HLR på en uppblåsbar docka med huvud och halvt torso. Instruktören har funnits tillhanda för att svara på frågor och vid behov guida genomförandet. Fortsättningsvis har studenterna tränat på egen hand på fullstora dockor. Dock har den utrustning som funnits till handa upplevts ge otillräcklig feedback vilket lett till frustration hos både lärare och studenter. Studenterna har känt sig osäkra på om de gjort rätt när de tränat och lärarna har upplevt att bedömningen av kvaliteten på HLR till stor del varit subjektiv. Flera studier har visat att HLR-dockor som kopplas till dator och via dataprogrammet ger muntlig feedback under HLR-utförande (voice advisory manikin, VAM) har lett till högre kvalitet i utförande än instruktörsledd undervisning. VAM innebär att alla användare förses med licenser vilket innebär en kostnad som gjort det tveksamt om det skulle vara rimligt att införa i våra utbildningar. En likande utrustning men med visuell grafisk feedback (VGF) fanns tillgänglig på marknaden och krävde inte licenser vilket skulle vara ett billigare alternativ. Så långt vi kunde finna var det begränsad kunskap om effekter på kvalitet i HLR-utförande vid träning med VGF. En studie har utvärderat den bland sjukvårdspersonal och studien visade att utrustning med VGF var bättre än VAM. Skulle sådan utrustning kunna

ge tillräcklig feedback för studenter som inte har samma förkunskaper som utbildad personal? Ger utbildning tillsammans med instruktör bättre färdigheter än om studenterna tränar själva med HLR-dockor som ger feedback? Med dessa frågor beslöt vi oss för att genomföra en studie där vi utvärderade effekter av HLR-utrustning med tre olika typer av feedback på HLR-färdigheter bland sjuksköterskestudenter.

Metod

I en pilotstudie med en explorativt angreppssätt inkluderades 30 studenter i första årskursen på sjuksköterskeprogrammet och röntgensjuksköterskeprogrammet vid Institutionen för omvårdnad, Umeå universitet. Studenterna randomiserades till tre grupper, samtliga grupper startade med att träna med Mini-Anne. Grupp 1 hade en instruktörsledd Mini-Anne-träningen som kunde svara på frågor och vid behov guida genomförandet. Grupp 2 och 3 tränade med Mini-Anne utan instruktör. Fortsatt träning genomfördes självständigt utan instruktör under två veckor enligt följande:

Grupp 1: Efter träning med Mini-Anne och instruktör fortsatte självträning med dockor i full storlek som inte gav feedback (undervisning som tidigare år).

Grupp 2: Självträning med Mini-Anne och sedan med docka som var kopplad till datorprogram som gav visuell grafisk feedback på inblåsningar och kompressioner (VGF).

Grupp 3: Självträning med Mini-Anne och sedan med docka som var kopplad till dataprogram som gav muntlig feedback (VAM).

Efter två veckors träning fick studenterna genomföra ett HLR-scenario där lärare var med och bedömde, studenten fick ingen feedback under själva utförandet av HLR. Utfall som utvärderades var korrekt kompressionsdjup, frekvens, handposition och uppsläpp mellan kompressionerna och korrekt ventilation volym och flöde som registrerades med visuell grafisk feedback som underlag för analys. Om genomförandet var korrekt till 70 % på samtliga utfallsmått ansågs studenterna ha nått godkänd nivå. Studenterna svarade också på frågor gällande teoretiska kunskaper om HLR och en öppen fråga om erfarenheten av att använda utrustningen. Vi analyserade kvantitativ data gällande skillnad mellan grupper med chi-2 och Fischers exakta test och Kruska-Wallis. Kvalitativ data från den öppna frågan analyserades med kvalitativ innehållsanalys.

Resultat

När det gäller utförande hade grupp 2 (visuell grafisk feedback) signifikant högre nivå av korrekt ventilationsvolym jämfört med den andra gruppen. Både grupp 1 (instruktörsledd undervisning + ingen feedback) och 3 (VAM) nådde inte nivån med 70% korrekt resultat. Grupp 1 och 2 hade signifikant högre korrekt djup för kompressioner jämfört med grupp 3 som inte nådde 70 % -nivån. Det fanns ingen skillnad mellan grupper gällande andra utfall kopplat till utförande. Det var heller ingen skillnad i resultatet från de teoretiska frågorna om HLR-kunskap. De öppna frågorna visade att samtliga grupper ville ha mer instruktörsledd undervisning, även grupp 1 som hade haft instruktör. Grupp 1 uppgav att avsaknad av feedback gav osäkerhet om kvaliteten i HLR. Grupp 2 och 3 var nöjda med den feedback de fick och de beskrev träningen var rolig. Grupp 2 efterfrågade mer instruktioner för att kunna hantera docka och dataprogram och efterfrågade mer teoretisk HLR-kunskap.

Slutsats

Denna pilotstudie visade att VGF var lovande och förefaller vara mer effektiv än självträning med VAM och instruktörsledd utbildning följt av självträning utan feedback. Det var förvånande att gruppen som tränat med VAM var de som hade lägsta kvaliteten i HLR-utförande. Detta motsäger fynd från andra studier som funnit att VAM är bättre än instruktörsledd undervisning. Skillnader i studiernas upplägg kan dock förklara skillnader i resultat, våra studenter fick träna under två veckor medan många andra studier har utvärderat resultat direkt efter en första träning. En annan spekulation angående att VAM-gruppen klarade sig sämre är att studenterna kan ha förlitat sig på momentan röst-feedback och blev osäkra när de inte fick direkt-feedback vid utvärdering av HR-kvalitet.

Särskilt intressant är det att samtliga grupper ville ha mer instruktörsledd undervisning men detta tycktes inte ha betydelse för kvaliteten i genomförande. Andra studier har visat liknande resultat och konstaterar att nöjdhet med utbildning inte är det samma som att studenterna har hög kunskapsnivå. Det är möjligt att både ha instruktör och bra feedback från HLR-utrustningen skulle ge ytterligare högre kvalitet, dock klarade studenterna som enbart fick VGF den gräns som var satt som rimlig.

Detta har lett till att vi vid Institutionen för omvårdnad har köpt in VGF-dockor. Vi har skapat ett utbildningsprogram utifrån HLR-rådets riktlinjer och erfarenheterna från vår studie som kommer genomföras i utbildningen. I den första grundläggande undervisningen i HLR får studenterna träna självständigt på Mini-Anne och vidare på VGF-docka. Vid ett uppföljningstillfälle får studenterna en och en genomföra ett scenario där en livlös person hittas och studenten får genomföra alla steg i HLR. Bedömningen grundas på att de moment som HLR-rådet rekommenderar genomförs tillsammans med den information som registreras i dataprogrammet om korrekt genomförda bröstkompressioner och inblåsningar. Det kommer finnas ett frågeforum på lärplattformen där studenterna får skriva sina frågor och hjälpa varandra att besvara, en lärare kommer också gå in och besvara vid behov. Lärarresurser som tidigare lagts på träning med Mini-Anne planerar vi att lägga vid bedömningstillfället där också frågor kan diskuteras och guidning i HLR-utförande ges. I kommande terminer får studenterna träna självständigt med VGF-docka och får göra en utskrift där studentens namn och resultat av HLR framgår. Detta utdrag, som blir ett kvitto på god kvalitet i genomförd basal HLR, tas med vid tillfälle där HLR tränas på en mer avancerad nivå. Vi tror att upplägget lägger större egenansvar för lärandet på studenten och ger incitament till mer träning än tidigare. Därmed är förhoppningen att studenter kommer ha högre kvalitet i HLR, känner sig säkrare och att vi därmed får högre kvalitet i utbildningen.

Nätbaserat stöd inom PBL-undervisning

Madeleine Ramstedt

Kemiska institutionen, Umeå universitet

madeleine.ramstedt@chem.umu.se

Varför nätbaserat stöd?

Anledningen att vi ville utveckla ett IKT baserat stöd för studenter var att litteraturen [1] och våra egna initiala observationer vid institutionen visade att under problembaserat lärande (PBL) känner sig studenterna vilslna och otrygga i sin nya studentroll. De är inte säkra på att de lär sig något och att de lär sig "rätt" saker. Jag tänkte att om man kan få dem att på egen hand göra anteckningar från den kunskap de inhämtar så kan de själva se vad de lärt sig. De kan även enkelt gå tillbaka och repetera och strukturera sin nya kunskap och lättare dela med sig till andra av vad de lärt sig. Jag hoppades att detta skulle ta bort lite av den frustration som studenter i PBL kan känna och göra dem tryggare i undervisningsformen.

På samma sätt som studenterna möter en ny studentroll i PBL, möter även lärarna en ny lärarroll. Detta är inte heller helt enkelt och flera lärare uttryckte en oro att PBL endast skulle ge studenterna mycket ytliga kunskaper och inte främja det djupa lärandet man hoppas att de uppnår när man själv har större kontroll över deras källmaterial (föreläsningar och lärobok). Här skulle en mer kontinuerlig feedback från studenterna kunna stödja läraren i hans/hennes nya handledande roll och kanske bekräfta att studenter lär sig även på djupet med PBL[2]. Vi såg även vid institutionen att under undervisning med PBL verkade studenterna ibland ha svårt att analysera och reflektera över den information de samlade in och binda ihop dess olika delar för att skapa ny förståelse (som motsvarar en högre nivå av lärande enligt Blooms taxonomi). Även här antog jag en reflektionslogg skulle kunde stärka studenterna i processen mot fördjupade kunskaper.

Vad bestod stödet av?

Den initiala idén var att göra en inlärningslogg där studenterna skulle skriva ner de viktigaste punkterna de kommit fram till och lärt sig mellan basgruppsträffarna i en form av summering. Efter att ha fördjupat mig i

den pedagogiska litteraturen blev jag däremot övertygad om att det vore bättre för deras inläring att de även reflekterar över sitt lärande[3]. Jag skapade därför en lärlogg som bestod av två delar, en del där studenten skulle sammanfatta information som senare fördes tillbaka till basgruppen vid nästa basgruppsträff (avrapporeras i början av det cykliska förloppet i PBL). Den andra delen skulle bestå av en reflektionslogg där studenterna skulle reflektera över sitt kunskapsinhämtande och hur de nått upp till de förväntade studieresultaten (FSR). För att ge stöd i denna reflektion skapades även en ram bestående av frivilliga frågor utgående från litteraturen[4] och från samtal med lärarkollegor. Dessa frågor var tänkta att stödja studenterna och få dem att reflektera djupare över sin kunskap. Jag beslöt även att den andra delen som innehöll reflektionen skulle avrapporteras i basgruppen med förhoppningen att studenterna skulle lära sig reflektera över sitt lärande av varandras inlägg. Jag hoppades genom detta även att reflektion skulle bli en naturlig del av basgruppsdiskussionen. Genom att föra tillbaka loggen till basgruppen kunde den även få en tydlig funktion i gruppens lärande.

Från lärarhåll tänkte jag att loggen skulle skapa en möjlighet att se om studenterna täcker in den kunskapsmängd man önskat mellan basgruppsträffar och underlätta för lärarna att förbereda pedagogiska frågor om studenterna vandrat vilse. Den skulle även kunna skapa en trygghetskänsla hos studenterna eftersom de visste att handledaren läst det som de skrivit och kunde komma med synpunkter. Reflektionsloggen skulle även ge en kontinuerlig feedback på hur arbetet och undervisningen fungerat på ett mer effektivt sätt[5]. Det vill säga, jag hoppades att loggen skulle kunna stärka både läraren och studenten i PBL.

Loggens utformande

Något som poängterades i litteraturen var vikten att förklara för studenterna varför de ska föra en logg, för vem de skriver och vad som förväntas[6]. Därför skapades en instruktion som förklarade dessa saker.

Från litteraturen och i samtal med lärarkollegor fick jag reda på att studenterna ofta är ovana vid denna typ av reflektiv övning och kan behöva hjälp. Denna hjälp kan komma från andra studenter [7], från en typ av mall, eller från stödfrågor. Det nämndes även i litteraturen att dessa frågor kan hämma vissa studenters kreativitet [7] och man därför kan låta studenterna frångå frågorna med tiden. Poängen med reflektionen var att studenternas kunskap skulle gå mer på djupet genom

en process där de beskrev problemet, analyserade och sökte möjligheter och fakta, formulerade och testade möjliga svar och teorier, utvärderade och tänkte kreativt, reflekterade över betydelsen av den analys de gjort och slutligen utvärderade arbetet. Hade de nått dit de skulle nå (FSR)? Denna process är mycket lik processen i PBL och det gjorde att jag hoppades processerna i loggen och i basgruppsarbetet skulle stärka varandra. Däremot lärde jag mig att formuleringen av frågorna är viktig så att inte studenterna svarar som på en kursutvärdering utan reflekterar över sin kunskap och sitt lärande.

Jag fick också rådet att ge snabb (men kortfattad) feedback i början för att motivera studenterna och få dem att känna att de var på rätt väg och peppa de som hade problem att komma igång[4, 5]. I valet mellan sluten och öppen logg beslöt jag att hålla den öppen för basgruppen och lärarna, dels för att de skulle stödja varandra i processen och föra tillbaka kunskap men även för att det skulle vara tydligt att loggen skulle vara ett ”officiellt” dokument och inte en privat dagbok. Ämnesområdet är inte heller av sådan natur att det kändes nödvändigt med en sluten logg.

För att bli hanterbart för lärarna på kursen beslöt jag att låta studenterna få feedback på sina loggar och reflektioner i grupp under basgruppsmötet. På så sätt skapades ett system där studentantalet i framtiden kan svälla utan att loggarna blir ett ohanterbart moment för lärarna. Det gav även studenterna friheten att skriva sina loggar så långa som de ville utan att en lärare behövde komma med feedback på varje del utan läraren kunde istället göra en mer översiktlig granskning. Som lärare planerade jag att endast lyfta goda exempel i gruppen och på så sätt indirekt styra arbetet med loggarna. Studenter som halkat efter med loggskrivandet fick däremot mer direkt personlig feedback som då var tänkt att peppa dem att skriva.

Loggen gjordes även obligatorisk för att skapa en drivkraft att genomföra övningen, men den bedömdes endast med underkänt eller godkänt efter en bedömningsmall delvis inspirerad av en självbedömning utförd i litteraturen (regelbundna reflekterande inlägg, inläggen speglar studentens växande förståelse). Alla studenter förväntades skriva i sin logg även om de varit frånvarande från något undervisnings-moment.

Vad sa studenterna?

Då kursen endast hade fem studenter kan svaren endast ses som en indikation, men de tre studenter som svarade på utvärderingen uppgav att loggen (i medeltal på en skala från 1 till 5, där 5 motsvarade ”i stor utsträckning”) gjort deras lärande synligt för dem (4.7), hjälpt dem

reflektera över sitt lärande (4.3), kritiskt utvärdera ny kunskap (4.3), och varit till nytta (4.7). På frågan om loggen hjälpte dem i lärandet svarade studenterna:

- *yes, they force me have to reading and writing before going to class*
- *It helped, because I had to write and present things I had learned. Re-constructing of new knowledge is really hard, but learning is more structured.*
- *Totally! It helped me to summarized my thoughts, I also learnt how to work with literature, how to do proper quotes etc.*

De tyckte även att loggarna hjälpte dem i basgruppsarbetet och hjälpte dem strukturera informationsöverföringen. I samtal med kurslärare under kursens gång uttryckte några studenter, som läst kurser med PBL tidigare, att loggen hjälpte dem reflektera över litteraturen vilket de inte självantagit gjort tidigare. Däremot hade flera av dem problem med reflektionsdelen av loggen och visste inte vad de skulle skriva eller skrev mycket kortfattat. Den student som kommenterat i utvärderingen att han/hon lärt sig referera syftar troligen på att de senare använde summeringsdelen i sina loggar till att bygga upp ett grupp-dokument med fakta. Därför beslutade studenterna gemensamt att alla skulle vara noga med referenser i sina loggar så att de senare enkelt skulle kunna använda materialet i gruppdokumentet.

Vad upplevde lärarna?

Från lärarhåll möjliggjorde loggarna att man som lärare till viss del kunde förbereda sig och föra studenterna rätt om de sökt fram felaktig information osv. Då studenterna oftast valde att dela upp lär-målen kunde de inte föra varandra på rätt väg i sina gemensamma diskussioner vilket var en stor brist som vi behöver åtgärda till nästa gång. Loggen gav lärarna en inblick i hur studenterna upplevde vissa moment och viss litteratur, speciellt de högrepresterande studenterna som var de flitigaste i att genomföra den reflektiva delen av loggen. Det var tydligt under kursens gång att reflektion var något ytterst ovanligt för denna studentgrupp och många förstod inte vad de skulle göra eller lät bli att göra reflektionsdelen.

Slutsatser inför framtiden

Slutsatserna från denna första omgång är att loggarna fyller en funktion och hjälper studenterna i deras lärande. Det faktum att studenterna förväntades kritiskt granska litteraturen i loggen gjorde att de reflekterade mer över vilken typ av material de använde sig av i sin

kunskapsinhämtning vilket är positivt. De förväntades även reflektera över sitt eget lärande i loggen och därigenom fyllde loggen sin funktion att göra studenten uppmärksam på sitt eget lärande. Loggen fungerade även mycket bra som hjälpmedel för informationsöverföring mellan studenterna och denna strukturerade form uppskattades av dem. Det man bör vidareutveckla till nästa gång är reflektionsdelen så den blir bättre anpassad till studenternas "förkunskaper" i reflektion. Studenter ovana att reflektera över sitt lärande behöver en hel del stöd i detta. Man kan även behöva definiera vad man som lärare menar med "reflektion" och ge exempel på vilken typ av text man förväntar sig.

Referenser

- [1] Hård af Segerstad H, Helgesson M, Ringholm M, Svedin L. Problembaserat lärande. Stockholm: Liber AB; 1997.

- [2] Gurpinar E, Musal B, Aksakoglu G, Ucku R. Comparison of Knowledge Scores of Medical Students in Problem-Based Learning and Traditional Curriculum on Public Health Topics. Online Submission. 2005.

- [3] Hubner S, Nuckles M, Renkl A. Writing Learning Journals: Instructional Support to Overcome Learning-Strategy Deficits. Learning and Instruction. 2010;20:18-29.

- [4] Bergström P, Granberg C. Process diaries: formative and summative assessment in on-line courses. In: Buzzetto-More NA, editor. Advances Principles of Effective Online Teaching: A Handbook for Educators Developing E-Learning. Santa Rosa, California: Information Science Press; 2007. p. 245-66.

- [5] Varner D, Peck SR. Learning from Learning Journals: The Benefits and Challenges of Using Learning Journal Assignments. Journal of Management Education. 2003;27:52-77.

- [6] Granberg C. Social Software for Reflective Dialogue: Questions about Reflection and Dialogue in Student Teachers' Blogs. Technology, Pedagogy and Education. 2010;19:345-60.

- [7] Brett C, Forrester B, Fujita N. Online Learning Journals as an Instructional and Self-Assessment Tool for Epistemological Growth. Canadian Journal of Learning and Technology. 2009;35.

Rubrics – instruktioner och bedömningar i vår undervisning

Bengt Malmros

Universitetspedagogiskt centrum, Umeå universitet

bengt.malmros@upc.umu.se

Hur kan användandet av en ”rubric” eller instruktions/bedömningsmatris bli ett verktyg för fortlöpande bedömning, stödja studenters lärande och minska lärarens arbetsbörda? Hur arbetar jag fram detta pedagogiska ”Kinderägg” och vilken roll får en rubric i det dagliga arbetet?

Jag tänker i min presentation lyfta erfarenheter från arbete med rubrics såväl inom grundskolan som i högre utbildning. Vidare avser jag beskriva ett praktiskt förfarande i framtagandet av en ny rubric och diskutera de möjligheter som ett konsekvent arbete med rubrics öppnar för.

Vad är då en rubric? Enklast kan den beskrivas som ett bedömningsverktyg/-matris som pekar ut de *specifika* förväntningarna för ett arbete/uppgift. Rubrics delar en uppgift i beståndsdelar/aspekter och beskriver vad som kännetecknar olika kvalitetsnivåer i spannet mellan ett mycket gott arbete och ett icke godtagbart arbete.

I all utbildning är matriser av olika slag frekvent förekommande. Grund och gymnasieskolans kunskapskrav i olika ämnen bryts ner till matriser med beskrivningar av nivåerna E, C och A. Matriser som ska beskriva generella färdigheter och kompetenser tenderar att bli just generella. Därmed blir de sällan begripliga för eleven/studenten och inte heller instruktiva. Den lärande kan inte urskilja kvalitativa skillnader utan lämnas att sjunka eller stiga i ett ”adverbialt träsk”.

Så beskrivs exempelvis läsfärdigheter i svenskämnet årskurs 6 med följande kvalitativa distinktioner. ”Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter för barn och ungdomar med **flyt** genom att använda lässtrategier på ett i **huvudsak fungerande** sätt.” (Lgr 11). Så beskrivs den lägsta godtagbara nivån (E). För nivån C används samma formulering med bara den förändringen att nu läser eleven med **gott flyt**

och använder lässtrategier **ändamålsenligt**. En läsfärdighet på högsta nivå (A) kännetecknas av att eleven läser med **mycket gott flyt** och använder lässtrategier på ett **ändamålsenligt** och **effektivt** sätt. Jag vill hävda att gränsen mellan att läsa med flyt, gott flyt och mycket gott flyt, är tämligen **flytande**.

Det hindrar inte att de flesta lärare säger sig vara säkra på hur de ska tillämpa matriserna. Problemet är då snarare att den som skall lära sig något inte får den vägledning som behövs för att skilja ut vad som karakteriserar de olika nivåerna.

En rubric är en matris som är framtagen för att beskriva en speciell uppgift och kan därför vara mycket mera specifik i vad som förväntas återfinnas i ett arbete av godtagbar respektive hög kvalitet.

Genom att tvingas beskriva vad som kännetecknar kvalitativa nivåer av väsentliga aspekter i ett arbete, synliggör läraren de förväntade studieresultaten. Detta leder till en ökad transparens i fråga om bedömning och i förlängningen också betygsättning.

Min erfarenhet är att många lärare undviker att precisera hur de kommer att bedöma en viss uppgift. Det kan vara av skäl som att man inte vill styra uppgiften i en viss given riktning eller form, men också av rent arbetsbesparande skäl. Det tar tid att kategorisera bedömningsaspekter och formulera dessa i begripliga och otvetydiga nivåer.

För att börja med det senare så menar jag att här finns tvärtemot tids- och arbetsvinster att göra, för såväl lärare som student/elev. Även om framtagandet av en rubric tar tid så betalar den tillbaka genom ett mera definierat upplägg av uppgiften och en mycket större tydlighet av vad som bedöms i en given uppgift. Själva tydligheten i matrisen möjliggör också en mera formativ undervisning genom ett medvetet arbete med självbedömning, kamratbedömning och inte minst lärarens bedömningsgrunder.

Vad gäller risken för styrning så menar jag att vinsterna överväger riskerna. I många olika sammanhang är det en självklarhet att studera hur de som behärskar något gör. Hur utförs en golfsving, slås en frispark, struktureras ett högtidstal eller skrivs ett abstract? Här blir det kanske tydligt att flera tekniker är tänkbara och att en del av uppgiften blir att värdera vilken som leder bäst mot målet i en given situation.

En observation från grundskolan är att framför allt svaga eller normalpresterande elever utvecklas när de får beskrivet vad som förväntas i en uppgift.

Efter att ha arbetat med rubrics under ett antal år i grundskolans senare del vill jag hävda att elever når längre på kortare tid och lärare lägger mindre tid på rättning och kommentarer än vid undervisning som saknar tydligt beskrivande matriser. Den forskning som finns på området (se tex Goodrich Andrade, H (2001) pekar i samma riktning.

Vilken bäring har detta på undervisning i högre utbildning? Inte alla uppgifter är lika lämpade för rubrics, men i de fall examinerande uppgifter återkommer under utbildningens gång tror jag att stora vinster finns att hämta. Jag tänker på praktikrapporter, labbrapporter, caseanalyser, essäer, muntliga presentationer och självklart uppsatser.

Här blir det nödvändigt för de lärare som undervisar på ett program, inom ett ämne eller vid en kurs att resonera sig fram till en gemensam plattform för bedömning. Detta bör man som lärare kunna kräva tid för och som student ha anledning att förvänta sig.

Mycket lärande inom högre utbildning bedöms och examineras idag utifrån poäng och procenträkning som inte ens skulle betraktas som rättssäkert inom brottnig eller konståkning.

Hur gör jag när jag arbetar fram en ny rubric? Jag beskriver nedan ett rubricarbete i tio steg.

Alltings början är gamla inlämnade arbeten, kopierade och avidentifierade. Här finner jag en variation av kvalitetsnivåer på de aspekter jag bedömer som centrala för uppgiften. Görs detta arbete tillsammans med kollegor sker samtidigt en kompetenshöjning av bedömaröverensstämmelsen på institutionen/programmet. I bästa fall är vi redan överens om vilka aspekter som bedöms och hur dessa manifesteras i det inlämnade materialet. Här vill jag understryka betydelsen av att ta med sådant som inte når gränsen för godkänt/godtagbart. Bara genom att påvisa vanliga misstag, alltför enkla resonemang, bristande formalia, tydliggörs gränsdragningen mellan det icke godkända och det godkända. Lika viktigt är självklart de lösningar som uttrycker mycket god behärskning av en aspekt.

Nästa steg är att låta studenterna arbeta med vilka aspekter och kvalitetsnivåer de ser i uppgiften. De beskriver dessa i matrisform och jag som lärare renskriver och sammanställer deras rubric för att vid nästa

tillfälle komplettera den med min egen rubric och låta studenterna bedöma de gamla arbetena med hjälp av dessa rubrics. Därefter revideras rubricutkastet. Formuleringar som inte håller rensas bort och nödvändiga förtydligande läggs till. Först därefter börjar studenten med ett eget nytt arbete och använder då rubricen som en instruktionsmatris. När utkastet är klart görs en första självbedömning och därefter en kamratbedömning. Studenten arbetar sedan om sitt utkast efter de egna reflektionerna och kamratbedömningen.

Slutsteget i denna tiostegsraket är inlämning av uppgiften jämte en slutlig självbedömning. När jag som lärare sedan bedömer den inlämnade uppgiften kommenterar och diskuterar jag i första hand skillnader mellan min lärarbedömning och studentens självbedömningen. Detta spar tid och kraft!

Att arbeta med rubrics är att sätta ord på det som bedöms och förväntas.

”What we cannot speak about we must pass over in silence”

Ludvig Wittgenstein

Tractatus Logico-Philosophicus

Litteratur

Goodrich Andrade, H (2001) *The effects of instructional rubrics on learning to write*. Current issues in Education
(<http://cie.ed.asu.edu/volume4/number4/>)

Hetland, L and Veenema S (1999) *The Project Zero Classroom: Views on Understanding*

McGrath . C (2007) *Making thinking visible, Assessment and assessment criteria* CME-guide nr 4

Våga fråga: Hur gör lärare?

Maria Eklund

Juridiska institutionen, Umeå universitet

maria eklund@jus.umu.se

Syftet med det här rundabordssamtalet är att skapa ett tillfälle för såväl nya som erfarna lärare att prestigelöst diskutera och utbyta erfarenheter och kompetens beträffande några vanliga frågor och situationer som rör en lärares vardagsarbete.

Som ny universitetslärare är det många situationer som är svårhanterliga eller ovana. I lärarrollen ingår inte bara att undervisa i sitt ämne, utan även att fungera som någon form av gruppleddare, konflikthanterare, kurator, psykolog eller coach. Antag, att ett par studenter tar alldeles för mycket plats vid undervisningen genom att ideligen kommentera eller ställa frågor. Läraren vill tona ned dem, men utan att de förlorar ansiktet och utan att hämma diskussionen eller att ge signaler om att vissa inlägg inte är önskvärda. Hur gör man det på ett smidigt sätt?

Studenten Lisa kommer insläntrande för sent till undervisningen. Ska läraren ignorera detta, eller välkomna den sena studenten, eller kanske rent av visa ogillande? Vad är lämpligt? Vad fungerar bäst? Hur gör andra?

Även för en erfaren universitetslärare finns det en mängd situationer som kan vara svåra att förhålla sig till eller där man inte tycker sig lyckas optimalt. Hur bör läraren t.ex. hantera en märklig gruppdynamik? Antag, att den något excentriske studenten Jonas säger något otroligt korkat i ett inlägg, varvid många av de andra studenterna fnissar nedlåtande eller gör ogillande miner. Ska läraren alls bry sig om detta? I så fall när och hur?

Studenten Per har bullat upp med en stor, kladdig baguette och kaffe och smaskar ogenerat under diskussionsseminariet. ”Jag hann inte äta frukost”, ursäktar sig Per. Vilka sociala beteenden kan accepteras vid

undervisningen år 2013? Hur mycket morska eller farsa bör man vara i sin lärarroll?

Vid ett obligatoriskt diskussionsseminarium är studenterna alldeles för tysta eller oengagerade. Hur aktiverar man dem på ett bra sätt? Morot eller piska? Eller ska de helt enkelt underkännas hela bunten...?

För en rutinerad lärare känns det kanske ibland lite obekvämt att fråga kollegor om råd om sådana här pass grundläggande eller triviala frågor – de borde man ju som erfaren lärare redan kunna hantera. Vid det här rundabordssamtalet är dock precis sådana här och andra liknande frågor av största intresse och välkomnas varmt för diskussion.

Att skriva om och för undervisning

Maria Wester, Universitetspedagogiskt centrum

Umeå universitet

Maria.wester@upc.umu.se

Undervisningsuppdraget kan ibland upplevas som och faktiskt också vara ett hinder för vetenskaplig meritering. Ett sätt att höja statusen och meritvärdet för undervisning är genom att dokumentera och publicera material från den egna undervisningspraktiken. Det ligger också väl i tiden just nu, eftersom Umeå universitet står i startgroparna för att införa ett pedagogiskt meriteringssystem för universitetslärare.

Undervisande lärare utvecklar ofta en god förmåga att bedöma kurslitteraturens kvalitet. Genom sitt arbete för och med studenter samlar de på sig synpunkter och erfarenheter om kurslitteraturs kvalitet och brister. Dessa lärare har därmed goda förutsättningar för att utveckla förslag för att förbättra och förnya kurslitteratur – kanske genom att skriva egna läroböcker.

Lärare som provar och utvecklar pedagogiska idéer sprider sällan sina innovationer till fler än den närmsta kretsen av kollegor. Deras idéer skulle kunna komma många fler till nytta och glädje och därmed utveckla högskolepedagogiken om de dokumenterades och spreds.

Hur kan universitetslärare stimuleras att skriva om och för undervisning? Vid Universitetspedagogiskt centrum vid Umeå universitet ges en skrivarkurs för universitetslärare. Syftet är att ge möjlighet och stimulera lärare till att genomföra olika typer av textskrivande såväl om som för undervisning.

Vi som utvecklat och genomfört kursen utgår bland annat från Helen Swords idéer om akademiskt skrivande.¹ Hon utmanar de rådande akademiska skrivardiskurserna genom att med bestämdhet hävda att det går alldeles utmärkt att skriva lättillgängliga akademiska texter utan att tulla på vetenskapligheten. Med hänvisning till en undersökning hon gjort, visar hon att redaktörer på vetenskapliga tidskrifter välkomnar texter som bryter mot gängse normer. Det handlar bland annat om

¹ Helen Sword (2012) *Stylish Academic Writing*. Harvard University press.

sådant som att undvika inomdisciplinär jargong och i stället sträva efter tydlighet genom att göra genomtänkta ordval, använda metaforer och skriva informativa och lockande rubriker.

Inom kursens ram använder vi oss också av responsmetoder av olika slag, där kursdeltagarna läser varandras texter. Här är det verkligen en fördel att de kommer från olika discipliner. Något som framträder i och med det är att det är lätt att bli hemmablind genom att förutsätta att saker ska skrivas på ett visst sätt. När någon kollega frågar varför det ska vara så, visar det sig inte sällan att det inte finns så många måsten som man tror. Men självklart är det så att vissa tidskrifter kan kräva sådant som en viss disposition, ett visst antal ord eller tecken.

Vi arbetar också med något vi kallar ”Idoltexter”. Detta går ut på att välja en text – en text som inspirerar en själv av något skäl. Det finns inte något krav på att det ska vara en vetenskaplig text; det går bra med skönlitteratur, poesi, reportage, populärvetenskap, debattartiklar – ja, kort sagt alla typer av texter är möjliga att presentera! Motivet för ens val av text kan vara att man vill skriva som den författaren gör, att innehållet är fantastiskt, att disposition och upplägg är förebildligt eller något annat. Huvudpoängen är att berätta för de andra varför denna text är en idoltext. Syftet med denna övning är att själv få syn på något i en text som gör den läsvärd. När man klargjort detta kan det kasta ljus över det egna skrivandet och faktiskt resultera i konkret förbättring av det skrivprojekt man just håller på med.

Universitetet har faktiskt tre uppdrag; att forska, att undervisa och att samverka med det omgivande samhället. Alla tre uppdragen är viktiga men har såväl inofficiellt som officiellt olika hög status. Forskning av hög kvalitet ger poäng i olika rankingsystem, ger pengar och ökar prestige. Undervisning av hög kvalitet leder till höga söktryck och ger också pengar, men ses inte som lika prestigefyllt, vilket visar sig i uttryck som ”att få vara forskningsledig” och att ”slippa undervisning”. Vi som arbetar med pedagogisk utveckling arbetar för och hoppas att undervisningsuppdraget ska bli jämbördigt med de andra uppdragen. Ett sätt att komma närmare det målet kan vara att stimulera skrivande inom det högskolepedagogiska området.

Lärande, examination och bedömningsätt ur ett universitetsperspektiv

Osama Hassan & Staffan Schedin

Institutionen för tillämpad fysik och elektronik

Umeå universitet

Osama.hassan@tfe.umu.se

Bakgrund

Ett hållbart lärande på universitetsnivå är en dynamisk process. Processen påverkar lärandemiljön, men även omvänt så påverkas processen av lärandemiljön. Bedömning är en integrerad del av lärandeprocessen och sättet att bedöma har betydelse för studenternas kontinuerliga lärande. Bedömningsättet kan tillföra en positiv återkoppling till studentens lärande. Bedömningen bör därför utformas så att den främjar lärandet. En lärandemodell skulle kunna vara baserad på hur lärande skapas, utvecklas och används och är av stor betydelse för utformningen av bedömningsättet. I praktiken behöver läraren ständigt bedöma studenters lärande för att utvärdera i vilken grad, och hur effektivt, lärandeprocessen sker och om den specifikt sker mot de mål, förväntade studieresultat (FSR), som definierats i kursplanen. Bedömningsarbetet kan alltså inte ses som en fristående del i lärandeprocessen som läraren använder för att förmedla kunskapen till studenterna.

I den här artikeln diskuteras lärandemetoder med hjälp av kända teorier för lärande, för att därefter kunna dra slutsatser om deras inverkan på bedömningsättet. Lämpliga lärandeteorier i detta sammanhang är följande: Behaviorism, Kulturhistoria/Sociokultur och Cognitivism /Konstruktivism. Föreliggande publikation är baserad på författarnas egna reflektioner och erfarenheter som ackumulerats under undervisningen i olika kurser inom ingenjörsutbildningen samt en koncis litteraturstudie. Avsikten med artikeln är att diskutera lärandet och bedömningsätt som en utgångspunkt för planering av en lämplig examinationsform och bedömningsätt med avseende på ett högskoleperspektiv.

Behaviorism och bedömningsätt

Skinner var den huvudsakliga upphovsmannen till den lärandeteori som benämns behaviorism (Jerlang, 2005). Han menar att kunskap uppkommer i en situation som efterföljs av en konsekvens av beteendet, som i sin tur kallas förstärkning. Ett exempel: Läraren ställer en fråga till en student, och när ”rätt” svar ges får studenten en direkt förstärkning (belöning) i form av lärarens godkännande och kan genom den positiva förstärkningen gå vidare till nästa moment i kunskapsinläringen. Denna positiva förstärkning bör ges ofta i början och avta successivt med tiden. Denna typ av lärandemodell kan förknippas med ett relativt bedömningssystem. I detta syfte kan läraren utveckla ett relativt betygssystem som innebär att ”kunskaper hos studenter som tillhör en viss årskull och läser samma kurs ska jämföras med varandra”. Notera att i Skinners teori är det huvudsakligen yttre miljön som påverkar individens lärande, men den utgör inte enskilt den bidragande faktorn. Individens medfödda egenskaper och den sociokulturella miljön är andra faktorer som påverkar lärandet.

Det relativa betygssystemet har nu ersatts av ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem enligt HSL (Högskoleverket, 2008). Studenternas kunskaper ska inte jämföras med varandra utan de ska jämföras mot uppsatta mål och kriterier enligt kursplanen. Men det behavioristiska lärandet är ofta dominerande när det gäller teknikutbildning, därför bör läraren harmonisera på något sätt mellan riktlinjer i HSL och bedömningsättet som nämnt ovan.

Kulturhistoria/Sociokultur och bedömningsätt

Vygotskij var med och grundade den sociokulturella/kulturhistoriska lärandeteorin som behandlar människans utveckling och lärande. Människan ses här som både en kulturhistorisk och biologisk varelse och den intellektuella utvecklingen har sin utgångspunkt i den sociala verksamheten (Jerlang, 2005). Det sociokulturella perspektivet betonar användandet av redskap, både praktiska och intellektuella, som tillsammans med interaktion gör det möjligt att samspela med och utveckla den sociala kultur som utgör vår omgivning. Lärandet sker i första hand genom deltagande i aktiviteter, inte genom traditionell undervisning och läraren skapar kunskap med hjälp av de förmedlande redskapen. I princip är tankegången baserad på den amerikanska filosofen Deweys tankar (learning by doing) (Säljö, 2000). Som följd av detta synsätt blir lärandet hos individen beroende av förmågan att ta till sig dessa redskap och kunna använda dem.

Om man tillämpar det sociokulturella och kulturhistoriska synsättet vid bedömning och betygsättning blir en s.k. formativ bedömning tillämpbar för att bedöma studenternas kunskap. Syftet med en formativ bedömning är att hjälpa studenten att utveckla självinsikt, självkontroll och ansvarstagande (Lindström och Lindberg, 2006). Till skillnad från en traditionell summativ bedömning, som har till uppgift att endast sammanfatta studenternas kunskap (t ex efter ett skriftligt prov vid slutet av ett kursavsnitt eller i slutet av en termin), baseras den formativa bedömningen på en kontinuerlig uppföljning av studenternas kunskaper under kursens gång i syfte att optimera studenternas kunskapsutveckling. En formativ bedömning sker, således, löpande för att studenten ska kunna förbättra och utveckla sina kunskaper under pågående utbildning. I den formativa bedömningen är metareflektionen en viktig ingrediens, då studenten reflekterar över sitt eget lärande och kan få insikter om och förstå vad som har och vad som behöver utvecklas vidare. Till skillnad från en summativ bedömning, där poängsatta tentamina vid kursens slut resulterar i ett kursbetyg, innebär en formativ bedömning att studenternas kunskaper kontinuerligt bedöms under kursens gång. Ett exempel på formativ bedömning som författarna praktiserade som högskolelärare är att låta studenterna svara på en ”dugga” (några korta testfrågor) fem minuter innan lektionens slut för att bedöma studenternas kunnande och förståelse i relation till lektionens mål. Resultatet av testet följs upp genom en snabb återkoppling till varje student för att stödja deras egen lärandeprocess. Vid kursens slut skall däremot en summativ, sammanfattande, utvärdering genomföras då all tillgänglig information om studentens kunskaper ska beaktas. Den formativa bedömningen kan anses vara ett effektivt redskap men den tar mer tid och ansträngning av läraren att observera på varje student, men resultatet kan visa sig vara positivt när läraren rättar studentens prov i slutet av kursen (Hassan och Bränberg, 2011). Författarna använder ofta formativ bedömning i sin undervisning i bygg- och maskinteknik och två saker har noterats i detta sammanhang. För det första, kan formativ bedömning vara viktigt, särskilt med kurser som de flesta studenter tycker är arbetsamma, svåra och kräver mycket matematik. För det andra, bör läraren som utnyttjar sociokulturellt perspektiv tänka på att både lärande och prestationerna beror på den sociala situationen (t ex vid projektarbeten). Därför borde läraren beakta även gruppens lärande i en formativ bedömning.

Cognitivism/Konstruktivism och bedömningsätt

Piaget var den huvudsakliga upphovsmannen till kognitivismen som grund för lärandet (Jerlang, 2005). Piagets teori är baserad på kognitiva

strukturer för vår förståelse. Han anser att omgivningen kan skapa förutsättningar för lärande, men dessa ska inte vara styrande eller ingripa för mycket. Utvecklingen kommer inifrån människan själv och lärandet utvecklas i den takt som motsvarar en specifik period, s.k. utvecklingsstadier. Det anses här att människan är en produkt av medfödda egenskaper, inte bara yttre stimuli, och skolans roll är att utveckla dessa egenskaper. Förståelse uppstår då man tillför fakta till mening, och därför förespråkas ett undersökande arbetssätt där studenter är aktiva och får använda sina kunskaper i praktiken. I Piagets stadieteorier beskrivs hur människan i sin kunskapsutveckling, från födsel till pubertet, går igenom ett visst antal stadier i bestämd ordningsföljd och ålder. Han betraktar utveckling som en individuell konstruktion, men individens handlande och samhörighet med den sociala omvärlden kan ha inverkan på utvecklingen. Denna punkt är viktig om man översätter det till ett högskolepedagogiskt perspektiv. Eftersom universitetsläraren fäster sig vid Piagets utvecklingsstadier får man normalt inte någon nyttigt användning av dessa för undervisning på universitetsnivå (enligt Piaget så slutar det sista utvecklingsstadiet vid ca 16 års ålder).

Piagets kognitivistiska syn på lärande kan dock anknytas med en taxonomisk bedömning där man utvecklar bedömningsscheman (taxonomier) som hjälper läraren att avläsa kvalitativa språng i studenternas tänkande. Taxonomin är konstruerad för användning i vissa kontrollerade sammanhang, och framförallt av undervisande lärare som kan integrera allt från planering av undervisning till utvärdering (Måhl, 1991). Taxonomin innehåller nivåer som är likformiga med, men dock inte precis desamma som Piagets utvecklingsstadier. Dessa nivåer tar hänsyn till strukturell komplexitet i studenters lösningar till olika uppgifter. Ett exempel är "reviderat Blooms taxonomi" som är ett slags kvalitativt bedömningsschema (Anderson och Krathwohl, 2001). Gemensamt för taxonomier är att de utgår från att kunskapsutveckling inte är en kontinuerlig utan en "språngvis" process. Skillnaden mellan studenters prestationsnivå kan därför inte beskrivas med Gauss kurvan. Fördelen med taxonomier är att de kan tjäna som underlag vid kunskapsdiskussioner (Andersson, 1999). Med taxonomi kan universitetslärare få en bild av hur kunskapsutvecklingen i ämnet sker hos studenterna. Taxonomi kan kopplas till betygssystemet och varje kategori översätts till ett betyg på en betygsskala (exempelvis, underkänt, 3 godkänt, 4 väl godkänt och 5 mycket väl godkänt).

Det allra viktigaste steget i examinationens genomförande för universitetsundervisning är att koppla examinationen (innehållsmässigt)

till FSR. Detta innebär i det här fallet att examinationen som är baserad på taxonomin ska kunna kopplas till FSR. Med andra ord ska taxonomin tillämpas på ett sådant sätt att FSR betraktas som en referenspunkt.

Slutsatser

Att använda mer än en metod för lärande medför att universitetslärare kan ta hänsyn till de nya förutsättningarna m h t bedömningen och examinationen. Att använda den formativa bedömningen i klassrummet innebär att läraren ofta använder mycket tid och ansträngning, men resultatet kan vara positivt med avseende på lärandet, särskilt med kurser som betraktas av studenter som svåra och arbetsamma. Vidare, en effektiv användning av formativ bedömning kan bana vägen för det eftersträvade hållbara lärandet. I detta sammanhang kan taxonomier bli en integrerad del av den formativa bedömningen. Avslutningsvis, ska planering av taxonomier och formativ bedömning alltid beakta riktlinjerna i högskolelagen när det gäller examination och utvärdering.

Referenser

- Andersson, H. (1999), Varför betyg? Studentlitteratur
- Jerlang, E. (red.) (2005) Utvecklingspsykologiska teorier: en introduktion. Stockholm: Liber.
- Måhl, P. (1991), Betyg - men på vad då? HLS Förlag, Stockholm
- Säljö, R. (2000). Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm: Prisma.
- Hassan, O., Bränberg, A. (2011). Peer - lärande och formativ bedömning - en väg till bättre lärande. Den tionde universitetspedagogiska konferensen, 1-2 mars 2011, Umeå universitet.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001): A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A review of Bloom's taxonomy of educational objectives. USA Addison.
- Högskoleverket (2008). Rättssäker examination. Högskoleverket. Rapport 2008:362.

Kompetenta studenter! - men vet de det?

Pedher Johansson och Marie Nordström

Datavetenskap

pedher.johansson@cs.umu.se, marie.nordstom@cs.umu.se

Introduktion

Vad har programmering med vetenskap att göra? I en treårig teknisk utbildning framstår det som en allt större pedagogisk utmaning att visa studenterna vad det innebär att genomgå en akademisk utbildning. Datavetenskap betraktas tyvärr ibland som en ren yrkesutbildning med starkt fokus på emperi och lite på teori. Vi har längre brottats med hur vi kan underlätta för individerna att gå från att se sig som elev/student till att betrakta sig som kunskapare inom sitt område. En bit på vägen kom oväntat som resultat av ett projekt med syfte att dra ned på bemannade timmar, underlätta resursplanering och öka genomströmningen på våra examensarbeten.

En otydlig start och slut, uteslutande individuell handledning och bristande fokus på delar utöver rapporten hade på våra examenarbeten resulterat i låg genomströmning, ojämn bedömning och ett ensidigt fokus på form och språk i den skriftliga uppsatsen. Dessutom var upplägget resurskrävande och ytterst svårplanerat. Våren 2012 gavs därför för första gången hos oss en sammanhållen exjobbskurs med tydligt start och slut. Den individuella handledningen byttes delvis mot seminariebaserad undervisning med peer-review, och presentation och opponering separerades. De förändringar vi genomfört är på inget sätt oprövade och var för sig praktiserades redan på olika utbildningar ([1], [2]). Syftet uppnåddes också med råge. Genomströmningen ökade markant. Av 14 registrerade, presenterade 12 vid den obligatoriska konferensen varav 10 var godkända vid kursens slut och två har kompletterat. Den bemannade tiden minskade rejält och betydligt fler aspekter än den skriftliga uppsatsen kom med i examinationen. Det som för oss kom som en förvåning var däremot den effekt det nya upplägget

hade på studenternas utveckling och den ämnesmässiga diskussionen bland studenterna.

På Malmö högskola har Bengt Linnér och Katarina Lundin inom ramen för lärarutbildningarna också testat liknande grepp med ökat inslag av seminarier och kontinuitet i skrivprocessen, se [1]. Där var utgångspunkten att öka fokus på empirin. Vår utgångspunkt var den motsatta, att empirin tog för stor plats. Trots det kommer vi till samma slutsats, nämligen att *regelbundna seminarier kan ersätta individuell handledning*. Det leder också till *tryggare och mer självsäkra studenter och att kvalitén på uppsatserna ökar*.

Lärmål och examination

Startpunkten i förarbetet till kursen var de förväntade studieresultaten. Kursens upplägg och innehåll faller tillbaka på målen för kursen. Tidigare lärmål på kursen har i likhet med våra andra kurser formulerats utifrån kursupplägg och hur detta matchar nationella mål. Detta gör kursmålen tydliga och kopplade till kursens olika moment. Ett problem är att man då inte direkt kan relatera lärmålen mot de nationella målen och får därmed en svårighet att kunna säga att de nationella målen verkligen nås under utbildningen. På den nya kursen valdes vi, efter en hel del diskussioner bl.a. med Grundutbildningsrådet, att använda de nationella examensmålen, något modifierade, även som kursmål på examensarbetet. Det fortsatta arbetet fokuserades på ett upplägg som gjorde målen möjliga att examinera, vilket visade sig vara en grannliga uppgift.

Formativ examination

Att enbart beakta en skriftlig rapport och täcka in samtliga nationella mål får nog ses som utsiktslöst. I ett examensarbete sett som ett självständigt projekt drivet av studenten, kan däremot mycket täckas in. Det handlar om att självständigt formulera problem, lösa uppgifter inom givna tidsramar, redogöra och diskutera med olika grupper, visa förmåga att identifiera behov av ytterligare kunskap etc. Vill man täcka in dessa i ett examensarbete lämpar sig en formativ examination mycket bra, dvs. en examination som kontinuerligt under kursen examinerar kursens mål. På så vis kan man dels examinera bredare mål, men också ge studenten tydliga indikationer på vad denne behöver arbeta mer med.

Bedömningskriterier

Utformning av bedömningskriterier är svårt. Som lärare har man ofta en magkänsla för om något är godkänt eller inte, men för att kunna kommunicera vad det är som bedöms, till inblandade på kursen, är dock bedömningskriterier viktiga. Även om formulerandet av kriterier är mödosamt, och kräver utvärdering, ger det en stadga i examinationen som är ovärderlig, inte minst för att minimera att bedömningar grumlans av subjektiva känslor inför en prestation. Vare sig man vill eller inte spelar, är vi som bedömare en del av bedömningen och påverkas medvetet, och omedvetet av personkemi. Bedömningskriterierna blir då ett ramverk att väga magkänslan mot. Vi ger inga rekommendationer för hur kriterier ska utformas, då vi tror det är viktigt att de baseras i lokala arbetssätt och ämnesmässiga traditioner.

Akkumulerade betyg

En formativ examination ger ofta någon form av ackumulerande betygssättning. Studenten samlar på sig meriter från ett antal examinationer, till ett samlat kursbetyg. Om vi med kontinuerlig examination dessutom vill täcka in bredare examensmål, än som normalt täcks in av en skriftlig rapport, måste man vara medveten om konsekvenserna. En svag inledning kan leda till en stark rapport som då ändå får ett medelmåttigt betyg. En person som är en stark kommunikatör i dialog med andra kan ackumulera ett bra betyg, trots en medelmåttig rapport. Vår erfarenhet är att detta är svårt att balansera i examinationen. Vill vi att en student vars rapport renderar ett G, ändå ska kunna få kursbetyget VG och vilka signaler ger detta till utomstående? Om

Handledning i olika former – med olika syfte

Ett mål under planeringen av den nya kursen var att öka kvaliteten i handledningen och samtidigt dra nytta av studentgruppens resurser i form av peer-review. En del av resursen för individuell handledning överfördes därför till handledning/examination i seminarieform och några inledande föreläsningar.

Forskare och lärare vid institutionen fungerade som individuella handledare. Handledarnas funktion var uteslutande ämnesmässig och rörde inte rapportskrivande över huvud taget. En fördel blir att handledarens expertis i ämnet kommer till sin rätt i arbetet med såväl problemställningen, som områdets teoribas. En annan konsekvens var

att alla examensarbeten bedömdes av samma examinator/er, vilket möjliggör en jämnare bedömning.

Studenterna delades in i ämnesmässigt tematiska seminariegrupper, 5 studenter och 1-2 erfarna kurskoordinatorer. Under kursen förekom tre examinerande seminarier, ett planeringsseminarium, ett mitt seminarium och ett oppositionsseminarium. Dessa seminarier medförde två väldigt viktiga positiva effekter. Vi som examinatorer kunde gå in och diskutera studenternas frågeställningar och omfattning av arbetet och studenterna tvingades tidigt komma i gång och tydligt formulera den egentliga frågeställningen.

Därtill kom två grupphandledningspass, där seminariegrupperna läste varandras uppsatsutkast och gav återkoppling. I dessa handledningssituationer växte studenterna och förstod väldigt snabbt styrkan i det gemensamma kunnandet. Att kunna bidra till andras skrivande och att få konstruktiva bidrag till det egna skrivandet från jämlingar innebar att den enskilde studenten med öppet sinne kunde ta emot synpunkter, vars enda syfte var att förbättra presentationen av det gjorda arbetet, men fortfarande känna att hen ägde sitt skrivande.

Det positiva kring en dialog med oss som examinatorer kring frågeställning och omfattning tror vi är den enskilt största faktorn till att höja genomströmningen. Det andra, att tidigt arbeta med och vidareutveckla arbetets frågeställningar tror vi också är positivt för arbetet i stort. Tydliga krav i en tidig specifikation till arbetet kan delvis kompensera för detta, men den vidareutveckling som nu sker inför och i samband med seminariet var rätt tydlig. Vi är inte beredda att ta det steget att betrakta examensarbete som ett gesällprov. För oss är examensarbetet en del av utbildningen. Vi tror därför att studenterna behöver båda formerna av handledning.

Diskussion

För oss som ansvariga för kursen var examinerande seminarier under examensarbetet något helt nytt och generellt inom tekniska ämnen kan vi nog säga att vi är ovana med examinerande seminarium. Även om både studenterna, resultaten och examinatorer i huvudsak var positiva till denna form av undervisning finns det intressanta aspekter. I praktiken var detta en form av examinerande handledning. Sammanblandning av examination och handledning är problematisk. Vikten av en oberoende examination lyfts ofta fram som en viktig kvalitetsaspekt. Examinatorn ska inte bedöma processen utan resultatet. En problematik med ett

examensarbete är att de flesta av lärmålen handlar om process och därmed ska vara en del av examinationen. Exempelvis är studentens arbete med att anpassa av målen en viktig komponent och detta arbete är svårt att bedöma utan att vara närvarande. För att undvika konflikten mellan handledning och examination är flera examinatorer att rekommendera.

Det viktigaste enligt vår erfarenhet är att ge studenten en realistisk syn på målet. Studenter är tyvärr allt för ofta vana vid att anpassa sin tid efter givna uppgifter. Det kan vara obligatoriska uppgifter eller skriftliga tentamina. För en godkänd examination gäller det att bli klar med en specifik uppgift och då oftast med betoning på en viss teknisk funktionalitet eller kvalitet. Ett examensarbete är dock något annat. Där är det viktiga i stället att anpassa uppgiften efter tiden. Detta är självklart i arbetslivet, men studenterna ovana att ta det ansvaret. Om en student har satt upp en projektplan, men inser efter tre veckor att något måste ändras, tekniskt, funktionsmässigt eller att delar av projektet inte kommer att hinnas med, ses detta som ett misslyckande. Att då gå in som examinator och säga att den insikten och förmåga till anpassning är det som värderas högre än att till punkt och pricka följa en som det visat sig en dålig projektplan är oerhört nyttigt för studenten. Att stärka studenterna i att de är kapabla att använda den teoretiska grunden i sina kunskaper för att formulera frågeställningar kring ett relevant studieobjekt, och att sedan lösa problemet med en vetenskaplig ansats, är essentiellt. Det ger inte bara självsäkrare studenter, det ger dem verktygen att definiera realistiska mål.

Sammanfattning

Den enskilt viktigaste insikten efter att ha genomfört denna kurs, är att vi har en synnerligen viktig uppgift i att stärka och hjälpa studenterna att ta det fulla ansvaret för sitt arbete och att inse att de är kapabla till det. Att känna att de har kunskap och redskap för en teoretisk ansats i sitt problemlösande. I detta sammanhang var de gruppvisa diskussionerna ett kraftfullt verktyg,

Vi hycklar inte, utan erkänner att våra mål initialt var att öka genomströmningen, få uppsatserna slutförda inom den utsatta tidsramen och att göra kursen mer resurseffektiv. Vi ska heller inte sticka under stol med att allt inte har blivit bättre. Onekligen har form och språk i rapporterna mindre fokus. Inte desto mindre ger de positiva

effekterna mersmak och vi kommer att utveckla vårt arbete för att förstärka skiftet till mer seminariebaserad undervisning.

Avslutningsvis har arbetet med examensarbetet inte bara berikat studenterna utan även oss. Vi har som lärare/handledare/examinator gjort många nya erfarenheter och fått nya idéer till vidare arbete. Det har varit inspirerande att se studenterna mogna i sin roll som professionella datavetare och vårt gemensamma utbyte av erfarenheter har lärt oss alla mycket om styrkan i grupper och vikten av att bidra med den egna kunskapen också för att utvecklas som kunskapare.

Referenser

- [1] Trofast, Tobias, et al. "Utveckling av examination av examensarbeten på kandidatnivå.(UEX)." (2011).
- [2] Linnér, Bengt, och Katarina Lundin Åkesson. *Examensarbetet på lärarutbildningen: en kollektiv process*. Studentlitteratur, 2011

Lärares vid Umeå universitets användning av Adobe Connect

Per Andersson

Universitetspedagogiskt centrum, Umeå universitet

per.andersson@upc.umu.se

En central fråga inom all utbildning är kvalitetsfrågan och gäller i hög grad även IKT-stödd utbildning. Olika former av IKT-stöd används men det finns ingen generell lösning på vilken teknik som ska användas. Det är upp till varje lärosäte att välja den teknik lärosätet anser bäst. (Rathsman et al., 2003). Umeå universitet anger att IKT-stödet ska förbättra och effektivisera utbildningen samt ge bättre förutsättningar till studenternas lärande.

Kommunikation är en central del i all undervisning. Många lärare och studenter har behov av direktkommunikation, så kallad synkron kommunikation, vid både campus- och nätbaserade utbildningar. SUNET (Svenska universitetsnätverket) utsåg 2008 e-mötessystemet Adobe Connect som ny standard och ersättare för det tidigare systemet Marratech. Lärarna vid Umeå universitet fick då även tillgång till systemet. I SUNET:s beslut att ersätta tidigare e-mötessystemet Marratech med Adobe Connect anges:

”En viktig egenskap hos systemet Adobe Connect Pro är att det inte kräver speciell programvara hos användarna utan körs i webbläsaren. Adobe Connect Pro:s användaradministration kan integreras med identitetshanteringssystem som utvecklats inom högskolesektorn. Sammantaget bedöms Adobe Connect Pro vara en e-mötes-produkt som tillgodoser de viktigaste behoven av e-möten vid SUNET-an slutna organisationer.” (SUNET, 2009).

Det är ofta tekniska och organisatoriska aspekter som lyfts fram vid val av nya system, de pedagogiska frågorna hamnar i bakgrunden. Tekniken är viktig men om system ska användas i undervisning bör även pedagogiska perspektiv synliggöras.

2011 genomfördes en enkätstudie vars syfte var att kartlägga användningen av Adobe Connect vid Umeå universitet ur ett pedagogiskt perspektiv. För att för analysera svaren ur ett pedagogiskt perspektiv har Diana Laurillards modell "Conversational Framework" använts (Laurillard, 2002). Resultatet av studien visar att lärarnas syfte med att använda Adobe Connect var att öka kommunikationen i kurserna och att lärarnas faktiska användning låg i linje med detta syfte. De pedagogiska fördelar lärarna lyfte fram var möjligheterna till förbättrad kommunikation och interaktion i kurserna. I enkätsvaren har flera lärare gjort kopplingar till studenternas lärande och att Adobe Connect skapade pedagogiska möjligheter utifrån en sociokulturell syn på lärande. Citat från lärare:

"Verktyget i sig skapar möjligheter för en interaktion som är viktig vid nätundervisning för att skapa gemenskap, ett i sig viktigt inslag i lärandet. Multifunktioner bidrar även till ett brett användningsområde."

"Diskussionsseminarium, stimulera till diskussioner och kunskapsutbyte"

Ytterligare en pedagogisk möjlighet lärarna angav var att Adobe Connect kunde överbrygga avstånd, både det geografiska och sociala, och öka gruppkänslan i kursen. Denna bild stämmer överens med tidigare forskning inom området där studenter fört fram liknade synpunkter (Fallon, 2011, Hratsinski, 2008).

De pedagogiska problem lärarna angav var till stor del kopplade till tekniska problem. När tekniken krånglade fick man inte igång någon fungerande kommunikation och på detta sätt drabbades undervisningen. Krånglar tekniken blir det ingen kommunikation och därmed kan man säga att en icke fungerande teknik är ett pedagogiskt problem. Ytterligare ett pedagogiskt problem lärarna angav var en ovana att använda Adobe Connect. Lärarna kunde inte använda alla funktioner och en lärare sammanfattade det med att bristande kunskap blir ett pedagogiskt problem. Citat från lärare:

"Just nu tycker jag att de pedagogiska problemen är att jag inte lärt mig att använda de redskap som finns för att använda A.C. på ett bra och pedagogiskt sätt. Min okunskap blir därför ett pedagogiskt problem."

”Arbetsgivaren måste ansvara för att vi lärare får tid och möjlighet att lära oss nya arbetsredskap!! Viktig arbetsmiljöfråga för oss och kvalitetsfråga för våra studenter.”

Detta stämmer in med tidigare forskning där studier visat att trots tekniken ger möjligheter är det inte säkert att lärarna har kunskap att utnyttja dessa fördelar (Carmichael, 2001).

Ser man slutligen på lärarnas användning av Adobe Connect kopplat till studiens analysmodell ”Conversational framework” visar det att den största delen av användningen ryms under konstruktionistisk och sociokulturell syn på lärande. En annan intressant del är att Laurillards modell ”Conversational framework” mycket väl kan fungera som modell för att pedagogiskt studera och analysera ett system för IKT-stöd.

Referenser

Carmichael, D. E. (2001). *An Educational Evaluation of WebCT: A Case Study Using the Conversational Framework*. ERIC. Web. 2 Jan. 2012.

Falloon, G. (2011). *Making the Connection: Moore's Theory of Transactional Distance and Its Relevance to the Use of a Virtual Classroom in Postgraduate Online Teacher Education*. *Journal Of Research On Technology In Education*, 43(3), 187-209.

Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies*. London: Routledge & Falmer.

Rathsman, I et al. (2003). *Kvalitet i IT-stödd distansutbildning*. Härnösand. Myndigheten för Sveriges nätuniversitet

Hrastinski, S. (2008). *The potential of synchronous communication to enhance participation in online discussions: A case study of two e-learning courses*. *Information & Management*, 45(7), 499-506.

doi:10.1016/j.im.2008.07.005

SUNET. (2009). *SUNET:s nätmötestjänst: Adobe Connect Pro*. (Beslut från styrelsen för SUNET.) Stockholm: SUNET. Tillgängligt från: basun.sunet.se/aktuellt/netmeeting_beskrivning.html.

Making Assessment Criteria Explicit: Challenges and Coping Strategies

Reza Azarian

Department of Sociology, Umeå University

reza.azarain@socw.umu.se

Abstract

The practice of assessing university students' work hosts a number of challenges which evolve judgement criteria. Drawing on recent literature this article discusses the potentials of peer assessment as a method for improving students' understanding of the academic standards that underpin teachers' valuation criteria, and argues that peer assessment is an aligned and cost-efficient teaching and learning activity with significant potentials for clarifying good performance standards. In the next step the present paper focuses on the special case of bachelor and master thesis courses in order to pin down some of the specific difficulties involved in conveying the pertinent assessment criteria. The article then continues with a discussion of the particular assessment problems and ends with some tentative suggestions that point toward a peer-assessment-based solution to these problems.

Introduction

The purpose of this brief paper is to underscore the potentials of the teaching and learning activity known as *peer assessment* for providing university students with concrete and tangible guidelines about how and on what bases judgements about the quality of their performance are done. More specifically the focal question is as to how peer assessment can be used as a socialising mechanism in order to specify and convey the implicit criteria and standards of evaluation.

The theoretical framework of this paper weaves together a couple of insights that apparently are well-established in the field of research on higher education. The first one regards the importance of explicit articulation of assessment criteria and the other one regards the effectiveness of peer assessment as a socialising mechanism in the context of higher education, that is as a teaching/learning practice in communicating and/or constructing students' own knowledge of

assessment criteria and standards. In the next step an attempt is made to make these theoretical insights more tangible and to pin down the challenges stemming from the existing student-teacher gaps in understanding the assessment criteria in use. Finally, a tentative suggestion is put forward regarding the application of peer assessment as a socialisation mechanism in actual teaching.

The Issue

Due to its various significant impacts, assessment – the process of forming a judgement about the quality and extent of student achievement or performance – represents obviously an important process in higher education today (Hornby 2003; Rowntree 1987); and how it is done is an integral element of any teaching activity, not least because it has a great formative impact on students' experience of learning (Brown and Knight 1994). During the last decades or so however a certain assessment approach has gained much territory. Widely used in higher education today, this approach goes by the name of 'criteria-based model of assessment,' and in its essence incorporates Biggs' (2003) core notion of *constructive alignment*, that is, the idea that the various elements of a course should fit into one another and make a coherent whole.

Yet, as Sadler (1987, 2005) on the basis of an overview of the most common grading approaches points out, whereas the often-used criteria-based models are theoretically sound they remain hard to apply in everyday work of assessing students' performance. Many of the difficulties associated with the implementation of these models appear to stem from the fact that in every grading process there are certain underlying *subjective standards* on which any assessment model depends and which nonetheless often remain implicit and inaccessible to students. Subsequently, the main challenge is to provide students with clear guidance on exactly what these standards are and how they are used to evaluate their performance. Lying at the heart of all assessment models, these standards are the measures of excellence or attainment; they express certain levels of quality or definite degrees of accomplishment, which are more or less agreed upon as desirable, which are implicitly shared by the academic community and which underpin professional judgements about the academic work. Although recognized and sanctioned by the academic community, these standards are nonetheless seldom made tangible or *operational*, that is, they are seldom defined with sufficient clarity and/or specified in easily observable and measurable yardsticks.

While due to the expected positive pedagogical effects the need of making these assessment standards explicit seems to be widely acknowledged, there is also a growing awareness about the difficulties and pitfalls associated both with the explicit articulation of these standards and with conveying them. In particular, it is well-known that the teachers' understanding and usage of these standards form a sort of *tacit knowledge* that is, a conscious yet elusive kind of knowledge which is learnt primarily through own practical experience and which resists explicit verbal articulation (O'Donovan *et. al.* 2004; Webster *et. al.* 2000). According to this line of work, teachers' understanding of and skills in using these standards is often the outcome of a rather long professional experience that – like any other kind of hands-on, practical knowledge – contains tacit dimensions not fully communicable. As for instance in case of wine tasting, the professional educators' understanding and ability to apply the valid assessment criteria and standards constitute in other words a kind of *practical mastery* (Bourdieu 1977) which – formed, accumulated and fine-tuned through experience – is “pretty much impenetrable to the non-cognoscenti” (Webster *et. al.* 2000: 73) and which is more like the practical familiarity that is the prerogative of the native compared to the tourist's need of a map to find his/her way around in a foreign landscape.

In addition to inherent difficulties which impede effective transfer of assessment knowledge through explicit articulation, there might be also some risks associated with it. As Norton (2004) for instance argues, the current trend of making criteria more explicit might backfire and have the unintended harmful effect of promoting an instrumental orientation among students towards their studies and motivate them to adapt a “cue seeking” strategy in order to “crack the code” (Morgan and O'Reilly 1999) and meet the declared standards rather than guiding their search for knowledge and supporting their desire for deep-learning. Furthermore, considering the risk of loss of quality due to invalid simplification and misconceptions, an over-emphasis on the explicable aspects of the knowledge of assessment can “crush” or “stub out” the equally important tacit dimensions (Baumard 1999: 194) or as O'Donovan *et. al.* (2004: 325) maintain, “a single-minded focus on explicit articulation of assessment standards and criteria ... will inevitably fall short of providing students with meaningful knowledge of that which is required of them.”

The Challenging Discrepancies

The assessment process of any given course hosts a number of challenges which evolve around the fundamental issue of working out, applying and conveying adequate performance judgement criteria. These challenges normally take the form of *discrepancies in understanding* the assessment criteria and the standards beneath them, rather than *disagreements in choosing* the ones to be valid. Some of these discrepancies that are of particular importance in the case of bachelor and master thesis course are highlighted below: between the student and examiner; between the tutor and the examiner; and finally among the examiners themselves.

The first one, which is perhaps the most apparent and the most familiar kind of discrepancy stems from the differences in understanding what precisely the written assessment criteria denote. The explicit formulation of these criteria appears in other words to be insufficient for students to grasp exactly what qualities their theses should have in order to attain the desired mark. Such a mismatch can at times cause disappointment on the part of the students and often extra load of work for the teacher in terms of the required elaboration of the assessment account. Above all however too many such occasions put the legitimacy of the whole assessment process under stress and may even undermine it. An associated issue regards the difference of understanding the assessment criteria between the individual examiner and the thesis tutor involved in the student's thesis project. Each entering the process at different stages, the tutor and the examiner do not always and not necessarily have a shared understanding of the assessment criteria used for marking the final product, although the tutors are strongly recommended by the department to join the examiners' regular meetings for a better synchronisation. Still, due to a number of factors, it is not unusual that the tutor's unsynchronised understanding of the assessment criteria affects the expectations of the individual student who in a sense is caught between the two categories of teachers and who might end up in a tricky situation characterised by incompatible guidelines and requirements.

Finally, the third type of discrepancy regards the one among the examiners themselves. The assessment criteria that are currently used are the outcome of a collective effort in the form of continued work of the examiners' team during the last couple of years, triggered by the introduction of the new grading system. Yet, although one may expect the existence of a shared understanding of these criteria among the

examiners, they do vary considerably in the ways they understand and apply them to individual theses – a fact that might be partly explained by the rather high velocity of teachers entering and leaving the team. It is worth mentioning that only a few months ago an experiment was arranged at the department in which all the seven examiners were asked to read and assess two theses in order to map out the variations among the examiners with regard to their practice of grading. The experiment revealed clearly the rather surprising fact that examiners varied considerably both in judging single dimensions and in the overall mark given to the theses – a variation that in fact puts at risk the important principle of equal treatment of the theses and that, in continuation, has crucial implications for students' future prospects both inside the academic world and in the outside labour market.

The challenging task is thus how to tackle these inter-collegial and student-teacher discrepancies and, in particular how to design specific learning activities that can contribute to bridge the existing gaps in understanding the assessments criteria. The fact that a certain understanding of the assessment criteria and standards doesn't lend itself to be fully articulated in an overt fashion and/or easily conveyed to and shared among the teachers and students may at first induce a feeling of hopelessness. Yet, at least as a sociologist one should recall that like any other experience-based skills and craftsmanship, this kind of tacit knowledge can be transferred successfully through the sharing of experience, or more specifically through *socialization* (Baumard 1999; Nonaka 1991). In the following section therefore this paper will – with the support of the literature on the topic – discuss the possibility of using socialisation for this purpose, with a special attention paid to the potential benefits of peer assessment activities for a greater alignment between the students and the examiners.

Peer Assessment as a Socialisation Process

Broadly speaking socialization is a process through which people learn to participate in social life by preparing them for taking on various social roles each coupled with specific expectations, rights, obligations etc.; and although it is commonly associated with early child development it is a continuous life-long process that occurs as people as adults acquire new roles. The prime mechanism of socialization is often referred to as *role-overtaking*, that is the process in which people through observation, imitation and practice try to take over the role of the others – like when a child by way of playing acts as a 'mother' or a 'policeman.' At any rate socialisation appears to be the most natural process of learning about

social roles and pertinent set of norms, expectations, behavioural patterns etc. It therefore appears reasonable to assume that even in the specific context of higher education learning this process can be the most natural and perhaps also the most rewarding mechanism of sharing the tacit knowledge of assessment criteria and standards.

In this context however the course literature highlights a number of various forms of students' active involvement in assessment process that can be used strategically as means of socialisation. Obviously such activities have beneficial effects on learning, as many researchers have suggested.² For instance, Nicole and Macfarlane-Dick (2006) put forth a model of self-regulated learning, in which students' constructive feedback on their own work is seen as an efficient strategy with much potential and multiple leverages on improving students' performance. Peer assessment, which is of the most relevance for the purpose of this paper is one such activity which, generally speaking, is viewed to be an "aligned" and cost-efficient teaching and learning activity with significant potentials to aid learning and to generate pedagogic gains (Biggs 2003). More specifically peer assessment is viewed as an appropriate means of clarifying good performance (Nicole and Macfarlane-Dick 2006) and internalising the valid standards of assessment and quality control (Gibbs 1999). The main rationale underneath this kind of statements is of course the *socialising effects* of peer assessment, through which students will presumably confront issues of specifying assessment criteria and standards in practice and reflect on them when they try to use them to evaluate the work of each others and give constructive feedback. Or as Saldler (1987: 199) puts it, academic criteria and standards of performance which normally "reside in unarticulated form inside the heads of assessors" can be most effectively transferred to students through diverse forms of "joint participation in evaluating activity." That is, students should be invited to acquire this tacit knowledge by making own experiences of using it in practice through active participation in various forms of student-involving evaluating processes.

Peer Assessment of Bachelor Theses: A Tentative Suggestion

The question thus is how exactly to go about or more precisely how to engineer specific peer assessment activities that are most likely to produce such socialising effects in the case of the course described above. The students who sign up for the course are normally expected to participate in the seminars that are held during the semester where the theses of other students (normally the ones attended the course earlier) are examined and discussed. As a rule, such seminars are open to all

² Evidently this insight reflects the important distinction made by James William between direct "acquaintance with" and "knowledge about" matters of skill and learning.

students, and the participation is often non-compulsory though it is strongly recommended because it is assumed that by participations students will learn how the examination process is actually carried out. Yet, during my several years of leading final examination seminars it has been only on rather rare occasions that other students than those defending their theses have been present, with the unfortunate consequence that students normally have no actual, first-hand experience of the examination process prior to the day their own theses are assessed.

On the basis of the insights presented above and against students' apparently feeble initiative and/or interest to follow the recommendations it appears therefore that one must start with making participation in the examination seminars compulsory or at least demand that students take part in a certain number of such seminars. However, sheer presence is not equal to participation. Therefore, active participation in the actual process of the assessment of the theses discussed at the seminars needs to be turned into an integral element of the course. This can be designed in the form of peer assessment of the theses presented. In other words, the course requirements should also include a certain number of occasions on which the students who sign up for the course read the theses presented by other students and apply the pertinent assessment criteria for grading the theses along the specified dimensions. Such assessments – which preferably are to be made anonymously in order to avoid the disturbing effects of a number of factors – should then be used as a basis for a discussion where students can describe their understanding of the used criteria and motivate their choices. Discussions should also make possible pair-wise comparisons among the students' assessments as well as with that of the examiner who also needs to elaborate on his/her application of the assessment criteria.

There are a number of aspects of such a design that need to be fine-tuned or even modified. In addition, there are also particular issues concerning the time and costs required to be taken into consideration. Yet, in the light of the theoretical discussion above, the fundamentals of such a design appear to be sound, primarily because it involves socialisation through peer assessment as a strategy to explicate, make available and share with students what normally “reside in unarticulated form inside the heads of assessors” (Saldler 1987: 199).

Literature

Baumard, P. 1999 *Tacit Knowledge in Organizations* London: Sage Publications

Biggs, J. 2003 *Teaching for Quality Learning at University* Berkshire: Open University Press

Bourdieu, P. 1977 *Outline of a Theory of Practice* Cambridge: Cambridge University Press

Brown, S. and Knight, P. 1994 *Assessing Learners in Higher Education* London: Kogan Page.

Entwistle, N. and Tomlinson, P. 2007 *Student Learning and University Teaching* Leicester: The British Psychological Society

Gibbs, G. 1999 “Using Assessment Strategically to Change the Way Students Learn” in S. Brown and A. Glasner (eds.) *Assessment matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches* Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University press

Hornby, W. 2003 “Assessing Using Grade-related Criteria: A Single Currency for Universities?” *Assessment and Evaluation in Higher Education* 28: 4: 435-454

Jordan, S. 1999 “Self-assessment and Peer Assessment” in S. Brown and A. Glasner (eds.) *Assessment matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches* Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University press

Morgan, A. and O’Reilly, M. 1999 *Assessing Open and Distance Learners* London and Sterling: Kogan Page

Nicole, D. and Macfarlane-Dick, D. (2006) ‘Formative Assessment and Self-regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice’ *Studies in Higher Education* 31: 2: 199-218

Nonaka, I. 1991 “The Knowledge-Creating Company” *Harvard Business Review* 69: 96-104

Norton, L. 2004 "Using Assessment Criteria as Learning Criteria: A Case Study in Psychology" *Assessment and Evaluation in Higher Education* 29: 6: 687-702

O'Donovan, B., Price, M. and Rust, C. 2004 "Know What I Mean? Enhancing Student Understanding of Assessment Standards and Criteria" *Teaching in Higher Education* 9: 3: 325-335

Rogers, J. 2001 *Adults Learning* Buckingham: Open University Press

Rowntree, D. 1987 *Assessing Students: How Shall We Know Them?* London: Kogan Page

Sadler, R. 2005 'Interpretations of Criteria-based Assessment and Grading in Higher Education' *Assessment and Evaluation in Higher Education* 30: 2: 175-194

Sadler, R. 1987 "Specifying and Promulgating Standards" *Oxford Review of Education* 13: 191-209

Kvalitet i utbildning är undervisning en enskild angelägenhet eller ett kollegialt ansvar?

Sofia Isberg

Handelshögskolan, Företagsekonomi, Umeå universitet

Detta rundabordssamtal riktar sig både till pedagogiskt ansvariga och till lärare som är intresserade av ovanstående fråga.

Våra utbildningar och kurser utsätts för utvärderingar och prövningar utifrån olika kvalitetsaspekter. Allt oftare är det studenternas resultat snarare än processen som utvärderas. Samtidigt vet vi att kvaliteten i resultaten är starkt influerade av det som sker i studenternas lärprocesser, där undervisningen är en del.

Undervisningen under en utbildning består av många olika kurser och kursmoment och lärare med skilda idéer om och intresse och engagemang för undervisningsfrågor, pedagogik och lärande. Vi kan ha gemensamma, väl utformade kursplaner och styrdokument som i teorin säger något om *vad* som ska uppnås, men oftast mindre om *hur* detta ska uppnås. För många lärare innebär vardagen i undervisningen ett stort mått av enskildhet. Undervisningen sker i enskildhet, bakom stängda dörrar, med begränsad insyn från kollegor och pedagogiskt ansvarig(a).

Forskningen har sedan länge sina rutiner, praxis och vetenskapliga normer där det är tillåtet, eftersträvansvärt och ibland även ett krav att den enskilda forskaren lämnar ut sitt arbete för diskussion, bedömning och granskning. Enskilda forskares metoder och resultat diskuteras och utvärderas av kollegor i seminarier och granskas i reviewprocesser för tidskrifter och detta offentliga uppvisande av den enskildes arbete uppfattas som självklart och en del av forskarvardagen.

Men, hur är det med att granska och utvärdera varandras undervisningsmetoder och resultat? Är det lika självklart? Hur vet vi vad som händer i praktiken, när lärare möter studenter i olika sammanhang? När och hur diskuterade vi senast varandras föreläsningsbilder, kursinstruktioner, tentamensfrågor och sätt att bemöta studenter?

Det finns uppfattningar om att undervisning är lärarens enskilda angelägenhet. Hur hanterar vi det? Bör vi hantera det? Den pedagogiskt ansvariga kan inte vara med i alla studentmöten så hur kan den mångfacetterade undervisningen fångas upp och hur kan vi arbeta för hållbar kvalitet? I vilka sammanhang och hur kan vi diskutera (och vågar vi säga granska?) lärares vardagspraktik och arbete ur ett kvalitetsperspektiv?

Inledningsvis hålls en kort reflektion kring temat och utifrån denna diskuterar vi sedan frågor kring begreppet kvalitet i förhållande till begreppen enskild angelägenhet och kollegialt ansvar. Syftet med rundabordssamtalet är att dela erfarenheter kring metoder och vardagspraktik som dels kan hjälpa pedagogiskt ansvariga att arbeta för hållbar kvalitet, dels kan ge lärare möjligheter att stödja varandra att upprätthålla kvalitet.

Avslutningsvis vill vi föra en generell diskussion kring vilka drivkrafter som skulle få undervisningen att bli (mer) öppen och gemensam.

Professionalisering av det pedagogiska ledarskapet vid Umeå universitet

Sven B Eriksson & Per-Olof Ågren

Universitetspedagogiskt centrum & institutionen för informatik,
Umeå universitet

sven.eriksson@upc.umu.se, poagren@informatik.umu.se

Det pedagogiska ledarskapet fokuseras allt mer i den högre utbildningen i Sverige. Med pedagogiskt ledarskap menar vi i detta fall att leda en pedagogisk verksamhet på en högre nivå, inkluderande ett antal lärare, studenter, kurser och eventuellt utbildningsprogram. Den som är pedagogisk ledare, till exempel en studierektor eller programansvarig, har som övergripande uppgift att initiera, stimulera, samordna och utvärdera pedagogisk utveckling på en högskole- eller universitetsinstitution.

Det ökande fokuset på och betydelsen av ett fungerande pedagogiskt ledarskap understryks genom bestämda formuleringar i pedagogiska handlingsplaner eller pedagogiska program som fastställs vid lärosäten. Umeå universitet betonar i sin pedagogiska handlingsplan att "medel ska avsättas till pedagogisk ledning inom alla nivåer på universitetet" och att den pedagogiskt ansvarige på respektive nivå har till uppgift att "initiera, stimulera, samordna och utvärdera pedagogisk utveckling". (Pedagogisk handlingsplan för Umeå universitet, 2009, s 9.)

Vi menar att de personer som utövar ett pedagogiskt ledarskap ska ges möjligheter att utvecklas inom sitt verksamhetsområde alltså, uttryckt på ett annat sätt, att bli mer professionella i sin roll. Vad är det då att vara professionell? I *Vad är en profession? – Teoretiska ansatser och definitioner* gör Thomas Brante (2009) en genomgång av ett antal definitioner av begreppet profession. Han konstaterar att det är svårt att hitta en allmängiltig definition då "det är svårt att finna professionernas *differentia specifica*, deras internt gemensamma och externt särskiljande egenskaper" (s 16). Brante redovisar i kapitlet nedanstående definition av

Millerson och Goodes som ofta används när man talar om professioner (Brante 2009, s 18).

- ”1. Användande av färdigheter som är grundade i teoretisk kunskap
2. Utbildning och träning i dessa färdigheter
3. Professionellas kompetens garanteras genom examina
4. En handlingsetik som garanterar yrkesintegriteten
5. Utförandet av tjänster för det allmänna bästa
6. En yrkessammanslutning som organiserar medlemmarna
7. Medlemmarna har en känsla av identitet, samt delar gemensamma värderingar
8. Inom området för professionen finns det ett gemensamt språk, som endast delvis kan förstås av utanförstående
9. Professioner skapar nästa generation socialt genom selektion av elever”

Vi har i en artikel i tidskriften Högre utbildning (Eriksson & Ågren 2013) redogjort för en studie där vi använt oss av sex av de nio punkterna i definitionen ovan i en analys av hur en UPC-kurs riktad till pedagogiska ledare kan bidra till en professionaliseringsprocess för det pedagogiska ledarskapet. De punkter som inte används är punkterna 3 (Professionellas kompetens garanteras genom examina), 5 (Utförandet av tjänster för det allmänna bästa) och 9 (Professioner skapar nästa generation socialt genom selektion av elever). Skälet till att punkterna 3 och 9 inte används är att de utgår från att det ska finnas en bestämd utbildningsväg till professionen, något som inte är relevant för det pedagogiska ledarskapet på denna organisatoriska nivå. Skälet till att punkt 5 inte är relevant är att verksamheten som pedagogisk ledare i första hand är riktad in mot universitetsorganisationen och inte ut mot en allmänhet.

Vad betyder det då att det pedagogiska ledarskapet blir mer professionellt? Varför är det viktigt med en professionalisering av det pedagogiska ledarskapet? Vi menar att man kan svara på de frågorna på tre nivåer: individnivån, den kollegiala nivån och organisationsnivån.

På individuell nivå blir man säkrare i sin roll som pedagogisk ledare och därmed tryggare i att våga ta beslut och initiativ. Man får förutsättningar att skapa ett nätverk av likasinnade ledare som kan utgöra stöd i arbetet och i den egna utvecklingen.

Man vågar därmed i större utsträckning kliva fram och bli tydligare som ledare gentemot kollegor och andra ledningsfunktioner. Som pedagogisk ledare får man stöd att driva frågor på en mer strategisk, långsiktig nivå

och därmed också behöver man inte skapa ad-hoclösningar i så stor omfattning. Genom att hitta ett gemensamt språk, ett gemensamt sätt att prata om olika aspekter av funktionen pedagogisk ledare kan man lättare identifiera och formulera utvecklingsbehov.

På kollegial nivå ser lärarkollegorna en tydligare ledare och vet vem de kan vända sig till i pedagogiska frågor. Även om respondenterna i vår studie menade att det faktum att de är erfarna universitetslärare också bidrar till att de söks upp för pedagogiska frågor, bidrar en tydlig och resurstilldelad funktion till att lärarkollegor lättare vänder sig till dem. Det finns dessutom ett större krav på att någon samordnar den pedagogiska verksamheten och ser helheter, vilket framstår som en viktig uppgift för den pedagogiska ledaren.

På organisatorisk nivå framstår institutionens ledningshierarki tydligare när pedagogiska ledare blir mer professionaliserade. Den pedagogiska ledaren har bättre förutsättningar för ett mer strategiskt förhållningssätt till pedagogiska utvecklingsfrågor. Dessutom ges institutionerna bättre förutsättningar till ett strukturerat pedagogiskt ledarskap genom att arbetsbeskrivningar är explicitgjorda.

Vi vill vid rundabordssamtalet diskutera hur professionaliseringen av det pedagogiska ledarskapet ytterligare kan och bör stärkas och utvecklas på nedanstående nivåer:

- individuell
- grupp
- organisatorisk

och hur UPC bäst kan bidra till detta.

Litteratur

Brante, Tomas (2009). "Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner." I Lindh, Maria (red). *Profession och vetenskap – idéer och strategier för ett professionslärosäte*. Vetenskap för profession. Rapport nr 8, 2009. Högskolan i Borås.

Eriksson, Sven B och Ågren, Per-Olof (2013). "Mot en professionalisering av det pedagogiska ledarskapet vid Umeå universitet." *Högre utbildning*, volym 3, nr 1, 2013, sid. 23-35.
<http://nile.lub.lu.se/ojs/index.php/hus/article/view/5307>.

Pedagogisk handlingsplan för Umeå universitet 2010-2013 (2010).
Umeå: Universitetspedagogiskt centrum, Umeå universitet.
g.html.

Högskolepedagogisk meritering vid Umeå universitet – pilotomgång 2013

Anders Fällström, Staffan Uvell, Katarina Winka

Umeå universitet

anders.fallstrom@adm.umu.se, staffan.uvell@adm.umu.se,

katarina.winka@upc.umu.se

Bakgrund

En målsättning för UmU är att erbjuda utbildningar av högsta kvalitet. Detta kräver lärare med hög kompetens och stort engagemang. Vid flera lärosäten i Sverige har modeller för högskolepedagogisk meritering införts under senare år för att synliggöra betydelsen av framstående pedagogiska insatser och för att belöna dessa (Ryegård, Apelgren & Olsson 2010). Det strategiska rådet för utbildning (USSR) vid Umeå universitet utsåg i början av 2012 en arbetsgrupp med uppdrag att föreslå en universitetsgemensam modell för högskolepedagogisk meritering. Arbetsgruppen tog fram ett förslag på modell med två nivåer – meriterad lärare och excellent lärare – utifrån jämförelse med andra lärosätens modeller samt relevant högskolepedagogisk teori (Giertz 2003, Kreber 2002, Magin 1998).

Förslaget remissbehandlades under hösten 2012 och antogs i ett rektorsbeslut 2013-03-05 (Dnr 300-1045-12). Det övergripande målet med denna meriteringsmodell är att bidra till fortlöpande höjning av kvaliteten i utbildningen inom universitetet genom att

- Synliggöra hög pedagogisk kompetens hos våra lärare
- Tydliggöra kriterier för högskolepedagogisk skicklighet, samt
- Utifrån dessa kriterier bedöma och belöna denna skicklighet.

Meriteringsmodellen

Modellen består av de två nivåerna Meriterad lärare (Nivå 1) och Excellent lärare (Nivå 2). En *meriterad* lärare förväntas visa omfattande undervisningserfarenhet på högskolenivå, undervisningsskicklighet och engagemang för undervisningsuppdraget, att han/hon omsätter sitt

ämne i en didaktisk praktik samt visa ett reflekterande förhållningssätt gentemot den egna lärargärningen. En *excellent* lärare förväntas bredda sin högskolepedagogiska verksamhet och visa kvalitativ utveckling över tid, ett vetenskapligt förhållningssätt till undervisningsuppdraget och kompetens inom det högskolepedagogiska området, samt visa engagemang och skicklighet att leda och organisera pedagogisk utveckling.

Tanken med en modell med två nivåer är att det blir möjligt att premiera fler högskolepedagogiskt skickliga lärare samtidigt som den kan ge meriterade lärare något ytterligare att sträva efter. Dessutom stimuleras institutionerna att skapa goda förutsättningar för lärares pedagogiska utveckling.

Målgruppen för meriteringsmodellen är lärare med stort engagemang för läraruppdraget och väl dokumenterad högskolepedagogisk kompetens och skicklighet. Behörig att söka är den som innehar en tillsvidareanställning som lärare vid Umeå universitet och har minst 5 års undervisningserfarenhet vid högskola, motsvarande lägst 2 års heltidsundervisning samt högskolepedagogisk utbildning/kompetens utöver vad som krävs för anställning som lärare vid UmU.

Pilotomgång

Eftersom modellen inte är prövad tidigare kommer en pilotomgång att genomföras och utvärderas. I pilotomgången begränsas antalet sakkunniggranskade ansökningar till 20, fördelade på fakulteterna i proportion till antal heltidsarbetande professorer, lektorer och adjunkter. Respektive fakultet ansvarar för att välja ut de sökande som ska sakkunniggranskas. Fördelningen på fakulteter är följande Hum (3), Sam (7), Med (6) samt Teknat (4).

Efter genomförd pilotomgång kommer Utbildningsstrategiska rådet att utse en grupp med uppgift att utvärdera pilotomgången innan första ordinarie utlysning.

Processen

Utlysning för högskolepedagogisk meritering planeras att ske en gång per år. Den samordnas för hela universitetet men hanteras i huvudsak av fakulteterna och ansökan ställs till respektive fakultet. För inplacering som meriterad respektive *excellent* lärare krävs en fullständig ansökan

samt att alla kriterier på den aktuella nivån bedöms uppfyllda. Ansökan ska utformas enligt UmU:s instruktioner för Pedagogisk portfölj. För varje ansökan utser fakulteten två pedagogiskt sakkunniga, varav en från ett annat lärosäte. Minst en av de sakkunniga ska ha sin ämnesmässiga och pedagogiska kompetens inom samma område som den sökande har.

För att säkerställa en likvärdig bedömning av pedagogisk skicklighet vid de olika fakulteterna inrättas en universitetsövergripande nämnd för högskolepedagogisk meritering. Nämndens uppdrag är att kvalitetssäkra meriteringsmodellen och att rekommendera beslut till fakulteterna. Nämnden ansvarar för att ta fram underlag för utlysning och instruktioner till såväl sökande som sakkunniga, följa bedömningsprocesserna samt rekommendera beslut.

Den lärare som antas till meriterad lärare erhåller en löneökning från fakulteten med 500 kronor per månad och den som antas till excellent lärare erhåller en löneökning med ytterligare 1 000 kronor per månad. En lärare som direkt utses till excellent lärare erhåller en löneökning med 1 500 kronor per månad. Institutionen som den antagna läraren tillhör tilldelas en engångspremie från fakulteten om 25 000 kr per nivå.

Kriterier för meriterad respektive excellent lärare

För att utses till meriterad respektive excellent lärare ska den sökande uppfylla nedanstående kriterier (1 – 4 resp 1 – 7). Indikatorer för dessa kriterier listas i punktform. Samtliga kriterier ska vara uppfyllda. Alla indikatorer ska redovisas i ansökan men behöver inte vara uppfyllda i lika hög grad.

En **Meriterad lärare** har:

1. omfattande undervisningserfarenhet på högskolenivå

Detta kan visa sig genom att läraren har

- Bred erfarenhet av olika undervisningsuppdrag
- Erfarenhet av att undervisa olika studerandegrupper
- Stor erfarenhet av att ha kursansvar
- Erfarenhet av att undervisa med olika undervisningsformer

2. undervisningsskicklighet och engagemang för undervisningsuppdraget

Detta kan visa sig genom att läraren

- Medvetet och aktivt strävar efter att stödja studenternas lärande och att öva upp kritiskt tänkande
- Arbetar för att uppfylla mål och ramar för högre utbildning inom kurserna och synliggör dessa för studenterna
- Arbetar aktivt med att utveckla kurser och moment
- Visar att man är en skicklig lärare genom kursutvärderingar, pedagogiska utmärkelser eller på annat sätt

3. omsatt sitt ämne i en didaktisk praktik

Detta kan visa sig genom att läraren

- Arbetar efter en medveten pedagogisk grundsyn
- Omsätter de specifika förutsättningarna för den egna undervisningen i didaktisk praktik genom att utveckla och anpassa undervisnings- och examinationsformer
- Systematiskt utvärderar undervisningen och använder resultaten för att höja kvaliteten på utbildning

4. ett reflekterande förhållningssätt gentemot den egna högskolepedagogiska verksamheten

Detta kan visa sig genom att läraren

- Utvecklar sina högskolepedagogiska kunskaper med hjälp av fortlöpande vidareutbildning och diskussioner med kollegor och studenter
- Reflekterar över pedagogiska alternativ och hur de motiverar den egna undervisningens utformning
- Problematiserar kursinnehåll och undervisningsformer i diskussioner med kollegor och studenter

En **Excellent** lärare uppfyller alla kriterier för meriterad lärare samt har:

5. utvecklat sin högskolepedagogiska verksamhet kvalitativt över tid

Detta kan visa sig genom att läraren har

- Reflekterat kring hur ämnesområdets förutsättningar påverkar studenternas studieprestationer och arbetar aktivt för att stödja uppnåendet av goda resultat
- Samarbetat med studenter, kollegor, ledning, administration eller med andra intressenter inom och utanför universitetet kring den högskolepedagogiska verksamheten
- Reflekterat över hur det egna didaktiska utvecklingsarbetet relaterar till andra kurser/moment inom utbildningen (utbildningarna)

6. ett vetenskapligt förhållningssätt till undervisningsuppdraget samt kompetens inom det högskolepedagogiska området

Detta kan visa sig genom att läraren har

- Utvecklat sin kompetens inom undervisning, lärande och handledning på ett mångsidigt och systematiskt sätt, exempelvis genom utbildning och lärarutbyte
- Kommunicerat sina högskolepedagogiska kunskaper och färdigheter via nationella och internationella tidskrifter, nätverk och konferenser
- Producerat undervisningsmaterial, modeller och läromedel utifrån en medveten pedagogik

7. engagemang och skicklighet som pedagogisk ledare

Detta kan visa sig genom att läraren

- Främjar högskolepedagogisk utveckling, samverkan och delaktighet inom organisationen
- Initierar och driver utveckling av nya program och utbildningar
- Genomför pedagogiska utvecklings- och ledningsuppdrag av strategisk karaktär
- Initierar pedagogiska diskussioner, pedagogiska seminarier och konferenser inom och utom organisationen

Referensförteckning

Giertz, B. (2003). *Att bedöma pedagogisk skicklighet – går det?* Rapport nr 2. Enheten för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande. Uppsala universitet.

Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise and the scholarship of teaching. *Innovative higher education*, 27: 5 – 23.

Magin, D. J. (1998). Rewarding good teaching: A matter of demonstrated proficiency or documented achievement? *International Journal for Academic Development* 3(2), s. 124–135.

Ryegård, Å., Apelgren, K. & Olsson, T. (2010). *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*. Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling, Uppsala universitet.

Dramatiken i praktiken: träning i kroppsspråk och röst användning

Anders Bek, pedagogiska institutionen

Umeå universitet

anders.bek@pedag.umu.se

Det finns åtskilliga handböcker och läromedel som på olika sätt behandlar "muntlig framställning" och hur den kan genomföras. Bland de svenska publikationerna presenteras flera som texter om retorik, till exempel *Konsten att tala : Handbok i praktisk retorik* (Hellspong 1992) med tillhörande övningsbok, och den nyligen utgivna *Mod att tala : 160 övningar i retorik* (Pusztai 2012) som utgår från den s.k. Södertörnsmodellen, avsedd att stödja personer med talängslan. Gemensamt för de flesta böcker i ämnet är att den övervägande delen av utrymmet ägnas åt det förberedda talets innehåll, uppbyggnad och språkliga dräkt. Detta innebär att andra aspekter av området "muntlig framställning" behandlas förhållandevis knapphändigt, och ibland inte alls. Därmed förbises flera informella men offentliga och/eller professionella talsituationer som ofta förekommer i både privatpersoners och yrkesmänniskors vardag. Som redan nämnts kan det röra sig om handledningssamtal, kundmöten, "mingel" och liknande situationer då muntlig kommunikation är väsentlig, men det inte är lämpligt eller möjligt att hålla ett förberett monologiskt tal.

Viktiga aspekter av den muntliga kommunikationen är de som i retorisk tradition hänförs till kategorin *actio* (se t.ex. Johannesson). Dessa har att göra med själva framförandet – *hur* talaren framför sitt tal och dess budskap, det som går utöver dispositionen, argumentationen och den språkliga dräkten. I *actio*-begreppet ryms så kallad icke-verbal kommunikation, budskap framförda genom "extra-lingvistiska signaler" – i dagligt tal kroppsspråk och röst. Samtidigt som snart sagt varje text om retorik understryker vikten av ett effektivt beteende vid framförandet, är det slående hur *actio*-delen oftast ägnas ett jämförelsevis litet utrymme i handböcker och läromedel. I de ovan nämnda böckerna ägnar Pusztai 10-15 av 187 sidor åt *actio* (beroende på hur man avgränsar), Hellspong sju av 296 sidor. Hägg & Kuoppa (2007) ägnar i sin handbok i professionell vägledning genom samtal en (!) sida av 141 åt betydelsen av kroppshållning och röst användning.

Actio-aspektens begränsade utrymme i litteraturen kan bero på att det är svårt att i text beskriva hur man kan agera fysiskt och röstmässigt för att uppnå vissa effekter, på ett sätt som ger läsaren en klar uppfattning om hur man ska gå tillväga. Till exempel kan man ifrågasätta hur ovana röst användare ska förstå instruktioner om att ”sänka struphuvudet” eller ”lägga på bröstklang” (Pusztai 2012). I en del läromedel hamnar råden på en så pass allmän nivå att läsaren i princip bara uppmanas att tala tydligt och ”tänka på kroppsspråket”. Andra författare är mer konkreta, och presenterar kortfattade beskrivningar av enskilda tekniker (”gå nära publiken”, ”försök att andas med magen”). Sådana tips kan vara värdefulla för talaren, men sätts i litteraturen sällan in i något teoretiskt sammanhang. De kortfattade beskrivningarna förutsätter också ofta att läsaren har relativt goda förkunskaper om t.ex. andningsteknik och röst användning.

Flera böcker innehåller övningar som syftar till att träna kroppsliga uttryck, andning och röst användning. Vissa av dessa är uppenbart relevanta för talare och tydligt beskrivna. Andra tränar uttryck som visserligen förekommer i talsituationer, men på en annan nivå än i övningen. Ytterligare vissa övningar – inte helt ovanliga – är tämligen förbryllande och framstår något författaren hittat på men inte provat i praktiken; i vissa fall finner man rent felaktiga påståenden och vilseledande råd.

Dramatiska uttryck i utbildning och yrkespraktik

Min egen bakgrund innehåller utbildningar i skådespeleri, dramapedagogik och vistolkning, och det råder ingen tvekan om att det är från dessa jag hämtat det mesta av mina actio-färdigheter, snarare än från min senare språkläro ut bildning. Jag menar att många andra yrkesgrupper kan ha stor nytta av att använda de dramatiska teknikerna och uttrycken i sin egen yrkespraktik. Till exempel kan flera yrkesgrupper anses vara ”professionella röst användare” - lärare, sjukvårdspersonal och jurister, för att nämna ett fåtal. Forskare ska kunna kommunicera sin verksamhet under konferenser, ingenjörer ska presentera och argumentera för olika projekt, personalvetare ska leda handledningssamtal, chefer inom alla branscher ska kommunicera med hela personalgrupper. Kännedom om och färdigheter i kroppsspråk och röst användning är viktiga för dessa grupper av flera skäl. Rösten är ett av deras viktigaste redskap i arbetet, varför de bör använda den på rätt sätt för att undvika överansträngning och skador. Deras kroppsspråk kan vara det som i en given situation avgör om deras budskap tas emot

väl villigt eller avfärdas. De behöver kunna använda rösten och kroppen till mer än att enbart överföra information: de ska kunna väcka och kommunicera intresse, lugna, engagera, trösta, övertyga, inskräpa allvar, roa, och mycket annat.

Trots detta innehåller de flesta utbildningar vid Umeå universitet få eller inga inslag av träning i kroppsspråk, röst användning och muntlig framställning. Omfattningen är mycket begränsad även inom lärarutbildningen, trots att dessa studenter förväntas inte bara kunna hålla muntliga presentationer av hög kvalitet, utan även kunna lära ut muntlig framställning till sina framtida elever. Det finns dock spridda inslag av praktisk talträning i olika kurser, varav jag har medverkat i flera. Jag ska här beskriva upplägget av ett sådant inslag.

Kroppsspråk och röst användning med juriststudenter

Under några år har jag medverkat i undervisningen under den så kallade ”språkveckan” som ingår i första terminen av juristprogrammet vid Umeå universitet. Under denna vecka får juriststudenterna undervisning i retorik, för att i slutet av veckan hålla förberedda muntliga anföranden inför publik. När lärarlaget första gången kontaktade mig, inför hösten 2009, hade de tidigare upplevt att juriststudenterna visserligen var retoriskt skickliga i skrift, men framstod som lite stela och tråkiga vid muntliga framföranden. På förslag från den dåvarande retorikläraren (vid Institutionen för språkstudier) bjöds jag in för att arbeta mer praktiskt med studenterna och ”få dem att släppa loss lite”.

Upplägget, som jag nu genomfört vid tre tillfällen med fyra grupper varje gång, ser ut som följer. Samtliga studenter får ta del av en föreläsning på 90 minuter, i vilken jag talar om olika aspekter av kroppsspråk och röst användning i privata och professionella situationer. Studenterna får här ta del av övergripande teorier och begrepp, till exempel vikten av autenticitet och kongruens i kommunikationen, tolkning av kroppsspråk (t.ex. Fast 1970) och Johnstones begrepp ”status” (Johnstone 1985).

Under föreläsningen får studenterna också delta i korta illustrerande övningar, bland annat i andnings- och röstteknik. Föreläsningen följs upp med en workshop på 90 minuter med en studentgrupp i taget (25-30 studenter). Under denna workshop får studenterna prova på olika övningar som tränar grundläggande tekniker gällande andning, användande av ”undertexter” i talet, samt kroppsspråkliga uttryck för att kommunicera känslor och attityder. De får också prova övningar som

främst illustrerar sådant jag tagit upp under föreläsningen, så att den teoretiska förståelsen fördjupas och förankras genom konkreta upplevelser (se t.ex. Kolb 1984). Den begränsade seminarietiden tillåter förstås enbart ett ”prova-på”-upplägg; studenterna får förslag på konkreta tekniker för egen fortsatt träning. Genom övningarna får studenterna en egen direkt upplevelse av möjligheter och svårigheter när det gäller att förstärka ett muntligt budskap med hjälp av tekniker hämtade från dramatiska verksamheter. De får även ett teoretiskt ramverk med vidhängande terminologi som de kan använda när de analyserar och ger respons på varandras muntliga framföranden. Viktigt att påpeka är att föreläsningen och övningarna inte begränsar området till just förberett tal inför publik, även om det är vad ”språkveckan” avslutas med, utan även presenterar teoretiska och praktiska verktyg som studenterna kan ha nytta av i andra och mer informella professionella sammanhang.

Avslutning

De ovan beskrivna inslagen om kroppsspråk och röst under ”språkveckan” har fått mycket positiv respons från juriststudenterna under de år de ingått. Flera studenter har spontant uttryckt att de skulle vilja ha mer av detta innehåll, och jag har vid ett tillfälle inbjudits av juriststudentföreningen ELSA för att föreläsa för deras medlemmar. Ett liknande upplägg, dock enbart med föreläsning med insprängda övningar (ingen efterföljande workshop) har jag genomfört inom andra utbildningar vid Umeå universitet: socionomprogrammet, diverse karriärsplaneringskurser vid Enheten för näringsliv och samhälle (ENS), samt kurser vid Universitetspedagogiskt centrum (UPC) och inom humanistiska forskarskolan. Jag har även använt upplägget vid flera kurser i personlig presentation hos Trygghetsrådet. Av dessa erfarenheter drar jag följande slutsatser

- Det finns ett stort behov av praktisk träning i muntlig framställning hos samtliga grupper jag mött. Konkret träning i, och initierad respons på, egen muntlig framställning är mycket efterfrågad och uppskattad av deltagarna inom samtliga utbildningar jag arbetat med.
- Många deltagare uttrycker spontant att de har haft praktisk nytta av träningen. Detta signalerar dels att den praktiska träningen ger önskade resultat, dels att många studenter saknat tidigare utbildning i dessa färdigheter.
- Den typ av aktiva gruppövningar som vi använder under språkveckans workshop har enligt utsagor från studenterna även positiva sidoeffekter som stärkt gruppgemenskap.
- Den tillgängliga litteraturen inom området erbjuder en viktig resurs, men är otillräcklig för utbildning i muntlig framställning.

Jag menar därför att man inom akademien bör satsa betydligt mer på att inkludera praktisk träning i muntlig framställning (och annan muntlig kommunikation) i de olika utbildningarna, och det vore intressant att vidare undersöka hur behovet av sådan träning kan tillgodoses.

Litteratur

- Fast, Julius (1970). *Body language*. New York: M. Evans; distributed in association with Lippincott
- Hellspong, Lennart (1992). *Konsten att tala: handbok i praktisk retorik*. Lund: Studentlitteratur
- Hägg, Kerstin & Kuoppa, Svea Maria (2007). *Professionell vägledning: med samtal som redskap*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Johnstone, Keith (1985). *Impro: improvisation och teater*. Solna: Entré/Riksteatern
- Kolb, David A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Pusztai, Istvan (2012). *Mod att tala: 160 övningar i retorik*. 1. uppl. Malmö: Gleerup

