

Perspektiv på undervisning i högskolemiljö

En studie av lärares intentioner och handlingar

Oskar Gedda

Luleå tekniska universitet
Institutionen för pedagogik och lärande

Perspektiv på undervisning i högskolemiljö

En studie av lärares intentioner och handlingar

Oskar Gedda

Luleå tekniska universitet
Institutionen för pedagogik och lärande

2008:04 | ISSN: 1402-1757 | ISRN: LTU-LIC—08/04--SE

Oskar Gedda

Perspektiv på undervisning i högskolemiljö
En studie av lärares intentioner och handlingar

Distribution:
Institutionen för musik och medier
Box 744
941 28 Piteå

Tel: 0911-72600

Elektroniskt publicerad på
<http://epubl.ltu.se>

Oskar Gedda

Perspektiv på undervisning i högskolemiljö: en studie av lärares intentioner och handlingar

ISSN:1402-1757

ISRN:LTU-LIC--08/04--SE

© Oskar Gedda 2008

Tryckt vid universitetstryckeriet, Luleå, Feb 2008

Abstract

Gedda, O. (2008). *Perspectives of teaching at university level – a study of teachers' intentions and actions*. Licentiate thesis no 2008:04. Luleå University of Technology, Department of Education.

This study focuses on teaching at university level, especially teachers' intentions and teaching actions. The study is a case study of three teaching courses (multiple units of analysis), the empiric material consisting of interviews with the teachers, observations of teaching, and analysis of course-related documents. Regarding theory, the study is based on a hermeneutical attitude and uses a mainly socio-cultural perspective concerning learning. A main finding of the study is that teachers' intentions and actions largely agree, and also that "the same" intention may have different meanings for different teachers and thus can be expressed in different ways by them when teaching. Another main finding is that the teachers differ both in their analysis and reflection concerning their teaching and regarding what their attention is directed to in the teaching situation. The results also show that the teachers consistently hold the initiative in teaching situations, something that is not problemised by the teachers and that also may be seen as incongruous with their intentions. This fact may impair the negotiation that teaching and interaction are based on. Another consequence is that systematic contributions to development work in pedagogic contexts may be harder to achieve. On the other hand, there are powerful qualities in the teachers' work that may add important aspects to universities' ambitions regarding development, and not at least a burning commitment that is a very important part of pedagogic development work.

Keywords: Teaching, Learning, Intention, Interaction, Higher Education, Case study,

Förord

Det är med glädje jag kan säga ”detta har varit en tuff resa!”, och glädjen kommer inte av att resan är slut utan för att den varit så givande, både för mig som person och för mig i min yrkesutövning.

För att kunna skriva behövde jag motionera. Ett motionerande som resulterade i ett Vasalopp, under vilket jag insåg vikten av delmål. Den insikten var betydelsefull i stunder av förvirring och misströstan i arbetet med studien. Något som också givit mig energi är den ständigt pågående mediedebatten om skola och utbildning. Dess nuvarande fokus har givit mig adrenalinkickar och argumentationslust som räckt till mycket motion med långa inre samtal.

Som i alla sådana här arbeten är det många som har en del i dess framväxt, och jag vill rikta några ord till er. Christer Wiklund, jag säger bara det. Du har givit mig ditt förtroende, först i rollen som min chef och senare som handledare. Trots att livet utsatte dig för de allra största påfrestningar fortsatte du att stötta och inspirera mig. Du har tagit dig an min bildning och utmanat både starka och svaga sidor hos mig på ett sätt som verkligen fått mig att växa. Sture Brändström och Anders Söderlund, ni fanns med redan från början och visade ett stort tålamod. Det var också ni som efter ett tag tvingade ut mig i empirins komplexa värld. Ingemar Jernelöf, dig vill jag tacka för alla de timmar jag fått diskutera allehanda utbildningsfrågor och vilka värderingar dessa frågor bottnade i.

Tack till Luleå tekniska universitet som gav mig denna privilegierade möjlighet och bistod med intresse och engagemang. Ni som finns på institutionen för musik och medier har naturligtvis betytt extra mycket, genom alla diskussioner, glada tillrop, engagerade meningsskiljaktigheter och stilla undran när jag ska bli klar... Stort tack alla doktorander och professorer som deltar i den gemensamma seminarieverksamheten. En väsentlig verksamhet som vid flera tillfällen givit mig möjlighet att lägga fram delar av texten och få värdefull respons.

Tack vill jag också säga till lärarna i delstudierna för att jag fick närma mig er och ta del av er undervisning i dessa kurser. Jag har lärt mig mycket och är stolt över att sprida den kunskap som utvecklats i samarbete med er. Några andra som betytt mycket på ett mer indirekt sätt är personalen vid Kråkbergsskolan, och då främst ”mitt” arbetslag! Jag har sagt det förut och jag säger det igen. Jag kände mig som en krukväxt, i ny plantjord och ute i solskenet. Vad jag lärde mig mycket tillsammans med er och våra elever!

Slutligen familjen, både den lilla och den stora. Systrar och föräldrar, som bidragit med intressanta diskussioner och korrekturläsning, liksom svärföräldrar och hela den familjen som tålmodigt stått ut. Mina barn som försökt förstå vad

deras pappa håller på med, och sett mig mest vid datorn. När Anna i slutet av arbetet återigen frågade vad jag gör och jag gav ett ovanligt kort och konkret svar, då svarade hon med all självklarhet hos en handlingens person ” Men varför skriver du inte bara det då”.

Sist och kanske mest Katarina, min livskamrat. För att du alltid finns där och med en övermänsklig förmåga fångar bollar som faller. För att du drar ett stort lass för ett fungerande hem, och för att du ska räcka till åt alla. Du har på många sätt möjliggjort detta arbete. Tack, tack och åter tack.

Piteå februari 2008

Oskar Gedda

Till Erik och Anna

Innehållsförteckning

KAPITEL 1. INTRODUKTION	1
SYFTE OCH DISPOSITION	2
KAPITEL 2. TEORETISK BAKGRUND	5
LÄRANDE	6
<i>Sociokulturellt perspektiv på lärande</i>	6
UNDERVISNING	10
<i>Undervisning ur aspekten möte</i>	11
<i>Yrkesrollen</i>	12
<i>Kursen som ram för lärande och undervisning</i>	14
<i>Högskolans styrning och pedagogiska idé</i>	17
<i>Undervisning i högre utbildning - State of the art</i>	19
HERMENEUTIK SOM VETENSKAPSTEORETISKT FÖRHÅLLNINGSSÄTT	24
KAPITEL 3. METOD	27
FORSKNINGSSTRATEGI	28
GENOMFÖRANDE	29
<i>Urval</i>	29
<i>Intervju</i>	30
<i>Observation</i>	33
<i>Dokument</i>	35
ETISKA STÄLLNINGSTAGANDEN	35
METODDISKUSSION	35
KAPITEL 4. RESULTAT	39
DELSTUDIE 1	39
<i>Intervju</i>	39
<i>Observationer</i>	44
<i>Tolkning och reflektion</i>	47
DELSTUDIE 2	51
<i>Intervju</i>	51
<i>Observationer</i>	55
<i>Tolkning och reflektion</i>	58
DELSTUDIE 3	63
<i>Intervju</i>	63
<i>Observationer</i>	67
<i>Tolkning och reflektion</i>	69
KAPITEL 5. DISKUSSION	73
LITTERATURFÖRTECKNING	81
BILAGOR	85
BILAGA 1 INTERVJUGUIDE	85
BILAGA 2 OBSERVATIONS PROTOKOLL	86
BILAGA 3 DOKUMENTATIONSÖVERSIKT	88

KAPITEL 1. INTRODUKTION

Det krävs förändring stod det på en papperslapp jag fick av en student i inledningsskedet av arbetet med denna studie. Under arbetets gång har jag ofta tänkt tillbaka på denna händelse. Inom högskolan sker förändring hela tiden, så vad var det som denna student egentligen avsåg med sitt korta men kärnfulla budskap?

Både i rollen som lärare och i rollen som ansvarig för strategisk utveckling, har jag känt behov av att bättre förstå hur vi som utbildningsanordnare och pedagoger faktiskt handlar i förhållande till våra intentioner. Också ibland frustration över att de gedigna arbetsinsatser som lärare och annan personal utför i sin dagliga gärning inte alltid får genomslag i termer av önskat resultat.

Studiens utformning och bakomliggande antaganden är till stor del konsekvenser av min erfarenhet av undervisning och lärande som präglat mitt liv de senaste 26 åren. Jag minns fortfarande hur jag som 14-åring skulle lära mig lagar och regler för att kunna ta skepparexamen, och läste in text på band för att sedan lyssna på det. Jag har sedan dess nästan oavbrutet varit involverad i sammanhang av formellt lärande. Mina erfarenheter av undervisning sträcker sig från att utbilda grundskoleelever via lärare och värnpliktiga till att utbilda studenter. Varvat med detta har jag också haft olika ledaruppdrag så som rektor för en grundskola, projektledare för ett treårigt skolutvecklingsprojekt, studierektor och utbildningsledare vid Luleå tekniska universitet. Däremellan har jag utbildat mig till lärare, reservofficer och nu är jag forskarstuderande. Således har jag varit involverad i ett antal nivåer av vårt utbildningssystem, något som givetvis påverkat min förförståelse för pedagogik och lärande, både praktiskt och teoretiskt. Det är tankar från dessa olika situationer och miljöer, nyfikenheten och intresset för problemområdet som legat till grund för att studien överhuvudtaget kom till.

Intentioner och mål diskuteras alltmer ur ett lärandeperspektiv. Illeris (1999) pekar på att fokus på senare tid har skiftat från undervisning till lärande utifrån uppfattningen att de två inte sammanfaller. Uttrycket studenten i centrum förutsätts harmoniera med lärarens uppdrag att skapa goda miljöer för lärande i vilket det ingår att bedriva undervisning. Lärande och undervisning är dock olika verksamheter, eller för att använda Jank och Meyers ord: *inläring och undervisning är två verksamheter strukturerade på olika sätt men som ändå är dialektiskt beroende av varandra.* (Jank & Meyer, 1997, s. 28)

Inför huvudstudien genomförde jag en pilotstudie i syfte att se vad en ansats med intervjuer med lärare och studenter, observation av undervisningstillfällen och kursdokument gav för material i förhållande till de frågor jag var intresserad av. Denna studie gav många erfarenheter som jag tog med mig in i huvudstudi-

en, alltifrån teknik i samband med intervjuer till hur ensam en lärare kan framstå i sin yrkesutövning. Pilotstudien bekräftade min förväntan att detta var ett intressant område, och upplevelsen gav mig energi att ta mig an utmaningen att på ett systematiskt sätt utforska området vidare.

Utgångspunkten för föreliggande studie är lärarens uppdrag att genomföra en kurs. Kursplanen är det grundläggande styrdokument som läraren tolkar utifrån sina ämneskunskaper, lärarkunskaper samt andra personliga förmågor och förutsättningar. Även nationella styrdokument så som högskoleförordning, lokala styrdokument och rådande verksamhetskultur utgör en del av tolkningsbasen. De nämnda förutsättningarna ligger till grund för de intentioner med undervisningen som tar gestalt i form av handlingar före, under och efter undervisningstillfällena. En annan del av tolkningsprocessen sker vid varje undervisningstillfälle i möte med studenterna, i form av förändrade/justerade intentioner och förväntningar. Lärarens arbete kan därmed sägas vara utsatt för omförhandling under hela det uppdrag som kursen utgör.

I denna studie kommer jag använda begreppet undervisningsfiguration, och med det avses det situerade samspel som sker i mötet mellan lärare, student och ett specifikt kursinnehåll.

SYFTE OCH DISPOSITION

Syftet med denna studie är att beskriva och bidra till förståelse av lärares intentioner och undervisningshandlingar sådana de framträder i undervisningssituationen.

Frågeställningar:

Vilka intentioner har lärare med undervisning?

Vilka handlingar framträder i undervisningssituationen och hur är de relaterade till lärarens intentioner?

Hur framstår den enskilda kursen i perspektivet av ett universitets formaliserade uppfattningar och intentioner avseende lärande och undervisning?

Denna licentiatuppsats består av fem kapitel. Kapitel ett presenterar en allmän bakgrund och förutsättningar för studien samt syftet med studien. I kapitel två beskrivs den teoretiska bakgrunden i form av perspektiv på lärande och undervisning. Kapitlet inleds med en allmän reflektion kring kunskapsbegreppet. Därefter utvecklas främst sociokulturella aspekter på lärande, vilket vidareutvecklas till en problematisering av undervisningsperspektiv med högskolan som kontext. Kapitlet avrundas med en redogörelse för studiens vetenskapsteoretiska utgångspunkt och förhållningssätt. I det tredje kapitlet följer en redogörelse för vad forskningsfrågornas fokus leder till när det gäller studiens metodiska utformning samt av genomförandet av den empiriska studien. Kapitlet avslutas

med en diskussion av studiens metodologiska styrkor och svagheter. I det fjärde kapitlet presenteras studiens resultat i form av tre delstudier. Varje delstudie beskrivs först utifrån vad som analyserats och tolkats ur intervju respektive observationer, för att därefter beskrivas i en sammanfattande tolkning och reflektion. I det femte kapitlet diskuteras resultaten från de tre delstudierna och vissa frågor som påbörjas i resultatkapitlet fördjupas. Därefter övergår diskussionen till att se framåt, via makt och dialog, mot tankar om högskolan som resurs för lärande och pedagogisk utveckling.

KAPITEL 2. TEORETISK BAKGRUND

För att kunna problematisera undervisning som företeelse behöver innebörder av begreppen kunskap och lärande formas i relation till undervisning¹. I detta kapitel kommer jag att inleda med reflektioner kring begreppet kunskap och precisera hur det används i denna studie, för att sedan lyfta fram teoretiska aspekter av lärande. Med hjälp av dessa begrepp problematiseras undervisning. Kapitlet avslutas med en presentation av hermeneutiken som det vetenskapsteoretiska förhållningssätt som ligger till grund för studien.

Begreppen lärande och undervisning är oupplösligt förbundna med begreppet kunskap. Vad kunskap är i grunden, hur vi skapar och tillägnar oss kunskap och hur kunskap överförs mellan individer och generationer är frågor som tycks äga evig giltighet. De är lika aktuella idag som för människor i antikens grekland. För att diskutera kunskap kan man utgå från olika, ej hierarkiskt ordnade, former av kunskap. Ett vedertaget sätt att beskriva kunskapens former, främst i styrdokument för den obligatoriska skolan, är fakta-, förståelse-, färdighets- och förtrogenhetskunskaper.

Ett annat, klassiskt, sätt att beskriva kunskapens former har sina rötter hos Aristoteles och aktualiseras av Gustavsson (2000). Aristoteles definierade eller begreppsliggjorde tre olika former av kunskap, vilka benämns epistémé, techne och phronesis. Epistémé representerar den teoretiska, vetenskapliga dimensionen av kunskap, att ha kunskap om något. Denna kunskapsform karaktäriseras av dess generella kontextoberoende karaktär. Techne representerar det praktiska, den direkta kunskapen i hantverket, skicklighet. Techne omfattar också det konstnärliga och tekniska. Denna kunskapsform karaktäriseras av beroendet av kontext. Phronesis är en kunskapsform som representerar både en handlingsaspekt, ibland kallad strategisk kunskap, och en etisk aspekt. Ett begrepp som också förknippas med phronesis är klokskap. (Gustavsson, 2002)

Ytterligare ett sätt att beskriva kunskap utvecklas av Molander (1996:4) "[Grundläggande kunskap] handlar om att ta sig fram i den helhet som man finner sig i" (s. 19) Han poängterar den aktiva sidan av kunskap och ser kunskap som det som bättre leder vidare, i en verksamhet och i livet. Detta resonemang bygger på den genuina frågans betydelse för förståelse. Kunskap kan också uttryckas som en form av uppmärksamhet, uppmärksamhet i handling. (Molander, 1996)

¹ Lärande är ett problematiskt begrepp. Det engelska begreppet Learning kan användas för undervisning (som i Wertsch 1978) men också om individens kunskapsutveckling. I denna studie används begreppet om människans såväl som individens kunskapsutveckling.

Med utgångspunkt från ovanstående och med syftet att problematisera undervisning och lärande används begreppet kunskap i föreliggande studie med betydelsen ”den potential en individ har att agera i förhållande till något i sin omgivning”.

LÄRANDE

Med ett accelererande behov av utbildning i samhället har det uppstått ett ökat intresse för begreppet lärande. Biesta (2004) diskuterar begreppet lärande utifrån hur det används idag, och den problematik som följer främst ur ett undervisningsperspektiv. Det han uppfattar som problematiskt är bland annat att lärande, som språkligt begrepp, ger underlag för ett alltför individualistiskt tänkande om lärandeprocessen och en ansvarsförskjutning till den lärande. Det kan tolkas som att den lärande vet vad hon behöver och också får ta allt ansvar för sitt lärande. En sådan ansvarsförskjutning är enligt Biesta problematisk ur ett utbildningsperspektiv, då lärande innebär personlig utveckling och bör ske i samverkan med professionell personal.

Lärande som begrepp adresserar en process som inte bara finns inom utbildning utan snarare som en del av livet. En varaktig kapacitetsförändring som Illeris (1999) säger. Att lära sig blir på ett grundläggande plan att skaffa sig inflytande över sitt eget liv. Begreppet lärande används i vid mening och med delvis olika betydelser.

Illeris (1999) lyfter fram fyra olika grundbetydelser av begreppet i vardagssammanhang: Den första betydelsen är resultatet av lärprocesser, det som lärts, medan en andra betydelse avser de inre psykiska processer som kan leda till ett resultat av lärprocesser. En tredje avser de samspelsprocesser mellan individen och hennes omgivning, vilka är en förutsättning för de inre processerna. Den fjärde betydelsen innebär att lärande och undervisning är liktydigt. Lärande är för Illeris en integrerad process av de inre psykiska processerna och samspelsprocesser mellan individen och hennes omgivning. Lärande sker alltid i ett sammanhang och består av intellektuella och känslorelaterade processer. Denna definition är också utgångspunkt för begreppet lärande i föreliggande studie.

Sociokulturellt perspektiv på lärande

En utgångspunkt för ett sociokulturellt perspektiv på lärande och tänkande är fokuseringen på hur människor, individer och grupper, tillägnar sig och använder materiella och kognitiva resurser. Det har sin grund i en konstruktivistisk syn på lärande, där lärande är en aktiv handling och alltid innefattar en process. Lärande sker i ett socialt sammanhang i direkt eller indirekt samspel med andra. Individen lär i kommunikationen med andra, genom att få tillgång till andras perspektiv och strategier samt genom att se sitt eget perspektiv genom processen att kommunicera det. I interaktion med andra utsätts de egna perspektiven och

föreställningarna för andras granskning, bearbetning och utveckling. (Säljö, 2000) Interaktion i ett pedagogiskt sammanhang innebär förhandling av innebörd. (Wenger, 1998)

Ett sociokulturellt perspektiv på lärande kan beskrivas som ett heterogent perspektiv bestående av sex centrala aspekter, vilka är delvis överlappande. Dessa aspekter är situerad, social, medierad, distribuerad, språklig och kommunikativ samt deltagande i praxisgemenskaper. (Dysthe, 2003) Fyra av dessa har en mer framträdande betydelse i denna studie. Den första är den situerade aspekten av lärande vilken problematiserar det interaktiva system som den lärande är en del av snarare än att fokusera individen mot bakgrund av en omgivning. Kontexten eller sammanhanget där lärande sker är en väsentlig aspekt för det lärande som sker. Lärandet kan inte frigöras från de aktiviteter vari lärandet sker, och dessa aktiviteter i sin tur skapas av individens deltagande i sociala praktiker. En konsekvens av detta är bland annat vikten av att skapa aktiviteter i utbildningen som främjar det tänkande och den problemlösningsförmåga som specificeras i målet med utbildningen.

I ett sociokulturellt perspektiv kan vi inte undvika att lära, frågan är snarare vad vi lär oss i olika situationer. Situationens betydelse för det lärande som sker handlar både om vilket kulturellt/historiskt sammanhang som råder samt den interaktion som äger rum. Denna dubbla betydelse motsvarar den sociala aspekten av lärande. Med en social aspekt som utgångspunkt finns inte kunskap och färdigheter som biologiska fenomen i hjärnan, utan de har med innebörd och mening att göra. Interaktionen med andra i undervisningssituationen är avgörande för vilket lärande som sker och hur lärandet sker. Den sociala aspekten lyfter också kompetensen att delta i, och använda vedertagna redskap för, en specifik kontext. I ett sociokulturellt perspektiv är det utmärkande för kunskaper att de är giltiga inom ramen för en specifik kontext, eller verksamhetssystem (Säljö, 2000).

En tredje aspekt av lärande är deltagande i praxisgemenskap. Denna aspekt avser lärande som ett fundamentalt socialt fenomen och sätter fokus på vilket slags social aktivitet och deltagande som ger den optimala kontexten för att lärande ska ske. Vi lär genom att delta som handlande människor i en gemenskap och lärandet går från perifert till alltmer komplext deltagande. Lärande, som sker genom deltagande, gynnas av att deltagarna har olika kunskaper och färdigheter. Språket i ett sociokulturellt perspektiv blir länken mellan det yttre i form av kommunikationen med andra och det inre i form av tänkande. Kommunikativa processer är förutsättningen för lärande och utveckling, vilket också lyfter fram den fjärde aspekten, nämligen språkets och kommunikationens centrala position i ett sociokulturellt perspektiv. Vygotskij (1999) beskriver skillnaden mellan

innebörd och betydelse som att innebörd är den mening som individen ger ett ord, medan betydelse är kopplat till det talade språket.

von Wright (2000) hävdar i sin tolkning av Meads teori om människors intersubjektivitet, att den lärande skapar mening utifrån mötet mellan sig själv och situationen. "Lärandet, sett ur pragmatismens synvinkel, omfattar då meningskapande där att lära sig något nytt innebär att ny mening konstrueras och som en opplöslig del av denna process skapas och omskapas självet". (s. 49) Det framträdande blir i detta påstående kopplingen mellan lärande och meningskapande, konstruktion och det subjektiva. Det är studenten som skapar sin mening med en uppgift. Läraren har en intention med en aktivitet men studenten (i det sociala sammanhanget) skapar sin mening. Att meningen med något konstitueras i vår egen reaktion, leder till att mening inte representeras av läraren och inte kan hänföras till externa målsättningar. Undervisning sker genom social interaktion och förstås som en relation där deltagarna skapar mening.

Om läraren vill möta studenten som unik och meningskapande kan inte en absolut och för alla gemensam mening tas för given. En konsekvens av att mening är subjektiv blir att en kommunikativ process i meningskapande situationer, exempelvis undervisningssituationer, är oförutsägbar och obestämd. Detta innebär att bara genom att se undervisningssituationen som framåtskridande process kan läraren möta studenterna så som unika och meningskapande. Väljer läraren att möta studenten så som meningskapande ställer hon sig också som en aktiv part i undervisningsfigurationen.

Meningskapande innebär rekonstruktion av erfarenheter. Varje "ny" erfarenhet införlivar en del av tidigare erfarenheter och förändrar kvaliteten på kommande erfarenheter. Det som individen har tillägnat sig som kunskaper och färdigheter i en situation (en erfarenhet) utgör redskap för att förstå och bemästra kommande situationer. (Dysthe, 2003)

Dewey (1991) skiljer på två olika situationer, vanemässiga och problematiska. De vanemässiga utvecklar inte lärandet medan de problematiska kräver att man stannar upp och tänker över vad man ska göra. När det uppstår konflikt mellan olika meningserbjudanden tvingas subjektet in i en process vilken berör begrepp som reflektion och erfarenhet. Reflektion utmärks av "att systematiskt och aktivt ifrågasätta sina föreställningar och förmodade kunskaper i förhållande till de argument som stöder dem och vilka ytterligare slutsatser man kan dra." (ibid. s. 6) Problematiska situationer främjar reflexivt lärande vilket innebär rekonstruktion av erfarenhet. Reflexivt lärande handlar således om att utveckla förmågan att genom reflektion överskrida de egna erfarenheterna. Erfarenhetsbildning omfattar lärandets alla dimensioner och processer. För att lärande ska karaktäriseras som erfarenhetsbildning behöver vissa kvalitativa kriterier vara uppfyllda. Lä-

randet ska ha en väsentlig subjektiv betydelse och ska vara en del av en sammanhängande process. (Illeris, 1999)

Genom att använda Vygotskijs teori (1978) om den faktiska och den potentiella utvecklingsnivån framträder en ”zon” som betecknas ”zone of proximal development, ZPD” eller den närmaste utvecklingszonen. Denna zon omsluter kunskaper som ligger bortom det individen självständigt behärskar, men hitom det som hon maximalt klarar tillsammans med någon mer kunnig person. Två personer kan var för sig självständigt klara samma nivå av svårighetsgrad i en problemställning, men klara olika svårighetsgrad i samarbete med andra personer. Deras faktiska utvecklingsnivå är lika, men deras potentiella utvecklingsnivå är olika. Den tillägnelseprocess som sker när individen transformerar kunskap från en nivå av yttlig förståelse (igenkännande), till något hon självständigt behärskar kallar Vygotskij för internalisering. Wertsch (1995) framhåller en risk att detta begrepp tolkas som en passiv handling och vill hellre använda begreppet ”appropriation”. Vygotskij skriver att denna process innebär att individen sträcker ut den ”inre utvecklingslinjen” varför det knappast ur hans perspektiv kan ses som en passiv handling. Något som kan ses som ett uttryck för individens närmaste utvecklingszon är imitation. Det en individ klarar att imitera ligger hitom den maximala gränsen av vad individen kan göra sig en viss förståelse av och bortom det hon självständigt behärskar. (Vygotskij, 1978)

Genom att använda begreppet zon antyder Vygotskij att det i allmänhet inte finns en tydlig gräns mellan att kunna och att inte kunna. Vi kan ha kunskaper som gör att vi kan förstå och följa ett resonemang eller en handling men vi kan inte på egen hand klara av att hantera alla led utan stöd. Med begreppet ”den närmaste utvecklingszonen” poängteras individuellt lärande i en social och kulturell kontext. Med det menas att den innehåller en social stödstruktur i form av två kritiska processer. Dels en aktiv process av kunskapskonstruktion som innefattar problemlösning och intensiv interaktion, dels en process i form av internalisering. (Dysthe, 2003)

Mötet mellan studenten och läraren förutsätter kommunikation i form av dialog, och med dialog i dessa avseenden avses en kommunikation mellan jämlikar. von Wright (2000) lyfter fram det relationella perspektivet, vilket sätter relationen i centrum, men en relation visar också på en gräns. Undervisning är det som håller ihop relationen och det som skiljer är förståelsepositionerna i situationen. Detta betyder att man både är med varandra genom att lyssna och mot varandra genom att ta ny sats i kommunikationen, föregripa den andre. (ibid.) Dialogens betydelse för lärande framträder i Mikhail Bakhtins arbeten. Han presenterar dialogism som ett tänkande om den meningsskapande potential yttranden har. För Bakhtin är ett yttrande en del av en kommunikationskedja, ett svar på föregående yttrande, i form av motsägelse, bekräftelse eller något vi bygger vidare

på. Det är samtidigt ett svar som förhåller sig till förväntad respons. En för denna studie väsentlig distinktion som Bakhtin gör är mellan dialog och monolog. Med monolog avser han när det mångtydiga blir entydigt, eller när öppna meningserbudanden blir slutna. För Bakhtin är monologen ett auktoritativt yttrande som inte är öppen för ifrågasättande eller inbjuder till frågor. Det karaktäristiska för dialogen är *”respekten för den andres ord, viljan att lyssna på och förstå den andres premisser och att använda den andres ord som tankeredskap men samtidigt behålla respekten för de egna orden”*. (Dysthe, 2003, s. 13)

Sammanfattningsvis innebär lärande i denna studie att någon befinner sig i en process av kapacitetsförändring och att denna process sker i ett sammanhang som i sin tur utgör en del av det lärande som sker.

UNDERVISNING

Bengtsson (2001) definierar undervisning ur ett ontologiskt perspektiv: *”practical intersubjectivity that intends that someone learns a certain content of knowledge”*. (s. 145) Hos Bengtsson är *intentionen* att någon ska lära något det som definierar en undervisningshandling. Alexanderson (1994) beskriver intentionsbegreppet som den medvetna avsikten med en specifik handling. Som kontrast till intention använder Alexanderson begreppet intentionalitet, vilket förenklat kan uttryckas som uppmärksamhetens riktning. Även Kroksmark (Alerby et al. 2000) beskriver detta fenomen och då i ett didaktiskt perspektiv. I denna studie kommer uppmärksamhetens riktning att användas och motsvara en betydelse av *”att uppmärksamheten ”riktas” mot vissa specifika innehåll och strukturer i undervisningssituationen”*.(s. 72)

Ett annat sätt att beskriva undervisning görs av Marton och Booth (1997) som säger att undervisning och lärande handlar om *”meetings of awareness”*, vilket åstadkoms genom upplevelser som lärare och studenter gemensamt deltar i. Lärare formar upplevelser för studenterna med intentionen att främja lärande, och en förutsättning för detta är att läraren *”tar studentens position”*. Läraren riktar sin uppmärksamhet mot studentens upplevelse av det som studeras. Det som Marton och Booth poängterar är mötet, eller intersubjektivitet, genom lärarens fokusering på studentens upplevelse av innehållet.

I användandet av begreppet intersubjektivitet finns en dimension av harmoni och begreppet kan tolkas som *en* gemensam förståelse. Detta är ofta inte fallet, utan divergerande perspektiv och ifrågasättande av föreställningar förekommer i dessa situationer och ska inte ses som misslyckanden avseende intentionen att nå intersubjektivitet. Aktiviteter så som resonemang, problemlösning och undersökande argumentation är mer funktionellt uppbyggda i form av principiella mot-

sättningar, retoriska ifrågasättanden eller i en mångfald av röster², än i termer av harmonisk intersubjektivitet och tillägnelse av existerande strategier. (Smolka et al. 1995)

Intentioner kan delas in i olika kategorier beroende på vad de syftar på. Uljens (1997) beskriver en indelning i fyra olika kategorier. Första kategorin avser undervisningens mål kopplat till antaganden om ontologi och epistemologi i ett ämnesperspektiv. Den andra kategorin avser val av innehåll i förhållande till utbildningens syfte, eleverna och det kunskapsområde som ska representeras. Tredje kategorin handlar om representationsform. Hur ska kunskap representeras utifrån vilken form som är mest lämplig i förhållande till ämnesområde, elevgrupp och undervisningens syfte inom ramen för tillgängliga resurser. Den fjärde kategorin avser valet av representationsform utifrån lämplig undervisningsmetod och arbetssätt för eleverna.

Norton (2005) uppmärksammar en skillnad mellan lärarens intentioner och uppfattningar avseende undervisning. Lärarens intentioner speglar i större utsträckning en kunskapsöverförande syn än vad hennes uppfattningar om undervisning gör. Intentionen som företeelse är en kompromiss mellan lärarens uppfattning om undervisning och den miljö läraren är en del av. I denna studie används begreppet intention med betydelsen syfte/handlingsmål vilket utifrån Nortons begreppsdefinition inkluderar uppfattning.

Undervisning ur aspekten möte

Undervisning utgår medvetet eller omedvetet från intellektuella och fysiska verktyg ibland till den grad att de blir osynliga eller inte öppna för alternativ. När undervisning och lärande blir huvudsyftet med en verksamhet, som i fallet med högskolans grundutbildning, utgår undervisningsaktiviteter ofta ifrån förgivtagna uppfattningar och föreställningar om kunskap och lärande. Specifika antaganden om lärandets natur kan vara så inbyggda i högskolan såsom verksamhet, i dess utrustning, i sättet att bygga lokaler, i läromedel och i sättet att pröva kunskaper, att den enskilde läraren och studenten inte uppfattar att det finns några alternativ. (Säljö, 2000)

Som exemplifiering av lärarens och de studerandes olika positioner i undervisningssituationen beskriver Säljö (2000) ett exempel där högstadieelever genomför en fysiklaboration. Exemplet går ut på att lärarens intentioner med laborationen som aktivitet och elevernas förståelse av dessa intentioner inte sammanfaller. Eleverna ser visserligen i en mening samma sak som läraren, men de har inte tillgång till de sätt att konstituera det aktuella fenomenet som gör att de ser

² Olika yttranden som möte mellan skilda uppfattningar, till skillnad från auktoritärt yttrande som inte är öppet för invändningar eller frågor.

vad läraren ser. Studenternas och lärarens relation till studieobjektet är olika. Innebörden med det man ser är olika, och därmed blir studenternas tolkning av lärarens intention med uppgiften kritisk.

Att skapa övningsuppgifter kan ses som en tillämpning av en teori om lärande. Konstruktionen av övningsuppgifter utgår från antaganden att den som klarar dem behärskar en viss förmåga eller färdighet. En problematik vid all konstruktion av uppgifter fokuserar hur individens egna kontextualisering av ett fenomen (en text, en händelse, ett objekt) stämmer överens med den kontextualisering som är den gällande och förväntade i det institutionella sammanhanget. (ibid.) Undervisning föregår utveckling, och relationen mellan undervisning och utveckling innebär att undervisning ska fokusera individens närmaste utvecklingszon. (Vygotskij, 1978) Lärande i ett sociokulturellt perspektiv är en innehållsberoende och situationsbunden process som handlar om hur människor förmår hantera kulturella redskap i situerade praktiker och hur de blir kompetenta aktörer i verksamheter. Om en lärare har intentionen att studenterna ska utveckla sin förståelse för kritiskt tänkande och därför konstruerar en uppgift som går ut på att studenterna ska skriva en tidningsartikel så är den uppgiften inte detsamma som när journalisten skriver samma artikel. Intentionen med aktiviteten att skriva artikeln är helt olika och ställer olika krav på vad i arbetet som ska fokuseras. Även om journalistikstuderande ska skriva en artikel, i en kurs, så är den uppgiften i en annan kontext än den kontext vari den yrkesverksamme skriver sin artikel. "Exemplet" blir per definition utifrån ett sociokulturellt perspektiv ett annat beroende på att kontexten är en annan. Denna aspekt av mångtydighet har inte problematiserats tillräckligt inom den pedagogiska traditionen. (Säljö, 2000)

Yrkesrollen

När von Wright (2000) diskuterar yrkesrollen lärare avser hon uppdraget att initiera och ta ansvar för genuina möten. Det handlar om att försöka möta studenten som *någon* som håller på att utvecklas. Detta innebär också att även läraren blir *någon* i samvaron med dessa studenter. Läraren kan utvecklas mot något. Häre ligger dramatiken och det spännande, det finns en osäkerhet och oförutsägbarhet i mötet. Det betyder också att det inte går att projicera uteblivet lärande på studenten "vad är ditt problem", inte heller bara på läraren, utan problematiken finns i hela situationen. "Vi kan aldrig med säkerhet bestämma hur det kommer att bli, vad som kommer att hända i ett möte... att undervisning inte kan bestämmas i enlighet med lärarens intentioner utan att deltagarna själva bidrar till hur det blir...". (von Wright, 2000, s. 202) Det är en missuppfattning om detta tolkas som att läraren inte kan eller behöver planera, eller tolkas som att läraren inte kan och ska ta ansvar och vara ledare i undervisningsfigurationen. Om läraren inte känner sig trygg i situationen minskar hennes förmåga att möta studenterna som jämlikar. (ibid.)

Det pedagogiska mötet kan ses som ett möte mellan å ena sidan lärarens intentioner och handlingar och å andra sidan studenternas intentioner och aktiviteter. Lärarens didaktiska intentioner förverkligas genom de kontinuerliga didaktiska handlingar hon företar i den pedagogiska situationen. (Uljens, 1997) Handlingar kan i ett sociokulturellt perspektiv tolkas ur en föreställning om en aktör med dennes aktionspotential, motiv och avsikt. Handlandet konstitueras i samspelet mellan individens kunskapsmässiga potential och de yttre betingelserna. Intentionen är en del av handlingen, nämligen individens medvetenhet om handlingsmålet. (Alexandersson, 1994)

Lärare kan uppfatta det som ett dilemma att både vara den som styr och kontrollerar samtidigt som man önskar att de studerande ska utvecklas i hela sin potential som unika individer. Lärarens uppmaning till eleven *"gör som jag säger, men bli dig själv!* (Von Wright, 2004, s. 67), kan te sig som en motsägelse. Utgår man från ett perspektiv på undervisningsfigurationen där individen förstås som ett subjekt i vardande i en social situation, behöver en sådan motsägelse inte uppstå .

Liljestrand (2004) skriver om hur olika innebörder skapas och förhandlas i den sociala interaktionen mellan lärare och elever. Meningsskapandet analyseras som ett resultat av ett ömsesidigt socialt samspel. Betydelsefullt i detta samspel är de sociala roller som utmärker lärarens respektive elevernas sätt att interagera. Han visar exempel på diskussioner där han i sin analys kommer fram till att läraren pekar ut riktningen för diskussionen. Han anser vidare att det i en undervisningsaktivitet som är avsedd att vara elevcentrerad går att se drag i lärarens agerande som kan relateras till mer lärarcentrerad undervisning. Ett exempel som redovisas är en diskussion om New Age där diskussionens upplägg har lärarens utgångspunkt men fokuserar elevernas värderingar. Liljestrand visar också i sina analyser på att det sker en förhandling i början av diskussionerna, "för att finna gemensam utgångspunkt för hur ämnet ska diskuteras måste elever och lärare samarbeta. Den sociala etableringen av fokus kan beskrivas som del av det dilemma, där läraren och elever möts med olika roller för att åstadkomma(möjliga)mening(ar) i diskussionen." (s. 112) När läraren är aktiv och ställer frågor till eleverna blir problemet särskilt tydligt.

En studie som också kan sägas problematisera mötet mellan lärare och studenter har genomförts av Hudak (1987). Studien fokuserar vilka möjligheter studenten gavs att använda sin egen kunskap i undervisningen. I studien framkommer att studenterna vid kursstarten gavs möjlighet att medverka utifrån sina egna erfarenheter. Den möjligheten att delta minskade samtidigt som lärarens dominans ökade och Hudak drar konsekvensen att studenterna fick anpassa sig. I slutet av kursen när studenterna återigen uppmanades att komma med personliga syn-

punkter karaktäriserades situationen av vad Hudak kallar *safe discourse*. Det fenomen som *safe discourse* avser är frånvaron av kontroversiella synpunkter.

Kursen som ram för lärande och undervisning

Studiens analysenhet är kursen, varför det är intressant att problematisera kursen som kontext för undervisning. Det finns inom högskolan lagar och förordningar som definierar begreppet kurs, vilket tillsammans med regler, riktlinjer och visioner på den enskilda högskolan/institutionen utgör en del av definitionen av lärarens uppdrag och möjliga handlingsutrymme i kursen. Andra faktorer som påverkar handlingsutrymmet är resurser, så som lokaler, undervisningstid, tekniskt stöd, schema, antalet studenter med mera.

Högskolelagen beskriver bland annat vilka kunskaper högskoleutbildning ska bygga på samt utbildningens omfattning och mål. Några generella kunskapsmål är ”förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem” och ”beredskap att möta förändringar i arbetslivet” (1992:1434, med ändringar tom SFS 2006:173) Högskoleförordningen fastslår att all högskoleutbildning ska bedrivas i form av kurser och även vad en kursplan ska beskriva. I kursplanen ska bland annat syfte och mål med kursen beskrivas, vilket innehåll som ska bearbetas samt former för bedömning av studentens prestationer. (förordning 2004:289)

Ur propositionen Ny värld - Ny högskola

Förväntade studieresultat (learning outcomes) är ett centralt begrepp inom högskolepedagogiken och ett nyckelbegrepp inom Bolognaprocessen. ... Den grundläggande principen är i korthet att planeringen av kurser och utbildningar skall ske utifrån beskrivningar av de kunskaper som studenterna förväntas ha tillägnat sig vid slutet av kursen eller utbildningen. Kunskap innefattar i det här sammanhanget flera olika kunskapsformer, såsom faktakunskaper, förståelse, förtrogenhet och färdigheter. (Prop. 2004/05:162, s. 93)

Kursplanen och annan styrning ”utifrån” kan försvåra deltagarmedverkan, och därmed försvåra eller hindra lärande. Hedin och Svensson (1997) hävdar att handlingsutrymmet i realiteten oftast är större än vad den enskilde läraren tror, vilket leder till att denna frihet inte utnyttjas. Det finns flera olika modeller för att beskriva hur undervisningsverksamhet ser ut. Från den didaktiska triangeln med läraren, studenten och innehållet (i denna studie kallad undervisningsfiguration), till mer detaljerade modeller där aktiviteter/arbetsätt, mål, utvärdering med mera kompletterar beskrivningen. Läraren har ansvar för att kursen planeras utifrån de mål som beskrivs i den formella kursplanen.

Som grund för planeringen har läraren sin tolkning av läraruppdraget där kursplan och läroplan ingår. Enligt Gundem (1997) skiljer Goodlad på läroplanens olika framträdandeformer. Idéernas läroplan, den formella läroplanen, den uppfattade läroplanen, den verkställda läroplanen och den upplevda läroplanen. Jag avser inte att fördjupa mig i alla dessa framträdandeformer här men vill fokusera tolkningsprocesser som finns i successionen från idéernas läroplan hela vägen till den upplevda läroplanen. ”..det finns därför anledning att säga att läroplanen som formellt beslutat styrdokument blir föremål för tolkningar på olika nivåer”. (Gundem, 1997, s. 257) Dessa tolkningar hänger samman med traditioner, sammanhanget och olika erfarenheter. För lärarna är till exempel deras ämnesmässiga och pedagogiska utgångspunkt och referensram väsentliga i tolkningsprocesser. Om direktiven till ”skola är begreppsmässigt oklara sker alltid en tolkning som terminologiskt är ”rätt” men begreppsligt mycket differentierad”. (Kroksmark, 1997, s.77) Är tolkningarna olika, kommer intentioner och därmed också handlingarnas betydelse att skilja.

Samma kurs med samma mål kan se väldigt olika ut. Det beror främst på lärares olika uppfattning om vad studenterna ska lära sig om frågeställningen eller om ämnet och att detta är nära relaterat till hur lärarna tror att studenterna lär sig och blir hjälpta av undervisning. Detta är viktigare faktorer för resultatet i form av learning outcome än att lärarna kan olika mycket inom sitt område eller har olika nivå av undervisningsskicklighet. (Martin et al. 2000)

Ett sätt att differentiera studenters studiestrategier görs av Marton et al. (1977) med hjälp av begreppen yt- och djupinläring. Med ytinläring avses att studierna är mer riktade mot texten i sig än författarens avsikt med texten. Med den studiestrategin avses också en tanke om att resultatet av studierna är detsamma som summan av delarna. Med djupinläring avses en studiestrategi där studenter söker efter författarens budskap, en djupare innebörd, och försöker sätta in det i ett större sammanhang. Så här beskrivs dessa studiestrategier inom LTU's satsning på kunskapsbyggande:

... djupinläring är sådant lärande som är irreversibelt eller transformerande i någon mening, så att studentens förståelse av en företeelse ses i ett sammanhang som förändrar grunden för fortsatt förståelse av ämnet. Motsatsen till detta är när lärandet kan sägas vara additivt, dvs. när lärandet innebär att bitar av fakta läggs till bitar utan att de fogas samman till något som förändrar studentens syn på eller förståelse av ämnet. (<http://www.ltu.se/web/pub/jsp/polopoly.jsp?d=936>)

Examinationen är en central del av undervisningen och i analogi med tanken om konstruktion av övningsuppgifter, utgår examinationen från en uppfattning att

den som klarar examinationsuppgifterna behärskar avsedda specifika kunskaper. Examinationen fyller dels en summativ och dels en normativ funktion. Den summativa funktionen är att avgöra studentens färdigheter och förmågor i relation till förväntat studieresultat (learning outcome). Det innebär att examinationen kan vara av annan typ än de aktiviteter som genomförts, och att skillnader mellan aktiviteter, examination och förväntade studieresultat klargörs. Det innebär också att olika studenter kan ha varit delaktiga i olika studieaktiviteter men problematiserat samma övergripande mål i en kurs. Examinationens normativa funktion är viktig avseende hur studenter studerar. ”Vi lär oss helt enkelt att uppmärksamma, beskriva och agera i verkligheten på det sätt som omgivningen tillåter och uppmuntrar” (Säljö, 2000, s. 66) Denna uppfattning stöds av Gibbs (1994) som pekar ut ett flertal studier som visar att examinationen är ett av de starkare verktygen vi har för att styra vad och hur studenterna studerar. När det gäller den styrande inverkan problematiserar Biggs (2003) en företeelse av samstämmighet och framhåller begreppet constructive alignment. Med det avser Biggs betydelsen av att utbildnings- och kursplaner, undervisningsmetod och valda undervisningsaktiviteter, examination samt institutionsmiljön, är i aktiv samklang för att gynna fördjupat lärande mot de mål som avses.

Kroksmark (1997) uppmärksammar att lärarens praktiska handlande, med vilket han avser konkret (synlig) undervisningsmetod. Men han påtalar också att undervisning har en osynlig sida, vilket avser lärarens antaganden och värderingar som ligger till grund för de synliga handlingarna. Den osynliga delen har eleven inte tillgång till, vilket Kroksmark hävdar bero på att läraren inte presenterar denna. Osynligheten beror också på att eleven inte begrunder orsaken till att hennes lärande lyckas eller misslyckas och att detta kan relateras till undervisningens upplägg och genomförande.

Ett parallellt perspektiv på detta är den tysta läroplanen. Med tyst läroplan anspelar Persson (1996) på tyst kunskap, något som uppstår genom görande och baseras på erfarenhet. Med den tysta läroplanen avses ”spelregler” som inte är synliga och heller kanske inte medvetna men som får konsekvenser för vilka kompetenser studenterna utvecklar som följd av sin utbildning. Persson kontrasterar detta mot begreppet dold läroplan som han anser anknyter till att den döljs för någon, och att det också finns en koppling till konspiratoriskt handlande som inte avses med begreppet tyst läroplan.

Prosser et al. (2005) visar i en studie hur lärare uppfattar sitt ämne och relationen till hur de uppfattar sin undervisning i ämnet. Lärare som uppfattar ämnet i ett atomistiskt och mindre integrerat perspektiv uppfattar sin undervisning som mer informationsöverföring och lärarfokuserad, medan de lärare som har en mer integrerad och helhetsomfattande uppfattning av sitt ämne också uppfattar sin undervisning som förändring av uppfattning och studentfokuserad. Kugel (1993)

beskriver en utvecklingsprocess för lärare och hävdar att det generellt finns en teoretisk övergång när läraren går från att fokusera undervisning till att fokusera lärande som grund för sin undervisning. Utvecklingen sker i tre steg där varje steg avser vad läraren riktar sin uppmärksamhet mot. Läraren är ofta omedveten om de antaganden som ligger till grund för det steg hon befinner sig i.

Steg ett innebär att läraren fokuserar sig själv i undervisningssituationen, steg två innebär att läraren fokuserar ämnet eller innehållet för undervisningen. I steg tre kommer övergången mellan fokus på undervisning till fokus på lärandet, och detta tredje steg delar Kugel in i ytterligare tre delsteg. Det första delsteget innebär en fokusering på studenten som mottagare av information, vilket medför att läraren vill hjälpa studenten att kunna ta till sig så mycket kunskap som möjligt. Delsteg två innebär att fokus ligger på studenten som aktiv i sitt lärande och läraren försöker få studenten att använda det som hon lärt. Sista delsteget innebär att läraren fokuserar studenterna som oberoende och läraren försöker då hjälpa dem till personlig utveckling och egna ställningstaganden. Även Biggs (2003) beskriver en trestegsmodell, men hans första steg är att läraren fokuserar vad studenten är, för att i steg två fokusera vad läraren själv gör. Steg tre överensstämmer dem emellan.

En utvecklingsprocess som den Kugel beskriver är en beskrivning av hur den sker, men inte om eller i vilken omfattning den sker. Norton (2005) ifrågasätter om erfarenhet av läraryrket leder till förändring av uppfattning, men visar i sin studie att lärares intentioner förändras.

Lärares uppfattning om undervisning kan enligt Kember och Kwan (2000) delas in i två huvudsakliga kategorier, undervisning som överföring av kunskap eller undervisning som understödande av lärande. Lärare som föreställer sig undervisning som överföring av kunskap har i större utsträckning en innehållscentrerad inställning till undervisning, medan en lärare med uppfattningen att undervisning handlar om understödande av lärande i högre utsträckning har en lärandecentrerad inställning.

Högskolans styrning och pedagogiska idé

I detta avsnitt presenteras en översiktlig historik avseende högskolepedagogik, från 60-talet fram till idag. Avsikten är att ge den efterföljande nulägesbeskrivningen dynamik och samtidigt utgöra underlag för en möjlig utveckling av högskolans verksamhet.

Inlärningsforskningen på 60-talet, främst psykologisk, intresserade sig för minne och inlärning³, vilket framhävde en undervisningsmetod som byggde på att små

³ Speglar en tidsanda inom forskningen med intresse för pedagogisk psykologi.

delar av kunskap fogades till varandra. Annan forskning under denna period studerade intelligens och motivation. På 70-talet riktades intresset mot kognitiva strukturer, hur minnet behandlar, kodar och lagrar information. Skillnaden mellan utantillärande och meningsfull inläring blev aktuell. Fokus kom senare att riktas mot inläring som personlig utveckling. (SOU1992:1, s.121)

I ett principbetänkande, *den akademiska undervisningen*, av den universitetspedagogiska utredningen (UPU) 1970, föreslås att ”en av de viktigaste förutsättningarna för att de studerandes inläring ska bli optimal är att undervisningen individualiseras efter de studerandes behov och önskemål” (s. 73). Med individualisering i detta sammanhang avsågs framförallt förkunskaper och gruppering av studenterna i homogena grupper så att bland annat undervisningsmängden kunde anpassas till studenternas behov.

Mot slutet av 70-talet och under 80-talet angreps den kvantitativa uppfattningen om inläring utifrån ett kvalitativt ställningstagande, där inläring handlade mer om kvalitativt skilda sätt att förstå samma fenomen. Den forskning om inläring och förändring av uppfattningar som utvecklades främst vid Göteborgs universitet under 70-talet har sedan dess vuxit sig stark inom högskolepedagogisk forskning både nationellt och internationellt. Australien och Storbritannien är två regioner där den vidareutvecklats och har en betydelsefull position.

Under 90-talet framträdde en allmän politisk strävan att gå över till mer mål och resultatorienterade styrformer, mer decentralisering av resurstilldelningsbeslut, större krav på uppföljning och utvärdering. Vid den tiden anges i SOU 1992:1 utgångspunkterna *frihet, ansvar och kompetens*. Utredningen ville genom dessa begrepp visa på den perspektivförskjutning som man ville åstadkomma, vilket också sågs som ett återknytande till klassiska akademiska ideal. Friheten handlade om den fria kritiska diskussionen och en decentraliserande trend med mer lokalt ansvar. Den enskilde studenten skulle få ta eget ansvar för sin utbildning, både vad gäller innehåll och genomförande. Detta kan ses som en reaktion mot 60- och 70-talets införande av fasta studiegångar, med bland annat rationalitetsperspektiv som argument.

Ansvar för undervisningens innehåll och kvalitet skulle delegeras till institutionsnivån. Man lyfte också fram lärarens personliga ansvar för sin undervisning och samspelet med studenterna. Med kompetensbegreppet ville man både lyfta fram en relation mellan utbildning och yrkesliv, och också visa på den moderna högskolans bredd med ett begrepp som inrymmer mer än kunskap genom att också peka på kunskapens tillämpning.

”Utbildning och undervisning präglas av sitt kulturella, historiska, sociala och ekonomiska sammanhang; de förändras

över tiden i takt med att samhället förändras. Det är därför inte möjligt att ge ett generellt svar på frågan hur undervisning bör bedrivas” (SOU 1992:1, s. 19).

Erfarenheter från problembaserad⁴ inläring lyfts fram och föreslås få utvecklingsresurser på både lokal och nationell nivå. I betänkandet lyfts också examinationens styrande inverkan på inläringen fram.

2001 publicerades ett nytt betänkande: Nya villkor för lärande (SOU 2001:13) Där framhålls vikten av lärarens didaktiska förmåga. ”För att möta dessa nya krav⁵ är det nödvändigt att utveckla utbildningens former och medel men också högskolelärares didaktiska förmåga. Den pedagogiska meriteringen vid anställning av lärare i högskolan är därför av stor vikt. Sammantaget är kraven högt ställda från alla inblandade parter ... En pedagogisk förnyelse är därför nödvändig”. (s. 61)

2005 presenteras propositionen: Ny värld- ny högskola. Internationalisering för att främja kulturell förståelse och för ökad kvalitet. (SOU 2004/05:162) Nu är det *kvalitet, öppenhet och jämlikhet* som är de bärande orden. 1977 och 1993 års ändringar var i huvudsak nationellt fokuserade medan denna proposition har ett internationellt perspektiv och drivkraft. Propositionen berör i mycket begränsad omfattning högskolepedagogiska aspekter, dock lyfts learning outcomes fram och också en uppluckring i den svenska traditionen av huvudämnen till förmån för kunskapsområden och anställningsbarhet.

Sammanfattningsvis kan man säga att de olika styrdokumenterna speglar sin tid, där lärarrollen ändrats från förmedling av kunskaper till att understödja studentens lärande.

Undervisning i högre utbildning - State of the art⁶

I detta avsnitt presenteras en bild av högskolepedagogiken av idag. Ambitionen är att presentera några grundläggande kriterier som kan anses beskriva det cen-

⁴ Egidius(1999) beskriver PBL och närbesläktade casemetodiken med hjälp av fyra punkter enligt följande. Lärandet är uppbyggt kring problem som relaterar till utbildningens syfte, vilket här avser den verklighet utbildningen riktas mot. Lärandet sker i dialog med studiekamrater och lärare. PBL står också för att utveckla förmågan att systematiskt hantera problem. Läraren bistår studenterna i nyttjande av problem för deras självständiga kunskapsutveckling.

⁵ Kraven handlar om den omställning högskolan står inför: högskolans expansion, arbetslivets utveckling, det livslånga lärandet, informationstekniken, utveckling av jämställdheten med mera.

⁶ ”Sakernas tillstånd” när det gäller ett visst ämne eller tema, enligt Merriam (1998). I detta fall används begreppet state of the art för vad som anses som gemensam norm för framstående undervisning i ett universitetsperspektiv.

trala i begreppet framstående undervisning. Avsikten med detta avsnitt är dubbelt i den bemärkelsen att det både utgör en referenspunkt för den empiriska studien, och samtidigt en del av den miljö inom vilken högskolelärare utövar sitt yrke. Presentationen börjar med några personer som tillskrivs ett stort inflytande i den aktuella högskolepedagogiska diskussionen för att därefter sammanfatta vilken pedagogisk framtoning ett antal universitet beskriver på sina websajter. Avsnittet avrundas med att jag nyanserar bilden med hjälp av några reflektioner kring de högskolepedagogiska fortbildningsinsatser som högskolorna står för.

En person som det ofta refereras till i högskolepedagogiska sammanhang är Ramsden. Han skriver att det inte finns något som pekar på *en* bästa väg när det gäller undervisning med hög kvalitet, men att vi idag har både bred och djup kunskap om det som är väsentligt. (Ramsden, 2003) Argumentationen för vad som generellt anses beteckna rådande syn på kvalitet i undervisningen är övervägande en konsekvens av ett konstruktivistiskt perspektiv på hur lärande sker. Internationellt finns det många som bidrar till den breda och djupa kunskap Ramsden hänvisar till, på olika sätt och med olika perspektiv. Det är inte lika många som syntetiserar detta och ur ett vetenskapligt perspektiv skriver vad de uppfattar som ”Good Teaching/High quality teaching eller good practice”.

Ramsden (2003) lyfter fram sex principer för ”good teaching”⁷ vilket i hans text är ekvivalent med high-quality teaching. Här följer en sammanfattning: *Interest and explanation* – Avser förmåga att förklara och beskriva något på ett tydligt och för studenterna förståeligt sätt. Det handlar också om att kunna entusiasmera, både genom att visa sitt eget intresse och genom att hjälpa studenterna att se hur det kan vara intressant för dem. *Concern and respect for students and student learning* – Avser ett förhållningssätt som Ramsden beskriver med hjälp av begreppen generositet och tillgänglighet. Att undervisa utifrån dessa begrepp ställer stora krav på intresse för andra personer och deras utveckling, samt en öppenhet och vilja att improvisera. ”Undervisning är inget om den inte uppskattar det oförutsägbara.” (ibid. s. 95) *Appropriate assessment and feedback* – konstruktiv återkoppling är väsentligt och är relaterat till lärarens tillgänglighet. Av alla aspekter på god undervisning är återkoppling på arbeten det oftast omnämnda. Att skapa ändamålsenliga examinationsuppgifter är en svår men kritisk förmåga. *Clear goals and intellectual challenge* – att klara en dynamisk balans mellan frihet och disciplin, där lärande följer en tredelad dynamik. En första öppen upptäckande, absorberande fas som sedan går över i en precisionsfas för att slutligen utvecklas till en generaliserande och tillämpande fas med initiativ och där undersökning dominerar. Flertalet studier visar också på att höga förvänt-

⁷ Good teaching och dess synonymer översätts i denna studie med framstående undervisning. Med det begreppet avses både kvalitet i form av främjande av lärande men också en etisk dimension.

ningar korrelerar med goda studentprestationer. Tydlighet handlar också om att kunna visa på vilka som är de viktigaste begreppen och idéerna för förståelse och skilja detta från begrepp och idéer som inte är det. *Independence, control and engagement* – studenter måste engageras i innehållet för studieaktiviteten på ett sätt som förmodas möjliggöra förståelse. De ska ha en viss grad av kontroll över lärsituationen, för att kunna anpassa den till sig själva och undvika ett för stort beroende av läraren. Ett engagerat och öppet utforskande/undersökande tillsammans med framväxten av en individuellt anpassad nivå och stil har större möjlighet att förekomma om undervisningen präglas av utmanande problemlösning och lärande i en gemenskap. *Learning from students* – de tidigare principerna är nödvändiga men inte tillräckliga. Framstående undervisning ser relationen mellan undervisning och lärande som problematisk, osäker och relativistisk. Framstående undervisning är öppen för förändring och försöker kontinuerligt förstå läreffekterna av instruktioner i ljuset av insamlade data. Kunskap om studenterna ska användas för att välja och utveckla undervisningsstrategier.

Argumentation som på ett principiellt sätt ifrågasätter till exempel Ramsdens uppfattning är svårare att hitta. En forskare som ifrågasätter ett konstruktivistiskt perspektiv som grunden för ”good teaching” är Daniel Pratt. Pratt (2002) hävdar att en tilltagande rörelse mot ett konstruktivistiskt perspektiv på lärande och undervisning sker över hela världen. Han vill föra en argumentation mot ”den nya renlärighet” som tycks råda inom utbildningsväsendet, nämligen den med konstruktivism som grund.

Både hos Pratt (2002) och Biggs (1996) framkommer ståndpunkten att samma typ av aktivitet kan förekomma i undervisningen, men att det är intentionen med aktiviteten som talar om ur vilket perspektiv den utformats och genomförs. Pratt ifrågasätter inte grunden för ett konstruktivistiskt perspektiv på lärande och high quality teaching, men visar samtidigt i sina omfattande studier exempel på good teaching med lärare som inte har en konstruktivistisk utgångspunkt. Ramsdens punkter tillsammans med hans påstående om att det inte finns en bästa väg pekar på att han avser en systemnivå, eller generell nivå, medan Pratt i sin ifrågasättande retorik lyfter fram individer. En argumentation kring just den skillnaden för Halonen (2001), där hon ur ett postmodernistiskt perspektiv ifrågasätter dikotomisering av typen ”sage on the stage” resp ”guide by the side”. Halonen lyfter fram fyra centrala aspekter på ”effective classroom presence”, där till exempel frånvaro av entusiasm uttrycks som en av de ”dödligaste synderna”. Samtidigt, i postmodernistisk anda, levererar Halonen en personlig lag och ett korollarium till den lagen. ”Halonen’s law: what is toxic teaching to some students is intoxicating to others. Halonen’s corollary: what works well for some teachers fails miserably for others” (Halonen, 2001, s.17) Just denna dynamik mellan systemnivå och den enskilde lärarens prestation komplicerar diskussionen om vad framstående undervisning är och bör vara.

Ett något annat sätt att beskriva framstående undervisning och samtidigt sätta den i ett vidare perspektiv görs av HERDSA⁸. De beskriver ett antal punkter på sin webbsida under rubriken "Challenging conceptions of teaching: some prompts for good practice". Jag utvecklar här endast de två sista punkterna, vilka går utanför det som Ramsdens punkter beskriver. *Developing professionally* – för kvalitetsutveckling av undervisning och lärande behöver personalen även utveckla sin kompetens avseende undervisning. Det kan ske genom diskussioner om undervisnings- och lärandefrågor med kolleger, studera undervisningsstrategier, delta i aktiviteter med fokus på undervisningsutveckling, reflektera kring konkret undervisning och engagera sig i forskning relaterat till detta. *Influencing the context of your institution* – vissa aspekter av undervisning och lärande påverkas av miljön och sammanhanget där de genomförs. Framstående undervisning innebär enligt HERDSA också att upptäcka/ känna igen dessa aspekter och agera på rätt organisationsnivå för att förbättra förutsättningarna för undervisning och lärande.

Nationellt finns vissa riktlinjer/vägledningar i styrdokument så som i statens offentliga utredningar (SOU 2001:13, Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen), där man beskriver vad som "karaktäriserar god undervisning och goda lärare". Den beskrivning som avses är en sammanfattning av Ramsden från 1995, vilken till sitt innehåll rymms inom de punkter som tidigare presenterats med hänvisning till honom. Som tidigare nämnts framkommer en väsentlig, om än begränsad, vägledning även i proposition 2004/05:162 där man använder begrepp som learning outcome och att högskolan ska övergå från ett lärarcentrerat till studentcentrerat och målorienterat pedagogiskt synsätt.

I propositionen Den öppna högskolan 2001/02:15 anges en strävan till högskolepedagogisk förnyelse. Detta lyfts fram i en rapport från Lunds Universitet *Pedagogisk utbildning för högskolans lärare* som är en översikt och analys av fem lärosätens utbildning av högskolelärare (rapport nr 2004:232) De intentioner som framkommer i propositionen sammanfattas i rapporten i tre punkter. Den första punkten specificerar lärarnas förståelse av lärprocesser, dess förutsättningar och resultat. Den andra specificerar kunskap om olika studentgruppers förutsättningar för lärandet, och den sista specificerar kompetens att bedriva pedagogiskt utvecklingsarbete. I rapporten, framkommer att lärosätena vid denna tidpunkt anses leva upp till första punkten, och att detta i sig kan vara ett tecken på perspektivskifte hos lärarna, från att fokusera sitt eget agerande till att i högre grad fokusera studenternas lärande. I rapporten kommenteras också hur litteraturen i högskolepedagogiska kurser återspeglar innehållet i dessa. En innehållslig kärna av litteraturen utgörs av Ramsden (2003), Biggs (2003), Marton et al.

⁸ Higher Education Research and Development Society of Australasia Inc.

(2000), Prosser & Trigwell (1999) och Säljö (2000). Litteraturen i sin helhet har en gemensam tyngdpunkt med utgångspunkt i studenters lärande sett ur ett fenomenografiskt perspektiv.

Ett annat sätt att bearbeta synen på undervisning är att definiera pedagogisk skicklighet. I en rapport från Uppsala universitet ”att bedöma pedagogisk skicklighet – går det?” finns följande definition på pedagogisk skicklighet;

Förmåga och vilja att regelmässigt tillämpa det förhållnings-sätt, de kunskaper och de färdigheter som på bästa sätt främjar lärandet hos de studenter som läraren har. Detta skall ske i enlighet med de mål som gäller, och inom de ramar som står till buds och förutsätter kontinuerlig utveckling av egen kompetens och undervisningens utformning. (Giertz 2003, s. 94)

Denna definition indelas i rapporten i ett antal aspekter som sedan också genererar ett antal kriterier/indikatorer.

Universiteten och högskolorna publicerar också dokument som på olika sätt lyfter fram vilken miljö för lärande som respektive myndighet vill förknippas med. Det som är gemensamt i några universitetsdokument⁹ avseende pedagogisk policy¹⁰ är studentaktiva arbetssätt, studentens ansvar för sitt lärande och att universiteten erbjuder miljöer och möjligheter som ska stimulera och underlätta lärande. Tre av fyra universitet framhäver också samverkan som en viktig faktor för studenternas lärande.

Ambitionen med detta avsnitt, har varit att presentera några grundläggande kriterier (bärande idéer) som anknyter till begreppet State of the art. I denna studie avser State of the art en syn på undervisning som universiteten som myndigheter lyfter fram som modell/policy för sin verksamhetsutveckling. Att det sedan finns framstående enskilda lärare som når goda resultat tillsammans med sina studenter och gör ett utmärkt arbete, trots att deras undervisning inte uppfyller alla indikatorer på framstående undervisning är en annan sak och tecken på den komplexitet i undervisningssituationen som finns på såväl system- som individnivå.

⁹ Universiteten i Växjö, Uppsala, Umeå och Luleå.

¹⁰ Hos några universitet återfinns motsvarande information i handlingsplaner. Det som avses är universitetens formella och publicerade ställningstaganden kring deras pedagogiska verksamhet.

HERMENEUTIK SOM VETENSKAPSTEORETISKT FÖRHÅLLNINGSSÄTT

En vetenskapsteoretisk utgångspunkt för denna studie är hermeneutiken. I Nationalencyklopedin beskrivs ordet Hermeneutik som "tolkningskonst" eller läran om tolkning. Inom teologi, rättsvetenskap och klassisk filologi har hermeneutik uppfattats som ett antal regler som gör det möjligt att tolka en text på bästa möjliga sätt. Man kan vidare beskriva den tolkande processen av text som en pendling dels mellan textens detaljer och dess helhet, dels mellan uttolkarens referensram och texten.

Hermeneutiken är studiet av den handlande människan genom tolkning och förståelse. Den hermeneutiska processen börjar med att man ställer frågor till en text, eller uppsättning texter. "Vi sitter inte i stum förundran och hoppas att något dyker upp, utan tar initiativet och inleder dialog med texten" (Alvesson & Sköldbberg 1994. s 162) Därmed måste man också beakta intentionerna med texten, källvärde etc. Ur delarna, svaren på våra frågor, bygger vi upp en helhetsförståelse för innehållet, vilket i sin tur kan resultera i att nya frågor föds, och så vidare i en spiralprocess. Tolkningen pågår till dess man inte har fler frågor som kan "besvaras". Spiralen som symbol förstärker principen att resultatet av den hermeneutiska processen per definition inte är slutgiltigt. Den kan alltid utvecklas vidare med nya aspekter, utifrån ny förståelse eller av en ny uttolkare och i ljuset av en ny tid. Hermeneutiken bygger på att det finns en entydig helhetsmening. (ibid.)

Frågorna vi ställer till texten, eller till den/de individer som gett upphov till texten, har ett ursprung i vår förförståelse. Enligt Gadamer (1997) anger de riktningen på det svar som är möjligt, varför frågan spelar en central roll och kräver insikt hos den som ställer frågan i ett vetenskapligt perspektiv. Alvesson och Sköldbberg (1994) framhåller att en god hermeneutisk tolkning alternerar mellan fyra aspekter. En aspekt är tolkningsmönster, något som motsvarar en teoretisk aspekt i tolkningen. Tolkningsmönster representerar logik mellan del och helhet och är därför känsligt för motsägelser. Det ska också bidra med en fördjupning av förståelsen utifrån en kritiskt reflekterad förförståelse, en vidare förståelse än den direkta man får vid läsningen av texten. En annan aspekt är texten, vilket är föremålet för tolkningen och kan bestå i såväl en bokstavlig text som sociala handlingar tolkade som symboliska handlingar. Vi ser delar av texten som något, som meningsbärande tecken. Det är alltså inte fakta som framträder utan ett resultat av vår tolkning, vilket uttolkaren systematiskt och kontinuerligt måste reflektera över. Dessa meningsbärande tecken ges en djupare mening satta i ett sammanhang med hjälp av tolkningsmönstret, som i sin tur utvecklas i den hermeneutiska processens pendling mellan del och helhet. Den tredje aspekten som lyfts fram är dialogen vilken representerar ett nyfiket, aktivt och samtidigt öd-

mjukt förhållningssätt. Det handlar om att ställa frågor till texten, frågor som kommer ur vår förförståelse, och samtidigt vara öppen för och eftersträva att frågorna utvecklas/omformas alltefter som dialogen framskrider.

En pendling mellan förförståelse och ny förståelse samt mellan del och helhet eftersträvas. Den åtskillnad som finns i början avseende förförståelse och ny förståelse blir av naturliga skäl allt otydligare, vilket också bidrar till att forskningsproblemet gradvis transformeras under processens gång. Sista aspekten som Alvesson och Sköldberg lyfter fram är uttolkningen. Uttolkningen fokuserar arbetet med att under hela processen formulera deltolkningar, vilka värderas gentemot varandra. Värderingen sker utifrån våra bakgrundsföreställningar och indikationer som talar för eller emot en viss tolkningsmöjlighet och deltolkningarna relateras sedan till det övergripande tolkningsmönstret och bidrar till en ömsesidig omformning. Nya deltolkningar resulterar i nya fakta och gamla försvinner och samma förändring sker med frågorna till texten. (Alvesson & Sköldberg, 1994)

Hermeneutiken tillåter och utnyttjar intuition. Kunskap skapas inte bara på resonerande och rationell väg, utan för att verkligen förstå en handling måste man också vara empatisk och genom intuition försöka förstå en annan människas värld. Intressant är också att man inom hermeneutiken anser att tolkaren med sina vidare rammar, eller annorlunda kunskapsmängd, och empatiska förmåga har möjlighet att ur sitt specifika perspektiv förstå aktören bättre än vad denne själv gör. (ibid.)

KAPITEL 3. METOD

I det förra kapitlet diskuterades kunskap, lärande och undervisning utifrån de problemställningar som formuleras i studiens syfte och forskningsfrågor. I detta kapitel presenterar jag vad forskningsfrågornas fokus leder till när det gäller studiens metodiska utformning. I kapitlets första avsnitt presenteras mitt val av fallstudie som forskningsstrategi. Det andra avsnittet beskriver genomförandet där även urvalsprocessen finns med. Här presenteras också de verktyg jag använt för att generera, analysera och tolka empirin. I det sista avsnittet lyfter jag fram centrala frågeställningar i form av en metoddiskussion.

Syftet med föreliggande studie är att beskriva och bidra till förståelse av lärares intentioner och undervisningshandlingar sådana de framträder i undervisningssituationen. Att utforska och upptäcka för att förstå, innebär att söka efter det man inte känner till och att vara öppen för det som framträder. För att generera den typen av data använder jag mig av en kvalitativ ansats, där metoden bygger på en tolkande process av övervägande kvalitativa data. Dessa data genereras ur tre typer av källor; intervju, observation och dokument. Begreppet kvalitativ har i detta fall med en företeelses beskaffenhet att göra. (Starrin & Svensson, 1994)

Ett grundläggande antagande i studien är att läraren har mer eller mindre medvetna intentioner avseende undervisning och att detta kommer till uttryck på olika sätt i undervisningssituationerna. Av detta följer att det finns en stor innebördsrikedom i vad som uttrycks verbalt och i handling hos olika lärare och mellan olika kurser. Ett annat antagande utgår ifrån Biggs (2003) alignment. Det vill säga föreställningen att intentioner och handlingar ska stämma överens. I inledningsskedet av denna studie (planeringsfasen) diskuterades och övervägdes olika kvalitativa ansatser som fenomenologi och fenomenografi. Mitt intresse kom så småningom att riktas mot, inte i första hand en beskrivning av variationen i uppfattningar, utan snarare mot önskan att nå en djupare förståelse av de unika kvaliteterna, som de visar sig för en utomstående uttolkare. Som utgångspunkt har jag därför valt en hermeneutisk forskningsansats.

För att realisera en tolkande ansats på ett systematiskt och fruktbart sätt behövs en strategi. Merriam (1998) beskriver strategin som det sätt som forskaren närmar sig det som intresserar henne. Strategin börjar redan med vilka frågor forskaren ställer sig och vilka svar som söks till dessa frågor. Den handlar också om vilka tolkningsalternativ som följs och de slags beskrivningar och insikter som konstrueras och lyfts fram. En forskningsstrategi som kan ge form åt arbetet med denna studie är fallstudien. Utformningen av studien har därför karaktär av fallstudie, om än inte i sin mer renodlade form.

FORSKNINGSSTRATEGI

En fallstudie är en forskningsstrategi och inte enbart en metod, och valet av fallstudie eller annan strategi beror på forskningsfrågan, graden av kontroll över skeendet och om det är aktuella skeenden eller historiska företeelser som ska studeras. (Yin, 2007)

Sammanfattningsvis karaktäriseras fallstudien av att den är en intensiv, helhetsinriktad beskrivning och analys av en enhet eller företeelse. Det innebär dels att fallstudien fokuserar en situation, företeelse, händelse eller person, och dels att den är holistisk och kan förbättra forskarens förståelse av en företeelse genom nya innebörder eller vidgad erfarenhet. Det innebär också att fallstudien huvudsakligen grundar sig på induktiva resonemang. Slutprodukten är deskriptiv, vilket innebär att beskrivningen av den företeelse man studerar är omfattande eller tät och att generalisering, begrepp och hypoteser uppstår ur den information forskaren har tillgång till. Sammantaget innebär karaktärstiken för fallstudier att det är en framkomlig strategi om forskaren ska undersöka aktuella skeenden i naturlig miljö och där det inte går att utföra experiment. (Merriam, 1998)

Mitt val av fallstudie som forskningsstrategi gjordes utifrån att jag ville studera undervisning som helhet där kursen som företeelse ger en möjlig och praktisk ram. Företeelsen undervisning är komplex och studien fokuserade något som förväntades visa sig vara annorlunda och mer än vad min förförståelse omfattar. Jag ville veta mer om vad som sker i det som synes ske. Analysenheten i studien är undervisningen inom ramen för en kurs. Kursen som ram är begreppslikt välkänd och utgör en fungerande enhet för såväl den undervisande läraren som för studenterna.

Merriam (1998) beskriver arbetet med fallstudier som att man observerar och använder sin intuition för att få veta vad som händer i en naturlig miljö. Med naturlig avses i detta fall att miljön inte är experimentell till sin karaktär. Styrkan med strategin är att den är anpassningsbar och utvecklingsbar utifrån en viss given situation. I fallstudier är det viktigt med ett sensitivt förhållningssätt, dels inför det sammanhang som forskningen sker i, och dels till de data som samlas in. Vad säger empirin, i vilken utsträckning speglar data det som egentligen sker? Sensitiviteten är också kopplad till medvetenheten om felkällor, inte minst forskarens värderingar, förförståelse och hur den påverkar undersökningen.

Det förda resonemanget föranleder överväganden om val av metod(er) för datainsamling. För att "komma åt" det komplexa fenomen som ligger inbäddat i syftet för denna studie kom min tanke att ledas mot det begrepp som benämns triangulering. Ursprungligen är triangulering ett sätt att bestämma en geografisk position, men i detta sammanhang något som fokuserar olika källors, olika metoders eller teoriers kompletterande eller parallella karaktär. Metodologisk tri-

angulering kombinerar olikartade metoder. Yin (2007) menar att fördelen med denna strategi att den ena metodens svaga sidor kan uppvägas av den andra metodens starka sidor, vilket kan tolkas som en valideringsambition. Både Denzin & Lincoln (1994) och Alexandersson (1994) väljer ett något annat sätt att motivera strategins fördelar och skriver att användandet av flera metoder, triangulering, är ett försök att nå djupare kunskap om ett fenomen, och inte ett sätt att försöka finna en objektiv(are) verklighetsbeskrivning. ”Triangulering är inte ett verktyg eller en strategi för validering utan ett alternativ till validering”. (Denzin & Lincoln, 1994, s. 2 min översättning)

Den diskussion kring forskningsstrategiska överväganden som här förts, ska ses som en förklaringsgrund dels för valet av ansats (tolkningsbaserad) dels för beslutet att använda mig av både intervjuer och observationer, samt i viss utsträckning även av annat källmaterial.

GENOMFÖRANDE

Studien har en abduktiv karaktär snarare än en induktiv, utifrån att jag parallellt med den empiriska delen av studien, läst litteratur för att mejsla fram vad syftet egentligen står för samt i samtal med texter och kolleger reflektera över vad som visade sig i det empiriska materialet.

Den empiriska studiens utformning utgick som idé från Martin et al (2000). Utformningen vidareutvecklades därefter genom litteraturstudier och en pilotstudie för att svara mot de specifika frågor studien utgick ifrån. Yin (2007) beskriver relevansen med att göra en pilotstudie bland annat utifrån att den slutliga designen av forskningsstudien då kommer att styras av både teorier och empiriska observationer. En pilotstudie är i detta fall inte en förstudie, utan den är av formativ karaktär för att förbättra och finslipa olika aspekter av studien. I pilotstudien observerades olika karaktäristiska undervisningssituationer och både lärare och studenter intervjuades. Ur pilotstudien drog jag flera lärdomar alltifrån intervjutekniska detaljer, till att slutligen efter lång och mödosam tvekan välja bort studentperspektivet. Studenten togs inte bort som aktör, men som fokus och informant. Rent praktiskt gestaltades denna begränsning av studien genom att videokameran placerades vid sidan av studenterna och riktades mot läraren samt att det i huvudstudien bara var läraren som fick komma till tals.

Urval

Grundutbildning vid svenska universitet bedrivs i form av kurser och vad det innebär finns definierat i högskoleförordningen 6 kap 1-2 § samt 6-7§. Det blev därför naturligt att utgå från begreppet kurs när studien planerades och urval skulle göras. Merriam (1998) beskriver ändamålsinriktat urval (kan också benämnas kriterierelaterat) i betydelsen att forskaren ges möjlighet att lära sig så mycket som möjligt om det studerade fenomenet.

Yin (2007) hävdar vikten av att definiera ett antal operationella kriterier innan man börjar samla in information om tänkbara fall. Kurserna sorterades därför på det sätt att jag sökte analysenheter med följande kriterier och ordning:

1. kurserna väljs från andra institutioner än den där jag själv är verksam.
2. att kursen, till sitt syfte och innehåll, verkade kunna utmana studenternas förkunskaper. Denna bedömning gjordes utifrån jämförelse mellan kursens syfte och vilken målgrupp kursen hade vid detta kurstillfälle. Ämnet eller perspektivet skulle vara ”nytt” för studentgruppen.
3. fysisk tillgänglighet för mig som forskare, det vill säga kurser där undervisningen bedrevs på campus, och att jag hade möjlighet att närvara vid introduktionstillfället.
4. variationsrikedom mellan kurserna.

Utfallet av möjliga kurser baserade på urvalskriterierna 1) och 2) blev tjugo kurser. Respektive kursansvarig eller angiven kontaktperson kontaktades via mail med förfrågan om deltagande i studien. Av de tjugo kurser¹¹ som kontaktades svarade sex kursansvariga lärare att de var positiva till att delta. Tre lärare avböjde, antingen av tidsbrist eller att det var fel information avseende när i tid kursen skulle ges eller oklarheter beträffande kursansvar. Resten av de som kontaktats (majoriteten av de tillfrågade) svarade inte alls, vilket i sig kan tyckas anmärkningsvärt. I detta skede av urvalsprocessen fanns fyra kurser kvar. Två av kurserna hade samma kursansvariga lärare och för att begränsa arbetsvolymen valdes en av dessa två bort genom jämförelse av tillgänglighetskriteriet (3). Kontakten med respektive kursansvarig lärare fördjupades och praktiska beslut fattades, beträffande var, när och hur olika aktiviteter skulle genomföras, i syfte att kunna påbörja datainsamlingen.

Intervju

Datainsamlingen bygger till viss del på antagandet att läraren i början av kursen försöker beskriva vad hon uppfattar som väsentligt för studenterna att veta om kursen. Min erfarenhet är att denna beskrivning i huvudsak sker som textbaserad studiehandledning samt verbalt vid första tillfället som läraren möter studenterna. Därav följde beslutet att observera första undervisningstillfället och samla in studiehandledningar och annan relevant dokumentation. För att komma i kontakt med lärarnas intentioner intervjuades de lärare där observation skulle ske. Ytterligare underlag för datainsamling utgjordes av de dokument som distribuerades till studenterna. Första steget i datainsamlingen var att intervjua lärarna.

Intervjuns innehåll återspeglar ett samtal mellan två personer. Med ett sociokulturellt perspektiv är det viktigt att inte tal och tänkande tolkas som avspeglingar

¹¹ Några lärare hade fler än en kurs inom urvalet, varför det är kurser och inte lärare som räknas.

av varandra. Vygotskij (1999) skiljer mellan tre plan i sin teori om tanke och språk; tanke, inre tal (språkligt tänkande) och yttre tal. Även i dessa situationer finns intentioner och handlingar, vilket stärker utgångspunkten att den kommunikation som sker och det intervju-material som produceras inte är en avspeglning av intervju-personernas tankar. Det är också så att materialet är en produkt av två parter gemensamma strävan efter bättre förståelse genom att i en process av dialog låta "tankar fullbordas i orden" (Vygotskij, 1999, s. 404) och utvecklas i ett sammanhang av intersubjektivitet. Jag uppfattade respektive intervju som öppen och ärlig, och betraktar det som uttalades som en blandning mellan intervju-personens uppfattade verklighet avvägt mot universitetets norm(er) och den riktning som intervjufrågarna visar i form av fokus och ordval.

En delvis strukturerad (Merriam, 1998) eller fokuserad (Bell, 2006) intervju är en intervju där inte ordningsföljden eller ordalydelsen är förbestämd, men där forskaren vill att samtliga respondenter berör ett antal teman. I föreliggande studie ställdes frågorna med den ordalydelse och i den ordning som intervjuguiden anger, men intervjun hade ändå karaktären av utforskande samtal. Återkoppling i form av sammanfattning och tolkning av utsagor förekom kontinuerligt.

Kvale (1997) skriver att den kvalitativa forskningsintervjun har som syfte att beskriva och tolka de teman som förekommer i intervju-personens livsvärld. Efter intervjutillfället ska materialet analyseras och tolkas. Kvale anger sex möjliga steg i intervjuanalysen. Steg ett innebär att den intervjuade gör en spontan beskrivning av sin livsvärld avseende ämnet för intervjun. Ingen omfattande tolkning eller förklaring görs. Steg två innebär att intervju-personen själv upptäcker nya innebörder eller förhållanden under pågående intervju. I steg tre tar intervjuaren en mer aktiv roll och koncentrerar och tolkar det som berättas. Detta material sänder intervjuaren till respondenten för att få feedback. Denna kommunikation kan utvecklas till en dialog som leder till endast en möjlig tolkning eller att det blir uppenbart att det finns flera och kanske motsägelsefulla uppfattningar hos intervju-personen. Steg fyra innebär att den utskrivna intervjun tolkas av intervjuaren. Denna analys kan i sin tur delas in i tre delar. Först en strukturerande del, därefter en klagörande del som har till syfte att göra materialet mer tillgängligt för ytterligare analys. Efter detta kommer det egentliga meningsanalyset, vilket innebär utveckling av innebörder, uppfattningar och för forskaren nya perspektiv på det studerade fenomenet.

Det femte steget är att göra en uppföljande intervju där dialogen främst rör forskarens tolkning och vad denna står för i relation till den intervjuade. Det sjätte steget innebär, enligt Kvale, en uppföljning av det möjligen förändrade handlande som den intervjuade har till följd av den ändrade uppfattning/förståelse hon nu besitter. Dessa två sista stegen ligger utanför ramen för den aktuella studien.

I föreliggande studie genomfördes två av intervjuerna med de kursansvariga lärarna innan respektive kursstart medan en, av praktiska skäl, genomfördes efter att kursen hade avslutats. Två intervjuer genomfördes på respektive lärares arbetsrum och en i ett närliggande konferensrum. Avsikten med platsen för intervjun var dels att den skulle genomföras i den miljö där de utförde en del av sin lärargärning, dels för att bidra till en trygghet för respondenten. Det fanns också ett signalvärde i att inte ”kalla” respondenterna till en plats, utan att jag kom till dem. I intervjuerna ville jag åstadkomma ett öppet och reflekterande samtal och försökte därför anta en kollegial roll och använda min förtrogenhet med respondenternas vardag för att fördjupa och utveckla samtalet kring frågeställningarna. Tidsåtgången för varje intervju var femtio till sextio minuter och intervjun dokumenterades genom ljudupptagning och spontana skriftliga reflektioner i intervjuguiden.

Intervjuerna började med att respondenterna informerades om syftet med intervjun, att konfidentialitet eftersträvades samt att de skulle få möjlighet att kommentera intervjuutskriften. Därefter påbörjades den utforskande delen av intervjun med en övergripande, öppnande fråga om deras mål med undervisning. Nästa fas var att vandra genom och mellan olika teman.¹² Intervjun avslutades med en fråga om de, utifrån vårt samtal och syftet med intervjun, uppfattade att vi missat något. I detta sammanhang framkom inget nytt men i två fall kom synpunkter på vad de ville poängtera som viktigt. Efter intervjun lyssnades ljudupptagningen omgående igenom en gång, för att fånga upp spontana tankar och känslor från intervjutillfället. Därefter lyssnades intervjumaterialet igenom minst en gång till innan det transkriberades. Det transkriberade materialet skickades sedan till respektive respondent för att ge dem möjlighet att kommentera innehållet, men ingen återkoppling gjordes angående innehållet.

Databearbetningen inriktades på en koncentrerande och meningstolkande analys, med öppenhet för vad som skulle visa sig i materialet. Koncentrering av materialet skedde genom att varje stycke i den beskrivande texten benämndes med nyckelbegrepp eller en meningsbärande sats. Dessa ord och meningar utvecklades genom en tolkande ansats till betydelsebärande delar av resultatdiskussionen. Motsvarande procedur genomfördes senare med avsnittet reflektion och tolkning som grund för forandet av diskussionskapitlet.

I samband med transkribering av citat har jag vid enstaka tillfällen tolkat tal-språk till skriftspråk för att underlätta för läsaren. Utifrån min tolkning har jag dock inte ändrat innebörden i de meningar jag justerat. Yin (2007) hävdar att styrkan med intervjuer är att de kan vara målinriktade mot frågeställningar, insiktsfull i form av att de tillhandahåller uppfattat orsakssammanhang. Svagheter

¹² Se intervjuguiden bilaga 1.

är dåliga frågeställningar, dålig hågkomst hos respondenten samt i form av att den intervjuade ger intervjuaren vad denne vill ha.

Observation

Några dagar efter de första två intervjuerna påbörjades observationerna. De gick vanligen till så att jag väntade utanför respektive undervisningslokal, och gick in med läraren och tidigt anlända studenter. Videokameran iordningställdes och inspelningen startades. Därefter satte jag mig i utkanten av studentgruppen med observationsprotokollet och noterade plats, tid, hur rummet var möblerat, hur studenter och lärare placerade sig i rummet med mera till dess undervisningen påbörjades.

Observation är en bra metod om forskaren vill undersöka om människor gör vad de säger sig göra eller beter sig på ett visst sätt som stämmer med hur de förväntas göra. (Bell, 2006) En noggrann observatör är det mest sofistikerade instrumentet i studier av människors attityder, åsikter och värderingar i relation till deras beteende. Observationer som ska utgöra ett vetenskapligt verktyg förutsätter att de har ett uttalat forskningssyfte, är planerade, registreras systematiskt och är kritiskt granskade. (Merriam, 1998)

Som observation användes i föreliggande studie dels direkt observation och dels videodokumentation för att möjliggöra varseblivning på flera nivåer. Med direkt observation menar jag den spontana och helhetsorienterade observation som jag gjorde momentant vid varje tillfälle. Underlaget för den observationen var det observationsprotokoll (bilaga 2) som jag förde vid de flesta observationstillfällena. Observation är en tolkning, ett meningsskapande, av de intryck som uppfattas och inom ramen för den tolkningen prioriteras uppmärksamheten mot olika företeelser. De företeelser som framträder är ett resultat av den förförståelse jag som tolkande subjekt har. Videodokumentationen tillkom för möjligheten att nyttja stimulated recall¹³, samt för att kunna gå tillbaka och studera observationsmaterialet på ett mer mångsidigt sätt än vad en beskrivande text tillåter. Jag ville ha möjlighet att kunna fördjupa eller uppmärksamma nya fenomen, genom att gå tillbaka till tidigare händelser eller till samma händelse och med en annan förståelse studera det som jag upptäckt.

Observationsprotokollet i form av ”loggen” visade sig vara ett givande komplement till det inspelade materialet, så till vida att jag ibland blev osäker på det bandade materialet och gick till mina anteckningar i observationsprotokollet för

¹³ Se Alexandersson (1994). Stimulated recall går i korthet ut på att du visar respondenten ett kort avsnitt av en inspelad situation där denne medverkat, och där respondenten i efterhand uppmanas beskriva vad som händer i situationen. Pga avgränsningsskäl uteslöts momentet med stimulated recall i slutskedet av datainsamlingen.

att göra mig en bättre bild. Observationsprotokollet speglade i större utsträckning vad jag reagerade på i stunden. Det handlade oftast om vad jag uppfattade i hela rummet, atmosfär, och i sammanhanget av vad studenter sa innan, under och efter undervisningstillfället, samt i spontana samtal med läraren i anslutning till undervisningstillfället.

Utifrån den information som lärare och schema gav observerades olika undervisningsaktiviteter. Samtliga kursers första tillfällen observerades, då dessa oftast är av introducerande karaktär, samt att det är vid första tillfället när lärare och studenter träffas som förhandling¹⁴ sker avseende mål och planerade studieaktiviteter i kursen. Exempel på andra karaktäristiska undervisningsaktiviteter är föreläsningar, seminarier, laborationer och handledning. Valet att observera så olika undervisningsaktiviteter som möjligt grundar sig dels på att jag ville se en bred repertoar av undervisningshandlingar, dels för att kunna tolka vad som var en genomgående strategi och vad som var sammanhangsberoende.

Som tidigare nämnts, dokumenterades observationerna visuellt och auditivt med videokamera respektive minidisc, samt genom skriftlig dokumentation i form av ett observationsprotokoll. Inga introduktionstillfällen dokumenterades med videokamera, främst därför att den visuella dokumentationen inte prioriterades från början. Nästan omgående kompletterades observationsprotokollet med en symbol som avsåg vem som uppfattades ha initiativet i den aktivitet som pågick. Detta var ett av två signifikanta fenomen som kom fram under observationsprocessen. Det andra var under pilotstudien, den omedelbara känslomässiga upplevelsen av ”ickemöte” mellan studenter och lärare.

Jag gick igenom observationsmaterialet både visuellt och auditivt ett antal gånger för att få en känsla för innehållet, ”kärnan och margén” i materialet. Materialet fick därefter ”ligga till sig” medan jag jobbade igenom intervjuerna, ett sätt att distansera mig. Därefter återkom jag till observationerna som transkriberades i form av sammanfattningar utifrån min förståelse av intervjuerna och den teoretiska bakgrunden. Sedan studerades materialet på nytt med särskild uppmärksamhet på frågor som dykt upp i tolkningsprocessen och som resulterade i den resultatredovisning som successivt växte fram.

För att berika min förståelse av olika företeelser som uppmärksammades i intervju eller observationsmaterialet sökte jag relaterad information i de skriftliga dokument som samlats in.

¹⁴ Jmf Liljestränd (2004) och Hudak(1987).

Dokument

Den textbaserade informationen består vanligen av en kursplan, schema och eventuellt någon form av studieplaneringsmaterial. När så var möjligt samlades även föreläsningsunderlag och examinationsuppgifter in. Dessa dokument användes sedan i huvudsak för att antingen jämföras med det som framkommit ur intervjuer och observationer, men även för att skapa en djupare förståelse av detsamma. Exempelvis; vilka intentioner framträder i kursplanen eller hur ser schemat ut i förhållande till den planering och de intentioner läraren beskriver.

Efter att ett första, preliminärt resultat i delstudie ett var klart, försökte jag åter skapa "ursprunglig" kontakt med läraren genom att läsa transkriberingen av intervjun, observationsprotokollen samt titta och lyssna på observationsdokumentationen. Det ledde till mindre revideringar och kompletteringar av resultattexten. Motsvarande process genomfördes för delstudie två. Efter färdigställandet av en preliminär text till delstudie tre försökte jag se på helheten av resultatet, vad som var gemensamt och vad som var unikt med varje kurs. Därefter återgick jag framförallt till observationsmaterialet för att kritiskt granska om jag kunde återfinna grunden för tolkningarna och vad min förståelse i det skedet gav för mening åt materialet. Med den medvetenheten bearbetade jag sedan texterna fram till sin nuvarande utformning.

ETISKA STÄLLNINGSTAGANDEN

En etisk aspekt i denna studie gäller informanterna. Min avsikt är att dessa inte ska gå att identifiera utifrån materialet. För att testa hur jag lyckats maskera kurs och individ och också hur jag hanterat informanten i texten lät jag seminariekolleger¹⁵ läsa en delstudie och bland annat kommentera hur de uppfattade att jag framställde informanten. Inte någon anmärkte på mitt sätt att framställa informanten. Jag lät även en person som kunde förmodas veta vem en av informanterna var, och som redan var insatt i studien, att läsa en delstudie med syftet att testa identifierbarheten. Personen meddelade att denne kunde ringa in en grupp lärare men inte identifiera personen ifråga. Jag vill också poängtera att studien inte fokuserar på hur dessa lärare är som personer, utan hur deras undervisning har framträtt för mig utifrån de specifika tillfällen med specifika förutsättningar som då gällde.

METODDISKUSSION

Alexandersson (1994) skriver att frågor om forskningsresultatets trovärdighet och giltighet har betydelse för all slags forskning. En kritisk punkt i föreliggande studie är viljan att skapa förståelse av undervisning och lärande i högskolemiljö.

¹⁵ Kolleger som regelbundet läser varandras texter och som ger olika typer av respons på dessa texter.

Förståelse avspeglas i mötet mellan mig som forskare och lärarna, främst i intervjuerna, och i mötet mellan mig som forskare och läsare av denna studie.

Starrin & Svensson (1994) tar upp tre huvudaspekter av kvalitet i användandet av kvalitativa metoder. Kvalitet i framställningen som helhet, kvaliteter i resultaten och validitetskriterier. Kvalitet i framställningen handlar bland annat om perspektivmedvetenhet, och ett sätt att hantera denna medvetenhet är att forskaren beskriver personliga erfarenheter som har varit betydelsefulla och som ligger till grund för dennes förförståelse. Kvaliteter i framställningen avser också studiens inre logik, med vilket samspelet mellan forskningsfrågor, datainsamling och analysteknik avses. Sista aspekten av kvalitet i framställningen avser etik.

I föreliggande studie har jag utgått ifrån kursen som avgränsning, analysenhet¹⁶. Det är inte oproblematiskt, inte minst ur ett sociokulturellt perspektiv. Kursen är en integrerad del i både en utbildning och en utbildningsmiljö, och det är frågan om lärares och studenters aktiviteter som är relaterade till kursmålen bara sker inom ramen för kursen. Exempel på detta är att läraren kan ha samma student i andra kurser som relaterar till liknande kursmål eller bedriva verksamheter/aktiviteter utanför kursens regi som direkt eller indirekt engagerar studenten i relation till kursmålen. Jag har ändå valt kursen som avgränsning utifrån att den har en formellt fastlagd struktur och fungerar som referens för innehåll och avgränsningar.

När det gäller kvalitet i resultaten är begreppet innebördsrikedom väsentligt. I varje delstudie speglas mina tolkningar gjorda utifrån fragment och sekvenser ur en komplex helhet. Genom den omfattande resultatredovisningen, ges läsaren möjlighet att bedöma materialet i förhållande till egna erfarenheter. På så sätt öppnar studien upp för frågor, diskussion och därmed kunskapsutveckling. Förutom innebördsrikedom är betydelsen av struktur i resultatredovisningen viktig. (Starrin & Svensson, 1994) Min ambition har varit, att efter en relativt empirinära beskrivning och tolkning av resultaten, genom ytterligare tolkning och reflektion, successivt lyfta materialet till en högre abstraktionsnivå. Även här menar jag, ges läsaren möjlighet att bedöma relevansen i de tolkningar som gjorts.

Att tolka intervjuer innebär en balansgång mellan det som framträder för mig och att samtidigt göra informanten rättvisa. Svårigheten är att inte väva in min förförståelse i informantens ord, utan att med stöd av egna erfarenheter tolka informantens utsaga och omgestalta den till skriftspråk. Att pendla mellan den ”senaste” tolkningen och tillbaka till transkriberingen av originalutsagorna, medförde att tolkningar av ursprungstexten modifierades under arbetets gång.

¹⁶Studien omfattar tre delstudier som var och en representerar en analysenhet. Fortsättningsvis kommer analysenhet benämnas delstudie.

När nya och förändrade tolkningar uppstod, blev det viktigt att åter konfrontera dessa tolkningar med originalutsagorna.

Genom observationerna gavs intervjumaterialet en djupare mening. Styrkan med observation är att den har verklighetsprägel i form av att den omfattar en händelse i realtid och att den även omfattar kontexten till händelsen. En svaghet är att observationer är selektiva och tidsödande. (Yin, 2007)

Min uppfattning om min egen påverkan i observationssituationerna är att den var marginell, trots att jag vid något tillfälle deltog i en aktivitet och att det vid något annat tillfälle var få personer i rummet. Någon gång nämnde läraren min närvaro i samband med lektionsstart ”och så har vi ju Oskar här”. Sammantaget agerade lärarna i situationen, genom att i princip inte ta ögonkontakt eller tilltala mig. Lärarna kände till att jag skulle observera introduktionstillfället, men inte exakt vilka övriga delar av kursen som skulle observeras. Vid ett tillfälle, när jag stötte ihop med en av lärarna, bad denne mig att komma till ett undervisningstillfälle samma eftermiddag. Jag uppfattar detta som ett uttryck för det Alexandersson (1994) ovan beskrev som en kritisk punkt, nämligen viljan att skapa förståelse.

Validitetskriterier kan enligt Starrin & Svensson (1994) sammanfattas i kravet att övertyga det vetenskapliga samhället, helt enkelt tåla kritisk granskning och att i argumentation kunna visa på rimligheten i det som beskrivs. Ytterligare ett validitetskriterium är det heuristiska värdet, det vill säga möjligheten för läsaren att se någon del av sin verklighet på ett nytt sätt, samt konsistens. (ibid) Det sist nämnda kriteriet har jag svårt att skilja från det som Starrin & Svensson benämner inre logik. Även det pragmatiska värdet, med vilket avses det värde forskningen har för praktiken, utgör i detta sammanhang ett kriterium för att bedöma validitet.

Ett par svagheter i det metodiska upplägget är dels att examinationstillfället inte observerades, dels att andra medverkande lärare än kursansvariga inte intervjuades. Förståelsen av examinationens betydelse utvecklades i tolkningsarbetet, när intentioner och handlingar inte framstod i överensstämmelse. Observation av examinationstillfällena hade kunnat belysa denna problematik bättre. Andra, i kursen medverkande lärares faktiska inverkan på undervisningen blev i en delstudie särskilt framträdande. Där fanns ett nära samarbete mellan de två lärarna och även i detta fall var det först i tolkningsfasen som betydelsen av (avsaknaden av) den andra läraren blev tydlig.

Yin (2007) presenterar fyra kriterier för kvalitet i analysarbetet. Första kriteriet innebär att analysen ska visa att hänsyn är taget till allt relevant material. Det andra kriteriet är en redogörelse för alternativa tolkningar. Tredje kriteriet pekar

på att analysen ska riktas mot den mest signifikanta aspekten i fallstudien och det fjärde kriteriet är att forskaren ska använda sin expertkompetens.

Min uppfattning är att jag efter bästa förmåga försökt arbeta i linje med ovan nämnda validitetskriterier. Dock kan jag, så här i uppsatsens elfte timma, självkritiskt tycka att resultatkapitlet blivit nog så omfattande. Risken är att det kan vara svårt att se den signifikanta kärnan i alla de trådar som väven av text består av och jag inser att det finns trådar i detta material som kunde fördjupas, knyts ihop bättre eller kanske avlägsnas för att ge bättre genomskinlighet och förståelse. Jag har dock utifrån min förförståelse inte velat riskera att göra naiva förenklingar av de komplexa processer som lärande och undervisning utgör.

KAPITEL 4. RESULTAT

Resultatbeskrivningen omfattar tre delstudier, och varje delstudie beskrivs med en likartad struktur. Strukturen har följande upplägg; presentation av den enskilda delstudien(kursen), beskrivningar utifrån intervju respektive observationer och avslutningsvis tolkning och reflektion. Under rubriken Observation beskrivs signifikanta handlingar, både som jag uppmärksammar specifikt och som jag uppfattar i relation till det läraren sagt i intervjun. Under den rubriken redovisas också tolkningar utifrån den analys som utförts av dokument så som schema, studiehandledningar eller annat material och som sammantaget bidrar till ett utvecklat helhetsperspektiv på delstudien.

DELSTUDIE 1

I kursen som omfattade fem poäng deltog cirka femtio studenter. Kursen gavs inom området för filosofisk fakultet, dock hade de flesta studenterna sin tillhörighet inom området för teknisk fakultet. I kursen undervisade två lärare och i denna delstudie fokuserades den kursansvarige läraren "Lars".

Undervisningen var uppbyggd kring tre större uppgifter och sju artiklar. Arbetet med dessa understöddes av ett antal föreläsningar, handledningstillfällen och seminarier. Kursen examinerades genom inlämningsuppgifter, seminarier och en frivillig individuell hemtentamen. Varje student erbjöds sju föreläsningar á nittio minuter, två handledningstillfällen och två seminarietillfällen. Med handledning menas i denna kurs grupphandledning där båda lärarna och två grupper à fem studenter träffas under en halvtimme. Med seminarium menas i denna kurs att båda lärarna och fyra grupper träffas under tre timmar. I schemat för kursen kan man se att lärarna fördelat drygt tjugo procent av sin tid med studenterna på föreläsningar, drygt tio procent på handledning och drygt sextiofem procent på seminarier.

Intervju

Lars intervjuades efter kursens genomförande. Intervjun genomfördes i ett konferensrum i nära anslutning till hans arbetsrum, och i samband med intervjuns avslutning hämtade Lars studenternas kursutvärdering som kompletterande information. Jag tolkar stämningen under denna intervju som saklig och uppsluppen.

Lärarens syn på undervisning

Lars beskriver att målet med undervisningen är att väcka intresse och att öka, egentligen förändra, studenternas förståelse av ämnesområdet. Att väcka intresse leder till att studenterna blir mer "sugna på att ta in kunskapen". Att som lärare

skapa motivation för studier i ämnet, blir enligt Lars ett delmål för att nå det övergripande målet; en bredare, fördjupad och annorlunda förståelse av ämnesområdet. Studenterna ska lära sig att bygga ett "x-system" så nära praktiken som det går. De ska få en utvidgad och tydligare bild av ämnena x och y och vad xy som helhet innebär. Det gäller att förstå användningen av kunskap i olika situationer, att tillämpningen av teoretisk kunskap inte är neutral utan sker i ett sammanhang. Lars avsikt är att få kursen så verklighetsnära som möjligt. Vilket bland annat bygger på en uppfattning att det, "i verkligheten" som Lars säger, inte är den bästa lösningen som får gehör utan den bästa presentationen av en lösning. Han vill att studenterna ska ha både intresset och kompetensen att jobba med de frågor som kursen fokuserar, som en del av sin kommande yrkesutövning.

När Lars beskriver sina förväntningar på studenterna i undervisningssituationen säger han: "jag förväntar mig att de ska säga vad de tycker och ställa frågor om sådant som de känner sig osäkra på". Att studenterna ställer frågor och också beskriver hur de tänker bidrar till deras lärande i kursen. Denna förväntning syftar främst på seminarierna, som Lars inte vill se som examinationstillfällen utan lärtillfällen. På föreläsningarna förväntar sig Lars att studenterna lyssnar, försöker förstå och förbereder sig för att själva arbeta med innehållet. Lars ser sina föreläsningar som ett stöd, "jag kapar av två dagars arbete för studenterna på nittio minuters föreläsning". Men han är noga med att det han ger studenterna under föreläsningstillfället inte är en slutprodukt, utan grunden för att kunna börja studera ämnet. Hans förväntningar på deras arbete med uppgifterna uttrycks i samband med att vi i intervjun berör vilket handlingsutrymme han som lärare respektive studenterna har i kursen. Utrymmet är stort säger han och tillägger:

Studenterna har ett väldigt stort handlingsutrymme på just den här kursen, för alla löser samma uppgift men inte på samma sätt och ... vi förväntar oss att få unika lösningar för varje del av kursen. Det är just i detta unika som det kan uppstå en intressant diskussion, dialog.

Avseende tiden mellan undervisningstillfällena förväntar sig Lars att studenterna jobbar aktivt med arbetsuppgifterna och att de börjar i så god tid som möjligt. Det är viktigt att informera studenterna om tidsaspekten, så att de får den tid de behöver för att smälta och reflektera över olika saker.

Det här är ingenting som man memorerar in och som sedan sitter, utan det är en process där man hela tiden väger in nya saker och får med sig det löpande under hela kursen och förhoppningsvis också efteråt.

Lärarens syn på kunskap och lärande

Lars beskriver kunskap som ”att ha en aning om vad som händer” och att kunskap kan delas upp i förklarande delar och förståelse. Förklaring handlar om varför något förhåller sig på ett visst sätt, medan förståelse är något större, mer övergripande, och består av flera delar vari förklaringar ingår. Kompetens avser något man har inom ett område, expertkompetens, medan kunskap är, som Lars uttrycker det, mycket bredare. På en direkt fråga om dessa begrepp diskuteras i arbetet med kursen svarar Lars att kunskap och kompetens är den typ av begrepp som mer eller mindre tas för givet, ”vi definierar dem aldrig”.

I relation till begreppet lärande beskriver Lars undervisning som en läraraktivitet i form av att beskriva och förklara något. Lärande innebär att få göra, testa och att få feedback. Han betonar att lärande är att *riktigt* få lära sig hur något fungerar. Begreppet lärande beskrivs av Lars som en mer studentaktiv process där lärandet sker i ett sammanhang, medan undervisning står för en verksamhet som går ut på att lära sig något om någonting. På frågan om Lars eget lärande svarar han:

Absolut... jag lär mig ju dels inom ramen för kursen, men jag lär mig ju väldigt mycket om människor också. Hur de reagerar och hur man ska kommunicera och så vidare, så det är dels en pedagogisk del och dels en ren, vad ska jag säga, humanistisk del...

Lärarskicklighet menar Lars, handlar om att motivera och åstadkomma lärande. Lärarrollen handlar därför om ledarskap för Lars, med vilket han försöker förbättra förutsättningarna för studenternas lärande. I situationer där Lars får feedback av studenterna, upplever han att det finns tydliga signaler och ”tysta signaler” men att det går ganska bra att läsa ut om studenten är intresserad av att lära sig eller inte fullt så intresserad. Om Lars uppfattar att studenterna inte är motiverade, försöker han ändra genomförandet av kursen, men hävdar samtidigt att en viktig faktor för motivation är att läraren föregår med gott exempel. En lärare som är engagerad i det gemensamma arbetet och själv intresserad av att lära sig nya saker, stärker studenternas motivation och engagemang. Lärarens engagemang handlar för Lars om att vara intresserad av att lyssna på studenterna och låta dem komma till tals med sina tankar och idéer. Lars vill skapa ett klimat där alla känner trygghet och är aktiva, vilket bland annat visar sig i vad han kallar ”levande seminarier”.

... det handlar på något sätt om att få seminariet levande och det är då det är roligt för mig också ... att det är fritt ord och att man kan stöta och blöta idéer och att studenterna ser att det finns ett intresse för det vi tillsammans sysslar med, att det inte bara är fyra timmar som ska gå...

Aktiviteter ska planeras för att stötta studenternas lärande på bästa sätt. Det innebär att resurserna ska koncentreras till de aktiviteter som bäst uppfyller det kriteriet.

Jag vill inte kalla mig lärare utan ledare... det handlar inte om att jag ska berätta vad jag kan och hur duktig jag är och att de ska bli lite duktigare, utan jag ska leda dem att bli bättre än jag.

En annan aspekt av motivationsfrågan har Lars hanterat genom ett särskilt poängsystem. Studenterna får poäng på sina inlämningsuppgifter och poäng om de gör en bra presentation på seminarierna. Studenterna kan få ytterligare poäng genom att göra den individuella hemtentamen. För att få högsta betyg krävs att studenten gör hemtentamen, annars får studenten inte ihop tillräckligt med poäng.

Kursen har utvecklats genom ett antal år av prövande, säger Lars. Kursen bestod tidigare av flera moment som inte på ett tydligt sätt hängde ihop, i alla fall inte för studenterna. Detta fick till följd att Lars initierade en revidering som gick ut på att ”paketera allt i en helhet”. Det innebar samtidigt att vissa delar togs bort ur kursen. På frågan vad lärarna utgick ifrån vid kursutvecklingen nämns ”erfarenhet från tidigare kurser och det budskap vi ville förmedla”. Det är några centrala begrepp som utgör den röda tråden. Kursplanen som styrdokument lämnar stort utrymme för lärarens tolkning och genomförande av kursen. Det som styr kursens innehåll och genomförande blir därför i hög grad de enskilda lärarnas känsla för vad som är möjligt att göra samt vad som är bra och relevant för den utbildning som studenterna går. För Lars är utformningen av varje kurs nära knutet till läraren som individ.

Om vi som är lärare på denna kurs försvinner, och det kommer in två andra lärare som följer samma struktur så blir det inte samma kurs. Det är ju någon form av hantverk detta, så det är svårt att få det att gå i arv ... utan man har olika filosofier, olika engagemang.

Ämnets tillämpning spelar en viktig roll i samhället, enligt Lars, och han tycker att det är väsentligt för alla medborgare att ha kunskap om det. Lars vill att studenterna på kursen ska kunna agera med stöd av dessa kunskaper när de kommer ut i arbetslivet, ”misstagen ska de göra här genom att pröva, upptäcka problem och svårigheter”. Lars anser vidare att det i ett teoretiskt ämnesperspektiv finns metoder att jobba med ämnet för att göra det mer konkret, men att det i sin tillämpning finns betydande osäkerhetsfaktorer som är centrala för förståelsen av ämnet. I Lars syn på ämnesområdet finns också en mer eller mindre uttalad intention med ett emancipatoriskt perspektiv. Med det avses att studenterna genom kunskap ska bli friare som aktörer inom sitt verksamhetsområde och i samhället.

I grund och botten handlar det om att människor med kunskaper inom de här områdena påverkar andra, och är man då inte en god medborgare, eller bara agerar utefter något man tror är rätt, men aldrig reflekterar över det, så får vi ett sämre samhälle. Så det finns en liten outtalad revolutionär samhällstanke i upplägget också, den är inte särskilt påtaglig men ska hjälpa studenterna att ifrågasätta – vad är det här?

Kursen börjar med en traditionell och strikt rationell bild av ämnet för att sedan ifrågasätta den bilden. För att studenterna ska utveckla en kritisk och ifrågasättande attityd presenterar Lars motsägelser och påståenden som han tror provocerar studenterna utifrån deras uppfattning om hur saker är. Lars vill också att studenterna efter kursen ska känna till vad de kan och inte kan, i förhållande till ämnesområdet och förstå att området är betydligt bredare och mer komplext än de kunskaper de utvecklat i denna kurs.

Lars lägger stor vikt vid att ämnesområdet även inbegriper förmågan att kunna presentera den information som tagits fram. Examinationens första del är en konsekvens av detta synsätt. Den består av de tre övergripande uppgifterna, där studenterna bedöms utifrån hur väl de lyckas utveckla sin lösning, hur väl de lyckas presentera den samt även hur väl de lyckas diskutera sin egen och andras lösningar. Den bedömning Lars gör av presentationen har inga fasta kriterier, ”den är helt subjektiv”.

Lärarens syn på studenternas lärande

Lars beskriver två dimensioner av att främja lärande. Dels mötet med studenterna, dels det strukturella – hur kursen är organiserad/utformad. Beträffande mötet med studenterna säger han att lärande främjas genom att studenterna får feedback på sina idéer samt av att läraren visar sin vilja att resultatet av studenternas arbete blir bra. ”Att visa att man är intresserad av att studenterna gör mer än vad som krävs i uppgiften”. En viktig del i undervisningen säger Lars, är att ”visa att

det är viktigt för mig också, visa att man bryr sig”. Han lyfter fram betydelsen av att vara tillgänglig för studenterna. Tillgänglighet handlar om närvaro i arbetet som pågår och tillgänglighet för kommunikation. Lars betonar vikten av interaktion och hur den påverkar lärandet, vilket han benämner som det reella stödet. Med begreppet interaktion preciserar Lars vad han ser som viktigt i det pedagogiska mötet, och menar att det framför allt handlar om att lyssna på vad studenterna säger och försöka förstå vad de menar.

Interaktion är att jag försöker att vara lyhörd utifrån vad de egentligen frågar efter och ibland kan jag uttolka att de inte frågar efter det de frågar, utan de frågar efter något annat. Det handlar om att vara bland människor och med människor. Skickar de mail försöker jag alltid besvara så snabbt som möjligt, och kommer de förbi arbetsrummet tar jag gärna tid och sitter med dem. Jag kan sitta en halvtimme fastän man skulle kunna klara det på en minut.

Den dimension av att främja lärande som tar utgångspunkt i det strukturella är nära kopplad till planeringsarbetet. Struktur handlar för Lars främst om att utforma föreläsningar och planera seminarier och handledningstillfällen. Kursen planeras strukturellt utifrån att ”det här ska hända”, sedan justeras innehåll och genomförande under resans gång, och det gör Lars genom att ta kontakt med studenterna och höra efter hur det går, såväl inom som utanför lektionstid. Avsikten med kontakten är också att visa studenterna att han bryr sig om dem, att han har ett genuint intresse. Med genuint intresse menar Lars att kommunikationen drivs av ett äkta intresse hos läraren och inte ”bara” av uppdraget som lärare. Han kopplar också det genuina till sin identitet, i form av viljan att förmedla vad han lärt sig och hans erfarenheter från arbetslivet.

... och jag gör inte det för att jag tänker att nu ska vi få bra genomströmning utan för att jag tycker det är roligt, det är genuint. Jag vill ju att det ska bli bra, att de ska komma långt i sin .. med de uppgifter de gör... Det känns ju som att det är jag, den identitet jag har som ska nå ut till dem... egentligen, i grund och botten, så är en god ledare också en god lärare, men det är väl så att det finns andra mekanismer och andra saker förutom min kompetens inom ett visst område som gör att folk kan få ut mer av kursen de läser i termer av ökat lärande. Jag skulle ... vilja se fler lärare som ledare.

Observationer

Lars undervisningshandlingar observerades vid introduktionstillfället samt vid ett föreläsnings-, ett handlednings- och ett seminarietillfälle vardera (där det sistnämnda var en del av examinationen). Vid kursintroduktionen och föreläs-

ningstillfället användes stora lokaler, möblerade med bänkar i rader riktade mot lärare och tavla. Läraren stod eller rörde sig framför studenterna. Vid seminarier och handledning användes mindre lokaler möblerade i U-form eller motsvarande. Läraren satt med ryggen mot eller i anslutning till tavlan.

Vid kursintroduktionen, ca 45 minuter, presenterade sig de två huvudlärarna. De berättade om sina egna utbildningar och erfarenheter av ämnets tillämpning. Därefter presenterades kursens övergripande syfte och de mer specifika målen, vilka exemplifierades både teoretiskt och praktiskt. Presentationen fortsatte med en genomgång av litteraturen, vad som fanns tillgängligt via lärplattformen Fronter¹⁷ och schemat. Därefter redogjorde läraren för den pedagogiska grund som kursen byggde på.

Blir det bra så har vi haft en god dialog... upplägget fokuserar lärande så vi har prioriterat resurserna mer till lärande än kontroll... Seminariet är samhällsvetenskapens laborationer, det är då vi ska testa idéerna... Vi ger en struktur så att ni i stora drag vet vad som gäller, men med så mycket öppningar att ni kan vara kreativa. Kreativitet och egna initiativ, vi tror man lär sig om man vågar ta risker. Vi lär oss mycket om ni lär er mycket. Era tidigare erfarenheter är viktiga och dem ska ni använda.

Tanken är att många gånger lär man sig om något, eller för något, här ska ni lära er i, ni är de här personerna och på seminarierna så är ni de personerna som ska sköta det här och är beredda på att agera.

Efter det presenterades examinationssätt och de uppgifter som skulle examineras, även vilka kriterier som gäller för olika betyg. Lärarna poängterade den frivilliga hemtentamens funktion som att syftet med tentamen inte var kontroll utan ett sätt att få studenterna att tänka vidare och en möjlighet för dem att visa det för lärarna. Det klargjordes också att de tre uppgifterna bygger på varandra och att studenterna ska använda tidigare resultat in i efterföljande uppgifter. Uppgift tre går ut på att utveckla samma case som uppgift två med stöd av en konkurrerande teori men också för att förbättra den lösning studenterna arbetade fram i uppgift två. ”I den här kursen arbetar vi tillsammans och det finns inte *ett* korrekt svar.”

¹⁷ Fronter är ett webbaserat verktyg, kallad lärplattform, som används främst av lärare och studenter för hantering av information och administration.

Lärarna berörde den kulturella skillnaden mellan kursens ämneskultur och traditionell ingenjörskultur. De betonade att det är när det finns flera möjliga svar som det blir intressant. Detta avslutade lärarnas tankar om kursen och det följdes av ett ”föreläsningsspass” om ca trettio minuter som avsåg att beskriva en övergripande bild av ämnesområdet. Under detta pass noterade jag att ingen student verkade anteckna, och att det i princip inte förekom några frågor, vare sig under första delen om kursen eller under andra delen om ämnet. Läraren ställde ett fåtal öppna frågor, där han ibland väntade in svar med varierande framgång. De flesta frågorna var av retorisk karaktär och förväntades inte besvaras, i alla fall inte av studenterna i dialog med läraren.

Föreläsningstillfället kännetecknas av att läraren beskriver och förklarar med stöd av en schematisk PowerPoint-presentation. Lars pratar ganska spontant och fritt utifrån de bilder han visar. Läraren har initiativet nästan oavbrutet i de nittio minuter som föreläsningen pågår, under vilken läraren ställer några få frågor av huvudsakligen retorisk art. Min känsla som observatör, där jag sitter bland studenterna, är en lättsam atmosfär, med öppenhet för tvåvägskommunikation. Studenterna lyssnar mest och jag ser få som antecknar och då bara sporadiskt, kanske för att de har tillgång till Lars presentationsmaterial via fronter.

Handledningstillfället karaktäriseras av en blandning av undersökande dialog, där alla är deltagare, och några längre utläggningar av läraren. Handledningen inleds med frågan ”hur går det” riktad öppet ut i rummet. En student undrar kring artiklarna som ska läsas och uttrycker att det är mycket att läsa. På det svarar läraren leende ”betyder det att det går bra?” vilket möts av ett gillande mummel. Den positiva stämningen speglar atmosfären i rummet och lärarens förhållningssätt. Läraren följer upp studentens påstående med att beskriva avsikten med artiklarna och hur dessa kan läsas på olika sätt beroende på syftet. Läraren efterfrågar erfarenheter från den grupp som genomfört en uppgift, som kan hjälpa den andra gruppen som har kvar att göra uppgiften. Handledningstillfället pågår i trettio minuter under vilket studenterna till stor del styr innehållet i diskussionen och läraren bidrar med struktur. Med struktur menar jag både att leda disponeringen av tiden och att ha en coachande roll som hjälper till att utveckla själva sakfrågan. Under detta tillfälle nämner Lars poängsystemet i samband med diskussioner om hur mycket studenterna ska läsa och hur de löser uppgiften som de har. Lars avsikt med att relatera till poängsystemet¹⁸ i diskussionerna är att studenterna inte ska läsa för poängen utan för kunskap, men samtidigt skapas en närvaro av den yttre motivation och kvantitativa syn som poängsystemet främjar.

¹⁸ Med poäng i detta stycke avses det särskilda poängsystem, initierat av Lars, som relaterar till betygsbedömningen.

Seminarietillfället karaktäriseras av att grupperna uppmanas lyfta fram hur de hanterat de olika uppgifterna. Studenterna påpekar vinsten med de tidigare seminarierna i kursen då de haft möjligheten att höra hur andra grupper tänkt och att det sedan förväntats att de skulle förbättra sina respektive lösningar. Som en del av seminariet får en grupp ta rollen som aktör och försöka visa att deras lösning är värd ”det pris som den kan tänkas kosta i branschen”. I det momentet noterar jag att de tar rollen men genomför den skolmässigt. Uppgiften att ”ta rollen” framstår, för mig som observatör, som odefinierad och därmed otydlig i ett lärandeperspektiv. Det sker heller ingen återkoppling på hur studenterna tagit rollen i sitt framträdande.

Under både seminariet och handledningstillfället pratades det mycket. Dialogen förs i huvudsak mellan lärare och student/studentgrupp. Vid seminariet uppkom en djupare diskussion där studenterna debatterade sinsemellan på eget initiativ. Lars efterfrågar uttryckligen att studenterna ska använda seminarierna för att diskutera sådant de inte förstått. Han hänvisar också till att om någon uppfattar något som svårt eller oklart finns det säkert fler som har samma svårighet och därför är det bra om det kommer fram i diskussioner.

I kursplanen används begrepp som att ge och förmedla kunskaper och det presenteras inte någonstans att eller hur kunskaperna ska användas. Detta kontrasterar mot lärarnas uttalade avsikt att studenterna ska lära sig *i* tillämpning för att kunna använda sina kunskaper.

Utvärderingen, som genomfördes av hälften av studenterna, visar på att studenterna i hög grad tyckte att; kursen har känts angelägen för deras utbildning, att lärarna har ansträngt sig för att göra den intressant samt att undervisningen har bidragit till att öka förståelsen. Utvärderingen visar också på att den kvantitativt största negativa kritiken avser arbetsmängden, belastningen. ”en av de roligaste kurserna och också en av de jobbigaste” är enligt lärarna en generell studentsynpunkt och något lärarna kommenterar vid kursintroduktionen.

Både under föreläsningen och under handledningen ifrågasätter någon student antingen det Lars säger eller innehållet i en artikel. I båda fallen bemöter Lars frågeställningen kring sakfrågan och bekräftar relevansen i ifrågasättandet. I det senare fallet med artiklarna där studenten även problematiserar sitt ifrågasättande vänder Lars diskussionen mot ett kritiskt förhållningssätt och uppmuntrar därmed till fler kritiska frågeställningar.

Tolkning och reflektion

Den bild som framträder för mig av Lars, är bilden av en engagerad lärare, både under och mellan de schemalagda undervisningstillfällena. Han tar kontakt med studenterna och pratar mycket, ofta i dialog. Det är också ett medvetet kriterium

i hans syn på undervisning, den engagerade, intresserade och motiverande läraren. Han verkar ha en kunskapssyn med tyngdpunkt i ett konstruktivistiskt perspektiv, där studenter exponerar sina tankar och sin förståelse vilket bemöts av studiekamrater och lärare i syfte att studenten ska vidareutveckla förståelsen. Schemats struktur med prioritering av tid till seminarier stärker det synsättet. Även uppgifternas inbördes relation tyder på detta. Uppgift tre tar samma utgångspunkt som uppgift två, fast förväntningarna är att studenterna ska arbeta med en annan teori som grund *och* använda information som arbetet med uppgift två genererat samt tankar och erfarenheter som framkommit under seminarierna om allas olika arbeten och lösningar på uppgiften.

Kunskap har för Lars en tydlig nyttoaspekt (och det finns ett emancipatoriskt drag) i den undervisning han bedriver. Varken nytto- eller maktperspektiv är något som framkommer i de styrdokument (kursplan) som finns.

Begreppsanvändningen bakom Lars kunskapssyn tycks relativt oreflekterad. Om Lars uppfattning att begreppen tas för givna, har en generell giltighet för den miljö han är verksam i, bekräftas problematiken än mer. De begrepp som han avser är kunskap och kompetens, vilka får återverkningar på begreppen lärande och undervisning. I intervjun, i Lars dialog med studenterna samt i uppgiftskonstruktionen framhålls och gestaltas intentionen att studenterna lär sig genom att prova, genom att uppgifterna konstrueras och diskuteras ur ett ”verklighetsnära” perspektiv. Däremot uttrycks inte vilka uppfattningar om kunskap och lärande som ligger bakom den intentionen, vare sig i intervjun eller i observationsmaterialet. Ett sammanhang där detta blir tydligt är den uppgift som går ut på att studenterna ska presentera sin lösning på ett givet problem. I samband med detta säger Lars att det inte finns några direkta kriterier för bedömningen, den är helt subjektiv. Jag tolkar det som att uppfattningen om presentationens betydelse för lärande bygger på Lars beprövade erfarenhet och den diskurs om lärande som Lars på olika sätt deltar i. Däremot har han inte tillgång till verktyg i form av teorier, begrepp eller annat som hjälper honom att analysera presentationens betydelse för lärande på ett fördjupat och reflekterande sätt. Innebörden blir därmed att han inte heller har tillgång till verktyg för att differentiera olika presentationer som exempel på gestaltningar av olika förståelse.

Enligt Lars lär sig människan bäst genom att göra, testa och få feedback, och aktiviteterna i kursen främjar ett lärande *om* och *genom* tillämpning. I Lars undervisning uppfattar jag stora likheter med casemetodik/problembaserat lärande. I intervjun kommenterar Lars att han gillar att testa saker. Min tolkning är att det inte är en slump att han ser på lärande på det sättet och inte heller att han beskriver sitt arbete med kursutveckling som ett ”trial and error” arbete.

Det är mycket prövande för mig i mitt jobb jag gillar att testa idéer, och det gör ingenting om de inte blir så bra. Bättre att testa och se, för ur det hittar jag någonting som kan vara roligt.

I den undervisning som Lars är ledare för är studenten i centrum, så till vida att det är viktigt att lyssna och försöka förstå vad studenten menar och att interagera genom tillgänglighet och genuint intresse. Lars lägger stor vikt vid motivation, vilket han hanterar på två skilda sätt. Han främjar inre motivation genom att genomgående till exempel visa på yrkesrelevans, att kunskaper genereras i och genom handling, leken och provandet. Uppgifterna har ett verkligt sammanhang, där studenterna förväntas ta roller och lösa relevanta utmaningar. Detta tolkar jag som en mer kvalitativ syn på kunskap och lärande, något som främjar det Marton et al. (1977) kallar djupinlärning. Samtidigt har Lars ett särskilt poängsystem, där olika aktiviteter ger poäng, vilka summeras och utgör en del av bedömningsunderlaget vid betygssättning. Detta tolkar jag som understödjande en mer kvantitativ syn på kunskap och lärande, vilket kan uppfattas problematiskt i förhållande till kursens uttalade pedagogiska upplägg och till synes kvalitativa syn på kunskap och lärande.

En annan viktig aspekt kopplad till motivation är läraren som förebild, vilken kan ses ur två perspektiv i Lars resonemang. Förebild dels som en intresserad ledare i verksamheten, och dels en person som också själv är lärande. I hans syn på ledarskap framträder en kontrast mellan begreppen lärare och ledare. I begreppet lärare lägger Lars in en kritisk syn på universitetsläraren som den som föreläser och sedan "lämnar arenan", den som i stunden ikläder sig en lärarroll, men inte bär den mellan undervisningstillfällena. Lars vänder sig aktivt emot detta och poängterar sin undervisande roll som en ledarroll. Han ger uttryck för att det finns dimensioner av kall i hans tolkning av sitt arbete som lärare. Han ser det också till en del som ett hantverk som är nära knutet till läraren som person. Om sitt eget lärande säger Lars att det är centralt och att han lär sig med hjälp av studenterna, om ämnet såväl som om människan.

Lars framhåller det genuina samspelet och sin identitet i undervisningen, och jag uppfattar att han verkligen har en genuin relation till studenterna. En relation där tillit råder och hans kontakt kännetecknas av närvaro, social lättsamhet, omsorg och höga förväntningar. Jag tolkar denna relation som att det ger honom den tydlighet och trovärdighet som han som lärare behöver. Den något otydligare syn på kunskap och lärande som jag kan uppfatta i intervjuaterialet ger inte riktigt samma stöd för högskolelärares professionalitet, i vart fall inte i termer av att det skulle finnas yrkesgemensamma värderingar, normer och handlingslinjer som lyfts fram genom ett gemensamt och reflekterat yrkesspråk.

Min känsla är att Lars intentioner med undervisning och hans handlingar i undervisningssituationer är förhållandevis samstämmiga. Till viss del tror jag att detta kan kopplas till Lars intention och handling att vara i undervisningssituationen med hela sin identitet eller "genuint" som han säger och inte bara i egenkap av en roll, till exempel lärarroll.

En aspekt av resultatet i delstudie 1 är frånvaron av den andra läraren. Tanken var att jag skulle intervjua även henne men av praktiska skäl föll det bort och efteråt i analysarbetet kan jag ännu bättre se relevansen av den information som saknas. Bilden av Lars kanske blir mer motsägelsefull än nödvändigt, då vi inte möter den andra läraren som en aktör, utan mer som en skugga. Vad som framkommer i observationerna när båda lärarna är tillsammans i rummet och hur Lars under intervjutillfället pratar om samarbetet är att det finns en hög grad av samspelthet. Det verkar därför som om Lars har ett nära och djupt samarbete med sin kollega där de kontinuerligt för diskussioner om kursen sinsemellan och tillsammans med studenterna. Min erfarenhet av läraryrket är att detta ger en högre grad av trygghet i mötet med studenterna, vilket kan bidra till en större öppenhet i kommunikationen med studenterna.

Examinationen innebär att både skriftligt och muntligt presentera, och diskutera vad respektive grupp kommit fram till och hur de kommit fram till detta. Det betyder att examinationsinnehållet är känt av studenterna och kan påverkas under själva examinationen. Studenterna har alltså chans att initiera frågor, förtydliga vad de avsåg att kommunicera samt att debattera innebörd och giltighet i förhållande till andras uppfattningar i sakfrågan. Utifrån vetskapen om examinationens styrande funktion för hur studenter studerar så samspelar intentionen med undervisningen och handling i betydelsen av examination på ett logiskt sätt. Den frivilliga skriftliga hemtentamen kan också sägas samspela med denna logik utifrån att det är en hemtentamen där studenterna under längre tid har möjlighet att ta hjälp av litteratur samt att den delvis tar sin utgångspunkt i det arbete som studenterna gjort.

DELSTUDIE 2

I kursen som omfattade fem poäng deltog knappt tio studenter. Kursen utgjorde en del av en inriktning¹⁹ och studenterna examinerades genom en skriftlig tentamen, inlämningsuppgifter, tillämpningsuppgifter samt presentationsuppgifter. I kursen undervisade två lärare, studien fokuserade kursansvarige läraren ”Kim”.

Intervju

Intervjun genomfördes på Kims arbetsrum några dagar före kursstart. Det var den andra intervjun i raden av tre, och jag tolkar stämningen som tillitsfull, saklig och ”bekant”, på så sätt att samtalet präglades av en ömsesidig förståelse vad samtalet handlade om och syftade till.

Lärarens syn på undervisning

Kim säger att kursen har ett syfte och mål som är kopplat till ett övergripande syfte för hela inriktningen. Det övergripande syftet är att studenterna ska kunna undervisa barn, jobba med barn, framför allt inom ett specifikt ämnesområde. Kim uttrycker uppfattningen att för att studenten i sin kommande yrkesutövning ska kunna bedriva undervisning måste denne dels själv förstå innehållet samt dels kunna kommunicera med dem som inte har samma förståelse i syfte att dessa ska lära sig. Med förmågan att kommunicera syftar Kim på studenternas förmåga att möta barnen.

I denna kurs eftersträvar Kim att studenterna ska få möjlighet att se de kritiska aspekterna hon vill framhålla. Vidare uttrycker hon som ett ”grundfundament” att studenterna ska utveckla positiva erfarenheter i arbetet med ämnesområdet.

.. att de ska tycka att det är roligt, att de blir intresserade och att de ska få självförtroende att känna att de utvecklas, att det är meningsfullt.

Med detta citat ger Kim sin syn på motivationen och lusten, i form av upplevelsen av utveckling och vad denna utveckling leder till.

Det finns en relation mellan undervisning och lärande, med undervisningen vill Kim åstadkomma lärande. Hon säger att studenterna inte undervisar men att hon nyttjar studenterna i undervisningen genom att de får diskutera sinsemellan och hjälpa varandra. Hon betonar i det sammanhanget att hon lär sig parallellt med studenterna, ”annars stagnerar man ju i sin yrkesutövning”. Kim beskriver att hon inför undervisningstillfället har en klar avsikt och målsättning, ibland även

¹⁹ Inriktning avser block av kurser som visar på en fokusering inom en mer allmän examen.

etappmål, som ska fungera som struktur i en flexibel händelseutveckling. Under själva undervisningstillfället får det som händer i situationen, de diskussioner och funderingar som uppkommer, bidra till studenternas lärande och påverka hur lärprocessen mot målen ser ut. Att studenterna också har förväntningar med sitt deltagande när de kommer till undervisningstillfället är enligt Kim en viktig förutsättning för hennes undervisning.

Kim förväntar sig att studenterna ska vara intresserade och engagerade, men hon uppfattar att det finns några få studenter som i första hand siktar på kurspoängen, och inte kunskapsmålet med kursen. Konsekvenserna av en sådan studiestrategi är problematisk, säger Kim, inte minst med tanke på att det för dessa studenter handlar om professionskunskaper. Kim ger uttryck för intentionen att studenterna ska förstå och värdesätta tiden på universitetet, och hon ställer det i kontrast till vad hon ser som en uppfattning hos studenter att ”det är på praktiken man lär sig”, och att de därför efterfrågar mer tid ute på skolor. Mellan undervisningstillfällena förväntar sig Kim att studenterna tar ansvar för sina studier, och om de inte gör det så är det deras problem.

På frågan om det egna handlingsutrymmet säger Kim att det är ganska stort. Hon uttrycker kritik mot åsikter som hävdar att det inte går att uppnå kursmålen för att studenterna har för dåliga förkunskaper eller för att de inte vill. Studenterna kommer till kursen med olika förförståelse och det är lärarens ansvar att möta dem där de är och hjälpa dem till en kvalitativt bättre förståelse inom den tid som står till förfogande. Kim säger att även studenterna har ett ganska stort handlingsutrymme, inte minst på grund av att de tidigt i kursen får tillgång till den skriftliga tentamen och därmed en konkretisering av kursens målsättning. Hon beskriver också att hennes planering påverkar studenternas handlingsutrymme i mer eller mindre grad.

Lärarens syn på kunskap och lärande

Kunskap inom det aktuella ämnesområdet handlar om att omvärlden ska bli begripligare, att studenterna ska utveckla förmågan att se på samma värld på ett annorlunda sätt. Ett exempel på den förmågan, säger Kim, är att kunna använda generella och relevanta begrepp i olika sammanhang, i olika vardagliga situationer. Kim ger uttryck för en kunskapssyn där kunskap inte är en ”hierarkiskt ordnad volym av staplade enheter”, utan en fråga om differentiering, att se samband, likheter och skillnader.

kunskapande är inte att gå uppför en trappa, utan att resa runt i ett landskap som [med hjälp av förvärvade begrepp] blir rikare och rikare.

Kunskap för dessa studenter uttrycker Kim som förmågan att arbeta med barn, ”att hjälpa barnen att göra världen rikare, begripligare”, vilket bland annat fokuserar förmågan att kommunicera. En aspekt av kommunikationsförmågan exemplifierar Kim med: att kunna presentera, lyfta fram, exemplifiera och göra begriplig. Hon betonar också en kontinuerlig fokusering på vad det är någon ska lära sig och hur den förståelsen visar sig i handling. Lärarkompetens är förmågan att åstadkomma lärande, dels genom att förstå ”landskapet” själv och dels att förstå hur eleverna uppfattar ”landskapet” för att kunna möta dem i deras lärande. Lärarens jobb är att åstadkomma lärande och läraren har ansvar för mötet med studenterna i undervisningssituationen. Vidare betonar Kim vikten av att som lärare förstå och skilja kvalitativt olika sätt att förstå ”samma sak”.

Lärande är inte bara en konstruktion där ny information sammanförs med gammal information, säger Kim, utan det är när man kan förstå något på ett kvalitativt annorlunda sätt. Lärande som resultat har inget slut, det går alltid att bli mer komplex i sin förståelse av ett fenomen. Lärarskicklighet är dels att få studenterna att uppfatta ett fenomen på ett medvetet sätt och dels att veta vad det sättet att se innebär. Lärarskicklighet handlar också om tolkning av styrdokumentet, och att med tolkningen som stöd göra ett relevant urval avseende innehåll och aktiviteter. Kim säger att det är vanligt att lärare blandar ihop undervisningsinnehåll och målsättning. Hon menar att om man genomför aktiviteter och sedan tror att lärandet är klart, ”gjort är lärt”, då har man inte funderat över vad som ska förstås och vad det innebär att förstå. Kim uttrycker en uppfattning om att studenter gärna vill lära sig *ett sätt* att gå tillväga, metoden, och att detta står i konflikt med kursmålet. Läraren måste hela tiden föra en parallell diskussion med studenterna om bakomliggande motiv, om intentioner och uppfattningar som påverkar lärarens handlingar.

Man undervisar som man själv blivit undervisad och just själva reflektionen, att jag som lärare visar att jag funderar på vad jag gör och varför jag gör, är en viktig signal.

Att studenterna har stor betydelse i undervisningen gestaltas bland annat i Kims uttryckliga avsikt att göra studenternas diskussion till en väsentlig del av innehållet. Studenterna får diskutera i grupper och hjälpa varandra samtidigt som Kim går runt och lyssnar. Därefter använder hon dialoger och uppfattade frågeställningar som utgångspunkt när hon går vidare i undervisningen. Genom att inte ha något detaljerat föreläsningsunderlag säger Kim att hon möjliggör en flexibel händelseutveckling. I detta sammanhang visar Kim att hennes föreläsningsunderlag för sex timmars undervisning omfattar en och en halv sida med text. Hon menar att handlingen utgår från en målsättning, delmål och vad som händer i klassrummet. Denna undervisningsform är lite svårare med riktigt stora grupper, främst för att hon inte hinner lyssna på alla. Då blir det ännu viktigare

för henne att ordna studenterna i grupper så att de får möjlighet att både prata och lyssna på varandra. Även i riktigt små grupper kan det vara svårt med en diskussionsbaserad undervisningsform, säger Kim. Då kan det till exempel vara svårt att få den dynamik i gruppen som hon eftersträvar.

Om jag upptäcker att de för ett resonemang om x till exempel, så använder jag det mycket medvetet.” – Att det där du David sa om ... det handlar egentligen om det här”. Sedan kanske jag har en genomgång på tavlan eller någonting. På det sätt har det stor betydelse vad de säger, eller om de säger: ”- ja men varför ska vi hålla på med det där? Det är ju alldeles för svårt för små barn”. Då försöker jag fånga en sådan diskussion, ”- Är det det? och Varför är det svårt och vad är det som gör det svårt i så fall? och varifrån kommer det som du sa nu? varför tycker du så?” Sedan kanske jag bryter och så har jag en liten föreläsning i en kvart tjugo minuter. Så jobbar jag nästan alltid, det är sällan jag ställer mig och har en föreläsning på nittio minuter, även om det händer.

Kim beskriver ämnesområdet ur två aspekter, dels ett klassiskt ämnesinnehåll som handlar om begrepp och hur dessa kan användas och dels ur en didaktisk aspekt. Kim framhåller att hon har gjort ett innehållsligt urval, särskilt relevant och medvetet begränsat med tanke på kursens syfte och studenter, utifrån styrdokument och didaktisk forskning. Det är så kallade tröskelbegrepp²⁰ och en fråga om fokusering snarare än att täcka ett ämnesområde som utgör strukturen för urvalet.

Lärarens syn på studenternas lärande

För att främja studenternas lärande säger sig Kim poängtera de kritiska aspekterna med intentionen att studenterna ska få möjlighet att uppmärksamma det som definierar den förståelse hon är ute efter. Detta urval är mycket medvetet för Kim och hon baserar det på både erfarenhet och forskning. Kims fokus på innehållet pendlar mellan delar och helhet, ”det är viktigt för att studenterna ska få kontakt med sin egen förförståelse”. Detta görs bland annat genom att lyfta fram vissa delar och placera dem i en helhetsbild. Studenterna får titta på ett konkret exempel och berätta för varandra hur de tänker kring fenomenet – ”och sedan benar vi i det.”

Det kan bli många kringelkrokar innan jag tycker att vi gått i mål, så det är inte strukturerat 1, 2 och 3, utan jag ser målet

²⁰ Begrepp som är mer fundamentala än andra för förståelsen av ett fenomen.

framför mig och kanske etappmål. Sedan kan det hända väldigt mycket där emellan beroende på hur studenterna reagerar, vad och hur det diskuteras och vilka frågor som kommer upp.

Tentamen består av ett antal begrepp som studenterna ska använda och resonera omkring vid examinationen. Kim förklarar tanken med att lämna ut tentan vid kursstart med att studenterna kan börja studera och förbereda sig direkt från start och ha examinationsuppgifterna tillgängliga under hela kursen. Studenterna har också uppgifter som ska göras i ett sammanhang av verksamhetsförlagd utbildning, där de ska tillämpa den teoribildning de studerar i Kims kurs.

Kim beskriver att hon för en kontinuerlig parallell diskussion som fokuserar ”bakomliggande motiv” till aktiviteterna i undervisningen. Det är viktigt, inte minst för att det finns forskning som visar att man undervisar som man själv blivit undervisad, säger Kim. Att olika studenter har olika förförståelse påverkar inte Kims upplägg i någon större utsträckning. Hon påstår att förmågan att lyssna på varandra, förstå vad man själv förstår och försöka förstå vad någon annan förstår, det är lika nytt för alla.

Studenter med ett högt betyg i ämnesområdet från gymnasiet kan bli förvånade över sin egen brist på förståelse för ämnesområdet satt i det perspektiv vi gör i denna kurs.

För att få ”förkunskap” om studenterna har Kim pratat med lärare som haft denna grupp i tidigare kurser och uppfattningen hon ger uttryck för är att gruppen är för liten för att skapa den dynamik som eftersträvas. Den kritiska massan är för liten för att det ska bli liv i diskussionerna.

Observationer

Kims undervisning observerades under introduktionstillfället och vid ytterligare två undervisningstillfällen. Undervisning bedrevs i klassrum med utrustning anpassad för den typen av ämnesområde. Rummet var möblerat traditionellt med tavla, kateder framför rader med bänkar. Undervisningstillfällena bestod genomgående av två pass (sammanlagt tre timmar) förutom kursintroduktionen som var nittio minuter. Vid samtliga observerade tillfällen användes samma klassrum.

Kursintroduktionen börjar med att alla i rummet får presentera sig. Därefter följer en grundlig presentation av kursens styrdokument och upplägg. Styrdokumentet utgörs av kursplan och för studenterna finns även en studiehandledning. Diskussionerna fokuserar; syfte och mål, litteratur, examination och betyg, dock inte utvärdering. Kursens upplägg presenteras både avseende hur det planerade

genomförandet ser ut och vilka uppfattningar och intentioner som ligger till grund för det upplägget. I det sammanhanget berör Kim även erfarenheter från tidigare kurstillfällen, i termer av egna respektive tidigare studenters reflektioner. Lärarens roll diskuteras utifrån frågeställningar av typen ”Vad behöver jag som lärare veta för att hjälpa er att förstå? Vad ställer jag för krav på er? Hur ska jag veta vad ni förstår och inte förstår”. I denna diskussion betonas vikten av att studenterna frågar och ”vågar spekulera”, och att det bland annat bygger på förutsättningen att det inte finns några ”dumma frågor”.

Vid kursintroduktionen delar Kim ut den tentamen som studenterna ska examineras i vid slutet av kursen. Betygskriterier för de olika momenten finns beskrivna i studiehandledningen och diskuteras ytligt. Studiehandledningens instruktioner och Kims presentation understödjer samarbete mellan studenterna, vilket gestaltas i uttalanden som ”alla inlämningar av uppgifter sker individuellt ... men i arbetet att lära sig, ska ni samarbeta om allt ni bara orkar och hinner”. I presentationen söker Kim aktivt dialog med studenterna bland annat genom att kontinuerligt ställa öppna frågor.

Kim beskriver och exemplifierar vilka kriterierna är för bedömning av respektive arbeten och vad dessa kriterier innebär i relation till de olika betygsstegen. Hon förklarar också för studenterna att deras arbeten vägs samman i ett betyg, och att detta görs av båda lärarna gemensamt. Hon förtydligar detta med att säga att det inte finns några poäng som räknas ihop. Vid presentationen av litteraturen, böcker och artiklar, framhåller Kim att artiklarna har olika karaktär och ”nivå”. Hon visar på en artikel som studenterna måste läsa, och visar på en annan som studenterna inte måste läsa. Kim förklarar avsikten med den icke obligatoriska artikeln och tillägger att betyget inte är avhängigt av vilka artiklar man läser. Det *går* att få högsta betyg utan att man har läst de mest avancerade artiklarna och vice versa.

Genom hela introduktionen finns en koppling till kunskap och kunskapssyn. Kim återkommer till syftet att studenterna ska förstå, främst i betydelsen att kunna använda kunskapen. Hon talar om närvaro och säger att inget undervisningstillfälle är obligatoriskt, förutom några tillfällen i slutet av kursen. Om studenterna är sjuka behöver de inte göra något speciellt för att ”ta igen”, men det är viktigt att ta reda på vad studiekamraterna gjort vid det tillfället. Kim uppmanar studenterna att delta i så stor utsträckning som möjligt, ” för jag tror ni kommer att behöva det”.

Den genomgående undervisningsformen är föreläsningssamtal. Med detta menar jag att initiativet för kommunikationen finns hos Kim, men med ett markant dialogiskt förhållningssätt. Kims föreläsning består av en stor mängd frågor. Hon guidar studenterna genom området och utmanar dem att spekulera kring hennes

öppna frågeställningar av karaktären vad-, hur- och varför-. Föreläsningssamtalen varvas kontinuerligt med att studenterna jobbar i självständiga grupper med förbestämda arbetsuppgifter, där dialog inom och mellan grupperna samt med läraren förväntas av läraren. Arbetsuppgifterna är tematiska till sin karaktär och studenterna stöttas i sitt arbete med uppgifterna genom mer specifika frågeställningar som riktar uppmärksamheten och leder vidare mot det övergripande målet. Studenterna har tillgång till de begrepp som kommer att problematiseras inför undervisningstillfället via fronter. Arbets sättet är grupparbete och studenterna diskuterar i grupper med två till tre deltagare per grupp, medan Kim går runt mellan de olika grupperna. Hon lyssnar, frågar, förklarar och ifrågasätter. När grupperna är klara med arbetsuppgiften förbereder de sig på att redovisa sina resultat.

Nu är vi framme vid en kritisk punkt, nämligen att våga blotta sig med det man ska säga.

Redovisningarna utgörs av att varje grupp redovisar muntligt hur de gått tillväga, vad de diskuterat och vad som ”bekymrat” dem i deras resonemang. Diskussionen sker i huvudsak mellan Kim och redovisande grupp. Kim lyfter upp delar av den diskussion hon uppfattat under arbetets gång, som på olika sätt belyser förståelsen kring det fenomen som studeras. I dessa diskussioner använder Kim ett tydligt personligt tilltal. När de helklassbetonade diskussionerna förs kan Kim återupprepa något ur ett samtal som förts tillsammans med en grupp och också hänvisa utsagan till den person som uttalade den. ”det där du Jenny sa om..”

Kim nyttjar och efterfrågar kunskap som studenterna redan har och väntar in svar, vilket hon också tydligt markerar vid minst ett tillfälle. Regelbundet under undervisningstillfällena ställs också frågor som det inte inväntas något svar på, utan som är frågor av retorisk karaktär.

Vid minst två tillfällen händer följande: En grupp studenter diskuterar och Kim är delaktig i den diskussionen. Plötsligt och utan förklaring ”lämnar” Kim gruppen som hon är i dialog med och börjar ”ordna något”. Kim kommenterar inte vad hon är på väg att göra, men det är tydligt att hon förbereder något för att återuppta/ driva diskussionen längre. Handling föregår förklaring, studenterna sitter och väntar och tittar på vad läraren gör. Vid ena tillfället fortsätter studenterna dialogen och talar till Kim, som svarar samtidigt som det är uppenbart att hennes handling är en förberedelse av något annat. Detta följs av att Kim påkallar uppmärksamhet, och ”visar” något som hon sedan i en fortsatt dialog med gruppen eller i helklass kopplar till vad som tidigare sagts.

Vid kursintroduktionen presenterades upplägg, intentioner som utgjorde grund för upplägget i sin helhet, men vid respektive undervisningstillfälle presenteras inte den dagens upplägg. Däremot förs en viss kontinuerlig diskussion om just den stundens aktivitet och om bakomliggande motiv.

Vid ett observationstillfälle vill Kim åskådliggöra ett fenomen som tangeras i diskussionen. Kim ”regisserar” en dramatisering, där hon själv och alla studenter ingår som aktörer. Diskussionsmönstret förändras inte, utan Kim väljer fokus och initierar diskussion genom frågor och korta förklaringar. Studenterna deltar ganska passivt, dock inte motvilligt.

Under pågående undervisning kommenterar Kim ofta relevansen av didaktik och kopplingen till det som händer i klassrummet just då. Hon lyfter fram en specifik fråga, eller bemöter en fråga från någon student genom att säga, ” detta är en typisk fråga. Jag har hört den förut, många gånger, och didaktisk forskning visar att det är en kritisk aspekt för förståelsen av...”

Tolkning och reflektion

Den bild jag gjorde mig vid intervjutillfället av Kims undervisning, överensstämde i hög grad med den bild som kom fram i observationerna. Min tolkning av det är att hennes uttalade intentioner med sin undervisning i huvudsak harmonierade med de undervisningshandlingar som observerades. Ett annat sätt att förstå överensstämmelsen skulle kunna vara att Kim beskriver sina handlingar uttryckta som intentioner och därför framstår de som samstämmiga. Den tolkningen känns inte trovärdig för mig utifrån det språk, engagemang Kim visar och inte heller i jämförelse med den karaktär som intervjusamtalet hade.

Känslan jag får som observatör är att det pågår en dialog, att stämningen känns dialogisk, men att det är Kim som i princip hela tiden har initiativet i klassrumsdialogen. Studenterna har initiativet inbördes under arbetsmomenten, dock inte i relation till läraren. I undervisningssituationen sker en ganska omfattande dialogverksamhet. Genomgående har Kim initiativet till aktiviteterna i rummet. Studenterna antecknar, lyssnar och svarar på frågor. De diskuterar mycket med varandra under arbetsmomenten. Studenterna ställer en till två egeninitierade förståelsefrågor per pass under de undervisningstillfällen som observerades.

I intervjun säger Kim att gruppen är för liten för att det ska uppstå en dynamik, men efter introduktionstillfället kommenterar hon att ”det gick bättre än förväntat” Hon beskrev också att syftet med introduktionen var att de skulle komma igång och att hon ville att studenterna skulle lyssna på henne på ett annat sätt. Hon ville att de skulle vara fokuserade, uppmärksamma, motiverade. Jag uppfattar hennes kommentar tillsammans med observerade handlingar som att hon ansåg sig uppnått sin intention i detta avseende.

Kim säger sig ha intentionen att pendla mellan del och helhet, bland annat för att studenterna ”ska få kontakt med sin förförståelse”. I observationerna tolkar jag flera olika handlingar som operationaliseringar av bland annat den intentionen. Ett exempel på hur en sådan handling gestaltas är när Kim rör sig i föreläsningssamtalet på ett explicit sätt mellan, som hon själv säger, ”makronivå och mikronivå”. I den rörelsen fokuserar hennes frågor relationen mellan studenternas erfarenheter och deras förståelse av det som uppmärksammas i nuet. Pendlingen mellan makro och mikronivå kan ses som en pendling mellan det vardagliga, det studenterna har erfarenhet av, och ett akademiskt vetenskapligt perspektiv, där pendlingen hjälper studenterna att relatera nivåer till varandra. En sådan tolkning kan jämföras med Vygotskijs differentiering mellan innebörd och betydelse, och den dynamik han lyfter fram mellan tanke och språk. Pendlingen mellan del och helhet, mellan vardaglighet och vetenskaplighet, mellan egen förståelse och förståelse i ett professionssammanhang, ligger nära till hands att koppla till Kims intention att visa på kritiska aspekter.

När jag reflekterar över den observation av kontinuerlig dialog, framdriven/riktad av Kims frågor, hennes intresse för studenternas erfarenheter samt utmaning och främjande av dialog, tillåter jag mig att ställa det i förhållande till Vygotskijs begrepp zone of proximal development (ZPD). Uppfattningen att Kim medvetet vill åstadkomma den situation och process som jag vill ta hjälp av Vygotskijs zpd för att problematisera, är ett sätt att skapa en trovärdig helhetsbild. Genom att låta studenten lyfta fram sina erfarenheter rör de sig i trygghetszonen²¹, och Kim kan möta dem och förstärka intersubjektiviteten, för att därigenom hjälpa dem in i zpd²² där de spekulerar utifrån vad de tror och vad de kan göra sig föreställningar om. Ett annat sätt att förstå det, oavsett Kims intention, är att studenterna försöker föregripa läraren genom att inte säga vad de tror utan vad de tror att läraren försöker få dem att säga. Liljestrand (2004) varnar för faran och säger ”speciellt tydlig blir dilemmat mellan elev- och lärarcentrering, där läraren är aktiv och ställer frågor till eleverna”. (s. 111)

Jag tolkar situationen som att Kim också lyssnar efter och lyfter fram det som i den pågående dialogen kan tänkas gestalta en annan förståelse än den hon avser främja. Hennes aktiva kommunicerande och efterfrågande av studenternas uppfattning eller förståelse av något, kan förstås som att hon föregriper eller använder den förhandling som Liljestrand (2004) beskriver. Hon söker avsiktligt studenternas perspektiv för att säkerställa intersubjektivitet i kommunikationen och för att det är deras förståelse som ska utvecklas.

²¹ Den zon där individen behärskar kunskapen.

²² Den zon som avspeglar individens potentiella utveckling.

Kims ”grundfundament” är att studenterna ska utveckla positiva erfarenheter i arbetet med ämnesområdet. Det finns några uttalanden som Kim gör i dialog med studenter som är värda att titta på. Genomgående försöker Kim möta studenterna kring deras uppfattning om det som undervisningstillfället har som mål, och hon uppmuntrar till frågor. Hon faller i några enstaka sammanhang repliker som värderar studentens utsaga. Ofta i positiv riktning men det är en värdering i formen av bra/dåligt eller klokt/oklokt. Det är handlingar som kan uppfattas som motsägelsefulla till intentionen positiva erfarenheter och synen att det inte finns ”dumma frågor”, att våga blotta sig och så vidare... Några exempel på värderande repliker är; ”det var ingen dum fråga”, ”nu börjar ni tänka” samt ”det var faktiskt klokt”. En möjlig tolkning av dessa värderande utsagor är att de ändå har betydelse, trots att de nästan uteslutande uttalas om bisatser och utan framträdande betoning.

I det observationsmaterial som fanns dokumenterat gick det inte att urskilja om dessa värderande repliker förekom frekventare i kommunikationen med vissa av studenterna än med andra. En annan möjlig förståelse är att studenterna i sin tit till lärarens goda vilja och engagemang inte tolkar in någon betydelse i dessa till synes värderande svar. Det skulle vara intressant att i en vidare studie undersöka studentens upplevelse av liknande situationer. Generellt uppfattade jag inte någon situation som otrevlig, tryckt eller sävlig och seg, och uppfattar därför helheten som att Kim tillsammans med studenterna skapar positiva erfarenheter i undervisningen.

Kim ger uttryck för att hon har en tydlig målbild, och vet vad den bilden innebär. Den övergripande bilden/syftet kommuniceras med studenterna och hon för också en parallell diskussion med dem om varför dessa aktiviteter sker och hur hon ser på det. Jag tolkar detta som ett konkret agerande relaterat till Marton och Booth's (1997) beskrivning av ”meetings of awareness”. Hon letar ömsom upp vad studenternas uppmärksamhet är riktad mot genom frågor och lyssnade för att sedan ta detta som utgångspunkt, medan hon ibland agerar för att ge underlag till gemensamt fokus. Denna uppfattning om lärares och studenters intersubjektivitet avseende tolkningen av arbetet kan ses som en motsägelse till den tidigare beskrivna handling, där Kim oannonserat ”lämnar” den grupp hon är involverad i diskussion med. Ett möjligt synsätt på detta är att det är en motsättning om än av mindre grad. Det faktum att hon ”lämnar” gruppen kan vara en del av en kultur, eller som Kim själv hävdar att man undervisar som man själv blivit undervisad och detta är en handling som utifrån Säljö (2000) kan tolkas som osynlig för henne själv. Innebörden av denna handling kan man förstå som att läraren hindrar dialogen från att involvera det hon förbereder för att visa. En annan möjlig tolkning är att det är en effektivitetsfråga, vilket skulle handla om att det går så mycket fortare att skapa den upplevelse läraren vill åstadkomma om hon får göra det utan inblandning. Ytterligare ett sätt att se på företeelsen då läraren

”lämnar” gruppen är att handlingen utgår från intentionen att studenterna motiveras att söka lärarens intention. Genom att läraren inte ”går ur diskussionen” men distanserar sig från gruppen, och vänder uppmärksamheten mot något, ”vet” hon att studenterna försöker förstå vad hon gör.

Genom att variera representationsform för viss kunskap, till exempel med en aktivitet i form av dramatisering, påverkar Kim vad som är signifikativt för en företeelse. En tolkning är att läraren, med intentionen att studenterna ska se samma sak men med andra ögon, vill att andra frågor aktualiseras i jämförelse med vid verbal problematisering. För att kunna delta i dramatiseringen och representera företeelser med sin kropp istället för verbalt ställs andra krav på vilken kunskap som är nödvändig.

Att läraren har ansvaret för att möta studenten är en uppfattning som Kim hävdar och som på flera sätt förtydligas i intervjun. I observationen har flera handlingar som kan tolkas som stöd för en sådan uppfattning noterats. Uttalandet ”att våga blotta sig” tolkar jag som en viljeyttring, att vilja möta vad som kan tänkas sägas och att vilja förhålla detta till lärarens fokus. Också Kims kontinuerliga efterfrågande av studenternas uppfattningar tolkar jag, med hänvisning till von Wright (2000), som en vilja att möta den andre och en värdering av den andres betydelse för det mötet. Kims kommentar att studenterna ”får skylla sig själva”, som hon yttrade i det sammanhang som rörde hennes förväntningar på dem, kan ses som ett förtydligande av vad hon menar det ömsesidiga ansvaret.

Lärarens hantering av litteraturen kan förstås som en handling utifrån uppfattningen att kunskap inte är strikt hierarkisk. En tolkning av handlingen att visa en artikel och säga att studenterna inte behöver läsa den, och att om studenterna läser den så garanterar inte det ett högre betyg är en gestaltning av intentionen ”det är vad ni, som studenter, utvecklar för förmågor att agera som är intressant”. För Kim blir detta ett sätt att markera och ge uttryck åt den kunskapssyn och syn på lärande och undervisning som genomsyrar både intervju och observationstillfällen.

Utifrån perspektivet av examinationens styrande funktion kan man säga att styrningen i denna kurs blir tydlig. Tydligheten består dels i att studenterna har tillgång till tentamen redan från kursstart och dels att det i diskussionerna refereras till tentamen och de frågeställningar som tentan har, både från läraren och från studenterna. En annan aspekt av tydlig styrning framträder i dialogen i klassrummet. Kontinuerligt relateras de kunskaper som problematiseras till den kommande yrkesutövningen eller gestaltas i handling i stunden.

Enligt de femtio procent av studenterna som svarat på kursutvärderingsfrågorna så är de överlag mycket nöjda med kursen, läraren har bidragit till förståelsen

och försökt göra området intressant och de uppfattar relevansen till deras kommande yrke. Arbetsbelastningen har inte varit för stor. Min tolkning av utvärderingen stärker den bild jag gjort mig utifrån intervju och observationer.

I denna delstudie har det varit svårast att finna alternativa tolkningar och motsägelser i materialet. En nära till hands liggande tolkning är att det råder överensstämmelse mellan intention och handling, och att det därför är tydligt för mig som observatör vad som sker i ljuset av den bild intervjun gav. Det kan också vara så att jag som observerande forskare i denna kurs, som ligger nära mina egna erfarenheter, har svårt att främmandegöra det bekanta.

DELSTUDIE 3

Kursen, som gavs inom området för filosofisk fakultet, omfattade fem poäng och utgjordes av sex studenter och två lärare. Kursdeltagarna hade sina huvudsakliga studier inom området för teknisk fakultet. I delstudien fokuserades kursansvarige läraren ”Johan”.

Undervisningen var uppbyggd kring åtta seminarietillfällen, vilket också motsvarar åtta tematiska områden. Litteraturen utgjordes huvudsakligen av två böcker varav den ena var mer teoretiskt inriktad och den andra mer handlingsinriktad. Examinationsformen var en skriftlig tentamen, vilken förutsatte en inlämningsuppgift i form av en skriftlig rapport.

Intervju

Johan intervjuades innan kursstarten och det var den intervju som gjordes först av de tre. Min uppfattning är att intervjun karaktäriserades av en reflekterande och saklig diskussion i en lågmäld och lättsam anda.

Lärarens syn på undervisning

Johan beskriver att målet är att föra studenterna mot kursmålen, att de ska klara kursen. Kursen är indelad i åtta tematiska områden med klart formulerade färdighetsmål. Flertalet områden har också kriterier för vad som krävs för olika betyg. Johan uttrycker ett dilemma med kursen då den vid olika kurstillfällen riktas till studentgrupper som skiljer sig avsevärt från varandra med avseende på mognad och förkunskaper.

Ifjol när vi körde den för x-studenterna [år1] så var det så att den här mer avancerade teorin fixar de inte, medan vid ett senare kurstillfälle med y-studenterna [år 2-4] så gick det jättebra, vi hade jättebra diskussioner.

Samma kursuppgifter kan av en studentgrupp vid ett kurstillfälle upplevas som ”jobbiga och omöjliga” medan andra studenter vid ett annat kurstillfälle upplever dem som ”lite väl lätta”. Johan menar att det i uppdraget att vara kursansvarig ingår att säkerställa att kurserna är någorlunda likvärdiga, med avseende på möjligheten att läsa vidare inom ämnet.

Undervisning är när läraren är aktiv, enligt Johan, och lärande är när studenterna är aktiva. Han uttrycker sin övertygelse att studenterna lär sig bäst genom att vara aktiva – att lära genom att få göra. Föreläsningar ser han som ett stöd för lärandet, liksom seminarier, där diskussioner leder till att undervisning och lärande kommer nära varandra och i någon mening integreras.

De förväntningar som Johan ställer på studenterna är att de ska ha läst de litteraturavsnitt och gjort de uppgifter som de fått, vilket tyvärr många gånger är "önskedrömmar" enligt Johan. Om bara några studenter har läst på och får svara på alla frågor så blir resultatet därefter, dvs. riktigt dåligt. Seminarierna är inte obligatoriska och Johan menar att alla måste ta sitt ansvar för gruppuppgifterna, annars reagerar de övriga medlemmarna i gruppen. Under själva seminariet förväntar sig Johan att studenterna är aktiva i diskussionerna, att de bjuder "lite motstånd" genom att kritiskt ifrågasätta. Studenternas aktivitet har också stor betydelse för hur läraren agerar, "man vill ju få lite respons".

Lärarens syn på kunskap och lärande

Kunskap beskrivs av Johan som en del av kompetensbegreppet. Med kompetens avser han förmågan att göra nytta i en specifik situation, där kunskap är en del av det som ger förmågan eller färdigheten. Det finns även aspekter av erfarenhet och motivation i kompetensbegreppet och att våga ta initiativ. För Johan står begreppet kunskap för en mer teoretisk dimension, att ha kunskap om något, medan han med begreppet kompetens avser förmåga att göra något. Johan beskriver kursens innehåll, ämnet, som ett intresseområde, där det finns olika sätt att se på ämnet, och där studenterna jobbar med tre olika teoretiska perspektivområden.

Johan beskriver lärarskicklighet utifrån två aspekter. Den ena aspekten är att vara en duktig föreläsare/underhållare/stimulator. Den andra aspekten är att designa kursen, där läraren via olika uppgifter styr och leder studenternas lärande. Med det menar Johan att skapa en lärprocess genom kursen via olika inlärningsmoment eller uppgifter. När Johan reflekterar kring studenternas påverkan på hans undervisning så lyfter han fram deras mognad.

Ska det bli riktigt bra så bör man målgruppsanpassa och ha grupper indelade efter mognadsgrad.

I citatet hävdas uppfattningen att graden av mognad avgör vilka typer av uppgifter man som lärare kan ge studenterna. Johan säger att om studenterna inte ger någon respons på de frågor han ställer, eller om det inte blir några diskussioner, blir han som lärare mindre engagerad. Han uttrycker också motsatsen, om det uppstår mycket frågor och diskussioner "då är det kul", vilket påverkar hans undervisning. Med mogna studenter menar Johan "mogna som människor och mogna för universitetsstudier" i betydelsen mer humanistiska. De mer omogna studenterna beskriver Johan som "mekanistiska" och att de har sämre förmåga att föra teoretiska diskussioner. Johan säger att han blir mer stimulerad när han får "vettiga svar", med vilket han främst avser att svaren inte är för mekaniska och förutsägbara.

En annan aspekt av hur studenterna påverkar undervisningen beskriver Johan med att det ibland är svårt att få studenterna att göra uppgifterna ”tillräckligt bra”. För att komma åt det problemet överväger han att dela upp uppgifter i flera deluppgifter. Han beskriver hur han vid ett tidigare tillfälle försökte lägga in ett kursmoment i en bibliotekskurs, för att det skulle hjälpa studenterna att göra uppgiften tillräckligt bra. Men resultatet uteblev, och Johan kunde inte förstå det på något annat sätt än att ”det brast i orken” hos studenterna. Han beskriver sin frustration i termer av att studenterna inte tar till sig information, och att de först vid slutet av kursen ger uttryck för att förstå, vad han i början av kursen framhöll som viktigt att förstå.

Jag funderar nu på att lägga ut specifika uppgifter (Johan understryker genom att banka en sekvens i skrivbordet) för att på det sättet dra dem igenom det här, få dem att utföra det.

Lärarens syn på studenternas lärande

Johan har valt att inte ge några föreläsningar vid detta kurstillfälle. Det valet gör han främst för att det är så få studenter på kursen och därmed begränsade ekonomiska resurser, men även utifrån sina tankar om undervisning och lärande. Vid ett tidigare kurstillfälle med ett stort antal studenter (årskurs 1) byggde undervisningen på föreläsningar, eget arbete för studenterna och ett seminarium för vart och ett av de åtta temana. Nu undervisar han bara med stöd av uppgifter som studenterna ska lösa i grupp och som sedan behandlas i seminarieform. Att arbeta i grupp är ett medvetet val, som han motiverar med att det också är ett sätt att problematisera innehållet i kursen. Han framhåller att en utvärdering av ett tidigare kurstillfälle, när han provade att inte ha föreläsningar, var överlag positiv förutom att studenterna gärna ville ha haft några föreläsningar. Johan kommenterar sitt ställningstagande kring föreläsningarna och studenternas respons i utvärderingarna med ” det är väl det att studenter alltid vill ha allt serverat”.

Det finns flera olika sätt att främja studenternas lärande menar Johan. För studentgrupper i årskurs 1 prioriterar han att tillhandahålla mer struktur och mer tid för kontakt och frågor. Ett annat sätt att stötta lärandet mot kursmålen är att studenterna får jobba i grupper, då detta i sig självt kan användas som konkretisering för en del av det grundläggande innehållet i kursen. Studenterna får även föra en personlig ”reflexiv dagbok” som ett stöd för lärandet, en bok som inte någon annan än studenten har tillgång till. Dagboken har fokus på upplevelserna av att arbeta i gruppen.

Det är viktigt för studenten att ha ett tydligt och begripligt material, till exempel en bra studiehandledning. Johan lägger också vikt vid kursintroduktionen då han ägnar tid åt att reda ut oklarheter, informera om vad studenterna förväntas göra

och presentera kursupplägg. Johan beskriver mer generellt att det handlar om att både svara på frågor och föra in nya frågor i diskussioner samt att vid seminarie-tillfällena ”styra till rätta” om studenterna inte förstått. Litteraturen väljs ut som en kompromiss mellan deltagande lärare, med hänsyn tagen till den aktuella målgruppen. ”Supportmaterial” i form av casefall och liknande påverkar också valet av litteratur.

Johan relaterar kursens innehåll till det omgivande samhället genom att studenterna får konkretisera betydelsen av begrepp och fenomen från litteraturen på konkreta företeelser i samhället. Studenterna ska skriva och presentera en rapport i syfte att öka sin förståelse för begrepp och deras betydelse i konkreta sammanhang. Kursen examineras både via rapporten som är obligatorisk och en traditionell tentamen. Johan säger att han egentligen är tveksam till den traditionella tentamensformen som bara har en kontrollerande funktion. Avsikten med rapporten är att den ska hjälpa studenterna fram emot det som tentamen kontrollerar men samtidigt, i och med att rapporten skrivs i grupp, har han en oro för att några studenter ”glider igenom” och att en diskussion om att kursen ställer för låga krav följer därav. Johan har tidigare provat en annan typ av tentamen, där studenterna får ha med sig böcker, anteckningar mm. Det var en tentamensform som han tyckte var ganska givande men arbetskrävande.

När frågan om handlingsutrymme kommer upp säger Johan att han har en ganska stor frihet, och att det som begränsar honom mest är tid, främst beroende på arbetsuppgifter relaterade till andra kurser. När Johan, under intervjun, tänker på vilket utrymme studenterna har kommenterar han att det inte förekommer så mycket individanpassning mer än om studenten har något funktionshinder eller så. Ett sätt att ge studenterna utrymme är, menar Johan, att varva teori och praktik, text och bild för att på så sätt möta olikheter i studentgruppen. Samtidigt säger Johan att det är för lite variation i dessa sammanhang. På frågan om inte uppgifternas öppna karaktär ger en frihet åt studenterna, exemplifierar Johan med flera variabler: val av litteratur, val av roller i grupparbetet, hur man löser uppgifterna.

Johan har en avstämning med studenterna en bit in i kursen för att höra hur arbetet går och hur de arbetar i de olika grupperna. Det viktigaste i lärarrollen är att vara ledare och klara ut vilka mål som studenterna ska nå och ge en viss vägledning hur de kan nå dit. Det är viktigt att stämma av, ge dem ”viss support utan att det blir någon curling”.

Avslutningsvis kommenterade Johan den debatt han upplevt och hans tankar kring universitetets satsning på kunskapsbyggande.

Kunskapsbyggande handlar om den inre logiken, där man funderar över färdighetsmål som man omsätter till kursmål och hittar på olika inlärningsaktiviteter för att studenterna ska nå kursmålen. Och att examinationen handlar om att utvärdera det här. Det är väldigt enkel logik och sedan tycker jag att det är roligt... jag vill att studenterna ska kunna sådant som de har nytta av i konkreta arbetsituationer, det vill säga att de ska få verktyg. Men det har varit många som tycker att det här är ingen yrkesskola, här handlar det bara om ren teori.

Observationer

Undervisningen observerades vid introduktionstillfället samt vid ett seminarie-tillfälle. Kursintroduktionen genomfördes i ett halvklassrum, med rader av bänkar vinklade mot tavla, kateder och lärare. Studenterna satt spridda bakom mittenraden. Seminarietillfället genomfördes i ett liknande rum, men då satte sig studenter och lärare runt en gruppering med bord.

Kursintroduktionen karaktäriseras av att Johan under ca fyrtio minuter går igenom kursens syfte, mål och upplägg. Det är en presentation där han pratar på ett eftertänksamt sätt med långa uppehåll av tystnad. Denna genomgång glider sedan över i en föreläsningsliknande genomgång av det första temats innehåll i en övergripande stil under ca tjugo minuter.

Själva introduktionen börjar med att Johan presenterar sig själv som kursansvarig och relevanta kontaktdata, vilket innefattar en beskrivning var hans arbetsrum finns. Han informerar också kort om att det i kursen kommer medverka ytterligare en lärare samt vilka moment den läraren är ansvarig för. Därefter följer ett kort "upprop", under vilket en student som inte finns på listan får skriva upp sig. Johan talar om att han vill göra en schemaändring och vad den handlar om. Därefter är det dags att "kika på" kursplanen. Det första han gör i det momentet är att säga att kursnamnet är missvisande, att det är en kurs med "ganska avancerad teori" medan namnet associerar till ämnets grundläggande struktur och innehåll. När han går igenom innehållet tar han upp och betonar att det inte är tre teman utan åtta, vilka han skriver upp, ett i taget, på tavlan. I princip är det ett tema per vecka med tillhörande uppgifter.

Därefter går Johan noga igenom vad som ska göras under kursen, de inlärningsaktiviteter som ska ske, hur de ska göras och varför de ska göras på det sättet. Efter tjugofem minuter kommer en studentinitierad fråga om litteraturen som Johan besvarar och utvecklar i en ingående beskrivning av skillnaden och syftet med de två böcker som ingår. Den ena boken har ett tillämpningsperspektiv, och den vänder sig till en aktiv yrkesgrupp. Om studenterna bara läser den boken

kan de få betyget tre²³. För att få ett högre betyg behöver studenterna läsa delar ur den andra boken, som har ett djupare teoretiskt perspektiv. Johan uttrycker i detta sammanhang sitt dilemma med att kursen vänder sig till olika studentgrupper och att det visar sig i studenternas olika uppfattning av litteraturen. De studenter som läser vid detta kurstillfälle är årskurs 2-4 studenter.

Johan beskriver att kursen examineras dels genom en projektrapport, vilken är en typ av fallbeskrivning där begrepp tillämpas på ett verkligt case. Kursen examineras också genom en tentamen. En student frågar om de får poäng på rapporten som räknas ihop med tentamensresultatet. Johan svarar att det inte sker någon sådan koppling, men att den skriftliga tentamen efterfrågar viss information från fallbeskrivningen. Denna del av introduktionen, den som handlar om kursens upplägg, avslutas med att Johan ger utrymme för frågor, men studenterna är tysta.

Därefter visar Johan hur ett tema ser ut genom att visa på det första temat och dela ut studieanvisningar till det. I studieanvisningarna finns två deluppgifter, en med centrala begrepp och teorifrågor och en med ett praktikfall. Båda deluppgifterna innehåller ett antal instuderingsfrågor. Därefter presenteras själva temat med underrubriker av typen ”avsnittets innehåll”, ”mål”, ”för högre betyg än tre ska studenten dessutom kunna”, ”litteratur som ska användas” (med påföljande läsanvisningar).

Johan betonar att uppgifterna anknyter till seminarierna och ska hjälpa studenterna att nå kursmålen. Han upplyser också studenterna att alla uppgifter i anslutning till seminarierna finns utlagda i kursens ”Fronterrum”. Uppgifterna, som studenterna får lösa tillsammans, ska inte lämnas in utan studenterna får respons på dessa under seminarietillfället. Johan ger återigen utrymme för frågor, men får inga. Vidare upplyser Johan studenterna om att vid det sista seminarietillfället är närvaro obligatorisk, för då ska de redovisa projektrapporten.

I den presentation eller introduktion av ämnet som följer använder Johan en metafor för det studerade fenomenet i form av människokroppen, studenterna sitter hela tiden tillbakalutade och lyssnar. Som avslutning på introduktionen säger Johan ”nu får ni fråga för jag har inget mer att säga”. Han får då två frågor om formalia så som inlämningstider och en fråga om det finns möjlighet att få föreläsninganteckningar, trots att det inte ingår föreläsningar vid detta kurstillfälle, Johan lovar att förmedla de anteckningar som finns. Därefter börjar studenterna att organisera sig som en grupp och påbörjar en diskussion om hur de ska arbeta. Själva undervisningstillfället rundas av. Studenternas aktiviteter under denna

²³ Denna kurs har betygsgraderna U,3,4,5. Betyget tre är kravet för att räknas som godkänt resultat och studenten får då kurspoängen.

kursintroduktion har varit att lyssna och de har i viss utsträckning antecknat, främst i början. Utrymme för frågor har getts till studenterna men utnyttjas i princip inte.

Seminarietillfället karaktäriseras av att Johan leder en dialog med studenterna. ”hur har ni gjort? Vad har ni funnit?” Studenterna redogör för det praktikfall de tittat på och dialogen utvecklas till ett övervägande guidande samtal, där läraren väljer och ställer halvöppna frågor med förväntan om ganska specificerade svar. Dialogen pendlar sedan mellan guidande och utforskande karaktär där dock strukturen håller en tydlig fråga-svar sekvens. Vid ett tillfälle blir den guidande fråga-svar sekvensen så uppenbar att Johan säger ”det liknar ju nästan ett läxförhör”.

Det är stor skillnad på de olika studenternas deltagande i diskussionen. Läraren riktar sina frågor till alla, men några studenter är mer aktiva än andra. Frågorna som Johan ställer följer i punktform det innehåll som studieanvisningarna ramat in. Många frågor får först inget svar, Johan väntar ut studenterna länge, förtydligar eller förenklar frågan, väntar och till slut svarar någon student. Studenternas svar riktar sig nästan uteslutande till läraren. Efter ett tag ställer en student en principiell förståelsefråga om begreppen och Johan går till tavlan och redogör för begreppshierarkin. Efter ytterligare dialog säger Johan:

Läs på om z-teorierna. Jag hade kunnat ta dem, men det är bättre om ni läser.

...och därmed avslutas seminariet.

Tolkning och reflektion

Den bild som framträder av Johans lärarskap är en välstrukturerad och målinriktad undervisning. Han uttrycker en övertygelse om att studenterna lär sig bäst genom att vara aktiva, vilket bland annat gestaltas i handlingen att med en begränsad ekonomisk resurs, prioritera seminarier på bekostnad av föreläsningar. Johan säger i intervjun att det viktigaste med lärarrollen är att vara ledare. Han differentierar begreppet ledarskap ur aspekterna organisera kursen och leda aktiviteter.

Varför studenterna förhåller sig relativt inaktiva, men enligt Johan lär sig bäst genom att vara aktiva besvaras inte, vare sig i intervjumaterialet eller i observationsmaterialet. Det kan också uttryckas som att Johans intentioner med sin undervisning och de faktiska undervisningshandlingarna inte korrelerar på ett tydligt sätt, och inte heller ger det resultat som läraren önskar och förväntar. Med stöd av Kroksmarks (2000) tankar om synliga och osynliga handlingar blir en möjlig tolkning att de inlärningsaktiviteter som Johan leder inte sätts i ett tydligt

sammanhang av studenterna. Varför just dessa aktiviteter genomförs och vad som i dessa aktiviteter är figur respektive bakgrund blir inte synligt för studenterna. En annan tolkning är att lärarens uppmärksamhet inte riktas mot studenternas relation till frågeställningarna. Tecken på detta skulle kunna vara att tid inte gavs för studenterna att presentera sig, att kursen presenterades på ett ”objektivt”, konstaterande sätt. Med det menar jag vad kursens mål, syfte och genomförande kan tänkas ha för innebörd för kursdeltagarna, inte explicit framträder och görs till föremål för förhandling.

Johan har en tydlig intention att studenterna ska få ”verktyg och kunskap” som de har nytta av i konkreta arbetssituationer. I kursplanens syfte/mål uttrycks en något mer abstrakt formulering med begrepp som *förklara* och *analysera*, men med tydligt fokus på vad studenten ska kunna göra. Det som inte framgår eller problematiseras vare sig i kursplanen eller i Johans kursintroduktion är vilken nytta studenterna har av dessa kunskaper. För att återgå till Kroksmark (2000) och tanken om synliga och osynliga handlingar i undervisningen så uppfattar jag att läraren ser vad som kan fungera som verktyg och vad som är figur respektive bakgrund i aktiviteterna. Studenterna har inte tillgång till Johans intentioner mer än på ett ytligt plan och får i mötet med dessa aktiviteter göra sina egna tolkningar. Risken är att de gör en mer eller mindre mekanisk tolkning hur aktiviteten ska göras istället för hur aktiviteten är tänkt att främja deras lärande mot ett specifikt mål, vilket kan jämföras med det fenomen Marton et al. (1977) beskriver med begreppen yt- respektive djupinläring.

I intervjun uttrycker Johan att det är en ”ickemekanistisk” kommunikation han vill åstadkomma och möta hos studenterna. Min erfarenhet säger mig att de intentioner och handlingar som var kopplade till ”nyttoaspekten av kursen” blev mer framträdande för studenterna i arbetet med projektrapporten, och senare i kursen och att min problematisering av ”nyttoaspektens betydelse för studenterna” sannolikt också skulle ha framträtt tydligare i materialet om jag hade tagit del av projektrapporterna och tentamen. Jag bedömde inte dessa data som relevant i skedet av insamling av empiriskt material, vilket framstår som en brist i denna delstudie.

Johan använder begrepp och resonerar på ett sätt som kan relateras till universitetets pedagogiska satsning på ”kunskapsbyggande”, vilket också kommer till uttryck i vissa av hans intentioner. I intervjun beskriver Johan att när studenternas respons inte stämmer med hans intentioner så övergår han till en mer styrd och kontrollerande undervisningsstrategi. Dels kan denna förändring av strategin belysas med von Wrights (2000) tankar om mötet, där hon skriver att om läraren inte känner trygghet minskar lärarens förmåga att möta studenterna som jämlika, och dels belysas med Vygotskijs (1978) begrepp internalisering. En reflektion jag gör är i vilken grad Johan internaliserat *sin* undervisningsstrategi, och i

vilken utsträckning han har ett stöd av den strategin i de olika situationer som uppstår i mötet med studenterna. Mer generellt kan man undra vilket stöd Johan har tillgång till, hos kolleger, studenter och ledning (på olika nivåer i universitetsorganisationen) när han känner sig osäker i undervisningssituationen.

Jag menar att Johans beskrivning av undervisning och hans vilja att genomföra en undervisning som harmonierar med universitetets pedagogiska satsning hamnar i konflikt med kursens indelning i sju teman med mål och betygskriterier för varje del. En sådan uppdelning och avgränsning i fristående enheter pekar snarare på en kvantitativ kunskapssyn där summan av delarna är det samma som helheten. För Johan innebär det att han har intentioner med undervisning som står för en blandning av olika synsätt på kunskap, lärande och undervisning. Pratt (2002) skriver i sin argumentation kring fem undervisningsperspektiv att de flesta lärare har uppfattningar som kan härledas till flera olika undervisningsperspektiv. I den situationen framstår omgivningen, i form av kolleger, studenter och universitetet som organisation, som central för att stötta läraren.

Sett ur ett sociokulturellt perspektiv blir diskussionen om mognad problematisk. Mognad som begrepp för tankarna till kognitivistisk teori, medan i sociokulturell teori betonas att utveckling sker i ett samspel med andra. Johan beskriver att studenter i åk 1 inte "fixar" den mer teoretiskt fördjupade litteraturen samt att de inte förstår vissa förutsättningar för deras arbete i kursen förrän i slutet av densamma. Ur perspektivet att läraren är en del av undervisningssituationen kan situationen beskrivas som; med det kursupplägget, den litteraturen och med den roll som Johan tar i undervisningen så når inte studenterna det mål Johan har. Med stöd av von Wrights (2000) resonemang ligger en tolkning nära till hands, att Johans kategorisering av studenter, som mer eller mindre mogna, försvårar det möte där lärare och student gemensamt utforskar potentialen hos studenten och läraren i just den situationen. Trots att studenterna var få erbjöds de inte möjligheten att presentera sig för varandra i undervisningssituationen. Efteråt, i samband med att studenterna organiserade sitt arbete i gruppen, presenterade de sig sinsemellan. Jag tolkar detta som att läraren signalerar att studenterna, deras erfarenheter och identitet, har en underordnad betydelse för den undervisning som bedrivs. En annan tolkning är att läraren är omedveten om den uteblivna handlingens betydelse och konsekvenser. I och med att läraren, som har det huvudsakliga initiativet för händelseutvecklingen i rummet, inte från början etablerar personlig kontakt med studenterna (eller mellan dem) försvåras sannolikt skapandet av en interaktiv lärandemiljö. Den förhandling som enligt Liljestrand (2004) sker i det pedagogiska mötet, om hur man uppfattar det gemensamma arbetet, om vad som ska hända och hur man ska jobba tillsammans, riskerar att utebli eller med en mer positiv tolkning, sker senare under kursen.

Examinationen, som styrande funktion, bidrar genom rapportskrivandet till en viss kontext för studenternas kunskapsutveckling. Tentamen av traditionellt slag är till sitt innehåll okänd för studenten och enligt Johan kontrollerande, varför den inte bidrar lika tydligt till att stärka den kunskapssyn som Johan ger uttryck för i intervjun. Funktionen med den reflexiva dagboken, med det fokus den har, kan hjälpa studenterna att uppfatta den nyttoaspekt som Johan lyfter fram även om boken inte är en del av examinationen.

KAPITEL 5. DISKUSSION

I detta kapitel behandlas studiens huvudresultat tolkat i ett samlat, övergripande perspektiv. Först exemplifieras och diskuteras intentioner och handlingar med fokus på undervisning och lärande. Därefter förs en kortare diskussion kring frågor om makt och dialog. Kapitlet avslutas med några framåtblickande tankar rörande pedagogiska implikationer och fortsatt forskning.

Under arbetets gång har många intentioner och undervisningshandlingar gestaltats på olika sätt. I analysarbetet uppmärksammades en uppdelning mellan dels lärarnas intentioner kopplade till deras syn på kunskap och lärande och dels intentioner som kan härledas ur styr/policydokument och den rådande diskurs om lärande och undervisning som läraren är en del av. Intentioner kan sägas uppstå som en kompromiss mellan den miljö läraren ingår i och hennes uppfattningar om kunskap, undervisning och lärande. (Norton, 2005) För att utveckla en bättre och djupare förståelse av undervisning i högskolemiljö, blir det därför viktigt att knyta samman olika perspektiv, på såväl individ, undervisnings- som organisationsnivå.

Gemensamt för de tre delstudierna avseende lärarnas intentioner är att studenterna ska lära sig väsentliga kunskaper som har betydelse för deras framtida yrkesutövning. Här framträder en tydlig nyttoaspekt på kunskap och lärande som också verifieras i lärarnas faktiska handlingar. Även om det finns skillnader i hur denna nyttoaspekt gestaltas i undervisningen, betonas i samtliga delstudier yrkesrelevansen i de kunskaper som studenterna förväntas utveckla. Skillnaden består främst i betoningen av olika kunskapsformer. Från att i en delstudie, för att tala med de gamla grekerna (Gustavsson, 2000) ha tyngdpunkten på epistémé, eller kunskap om företeelsen, till att även omfatta techne och phronesis som väsentliga i de två andra delstudierna. Nyttiaspekten synliggörs till exempel genom studenternas förmåga att göra/lösa de uppgifter som de kontinuerligt ställs inför. Uppgifterna är dessutom i sig ofta en exemplifiering av yrkesrelevant kunskap och diskuteras parallellt ur ett yrkesperspektiv. Det finns således en kontinuerlig och framträdande dimension av att kunskap ska användas för ett bestämt syfte. Det är inte överraskande att nyttoaspekter framträder då samtliga kurser vid detta kurstillfälle vände sig till studenter inom yrkesutbildningar. I två delstudier framträdde perspektiv som explicit lyfte fram andra värden med kunskap. Det handlade då dels om kunskap i ett emancipatoriskt perspektiv, och dels om kunskap i ett historiskt/kulturellt perspektiv.

Det förekom skillnader mellan delstudierna avseende intentioner, också på ett mer principiellt plan. Utifrån Uljens (1997) differentiering av intentioner²⁴ kan jag i en av delstudierna känna igen samtliga fyra kategorier, medan de intentioner som uttrycks i de två andra delstudierna främst rör kategori tre och fyra, alltså hur kunskap ska representeras. Min tolkning är att styrdokument uttrycker målformuleringar som i huvudsak avser kategori ett och två, alltså ontologiska och epistemologiska ställningstaganden samt val av innehåll i förhållande till utbildningens syfte. Detta skulle kunna ses som att styrdokumentens uttryckta mål/intentioner inte har samma fokus som de intentioner flera lärare i första hand lyfter fram. Vilket i sin tur skulle kunna innebära att styrdokument utgör ett begränsat tolkningsunderlag för lärare som inte har ett utvecklat yrkesspråk inom det området.

Ett annat grundtema som framträder i materialet, både avseende intentioner och i handlingar är studentaktiva arbetssätt och studentens ansvar för sitt lärande. Studenten i centrum är ett begrepp som används i styr- och policydokument på såväl nationell nivå som universitetsnivå. I samtliga delstudier framträder den intentionen, men på olika sätt. Med hänvisning till Prosser & Trigwell (2000) som hävdar att ”samma” kurs kan se olika ut med olika lärare, så menar jag att ”samma” intention kan betyda olika saker.

I delstudie 1 karaktäriseras intentionen ”studenten i centrum” av att läraren är *med* studenterna i deras lärande med fokus på ett visst, bestämt innehåll. Lärarens uppmärksamhet riktas mot studenten och dennes arbete med att lösa uppgiften. I delstudie 2 kommer intentionen till uttryck genom att läraren är *med* studenten i *deras* utforskande av både sitt eget och andras lärande. Lärarens uppmärksamhet riktas i detta fall mot studentens förändring i förhållande till innehållet, inkluderande den metadimension som det innebär att lära andra att lära. I delstudie 3 präglas handlingarna av att läraren tillsammans med studenterna *tittar på innehållet*. Lärarens uppmärksamhet riktas mot innehållet och studenternas aktivitet i förhållande till innehållet. Det handlar alltså om att samma intention – studenten i centrum- tilldelas olika innebörd hos lärarna, något som ligger i linje med Thomas Kroksmarks (1997) tes, att begreppsmässigt oklara direktiv leder till en korrekt terminologisk tolkning men med differentierad innebörd.

I de tre delstudierna uttrycks, i varierande grad, uppfattningar om mötet med studenten. Lärarnas intentioner ger riktning åt vad mötet ska resultera i. Ett möte mellan jämlikar förutsätter tillit och öppenhet och om lärarens intentioner inte tydliggörs blir undervisningshandlingarna svårare att tolka för studenterna. Ris-

²⁴ Se sid 8. Första kategorin avser ontologi och epistemologi, den andra kategorin avser val av innehåll i förhållande till utbildning, den tredje kategorin avser representationsform i förhållande till ämnesområde och utbildningens syfte, den fjärde kategorin avser representationsform utifrån undervisningsmetod och arbetssätt.

ken finns att studenterna (och läraren!) gör en snävare tolkning av mängden frihetsgrader och önskat handlingsutrymme. Istället för att utmana både sina egna och lärarens förståelse och förväntningar uppstår den situation som Hudak (1987) benämner "safe discourse", dvs att såväl lärare som studenter undviker att föra kontroversiella argument och åsikter på tal för att inte riskera att störa den kommunikativa ordningen. Mötets potential ligger i den förhandling om vad som ska hända, en förhandling som tar sin utgångspunkt i de förväntningar som såväl lärare som studenter har på kursen. Olika förväntningar ger mötet dess karaktär tillsammans med den dialog som förväntningarna kommer till uttryck genom. I delstudie 1 betonas vikten av en "genuin relation", en intention som också framträder tydligt i lärarens handlingar. Studenterna ges stort handlingsutrymme i hur de tar sig an uppgifterna och de har en *till synes* jämlik position i dialogen.

Intersubjektivitet är en väsentlig del av dialogen och kan ses som en gemensamt etablerad utgångspunkt för till exempel hur innebörd ska förhandlas. Intersubjektivitet beskrivs av Marton and Booth (1997) som "meeting of awareness" och i föreliggande studie har betydelsen av kontext för intersubjektivitet framträtt som väsentlig. Denna kontext kan se olika ut. Till exempel används studenternas uppgifter som kontext för intersubjektivitet. I en delstudie kan jag inte uppfatta någon genomgående kontext för intersubjektivitet och i den kursen råder en mer auktoritär, monologisk, kommunikation som inte aktivt erbjuder förhandling om innebörd. Utifrån ovanstående tankar om betydelse av intersubjektivitet och om behovet av kontext att bygga intersubjektiviteten kring, framträder behovet av ett professionellt yrkesspråk för högskolans lärare.

En annan intention som kommer till uttryck i handling är examinationen. I delstudie ett och två är uppfattningar om kunskap och lärande samt intentionen med examinationen och handlingar i undervisningssituationen tydligt samstämmiga. I en delstudie är studenterna aktörer i examinationssituationen, på så sätt att de kontinuerligt har arbetat med det innehåll som sedan utgör underlag för examination, och har dessutom i examinationssituationen möjlighet att bemöta och utveckla frågeställningar utifrån den kunskap de har just då. I en annan delstudie framträder ingen koppling mellan å ena sidan syn på kunskap och lärande samt de aktiviteter som leds av läraren och å andra sidan examinationen. Det finns med andra ord ingen uttalad intention som visar studenterna hur delar och helhet hänger ihop, framför allt inte avseende examinationen. Ett flertal studier, bland annat Kember och Kwan (2000) hävdar att examinationen ofta efterfrågar "reproduktion av överförd information". En fråga som ligger nära till hands är hur de visionära uttalanden om studentens ansvar för sitt eget lärande, studentaktiva arbetssätt och kreativa stimulerande lärmiljöer samspelar med det huvudsakliga sätt som studenterna examineras på? I Biggs (2003) är denna överensstämmelse

en kritisk faktor, och Biggs bok ingår i de flesta svenska högskolors högskolepedagogiska fortbildningsprogram.

Med bakgrund i ovanstående frågeställning framträder en något provokativ och kanske övertolkande reflektion utifrån Nortons (2005) studie. Norton hävdar att intentioner är en kompromiss mellan lärarens uppfattning och miljön hon är en del av samt att lärarnas intentioner representerar en mer kunskapsöverförande syn på undervisning än vad deras uppfattning om lärande och undervisning gör. Det skulle kunna tolkas som att den miljö lärarna är en del av representerar en kunskapsöverförande syn i större utsträckning än lärarna själva gör! Denna tolkning ligger i linje med Säljös (2000) tes om att specifika antaganden kan vara så inbyggda i miljön att deltagarna inte uppfattar att det finns några alternativ.

En av de övergripande tolkningar jag gör i föreliggande studie är att uppmärksamhetens riktning utgör en del av lärarens professionalitet, vilket stöds av Molanders (1996) uppfattning att kunskap kan uttryckas som en form av uppmärksamhet. Uppmärksamheten är, som jag ser det, en balans mellan händelser i nuet, intentioner och lärarens uppfattningar om kunskap och lärande. En lärares förmåga att interagera med studenterna, med bibehållet fokus på studenternas lärande, är relaterad till tydligheten i lärarens medvetenhet om grunden för hennes undervisningshandlingar. I arbetet med denna studie har jag tolkat vissa situationer som att lärarens uppmärksamhet fokuserat studenternas lärande och där lärarens handlingar kombinerat ett socialt samspel med en tydlig intention. Jag har också tolkat situationer som att uppmärksamheten "fastnat" på händelserna, i det sociala samspelet. I det senare fallet förefaller lärarskapet gå ut på att aktiviteten "ska fungera" snarare än vad den egentligen har för mål.

I två av delstudierna uttrycks lärarens eget lärande som väsentligt för undervisningen. Både betydelsen av läraren som förebild samt risken för stagnation i yrkesrollen låg till grund för den uppfattningen. Jag menar att intentionen med lärarens eget lärande påverkar hennes fokus i undervisningssituationen. Det är i mötet med studenterna, deras uppfattningar och erfarenheter, som läraren lär. Detta lärande förutsätter en nyfikenhet/uppmärksamhet från lärarens sida, ett intresse för vem studenten är i den situationen. Denna tolkning gör jag delvis utifrån tankar som jag utvecklat "i dialog med" von Wright och Vygotskij. Genom att sammanföra Vygotskij's (1978) idé om den proximala utvecklingszonen med von Wright's (2000) tankar om genuina möten gör jag följande reflektion: även läraren är, i mötet med studenterna, i en utvecklingszon. Studenten tillför ett annat perspektiv och andra sätt att strukturera och uppfatta innehållet. Det innebär också att läraren ingår i undervisningsfigurationen som i sin helhet är obestämbar. Studenten befinner sig i en utvecklingszon rörande relationen till ämnet, eller frågeställningen, och läraren befinner sig i en utvecklingszon som *minst* omfattar pedagogiska aspekter i relation till innehållet eller studenten.

Detta förutsätter dock att läraren har en öppenhet för mötet med studenten och inte placerar sig i trygghetszonen och agerar oberoende av studentens uppfattningar och tolkningar. Utifrån ovanstående resonemang blir intentionen studenten i centrum ännu mer svårtolkad. I två delstudier framhålls vikten av lärarens eget lärande i undervisningssituationen och därför kräver intentionen – studenten i centrum - en hög grad av professionalitet för att inte framstå som problematisk, eller till och med motsägelsefull.

En dimension länkad till intention och handling handlar om makt och dialog. Det var snarare frånvaron av maktaspekten i texter och samtal, tillsammans med lärarnas dominans avseende handlingsinitiativ, som väckte min uppmärksamhet. I ett möte mellan lärare och studenter möts inte bara en myndighetsrepresentant och en individ, där möts även en mer kunnig (traditionellt sett) med en mindre kunnig, där möts oftast olika generationer och där möts en individ med ansvar att bedriva undervisning och bedöma i vilken grad den andre i mötet uppnått en godkänd nivå. Där möter också en individ med formell makt en grupp av individer med förväntningar och rättigheter. Här finns som jag tolkar det en god grund för förhandling i syfte att åstadkomma det som kursen och universitetsstudier i allmänhet syftar till. Och för att ta sig an förhandlingen på ett demokratiskt sätt och med universitets policy om studentmedverkan behövs dialogen som redskap.

I denna reflektion över makt är det inte primärt formell makt jag avser. Jag använder min begränsade förståelse av Foucaults utforskande av makt (Lindgren, 2000), där makt kan beskrivas som en kraft i varje nätverk av sociala relationer. Kraften i sig kan ses som en kapacitet att påverka, och det är väsentligt att upptäcka vilka mönster som finns för att normalisera och disciplinera. Att som lärare försöka se maktperspektivet är också att ta ansvar. Utifrån intentionen delaktighet och möte mellan jämlikar ligger det en maktaspekt i huruvida läraren öppet talar om vilka intentioner som ligger till grund för handlingar, och därmed gör handlingarna tillgängliga för förhandling. Jag lånar också en tankegång från Giddens (Johansson, 2000), där han säger att makt förutsätter motstånd. Tanken bygger på att det finns ett växelspel mellan makt och motmakt utifrån antagandet att utövandet av kontroll och disciplinering aldrig är total. Resonemanget om makt leder mig till reflektionen att om läraryrkets maktaspekt framträder otydligt, främst gestaltad i lärarens handlingar, kanske motmakten också blir otydlig.

I föreliggande studie finns lärarna i ett sammanhang där det under flera år pågått en medveten strävan att utveckla den pedagogiska verksamheten. Det innebär att det finns en formell diskurs, med näring från *state of the art*, som utgör en del av den kultur lärarna är aktörer i. Om läraren, utifrån Vygotskijs (1978) teori om internalisering, inte har stöd för att göra kunskapen till sin egen och i den utsträckningen att hon behärskar undervisningsperspektivet, kan man tänka sig att

handlingar som inte åstadkommer det resultat läraren förväntade sig lätt blir "hängande i luften". Jag föreställer mig en situation där läraren tror på ett undervisningsperspektiv, utifrån att diskurs och beprövad erfarenhet harmonierar, men hon har inte verktyg själv, eller tillräckligt stöd i miljön där hon är verksam, så att internaliseringen "går i mål". En tolkning jag gör är att lärarna i delstudie ett och tre har betydligt mer kvalificerade uppfattningar om kunskap och lärande än vad som framkommer i det empiriska materialet. Lärarnas uppfattningar skulle som jag ser det bättre komma till uttryck med hjälp av relevanta verktyg, exempelvis verktyg för utvärdering, kursplanering men framför allt ett gemensamt yrkesspråk, och ett kvalificerat pedagogiskt stöd.

För att ta vara på den enskilda lärarens kunskaper i ett övergripande utvecklingsarbete behövs olika typer av stöd. Utveckling av högskolepedagogik kan inte ske endast uppifrån. Effekten blir uppenbar om jag tar Halonens (2001) tes och Pratts (2002) studier som utgångspunkt tillsammans de erfarenheter jag själv gjort av Luleå tekniska universitets ansträngningar gällande pedagogisk utveckling. Många lärare känner sig exkluderade utifrån sin tolkning av pågående utvecklingsarbete, och flera av dessa lärare bedriver undervisning som är framgångsrik avseende studenters lärande. Några lärare har också hög status bland kollegerna genom sin framgångsrika undervisning. När dessa lärare känner sig ifrågasatta skapas en motkraft mot den förändringsvilja som uttrycks av universitetet som organisation. Motkraften är genuin och konkret till skillnad från organisationens implementering av sin förändringsambition.

Övergripande utveckling kan knappast heller ske underifrån. Det blir ingen gemensam riktning, liten påverkan på prioritering av nödvändiga resurser, och det får marginell inverkan på miljöerna för lärande. Därmed vill jag påstå att pedagogiskt utvecklingsarbete hamnar i ett dilemma mellan system och individ. Oavsett detta, pekar nationella styrdokument på ett förändringsbehov och i många samtal med lärare uttrycks en önskan om förändring. Min uppfattning är därför att det behövs en övergripande plan för pedagogiskt utvecklingsarbete i högskolan. En plan med strategier för att stötta lärares kompetensutveckling, för att påverka miljön som lärare och studenter finns i samt för att påverka och utveckla organisationen. Dessa tre strategier är avhängiga av varandra och liksom lärarens intentioner och handlingar, behöver de en gemensam riktning för att också förändra verksamheten mot gemensamma mål och visioner.

Jag vill därför påstå att den papperslapp jag fick i inledningsskedet av denna studie var ett uttryck för ett behov av ett förändrat möte mellan lärare och studenter. Det är inget som läraren själv kan åstadkomma utan det kan bara ske i samspel med studenterna och andra lärare. Verktygen som läraren har till förfogande kan variera, men två kritiska verktyg är makt och dialog. Dessa verktyg kan läraren inte avstå ifrån om hon vill möta studenterna på ett professionellt

sätt. Makt handlar om ansvar och befogenhet, kapacitet att påverka, och det är i dialogen mötet sker mellan unika människor och mellan roller, student och lärare. Det är också i dialogen som lärare och studenter förhandlar om hur de tillsammans ska genomföra kursen, där läraren tar ansvar för de aktiviteter som hon planerat som stöd för det lärande hon tillsammans med studenterna ska åstadkomma. Det är i dialogen som läraren erbjuder studenterna möjlighet att vara delaktiga och förhandla innebörd i gemensamma upplevelser.

Förhoppningsvis kan denna studie uppmuntra till diskussioner om undervisning och lärande bland lärarkolleger, studenter och ledning. Jag hoppas också att studien ska inspirera till samtal om vilka konsekvenser lärares intentioner och undervisningshandlingar kan få för studenter och lärare i termer av gemensamt lärande.

För mig har arbetet med studien uppenbarat ett antal vägar för fortsatt forskning inom högskolepedagogikens område och då kanske främst studenternas perspektiv. Om jag fick möjlighet skulle jag vilja gå vidare med studentperspektivet, hur undervisningen framstår för studenten i relation till lärarens intentioner. Jag ser inte studenten som ett offer, men jag ser henne som förhållandevis utlämnad till de intentioner som läraren medvetet eller omedvetet väljer att visa. Framför allt ser jag högskolemiljön som en mötesplats med stor potential för professionella, pedagogiska möten.

LITTERATURFÖRTECKNING

- Alerby, E. Johansson, H. Kansanen, P. & Kroksmark, T. (2000). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2001). Towards an ontological understanding of teaching. *Nordisk pedagogik*, vol 21, pp.134-148. Oslo.
- Biesta, G. (2004). Against learning, reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk pedagogik*, vol 24, pp 70-82. Oslo.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. ed (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif. : Sage.
- Dewey, J. (1991). *How we think*. New York: Prometheus Books – nyutgåva av original 1910.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, H. (1999). *PBL och casemetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (2004). *Skillnad och konsekvens*. Lund: Studentlitteratur.
- Gadamer, H-G. (1997). *Sanning och metod, i urval*. Göteborg: Daidalos
- Gibbs, G. (1994). *Improving Student Learning*. Oxford: The Oxford Centre for Staff Development, cop. 1994.
- Giertz, B. (2003). *Att bedöma pedagogisk skicklighet – går det?*. Uppsala: Uppsala Universitet: rapport 2.
- Gran, B. (2004). *Pedagogisk utbildning för högskolans lärare*. Utvärderingsenheten, Lunds universitet Rapport nr 2004:232.
- Gundem, B.B. (1997). Läroplansarbete som didaktisk verksamhet. I Uljens, M. (red.): *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi*. Smedjebacken: Wahlström och Widstrand.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap*. Kalmar: Skolverket Fritzes.
- Halonen, J. (2001). Beyond Sages and Guides: A Postmodern Teacher's Typology.

- Hedin, A. & Svensson, L. (1997). *Nycklar till kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Hudak,. (1987). Student knowledge and the formation of academic discourse. I Smyth, J. (red) *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*. London: Falmer Press.
- Högskoleförordningen 2004:289.
- Högskolelagen SFS1992:1434.
- Illeris, K. (1999). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur.
- Jank,W. & Meyer,H. (1997). *Nyttan av kunskaper i didaktisk teori*. I Uljens, M. (red.) *Didaktik*, Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, T. (2000). Anthony Giddens och det senmoderna. i Månson, P.(red) *Moderna samhällsteorier*. Smedjebacken: Prisma.
- Kember, D. & Kwam, K-P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to concepts of good teaching. *Instructional science* 28:469-490.
- Krokmark, T. (2000). Didaktik och lärares yrkeskunskap. I Alerby, E. Johansson, H. Kansanen, P. & Krokmark, T. (2000) *Lära om lärande*, Lund: Studentlitteratur.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education, 1993*.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljestränd, J. (2004). Klassrummet som arena för diskussioner. I Englund, T. (red.) *Skillnad och konsekvens*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, S-Å. (2000). Michel Foucault och sanningens historia. I Månson, P.(red) *Moderna samhällsteorier*. Smedjebacken: Prisma.
- Martin, E. Prosser, M. Trigwell, K. Ramsden, P. & Benjamin, J. (2000). What university teachers teach and how they teach it. *Instructional Science*, 28:387-412.
- Marton, F. Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Marton, F. Dahlgren, L.O Svensson, L. & Säljö, R. (1977). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Lund: Berglings (andra tryckningen 1979).
- Merriam, S. (1998). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos
- Molander, B. Pedagogiska magasinet/
- Norton, L. Richardson, T. E. Hartley, J. Newstead, S. & Mayes, J. (2005). Teachers' Beliefs and Intentions Concerning Teaching in Higher Education. *Higher Education: v50 n4 p537-571*.

- Persson, A. (1996). *Nyfikenhet, kritiskt tänkande och kvalitet*. Utvärderingsenheten, Lundsuniversitet Rapport nr 96:196.
- Pratt, D.D. (2002). Good teaching: one size fits all? In J. Ross-Gordon (Ed.) *An Up-date on Teaching Theory*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Principbetänkande UPU (1970). *Den akademiska undervisningen*. Stockholm: Liber AB.
- Prosser, M. Martin, E. Trigwell, K. Ramsden, P. & Leuckenhansen, G. (2005). Academics experiences of understanding of their subject matter and the relationship of this to their experiences of teaching and learning. *Instructional science* v 33 p137-157.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: RoutledgeFalmer.
- Smolka, ALB. De Goes, MCR. & Pino, A. (1995). The constitution of the subject: a persistent question. I Wertsch, JV. Del Rio, P. Alvarez, A.(red.) *Sociocultural studies of mind*. Cambridge : Cambridge University Press.
- SOU .2004/05:162. Ny värld- ny högskola.
- SOU 1992:1. Frihet Ansvar Kompetens, Grundutbildningens villkor i högskolan.
- SOU 2001:13. Nya villkor för lärande.
- Starrin, B. & Svensson, P-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Uljens, M. (red.). (1997): *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wertsch, JV. Del Rio, P. & Alvarez, A.(red.). (1995). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge : Cambridge University Press.
- von Wright, M. (2000). Vad eller Vem. En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet. Göteborg: Daidalos.
- Von Wright, M. (2004). Delaktighet och fakta. I Englund, T. (red.) *Skillnad och konsekvens*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, LS. (1978). *Mind in society. the development of higher psychological processes*. edited by Michael Cole Cambridge : Cambridge University Press.
- Vygotskij, LS. (1999). *Tänkande och språk*. Uddevalla: Daidalos.
- Yin, R. (2007). Fallstudier: design och genomförande. Malmö: Liber.

Internetlänkar

HERDSA. CHALLENGING CONCEPTIONS OF TEACHING:

SOME PROMPTS FOR GOOD PRACTICE: <http://www.herdsa.org.au/CCT.php> [tillgänglig 20071207].

BILAGOR

Bilaga 1 Intervjuguide

Frågor intervju lärare – GE SIN UPPFATTNING

Vad är målet med Din undervisning i denna kurs?

Vad är det studenterna ska lära sig (av att delta i denna kurs)
(hur formuleras målen)

Lärarens kunskapssyn

Vad innebär kunskap för Dig

Vad innebär kompetens för Dig

Lärarens pedagogiska grundsyn

Hur ser Du på begreppen lärande resp undervisning?

Vad är lärarskicklighet för Dig?

Hur påverkar studenterna Din undervisning(bidrar med, stör,?)

Vilken roll spelar studenten för Din planering av undervisningstillfället/kursen

Lärarens uppfattning av sitt ämne

Beskriv ämnesområdet

Finns det ett givet sätt eller logik för undervisning i detta ämne?

Hur stöttar läraren studenterna i deras lärande

Vad(hur) gör Du för att stötta studenternas lärande?

Vilka verktyg/resurser har Du för att stötta

Vad är avsikten med de aktiviteter som planerats för undervisningstillfället (i förhållande till målbilden)

Hur examineras studenterna (och på vad)

Vad förväntar Du dig av studenterna i undervisningssituationen?

Vad förväntar Du dig av studenterna mellan undervisningstillfällena?

Hur ser Du på ditt handlingsutrymme för att studenterna ska nå målet för kursen

Hur ser Du på studenternas handlingsutrymme som unika och meningsskapande individer?

Bilaga 2 Observationsprotokoll

Observationsprotokoll

Tillfälle

Miljö

Introduktion Information

Kursplan

Syfte

Mål

Innehåll
Litteratur
Examination
Utvärdering

+	0	-

Upplägg – hur har jag tänkt

Vad
Hur
Varför

Vad händer

0 min	5 min	10	15	20	25	30	35	40
45	50	55	60	65	70	75	80	85

Dialogiskt förhållningssätt

Öppenhet för frågor

Frågar efter /uppmuntrar information-uppfattningar

Söker dialog

Lärare Öppna frågor-----slutna

frågor

Studenter Öp ? -----Slutna

frågor

Väntar in svar

Bygger på förkunskap

Öppenhet för flexibla metoder

Lärarens syn på sitt uppdrag

Hur ser jag på min roll

Hur ser jag på er roll

Tidsfördelning

Möte mellan jämlikar

Examination

Normativ

Summativ

Röd tråd: Inom kursen

Inom utbildning

Bilaga 3 Dokumentationsöversikt

Dokumentationsform / Aktivitet	Ljud	Video	observationsunderlag	Styrdokument mm
Kim intervju	X	-	-	
Kim intro	X (ej från start?)		X	Kursplan + studiehandledn+ tentamen + schema + kursutvärdering
Kim lektion	X	X	X	
Kim lektion	X	X	X	
Johan intervju	X	-	-	
Johan intro	X		X	Kursplan + uppgift sem1 + samarbetskontrakt + schema
Johan seminarium	X	X	(X) anteckningar	
Lars intervju	X	-	-	
Lars intro	X		X	Kursplan + föreläsningsoh + kursutvärdering + schema
Lars föreläsning	X	X	X	
Lars seminarium		X	X	
Lars handledning (ej planerat deltagande)	X	X	(X) anteckningar	
Pilot intervju lär	X	-	-	
Pilot intervju stud*3	X	-	-	
Pilot intro	-	-	X	Kursplan + studiehandl (kursupplägg)
Pilot lektion	-	-	X	
Pilot laboration	-	(Digital stillbild)	-	

