

Färdighetsbaserat lärande

enligt Alvernomodellen

Pia Hellertz

Pia Hellertz har tidigare gett ut

”Personlig Utveckling genom Mental Träning” tillsammans med fil.dr. Lars-Eric Uneståhl på Veje International AB, Örebro, 2002.

”’Världslärare’ eller ’Falsk profet’? - En kärleksfull granskning av Martinus kosmologi” på Världsbild förlag, Lidingö, 2002.

Omslaget är ett foto huvudentrén på Alverno College, Milwaukee, Wisconsin, USA, taget av Pia Hellertz våren 2002.

Agnetha Hjälms, ABC-Design, Örebro, har redigerat boken.

Förlag:

Veje International AB

Box 485, 701 49 Örebro

Tel: 019-33 11 70, fax: 019-33 22 35

E-mail: info@veje.nu

Hemsida: www.veje.nu

Örebro i februari 2004

ISBN 918581033-9

Till

*Molly Bea,
Jack Douglas
och
Martin David*

*Mina älskade barnbarn
som har Livet och Lärandet
framför sig*

Innehållsförteckning

Kapitel nr.

- | | |
|-----|--------------------------------------|
| | Förord |
| 1. | Bakgrund |
| 2. | Om Alverno College |
| 3. | Färdighetsbaserat lärande |
| 4. | Dokument och kursplaner |
| 5. | Kritiskt tänkande |
| 6. | Kommunikation |
| 7. | Analys |
| 8. | Problemlösning |
| 9. | Värderingar i beslutsfattande |
| 10. | Social interaktion |
| 11. | Globala perspektiv |
| 12. | Ansvarstagande medborgarskap |
| 13. | Estetiskt engagemang |
| 14. | Bedömning och självbedömning |
| 15. | Diagnostiska digitala portföljer |
| 16. | Att arbeta som lärare på Alverno |
| 17. | Färdighetsbaserat lärande i Sverige? |

Litteraturlista

Bilagor

- | | |
|-----|--|
| 1. | Jämförelse av pedagogiska paradig |
| 2. | Exempel på Självbedömningsblankett för Kommunikation |
| 3. | Formulär för utvärdering av lyssnande |
| 4. | Underlag för extern bedömning i kurs om Globala perspektiv med fokus på vatten |
| 5:1 | Kriterier för och förväntningar på nya akademiska lärare |
| 5:2 | Kriterier för och förväntningar på erfarna akademiska lärare |
| 5:3 | Kriterier för och förväntningar på universitetslektorer |
| 5:4 | Kriterier för och förväntningar på professorer |

Förord

Mötet med Alverno College och Ability-Based Learning blev en mycket viktig milstolpe i mitt professionella liv. Ju mer jag trängt in i tankarna och arbetssättet desto mer inspirerad och fascinerad har jag blivit över det så in i detalj genomtänkta och genomarbetade systemet. Jag har under många år varit intresserad av, studerat och diskuterat alternativa pedagogiska och didaktiska arbetssätt, som exempelvis feministisk pedagogik, problembaserat lärande och casemetodik. Sedan min egen studietid har jag skrivit och reflekterat omkring högre utbildning (se bl.a. Hellertz, 1979, 1987, 1989). Min doktorsavhandling handlar om *"Kvinnors kunskapssyn och lärandestrategier"* (Hellertz, 1999).

När jag våren 2000 fick kontakt med Alverno College och Ability-Based Learning upplevde jag att jag fått möta "den ultimata högskolepedagogiken". Här fanns allt, på ett genomtänkt, välstrukturerat, vetenskapligt baserat sätt. Här fanns det könsmedvetna perspektivet, det medvetna och aktiva kunskapssökandet, det kärleksfulla omsorgen om de studerande och deras lärande och samtidigt omtanken om arbetskamrater och kollegor i lärarkåren. En väninna, Sigbritt Therner, som läst mitt manus konstaterar att detta verkar vara "kärlekens pedagogik", vilket jag håller med henne om. Det blir allt viktigare att värna om mänskliga dimensioner, om relationer till och omsorg och omtanke om andra människor. Drömmen är ju att mänskliga kompetenser får stimuleras och utvecklas inom skola och utbildning, även inom akademisk utbildning. Det tycker jag att man har lyckats med på Alverno. Här finns samtidigt det vetenskapliga förhållningssätt till den egna undervisningen som jag efterlyst i många år. Ja, som sagt, här finns allt.

Jag känner mig djupt tacksam för detta möte. Främst vill jag tacka Peter Gates på Rådet för högre utbildning för att du inspirerade oss i Levande pedagogers sällskap (LPS) att åka till Alverno College i maj år 2000.

Thanks Tim Riordan, Dean of Academic Affairs, for your generosity with your time and knowledge during my visit at Alverno when I returned in April-May 2002. You became the secure base that made it possible for me to really make the most of my days over there. You created the program and established most of the contacts for me. Thanks also for answering my many e-mail questions during the writing of this book and for joining the video conference where we could ask your our questions. That was a very pleasant experience. You started that day with the one hour conference whereas we, here at Örebro university, ended our day with the same conference.

Thanks to Sisters Joel Read, Austin Doherty and Georgine Loacker for inspiring conversations and e-mail contacts. You are my models now. I am really happy to have met you.

Thanks also to all the others at Alverno, who so generously spent time with and shared your knowledge. Thanks Zobreh Emami, Russel Brooker, Donna Engelman, Cynthia Gray, Patricia Jensen, Dimitri Lazo, Sue Leister, James Roth, John Savagian, Linda Scheible, Kathy Thompson and Ann Van Heerden.¹

Sister Agnes Meysenburg, thanks for your wonderful music.

Lisa Walters, thanks for your assistance during my stay, for putting books, fruits and drinks in my room when I arrived, for giving me information about events and activities that were going on at Alverno and for everything else that made my stay easier.

Tack Levande pedagogers sällskap (LPS) för det resestipendium som gjorde det möjligt för mig att genomföra min resa till Alverno. Tack Rådet för högre utbildning för ert stöd och uppmuntran till universitetslärare, vilket möjliggjorde resan.

Tack Bengt Börjeson för att du under många år var min stimulerande samtalspartner i pedagogiska frågor i samband med att du handledde min doktorsavhandling. Dessa diskussioner blev betydelsefulla för mig.

Tack till kollegor och vänner på Örebro universitet som genom åren stött och uppmuntrat mitt pedagogiska intresse och som alltid funnits till hands för givande, lärarika diskussioner. Jag vill framförallt nämna kollegor inom vår lokalavdelning av LPS,

¹ För den läsare som är intresserad av att ta kontakt med Alverno har jag kort presenterat de olika personerna i min referenslista, med ämnestillhörighet, funktion och e-postadress.

Catarina Bartholdson, Tor Hammargren, Ingrid Åberg och Ann-Cathrine Åquist. Kollegor vid socionomutbildningarna i Örebro och Göteborg, tack för ert stöd och uppmuntran i samband med de seminarier jag fick genomföra tillsammans med er omkring färdighetsbaserat lärande. I synnerhet vill jag tacka Pia Aronsson, Elinor Brunnberg, Jürgen Degner, Gunnel Drugge, Erik Flygare, Lena Hedin, Anna Henriksen, Kerstin Hollertz, Åsa Källström-Cater, Kristina Larsson-Sjöberg, Odd Lindberg, Per-Åke Nylander och Britt-Louise Toresson-Blohm som tagit sig tid att diskutera med mig under åren.

Under våren 2003 genomförde jag en kurs om Ability-Based Learning för ett tjugotal universitetslärare vid Örebro universitet. Jag använde arbetsmanuskriptet till denna bok som kurslitteratur. Några av deltagarna lusläste manuskriptet och kom med mycket viktiga och kloka synpunkter. För det mesta gällde det översättningsproblem, att göra lättläst svenska av mina ofta dåliga översättningar. Om jag ändå misslyckats så är det verkligen inte deras fel. Jag är särskilt tacksam mot Jan Pedersen, översättningsteoretiker, för den mycket ingående och detaljerade granskningen av mina översättningar av begreppen samt alla kloka förslag på alternativa översättningar. Utan dig hade det blivit mycket konstigare än det blev. Varmt tack Ann-Cathrine Åquist för de kloka kommentarer jag fick beträffande akademiska begrepp och traditioner. Tack Elinor Brunnberg och Birgitta Lertséus för att ni uppmärksammade mig på alla konstigheter i mitt manus, bland annat könsgenomsyrade begrepp. När de studerande är kvinnor gäller det att tänka sig för vilka ord man använder. Tack Anders Avdic, Björn Cedersjö, Munir Dag, Mihai-Daniel Frumuselu, Åsa Kroon, Ulf Luthman, Bo Magnusson, Renee Myhrman, Berit Norberg, Per-Åke Nylander, Ulla Pettersson, Ulrika Sandberg, Elisabeth Solin, Lars-Gunnar Solin och Anna-Lena Thoursie för alla värdefulla kommentarer och synpunkter under kursens gång. De blev viktiga för utvecklingen av mitt manuskript.

Tack till deltagarna i det Nationella projektet för integrering teori och praktik inom socionomutbildningarna, framförallt

Ann Helleday, Ing-Marie Johansson, Stefan Morén och Kristina Weinsjö, för de enormt stimulerande diskussioner vi fört omkring pedagogik och lärande, både när vi träffats och via e-posten.

Lars-Eric Uneståhl, rektor för Skandinaviska Ledarhögskolan, har under många år inspirerat mig med sina visioner omkring pedagogik och lärande. Tack för att du finns.

Jag vill också varmt tacka min vän och uppmuntrare Willy Elvin som peppade mig att skriva boken.

Tack till Agnetha Hjälml för att Du än en gång gör om mitt manus till en bok på Ditt känsliga och professionella sätt.

Tack till min älskade familj, min dotter Anna Meehan och hennes man Adrian för det fantastiska stöd ni ständigt innebär. Denna bok har tillägnats era barn, mina barnbarn, Molly Bea, Jack Douglas och Martin David. Måtte de få lära på ett kreativt och kompetensutvecklande sätt. Tack också till min son, Magnus Hellertz och mina bröder Janne och Jörgen Westin. Ni har alla gett mig energi, glädje och stärkt min motivation.

Medan jag skrivit på boken har jag upptäckt att det är massor omkring färdighetsbaserat lärande som jag ännu inte kan eller förstår, men hade jag väntat med att skriva boken tills jag kunde, visste och förstod allt så hade det nog aldrig blivit någon bok skriven. Naturligtvis hoppas jag också att jag inte med mina eventuella missförstånd eller min brist på kunskap vilselett eller fört fram felaktigheter. Jag har verkligen försökt tränga in i arbetssättet på olika sätt för att försöka förstå. När jag varit osäker har jag skickat e-post till Alverno och frågat.

Jag kommer att under hösten 2004 få återvända till Alverno och lära och uppleva mer. Dock hoppas jag att det jag nu berättat ska inspirera dig som läsare att själv undersöka, bli engagerad och kanske också resa till Alverno och lära mer. Jag vet att du är varmt välkommen dit. Framför allt hoppas jag att det färdighetsbaserade lärandet på olika sätt kommer att kunna inspirera och påverka det pedagogiska utvecklingsarbetet, både inom grundutbildning och inom högre utbildning i Sverige.

Pia Hellertz

Fil.dr., universitetslektor Örebro universitet, februari 2004
pia.hellertz@bsr.oru.se tel. 019-30 30 95

”...education is a seamless web, and that if we hope to have centres of excellence in research, we must have excellence in the classroom. It is the scholarship of teaching that keeps the flame of scholarship alive”

Ernest Boyer (1990:2)

1.

Bakgrund

Ett av samhällets största problem idag är den outnyttjade mänskliga potential som slösas bort genom bristfälliga utbildningssystem i synnerhet på högre, akademiska utbildningsnivåer, med fragmenterade och fragmenterande kurser och program, lärare med bristande pedagogisk kompetens, som ofta hellre vill forska än undervisa, ett överflöd av information och faktakunskaper, en stressande studiemiljö med överbelastade litteraturlistor och schemabundna föreläsningar och lektioner, som inte ger utrymme för reflexion och bearbetning samt en stor okunskap och mytbildning när det gäller synen på kunskap och lärande hos utbildningsplanerare, lärare och studerande. Detta trots att det idag finns en omfattande och spännande forskning omkring lärande, om lärtilar, om värdet och effekten av olika pedagogiska förhållningssätt och om effekterna av olika examinationsmetoder. Hjärnforskningen har under de senaste decennierna gjort stora framsteg när det gäller att studera olika intelligenser, olika typer av begåvningar och olika sätt att lära. Bland de teorier som fått ett visst inflytande på det pedagogiska tänkandet är Howard Gardners (1994) forskning om de multipla intelligenserna. Han menar att vi, till de lingvistiska (språkliga), logisktmatematiska och spatiala (rumsliga) intelligenserna också kan räkna musikalisk, kinestetisk (kroppslig) och interpersonell (social) intelligens. Dessutom räknar han den intrapersonella förmågan till intelligenserna, vilken innebär vår förmåga till självkänedom och självmedvetenhet. På senare tid har han också diskuterat existentiell och andlig intelligens (Gardner, 2001).

Det verkar som om den pedagogiska forskningen har ganska liten effekt på undervisningspraktiken inom högre utbildning. De pedagogiska metoder som används på de flesta högre utbildningar leder enligt forskningen till alltför tidigt glömda kunskaper. Man lär för tentan, inte för livet. De studerande är "cue-seekers"¹, det vill säga de tar reda på vad läraren vill ha, och sen ger de honom² det. De pluggar gamla tentor istället för kurslitteraturen, eftersom det lönar sig bättre.

Fortfarande är föreläsningen, den så kallade förmedlingspedagogiken, och den klassiska skrivaltentan bland de vanligaste pedagogiska metoderna. Grundsynen bakom dessa metoder bygger på idén att läraren, experterna, förmedlar sina kunskaper till den okunnige eleven³, som förväntas föra anteckningar, som hon eller han ska plugga in i sin kammare och sedan, som en duktig papegoja, rapa upp på de faktaorienterade och minnesbaserade, skriftliga tentamina som genomförs, ofta i stora, dåligt ventilerade examinationssalar under tidspress. Många lärare försvarar sig mot den kritiken med att säga att "Ja, men vi har också essäfrågor, där den studerande får utveckla sitt tänkande." Detta sker dock fortfarande under tidspress och de studerande får ofta inte ta med sig sina läroböcker som stöd.⁴ Det underliggande budskapet är att det är utantillinlärning och minneskunskaper som prioriteras och uppmuntras, inte kreativ och självständig reflektion och kritisk granskning.

¹ CML Miller och Malcolm Parlet (1974) fann i sin studie av akademiska studenter olika förhållningssätt till lärandet. Några läste gamla tentor för att ta reda på vad som sannolikt kommer på tentan, s.k. "cue-seekers". De var ofta de som lyckades bäst i det akademiska systemet. De som var "cue-deaf" brydde sig inte om att undersöka vad läraren ville ha utan studerade efter eget huvud och egna behov. De klarade sig inte lika bra.

² Fortfarande, år 2003, är den akademiska läraren till största andelen man, i synnerhet på professors-, docent- och lektornivå. Samtidigt är generellt sätt cirka 60 % av de studerande kvinnor. Andelarna skiftar beroende på utbildning.

³ 'Elev' kommer från 'elevator' som betyder att lyfta upp. Se till exempel i det engelska ordet 'elevator' som betyder hiss. Konnotationen i begreppet är att en lärare, en expert, höjer upp den okunnige till högre kunskapsnivåer. Den undervisningssituation som innebär att studerande och lärare tillsammans utvecklar lärandeprocesser hos båda parter synliggörs bättre i begreppet 'studerande'.

⁴ Det finns studier som visar att denna typ av examinationer gynnar manliga studerande, medan de är ångestskapande och hämmande för lärandet hos kvinnliga studerande, vilka hellre arbetar med hemuppgifter av mer problematiserande och diskuterande karaktär. Se t.ex. Wiiands (1998) sammanställning av forskning omkring examinationers effekter på lärande.

Föreläsning betyder att "läsa före" och har sina rötter i medeltida undervisning, då professorn läste högt för sina elever ur sitt manuskript, eftersom det inte fanns böcker. Eleverna antecknade ordagrant och förväntades lära sig detta utantill. Då handlade det inte om kritisk granskning och reflektion. Det engelska "lecture" betyder samma sak. En hel del forskning visar att föreläsningen som pedagogisk metod inte är särskilt lyckosam.⁵ Den riskerar att passivisera och "elevisera" den studerande. Det blir den kunnige lärarens perspektiv, problemval, fokus, tolkningsföreträde och paradigm som blir förhärskande i föreläsningen och kursen. Det är svårt att vara kritisk mot experten och en självständig tänkare och samtidigt få Väl godkänt på tentan. Föreläsningen leder också till att det är läraren som måste plugga, bearbeta, strukturera och reflektera över kunskapsstoffet för att kunna förmedla detta på ett kunnigt, pedagogiskt och lämpligt sätt. Det är läraren som lär medan de studerande endast får tillägna sig det färdigtuggade ämnesstoffet, plugga in det och återge det på tentor. Jag kanske spetsar till det hela, men situationen är långt ifrån ovanlig på våra högre lärosäten.

Informationssamhället behöver ny kompetens

Vi är nu mitt inne i en tid med ett intensifierat informationsutbud, det som brukar beskrivas som informationssamhället. Internet stimulerar yttlig och snabb informationsinhämtning och förstärker fragmenteringen av tänkandet. E-posten dränker oss med reklam, information och post. TV och andra media har ett utbud som blir alltmer ytligt och hetsigt. Vi behöver inte längre träna oss i att "tugga" våra kunskaper. De är färdigtuggade och lättsmälta, oreflekterade och förrädiskt tilltalande.

Samtidigt kräver vårt alltmer komplexa samhälle människor, som har förmåga att reflektera, kritiskt granska, värdera, göra kloka bedömningar och långsiktig planering och som har förmåga att sortera, fatta genomtänkta beslut och välja bort icke relevant, osaklig eller förljugen information. Dessutom behöver människor

⁵ Se McKeachie (1999) och Bligh (2000)

samarbeta och lösa problem tillsammans. Relationsproblem och konflikter blir allt viktigare att hantera. Man börjar alltmer tala om behovet av kompetenser av olika slag. Människor behöver utveckla sina förmågor att kommunicera på olika plan och med olika media. Vi behöver utveckla vår kreativa och emotionella intelligens⁶, vår sociala kompetens, vår intuition, vår förmåga att lyssna och ställa konstruktiva och utvecklande frågor, vare sig vi utbildar oss till ingenjörer, försäljare, chefer, sjuksköterskor, poliser eller socialarbetare. De färdigheter, förmågor och kompetenser vi behöver är oftast generella, allmängiltiga och nödvändiga oavsett utbildning och yrkesinriktning.

Livslångt lärande

Under senare år har man alltmer börjat betona att utbildning måste innebära början till ett livslångt och självstyrt lärande. Utbildningsprogram utvecklas som ska lägga grunden för elever och studerande att träna upp sin förmåga att lära för livet, och inte bara för skolan. Man talar allt mer om att det är viktigare att lära sig lära än att lära sig faktakunskaper. Faktakunskaper är ofta färskvara och den kan man hitta i böcker, artiklar och på Internet. Kan man lära sig lära, kan man söka kunskaper när och där man behöver dem.

Det händer just nu enormt mycket när det gäller synen på kunskap och lärande. Spännande pedagogiska metoder⁷ för en aktiverande, självstyrd och kunskapssökande pedagogik utvecklas. De mest kända idag är kanske problembaserat lärande (PBL) och casemetodik.

I PBL arbetar man med en mycket strukturerad studiemetod, som bygger på ”de 7 stegen”, från problemformulering till redovisning av vad man lärt. Det är en metod som följer den klassiska forskningens kunskapsväg, vilken utvecklades av Descartes på 1600-talet. PBL har vunnit enorma framsteg, i synnerhet i läkarutbildningarna i världen. Numera förekommer PBL inom många olika utbildningar

⁶ Daniel Goleman (1997) betonar vikten av att ta hänsyn till känslor. Han talar om känslomässig begävnig, känslans intelligens eller emotionell intelligens. Det innebär att ha självkontroll, entusiasm, uthållighet, förmåga att lyssna, intuition, fantasi, empati, samarbetsförmåga och social begävnig.

⁷ Jag väljer genomgående att tala om pedagogik och inte om didaktik, även när jag talar om metoder och tekniker i lärosalen, ett område som tillhör didaktikens område. För en orientering om didaktik hänvisas till exempel till Kroksmark (1989) eller till annan litteratur i ämnet.

och kurser runt om i världen och i Sverige.⁸

Casemetodik är en pedagogisk metod som arbetar med verkliga fall, verkliga människoöden. Det kan gälla ett juridiskt fall, ett socialt problem, ett psykiatriskt problem och liknande. Utifrån detta fall arbetar de studerande med att söka förståelse, förklaringar, arbetssätt och problemlösningar.⁹

Det finns metoder som kallas erfarenhetsbaserat lärande, upplevelseorienterat lärande, frigörande pedagogik, feministisk pedagogik med flera. De syftar alla till ett självständigt och kritiskt kunskapssökande, ofta med basen grundad i den studerandes egna erfarenheter och med egna personliga behov och intressen som utgångspunkt.

Att skapa broar mellan studier, arbete och privatliv

I det traditionella tänkandet när det gäller utbildning ser man kunskapen och den kunskapande människan som två skilda väsen. Både läraren och den studerande ska vara objektiv och neutral och ha distans i förhållande till kunskapen. Det innebär bland annat att personliga känslor, värderingar och erfarenheter ska lämnas utanför lärandeprocessen.

Idag börjar man dock alltmer tala om att skapa samband mellan människa och kunskap, mellan arbetsliv och privatliv, mellan studier och arbete, mellan den känslomässiga sfären och den intellektuella. Helhets- och processtänkande, flexibelt lärande och systemiska perspektiv är nyckelord för dagen. Kunskap ska *integreras*. Man talar om att utbildning måste innebära personlig utveckling. Lärandet måste ske i sammanhang, gärna i *lärande organisationer*¹⁰. Det börjar dessutom bli alltmer viktigt att kunna *tillämpa* de kunskaper utbildningen ger. Tyngdpunkten ligger således allt oftare på vetenskapligt baserade färdigheter och på professionella kompetenser.

⁸ Hälsohögskolan vid Linköpings universitet är den läroanstalt som har använt PBL längst i Sverige. För vidare studier se t.ex. Egidius (1991), Kjellgren, Ahlner, Dahlgren & Haglund (1993).

⁹ För närmare studier av casemetodik, se t.ex. Kjellén, Lundberg & Myrman (1994).

¹⁰ För en utomordentligt intressant diskussion om lärande organisationer på systemisk grund se Senge (1995).

Att ha kunskap är att kunna tillämpa

I det traditionella tänkandet när det gäller högre utbildning lämnas praktiken utanför utbildningen eller också förläggs dem till särskilda praktikterminer. Den praktiska tillämpningen är ofta den studerandes eget ansvar och problem. Det är inte en fråga för akademien. Den akademiska utbildningen fokuserar vanligtvis på intellektuell förståelse av teoretisk och vetenskaplig kunskap.

Samtidigt har akademien sedan några år tillbaka en ”tredje uppgift”, som innebär att samverka med det omgivande samhället. De studerande studerar för att så småningom bli fullvärdiga ansvarstagande medborgare i det demokratiska samhället. Ett stort antal utbildningar inom högskolor och universitet är *akademiska professionsutbildningar*, avancerade yrkesutbildningar, vars professionella verksamhet ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Kravet på färdigheter och praktisk kompetens, på förmåga att integrera teori och praktik, ökar starkt på just dessa utbildningar.

Högre utbildning står inför utmaningar

De många krav och förväntningar som börjar ställas på akademisk utbildning ställer högskolor och universitet inför många nya utmaningar.

De traditionella studentkullarna minskar. Högskolorna måste söka sig till de icke traditionella studenterna, de som vill eller måste omskola sig, de äldre som äntligen fått tid och lust att studera, invandrare med språksvårigheter, ensamstående mödrar med behov av stöd och barnsomsorg, handikappade och funktionshindrade, är nya grupper som de akademiska utbildningarna vill och skall nå.

De traditionella campusstudenterna, det vill säga de unga studenterna som flyttar till studieorterna och lever sitt studentliv några år, minskar. Utbildningen måste nå ut ”i buskarna”, till studenter som inte kan flytta till studieorterna. Vi ser nu att distansutbildningarna ökar med en enorm hastighet.

Distanstekniken utvecklas snabbt. Tyvärr verkar det som om den traditionella förmedlingspedagogiken ofta får forma

även distanskurserna. Lärarna förmedlar sina föreläsningar via videokonferens (Telebild) eller som "streamade" (inspelade) föreläsningar via Internetbaserade studieplattformar och sen examineras de studerande med vanliga skrivsalstentor på kommunala lärcentra runt om i Sverige. Allt är sig likt. De studerande vill ha föreläsningar så de får veta vad läraren tycker är viktigt, så de kan svara rätt på examinationerna. Och lärarna föreläser om vad de tycker är viktigt, eftersom de är övertygade om att de studerande "behöver ha grunden" först innan de kan söka sina egna kunskaper. Utan att tänka på att när lärarna gett grunden genom sina föreläsningar, så har de studerande formats till passiva elever som slutat tänka, kritiskt granska och värdera själva utan bara gapar och sväljer de färdigtuggade kunskaperna och sen rapar upp dem som duktiga papegojor på tentan. Det har ju visat sig vara en lönsam strategi. Det ger höga betyg och kortsiktiga vinster. Förhållningssättet skapar dock problem för det självständiga, kritiska tänkandet och det livslånga lärandet. Men, som sagt, någonting är på gång.

"Någonting håller på att ske med det sätt vi tänker om det sätt vi tänker" (Boyer 1990:20).

Paradigmskifte?

Det finns böcker som mer än andra har satt spår i den pedagogiska historien. En av dem är Ernest L. Boyers¹¹ "*Scholarship Reconsidered – Priorities of the Professoriate*" (Boyer, 1990).¹² När The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching sju år efter publicerandet skickade ut en enkät till nästan 1.400 universitet och colleges i USA angav 62% av dem som svarade att boken haft betydelse för deras syn på undervisning och lärande och på aktuella merit- och belöningsssystem (Glassick, Taylor Huber & Maeroff, 1997).¹³

¹¹ Ernest Boyer var U.S. Commissioner of Education vid The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

¹² Universitetsläraren nr 7/2003:10-11 presenterar Boyers tankar i en kort artikel.

¹³ Något som även artikeln i Universitetsläraren (se not 12) tar upp. Rådet för Högre utbildning har inspirerat till studier av Boyers tankegångar. På sin hemsida, www.rhu.nu/forum har Rådet en länk där svenska högskolelärare gratis kan ta hem böckerna "Scholarship Reconsidered" och "Scholarship Assessed" av Boyer.

Vad var det då som var så revolutionerande? Många, inklusive Ernest Boyer själv, talade om ett ”paradigmskifte” i synen på undervisning och på relationen undervisning och forskning. Boyer definierar fyra vetenskapliga funktioner av betydelse i den akademiska verksamheten:

- The scholarship of discovery – Vetenskapen om upptäckandet¹⁴
- The scholarship of integration – Vetenskapen om integrationen
- The scholarship of application – Vetenskapen om tillämpandet
- The scholarship of teaching – Vetenskapen om undervisandet

Vetenskapen om upptäckandet

Den första funktionen är den som kommer närmast den uppgift som universitet numera vanligtvis associeras med, forskningen. Det är den uppgift som värderas högst inom högskolor och universitet, som ger lärare och forskare de högsta meriterna och som vanligen utgör det avgörande underlaget för hur tjänster och forskningsanslag bedöms.

Vetenskapen om integrationen

Genom att betona integration vill Boyer understryka vikten av att ”ge mening till isolerade fakta” (Boyer, 1990:8) och sätta in dem i ett sammanhang. Med denna menar han att man måste utveckla tvärvetenskaplig kommunikation och samarbete över ämnesgränserna. Genom ett seriöst och systematiskt arbete bör man försöka tolka och sammanställa samt belysa den forskning som redan gjorts i nya perspektiv. Det kan ge många nya insikter. Det innebär också att sätta in sin egen och/eller andras forskning ”i ett större intellektuellt sammanhang” (a.a.19).

För att skilja mellan vetenskapen om upptäckandet och vetenskapen om integrationen kan man i det första sammanhanget ställa frågorna: ”Vad finns det mer att upptäcka? Vad finns det mer som det behövs mer kunskap om?” (a.a.19). De som ägnar sig åt vetenskapen om integration frågar sig: ”Vad är meningen med de upptäckter vi gjort? Är det möjligt att tolka det vi upptäckt på ett sätt som förmedlar en ännu större och mer begriplig förståelse?”

¹⁴ Dessa översättningar är mina. Kanske kommer andra svenska begrepp att användas.

De vetenskapliga funktioner som denna bok i huvudsak fokuserar är de två följande.

Vetenskapen om tillämpandet

När man börjar fråga sig ”Hur kan kunskap på ett ansvarsfullt sätt tillämpas på aktuella problem?” ”Hur kan kunskapen vara användbar för individer lika väl som institutioner?” då rör man sig inom det område Boyer beskriver som vetenskapen om tillämpning. Han betonar vikten av en ömsesidig process. Det handlar således inte om att först upptäcka och sedan tillämpa. Det handlar om ett tätt samspel.

”Ny intellektuell förståelse kan komma ur själva handlingen, vare sig det gäller medicinsk diagnos, i psykoterapi, under skapandet av offentlig policy, i skapandet av arkitektonisk konst eller i arbetet i offentliga skolor” (Boyer, 1990:23).

I de här professionella aktiviteterna samverkar teori och praktik och förnyar kontinuerligt varandra. Samtidigt betonar Boyer att det bör dras en klar distinktion mellan de aktiviteter man sysslar med som medborgare och de projekt man ägnar sig åt inom vetenskapen om tillämpning. För att definieras som vetenskap måste aktiviteterna vara knutna till forskarens särskilda kunskapsfält och relatera till eller ”flöda direkt ur” denna professionella aktivitet (a.a.22).

Vetenskapen om undervisandet

Boyer betonar att all undervisning börjar med det som läraren vet. Därför måste de som undervisar framförallt vara ”väl informerade” (a.a.23). Han citerar Aristoteles:

”Undervisning är den högsta formen av förståelse”(a.a.23).

Att undervisa innebär, enligt Boyer, *att stimulera aktivt lärande och att förhindra och förebygga en passivisering av lärandet.*

Det innebär också att uppmuntra de studerande att vara ”kritiska, kreativa tänkare, med kapacitet att fortsätta sitt lärande, även efter det att universitetsutbildningen är avslutad” (a.a.24). Utmärkta lärare skapar en atmosfär och en miljö för att dessa processer ska uppstå. En av de ingredienser som Boyer menar är viktig är att lärare och forskare själva är lärande och går in i lärandeprocesser tillsammans med sina studerande. Boyer är mycket kritisk till det synsätt som innebär att en lärare enbart förhåller sig som experter och förmedlar information som de studerande förväntas memorera och sen återge. God undervisning innebär att förvandla och vidga kunskapen, inte bara att förmedla.

Sammanfattningsvis menar således Boyer att för att forskning och undervisning ska räknas som vetenskaplig måste kunskap utvecklas genom *forskning, integration, tillämpning* och *genom undervisning*.

I en rapport som tillägnades Boyer vid hans död i december 1995 har ett antal författare (Glassick, Taylor Huber & Maeroff, 1997) följt upp de två tidigare verken (Boyer, 1990; Boyer 2001) bland annat genom att föreslå tio punkter för en förändring och utveckling av grundutbildningar på universitet och högskolor.

- I. Gör forskningsbaserat lärande till standard inom utbildningarna, vilket bland annat innebär att undervisningen ska vila på vetenskaplig grund, på aktuella pedagogiska rön om effekter av olika pedagogiska metoder och på kunskap om de studerandes behov, lärstilar och lärandestrategier.
- II. Man bör skapa ett behovs- och intressebaserat grundår.
- III. Grundårets innovativa och spännande erfarenheter bör sedan fortsätta och stimuleras under kommande kurser.
- IV. Ta bort hinder för tvärvetenskapliga studier.
- V. Koppla kommunikationskompetenser till kursarbetet.
- VI. Använd informations- och kommunikationsteknologi kreativt.
- VII. Avsluta med en ”capstone”-erfarenhet (t ex en uppsats eller ett projekt i syfte att ”knyta samman” utbildningen).
- VIII. Utbilda de studerande till att vara ”lärarlärlingar” (en av lösningarna på lärarkrisen, enligt författarna).
- IX. Förändra det belönings- och meritssystem som används inom högre utbildning.
- X. Skapa känslan av en lärande organisation eller en lärande gemenskap.¹⁵

¹⁵ Wenger, McDermott och Snyder har gett ut *”Cultivating Communities of Practice - A Guide to Managing Knowledge”* (2002) där de presenterar praktiska modeller och metoder samt diskuterar hur lärande gemenskaper kan utformas för att stimulera lärande.

Min egen bakgrund

Varför skriver jag, som är socionom och fil.dr. i socialt arbete, om detta tema? Varför är dessa frågor så enormt angelägna för mig? Sedan slutet av 1970-talet har jag engagerat mig i frågan om hur akademisk professionsutbildning borde kunna se ut för att ge en användbar, relevant och nödvändig grund för det professionella arbetet som socionom. Efter att ha varit ”vuxenstuderande” på KomVux, socionom- och fil.kand.-studerande på universitet och högskola samt forskarstuderande och dessutom ha undervisat på universitet i många år har jag ifrågasatt den kunskapssyn och de pedagogiska förhållningssätt som fortfarande i huvudsak råder inom en stor del av den högre utbildningen i Sverige. Jag har vid flera tidigare tillfällen (se Hellertz, 1979, 1987, 1989, 1999) diskuterat och kritiskt granskat akademisk professionsutbildning och dess brister och tillkortakommanden när det gäller syn på kunskap och lärande. Kritiken har gällt brist på koppling mellan teori och praktik, avsaknad av träning och tillämpningsmöjligheter och brist på verklighetsförankring i undervisningen. Någon gång på vägen utvecklade jag en vision om att få vara med och förbättra socionomutbildningarna i landet.

I den här processen har jag också alltmer ifrågasatt föreläsningen som pedagogisk metod, den så kallade ”bankmetoden” (Freire, 1972, 1975), där läraren och experten sätter in sina kunskaper i eleven. Stöd för detta har jag funnit hos forskare som själva studerat och även sammanställt andras forskning om föreläsningens effektivitet/ineffektivitet, till exempel Wilbert J. McKeachie (1999) och Donald Bligh (2000 a, b). Båda redovisar en mängd studier som gjorts omkring olika pedagogiska metoder och båda kommer fram till samma slutsatser:

”... i dessa experiment som involverar mätning av bibehållande av information efter kursens slut, mätning av förmåga att överföra kunskap till nya situationer, mätning av problemlösningsförmåga, tänkande och förändrade attityder, eller motivation för fortsatt lärande, visar resultaten differenser som favoriserar diskussionsmetoder framför föreläsningar (McKeachie et.al. 1990 citerad i McKeachie, 1999:67).

McKeachie menar att vi inte behöver föreläsa när begrepp och fakta finns tillgängliga i skriven form på en ändamålsenlig nivå för de studerande.¹⁶ De studerande som använder sig av skrivet material i sitt lärande kan välja den nivå som passar var och en bäst. De kan repetera, de kan hoppa över, de kan ändra studieordningen med mera. De kan också välja texter som passar den enskilda studenten bäst. Föreläsningssmetoden tvingar alla studerande in i samma mall både när det gäller innehåll och form för lärandet.

Andra forskare som ansluter sig till liknande tankegångar och som bland annat inspirerats av Ernest Boyer är Ference Marton, forskare i pedagogik vid Göteborgs universitet och John Bowden som är "director of Educational Program Improvement" på RMIT University i Australien. I sin bok *"The University of Learning—Beyond Quality and Competence in Higher Education"* (Bowden & Marton, 1998) tar de upp diskussionen om universitetet som en lärande organisation. En av deras rubriker belyser paradigmdiskussionen: *"Ett universitet för undervisning och forskning eller ett universitet för lärande"* (a.a.4). De menar att "lärande" inkluderar både forskning och undervisning. Det är två sidor av samma mynt. De betonar att universitetet måste lägga grunden för livet. Det kan inte bara handla om "ett universitet för lärande utan också om ett lärande universitet" (a.a.16). En av de viktigaste uppgifterna enligt författarna är att söka kunskap om det lärande och de synsätt som är de viktigaste för de studerande att utveckla under sin utbildningstid.

Från undervisning till lärande

En stark inspirationskälla för många utbildare har Robert Barrs och John Taggs artikel *"From Teaching to Learning - A New Paradigm in Undergraduate Education"* (Barr & Tagg, 1995) varit. De gör en konkret jämförelse mellan det de kallar för förmedlingspedagogiska paradigmet¹⁷ och lärandeparadigmet (se bilaga 1).

¹⁶ Tyvärr använder många kurser en litteratur som är alltför avancerad för de studerandes nivå. Det innebär att lärare måste berätta om och förklara vad som står i litteraturen. Min uppfattning är att det är ett ekonomiskt slöseri att använda dyra lärarresurser på, lärare som istället skulle kunna använda sin tid till att skriva läromedel och artiklar som de studerande kan läsa och diskutera samt handleda och inspirera och ge återkoppling på de studerandes eget lärande och kunskapssökande.

¹⁷ "The Paradigm of Instruction".

Författarna argumenterar också för ett valideringssystem som tar hänsyn till de studerandes tidigare kunskaper och erfarenheter för att undvika att studerande måste gå kurser för att få kunskaper som de redan lärt på annat sätt, vilket de menar är ett samhällsekonomiskt och mänskligt slöseri. Diskussionen har även börjat föras i Sverige.

Jag menar att akademiska professionsutbildningar seriöst måste reflektera över och ta ställning till vad deras studerande ska *kunna* när de lämnar utbildningen i termer av kompetenser, som innefattar *kunskaper, färdigheter* och *attityder*. Utifrån dessa målanalyser har lärosätena sedan ett stort ansvar för att diskutera hur undervisningen ska utformas och vad den ska innehålla för att lägga den nödvändiga och meningsfulla grunden för att de ska uppnå uppsatta kompetensmål och för ett livslångt lärande.

Det är här Ernest Boyer kommer in. Vetenskaperna om tillämpandet och om undervisandet handlar om att vetenskapliggöra och kunskapsbasera sin egen undervisning, menar Boyer. Vi behöver undersöka om det vi sysslar med i vår undervisning faktiskt leder till det vi hoppas och tror att det ska leda till, det vill säga lärande och kunskapsutveckling.

Det finns en pedagogisk modell där man lyckats vetenskapliggöra sin undervisning på ett mycket spännande sätt - Ability-Based Learning på Alverno College i USA.

Jag reste till Alverno college...

Levande pedagogers sällskap (LPS), som är verksamt inom ramen för Rådet för högre utbildning¹⁸, har som uppgift att verka för en höjning av den akademiska grundutbildningens kvalitet. Sällskapet består av cirka 200 högskolelärare i Sverige som fått pedagogiska priser eller uppmärksammats på annat sätt för sitt pedagogiska arbete. Sällskapet har under de drygt 10 år det verkat, varje år gjort internationella studieresor för att utveckla kontakter med lärosäten med erkänt hög pedagogisk kvalitet på något område samt också för att få inspiration för utvecklingen i Sverige. År 2000 reste 25 högskolelärare till Alverno College i Milwaukee, Wisconsin,¹⁹ USA, för att studera Ability-Based Learning.

¹⁸ <http://hgur.se>

¹⁹ Cirka 20 mil norr om Chicago vid Lake Michigan.

Jag hade förmånen att vara en av deltagarna på resan. Vi fick möta lärare och studerande och fick möjlighet att fråga och diskutera. Jag blev mycket inspirerad. På Alverno såg jag den vision jag lagt fram i min doktorsavhandling året innan (Hellertz, 1999) förverkligad i en utsträckning som jag inte ens kunnat drömma om. Jag har under många år argumenterat för att en akademisk professionsutbildning som socionomutbildningen, där jag är verksam, borde använda sig av problembaserat lärande (PBL) och casemetodik i sin undervisning eftersom båda bygger på eget aktivt kunskapssökande och på systematiska och vetenskapligt skolande förhållningssätt till lärandet. På Alverno fann jag ett pedagogiskt förhållningssätt som vida överglänste dessa. Det resulterade i att jag med hjälp av ett resestipendium från Rådet för högre utbildning och Levande pedagogers sällskap fick möjlighet att återvända ensam och stanna tio dagar våren 2002. Under dessa dagar fick jag möjlighet att samtala med och intervjua många lärare och annan personal²⁰. Jag fick delta i seminarier, lektioner och examinationer. Jag utnyttjade också kvällarna till att delta i olika arrangemang, av vilka en del ingick i undervisningen, bland annat en konsert och ett teaterskådespel. Jag fick eller köpte allt material som fanns tillgängligt om Ability-Based Learning.

John Dearn, chef för Centre for the Enhancement of Learning, Teaching and Scholarship vid universitetet i Canberra har i en artikel (Dearn, 1999) studerat och diskuterat det ”undervisnings-experiment” som man bedriver på Alverno College sedan cirka 30 år. Han menar att Alverno tar itu med många av de problem som vanligtvis förekommer inom högre utbildning och som vi känner igen även här i Sverige, exempelvis:

- Brister i utvecklingen av självorienterat och självstyrt lärande
- Oförmågan hos många studerande att tillämpa sina kunskaper, särskilt i nya kontexter
- Avsaknaden av bevis för vad de studerande faktiskt har lärt sig
- Utvärderingar och examinationer som endast fokuserar vissa begränsade färdigheter samt
- De fragmenterade och fragmenterande program och kurser som varken är integrerade eller bygger på en utvecklingstanke

²⁰ Se referenslistan för en redovisning av de personer jag samtalade med.

Alverno College har, enligt min uppfattning, kommit så nära Ernest Boyers visioner som ett lärosäte kan komma idag, där man vetenskapliggör och kunskapsbaserar sin utbildning. Alverno är unikt på många sätt. Därför vill jag berätta om Alverno och om deras "Ability-Based Learning"-modell, i hopp om att dess tankar och dess pedagogik ska inspirera lärosäten i Sverige i sin utveckling av den pedagogiska verksamheten.

2.

Om Alverno College

Alverno College är ett fyraårigt ”liberal arts” college. Här erbjuds ett mycket stort antal kurser och utbildningar, både som heltidsstudier under vardagar och som kvälls- och helgförlagda utbildningar för dem som arbetar dagtid. Det finns 66 programområden inom sju akademiska avdelningar. Dessa är ”Integrated Arts and Humanities”; ”Behavioral Science”; ”Business and Management”; ”Education”, ”Spanish Language & Cultures”; ”Natural Sciences”, ”Mathematics and Technology”; ”Fine Arts” samt ”Nursing” (Alverno College, 2002 e).¹ De studerande läser en till fyra kurser parallellt under den femton veckor långa terminen.

Alverno är unikt på många sätt. Dess mission är att ”gynna personlig och professionell utveckling hos kvinnor” (Alverno College, 2002 e). Det är ett kvinnocollege och har sina rötter i den katolska traditionen.

Alverno har cirka 2.000 studerande varav 1.500 är heltidsstuderande. Ungefär 100 personer är anställda som lärare och administrativ personal.

Man tar in alla som söker och som är behöriga. Att vara behörig till Alverno innebär att man ligger på betygsnivåerna A till D.² De allra flesta kommer från Milwaukeoområdet (65%). Från Wisconsin i övrigt kommer lite drygt 3%. Endast 1% utgörs av internationella studenter. En mycket stor andel, drygt 40%, tillhör etniska minoritetsgrupper. Nästan hälften av de studerande är den första i familjen eller släkten, som studerar på högre utbildning, ”klassresenärer”.

¹ Adressen till Alverno College's hemsida är www.alverno.edu

² Betygsbredden är A, B, C, D samt F. De första fyra antas till Alverno.

En mycket stor andel av de studerande på Alverno är studieovana. De pedagogiska utmaningarna är därför mycket stora. Trots detta rankas detta college mycket högt på de amerikanska rankinglistorna, på ungefär samma nivå som Harvard University och University of Chicago. Alverno och dess lärare har under åren fått många utmärkelser.

Alvernos lärarkår är bland de sämst betalda i landet. En anledning är att man vill hålla studentavgiften så låg som det över huvud taget är möjligt. Dessutom ger donatorerna hellre ekonomiska bidrag till ”sånt som syns”, som exempelvis byggnader, datorer och undervisningsteknologi än till löner, berättade man.



” I helighet och kunskap ”

School Sisters of St. Francis

När jag besökte Alverno första gången, år 2000, fick jag möta tre fantastiska kvinnor, som sedan dess varit mina förebilder på många sätt, Sister Joel Read, som var rektor för Alverno³, Sister Austin Doherty, vice rektor och Sister Georgine Loacker, ordförande för The Council for Student Assessment. Alla tre har varit på Alverno större delen av sina liv och de är idag omkring 65-78 år. De var synnerligen tillmötesgående, kunniga och professionella i sina presentationer av Alverno. De utstrålade ett varmt och innerligt intresse och engagemang för de studerande och för undervisning. De är alla tre ”School Sisters of St. Francis”, fransiskanernunnor och skolsystrar, vars mission är att undervisa.

³ Den 22 november 2002 meddelade Sister Joel Read att hon skulle avgå som rektor för Alverno efter 35 års ledning. Hon fyller 78 år i år och tycker att det är dags för andra att ta vid. Hon har fått många positiva omdömen och utmärkelser för sitt ledarskap och har bland annat varit inbjuden till två av USA:s presidenter för att diskutera utbildningspolitik. Hon har kallats ”en av en handfull collegerektorer som har brutit ny pedagogisk mark under de senaste 100 åren” (www.alverno.edu/news).

Alverno College grundades 1887 av tre skolsystrar som kom till Wisconsin från Europa. Alverno var ursprungligen ett college som skulle utbilda nunnor till att bli församlingslärare. År 1948 öppnades Alverno för andra studerande än katolska nunnor men det har fortsatt att vara ett college för enbart kvinnliga studerande⁴. Däremot är personalen könsblandad. Lärarna behöver inte ha någon religiös eller kristen grundsyn.

Skolsystrarna är mycket aktiva som lärare och handledare så länge de vill och orkar. ”School Sisters of St. Francis never retire”. De var verksamma i alla sammanhang på Alverno. I undervisning och i administrationen. En av de starkaste känslomässiga upplevelserna jag fick var när jag mötte Sister Agnes Meysenburg, vars fiolspel jag fick njuta av under en lunchrast. Hon är fyllda 80 år men fortfarande relativt aktiv som musiklärare och mentor. Hon spelar offentligt två gånger per år, till jul och till terminsslutet på våren. Jag hade tur att vara där vid terminsslutet.

En hypotes jag har är att den starka och allt genomsyrande grundkänsla av omsorg och av känslomässigt engagemang, att alla brydde sig om varandra och om de studerande som människor och som lärande individer, delvis måste ha sina rötter i det faktum att skolsystrarna var de som lade grunden till Alverno College och det färdighetsbaserade lärandet och att detta fått fortsätta att genomsyra arbetet och förhållningssättet.



Bild 1. Alverno College

⁴Till magisterutbildning antas män.

”Kunskap och dess tillämpning är oskiljbara;
de studerande ska kunna tillämpa det de kan!”

Alverno College

3.

Färdighetsbaserat lärande

I slutet av 1960-talet pågick en nationell diskussion om högre utbildning i USA¹ och om de pedagogiska formerna. I början av 1970-talet tog den då nyblivne rektorn för Alverno, Sister Joel Read, initiativ till diskussioner inom de olika institutionerna. Bland de frågor hon ställde och som kom att utgöra underlag för diskussionerna var:

- Vilken typ av frågor ställs av yrkesverksamma inom ditt kunskapsområde, vilka är kopplade till ditt område och som motiverar att det finns kvar inom ramen för det totala programutbudet?
- Hur hanterar du de här frågorna inom de kurser och program du deltar i?
- Vad undervisar du om som är så viktigt att de studerande inte får gå miste om det i ditt program? (Alverno College, 1979)

Under det kommande året fick alla avdelningar redovisa sina diskussioner och resultat. Man enades om att studieresultaten hos de studerande var den effekt av lärande, som gick att synliggöra och därmed att mäta och bevisa. Därmed skulle grunden vara lagd för en vetenskapligt grundad undervisning.

Ur dessa diskussioner utvecklades frågorna: *”Vilken typ av person vill vi som utbildare utveckla? Vilka studieresultat eller kompetenser kommer hon att behöva som en del av sitt liv?”* (Alverno College, 1979).

Under det kommande året arbetade man i olika tvärvetenskapliga och tvärinstitutionella grupper och kommittéer med att formulera och utveckla de svar som gavs på frågorna och som all personal kunde ställa sig bakom.

¹ Liknande diskussioner fördes vid lärosäten i Sverige och i Europa.

Utmaningen var också att konkretisera dessa svar i skrift, i utbildnings- och kursplaner. Olika utkast formulerades. ”*Det tog ett tag innan vi slutade skriva 'utkast' på allt vi skrev. Vi insåg en dag att allt vi skrev var och är utkast i en längre process*”, berättade Georgine Loacker (2002).

Nationell och internationell forskning

I dessa diskussioner tog man också del av den nationella och internationella pedagogiska forskningen. I ”*Learning That Lasts*” (Mentkowski & Associates, 2000) redovisas den forskning som inspirerat och stimulerat Alverno.² Bland annat finns den svenske pedagogikforskaren Ference Marton med bland inspirationskällorna. Här redovisas också den forskning som Alvernos lärare bedrivit på sin egen undervisning för att få underlag till utvecklingen av det pedagogiska förhållningssätt som så småningom utvecklades - ”*Ability-Based Learning*”, färdighetsbaserat lärande.

Inledningsvis kallade man pedagogiken ”*Competence Based Learning*” (Alverno Today, 1973) men på grund av en då aktuell debatt om minimikompetenser och kompetensbaserat lärande beslöt man att ändra beteckningen till ”*Ability-Based Learning*” (Doherty, 2002).

Begreppet ”abilities” var svårt att översätta

Att översätta begreppet ”abilities” till svenska var inte lätt. Jag har i tidskriften *Socionomen* (Hellertz, 2000 a) samt i Svenska Kommunförbundets skrift ”*Kunskap, konst och kreativitet*” (Hellertz, 2000 b) tidigt använt ordet ”färdigheter”. Det är en torftig översättning. Enligt Mentkowski & Associates (2000) är ”abilities” en

”... komplex kombination av motivation, fallenhet, attityder, värderingar, strategier, beteenden, självuppfattningar och kunskaper om begrepp och om metoder” (a.a.10).

Enligt Norstedts svenska ordbok (1990) är en färdighet en ”förmåga att utföra något i praktiken, ibland med hjälp av teoretiska

² Eftersom Alverno är ett kvinnocollege med en medveten syn på kvinnors lärande finns här naturligtvis också redovisad den pedagogiska forskning som finns inom kvinnoforskningen på området, bland andra de studier jag själv hade som inspirationskälla (Belenky, Clinchy, Goldberger & Tarule, 1986, samt Baxter Magolda, 1992) i mitt eget avhandlingsarbete om kvinnors lärande (Hellertz, 1999).

kunskaper”. Enligt Svenska Akademiens ordlista över svenska språket (1998) anges att färdighet innebär ”skicklighet”. Ett annat ord som föreslås är ”förmåga”. Enligt Nordstedts ordbok är en förmåga en ”möjlighet att utföra något, som enbart beror av inre egenskaper”. Svenska Akademien definierar det som ”duglighet”. Ett ord som på svenska kanske kommer närmast en mer utvecklad syn är ”kompetens” som enligt Norstedts ordbok innebär att ha ”(tillräckligt) god förmåga (för viss verksamhet)” med synonymer som ”duglighet, skicklighet”. Begreppet ”kompetens” innefattar också ”egenskapen att uppfylla de formella kraven” som krävs för exempelvis en viss tjänst. Svenska Akademien föreslår också ”skicklighet” samt ”behörighet”. Det skulle kanske ligga nära till hands att översätta ”Ability-Based Learning” med ”Kompetensbaserat lärande”. Men eftersom ”Ability-Based Learning” är en så klart definierad och väl beskriven pedagogisk metod så föredrar jag att använda benämningen ”*färdighetsbaserat lärande*” (FBL) för att inte förväxla med andra pedagogiska förhållningssätt och metoder som beskrivs som ”kompetensbaserade”. Jag använder också samma definition som Alverno gör på begreppet ”färdigheter”. Färdigheter inkluderar således både teoretisk och vetenskaplig kunskap samt förmåga att använda den. De inkluderar attityder och värderingar, självkänedom och strategier för att hantera både de privata och de yrkesmässiga utmaningar en människa ställs inför.

Då åtta färdigheterna

De åtta färdigheter som på ett tidigt stadium kom att utvecklas på Alverno är

- Kommunikation
- Analys
- Problemlösning
- Värderingar i beslutsfattande
- Social interaktion
- Globala perspektiv
- Ansvarstagande medborgarskap
- Estetiskt engagemang

Det var de färdigheter man ansåg att de studerande med nödvändighet måste ha med sig oavsett vilken utbildning de genomförde. Färdighetsbaserat lärande innebär därför att alla kurser och alla program som genomförs på Alverno College, förutom det ämnesmässiga innehållet, ska hjälpa de studerande att utveckla dessa åtta färdigheter. Alverno skapade på ett tidigt stadium särskilda miljöer för lärande, vilka möjliggjorde för de studerande att se och uppleva de olika färdigheterna så tydligt som möjligt. Det skulle underlätta för dem att utveckla färdigheterna på mest effektiva sätt. De första terminerna får den studerande träna färdigheterna separat, i särskilda moment och kurser inom ramen för sina ämnesstudier, för att hon ska veta vilken färdighet hon tränar. Senare under utbildningen får hon integrera de olika färdigheterna och uppleva hur de fungerar när de samverkar. I kapitlen 6 till 13 kommer jag att mer ingående redogöra för var och en av färdigheterna.

Tre begrepp och dimensioner har varit styrande för utvecklingen av de olika färdigheterna. De ska vara *tydligt uttalade*. De ska utvecklas i en *mångfald* sammanhang och de ska *individualiseras*.

Tydligt uttalade

Tidigt började Alverno bryta ner varje färdighet till konkreta *nivåer* eller utvecklingssteg, som sträckte sig från vad man trodde att den studerande skulle kunna klara av när de började utbildningen till vad man önskade att hon skulle kunna prestera när hon avslutade efter fyra år. Det blev sex nivåer, grundnivån (nivå 1 och 2), fortsättningsnivån (nivå 3 och 4) samt fördjupningsnivån (nivå 5 och 6). Varje nivå har beskrivits med konkreta och observera formuleringar.³ Dessa texter är offentliga och lätt tillgängliga för alla. De finns publicerade i officiella dokument och på hemsidan.

³ Fil.dr. Lars-Eric Uneståhl (1996, 2001) har utvecklat den Mentala träningen där man får beskriva sina önskade mål i konkreta inre bilder, som programmeras in i det undermedvetna under djup avslappning (självhypnos). Vi har diskuterat hur det färdighetsbaserade lärandets faser skulle kunna formuleras i bilder och att man därmed skulle kunna kombinera det färdighetsbaserade lärandet med Mental träning (se även Hellertz & Uneståhl, 2002).

Mångfald

De akademiska ämnenas olika traditioner tvingade fram ett tydliggörande av nivåerna inom de olika ämnena. Man fann att mångfalden handlade om fyra olika sammanhang: 1) de olika akademiska ämnena, 2) olika arbetssätt och tankemått i de olika traditionerna, 3) olika lärandestrategier hos enskilda studerande samt 4) olika perspektiv hos enskilda individer när det gäller deras sätt att se på kunskap och på lärande.

Individualisering

På Alverno talar man om "individualiserat lärande" och menar att den individuella studenten inom de givna ramarna använder sina individuella lärtilar, lärandestrategier och arbetssätt för att nå de tydligt formulerade och uttalade målen. Det innebär att alla ramar måste vara offentliga och kända. Den skriftliga informationen om mål och ramar måste vara tydlig och begriplig för varje studerande.

Men individualisering innebär också att den studerande kontinuerligt får individbaserad återkoppling på hur och vad hon presterar, på styrkor och svagheter, så att hon vet hur hon ska gå vidare.

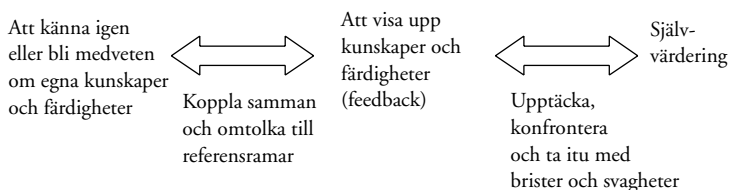
Validering och bedömning av kunskaper och färdigheter

När den studerande börjar på Alverno får hon delta i särskilda valideringslaborationer, där man studerar, analyserar och bedömer vad hon redan kan, vilka hennes styrkor och färdigheter är, men också hennes svagheter och brister. Utifrån denna grund planeras hennes vidare utbildningsplanering upp. Man har skapat preparandkurser för att förbereda de studerande som ännu inte är redo för vissa kurser.

Redan i starten får den studerande träna sig i att bedöma sig själv, sitt lärande och sina egna prestationer. Det kommer jag att berätta mer om i olika kapitel men framförallt i kapitel 14. Syftet är att stimulera hennes egna lärandeprocesser och göra henne medveten om vilka behov av kunskap och lärande hon har. Därmed stimuleras det självstyrda och livslånga lärandet, menar man på Alverno.

Man ser detta självstyrda lärande som ”den ultimata individualiseringen av lärandet” (Loacker, Cromwell, Fey & Rutherford, 1984:5)

En lärare berättade att det tar tid för den studerande att börja betrakta sitt lärande som ”sitt eget lärande”. För att kunna gör det är det viktigt att starta i de egna erfarenheterna,⁴ i något hon känner igen, att benämna dem och reflektera över dem. Nästa steg är att ge erfarenheterna nya, mer vetenskapligt och teoretiskt baserade namn och begrepp, vilket man genomgående gör på Alverno, enligt följande modell:



Genom att kontinuerligt röra sig genom denna modell gör den studerande lärandet till ”sitt eget” menar Alverno. Man använder sig av ständigt återkommande feedback för att stimulera och internalisera processen för självbedömning. När den studerande tagit sin examen gör hon detta av sig själv, utan att vara beroende av andras bedömningar, och har därmed tagit steget mot det livslånga och självstyrda lärandet.

Gemensamma didaktiska grundantaganden

På Alverno har man genom åren diskuterat sig fram till en gemensam pedagogiskt plattform, som *alla*, oavsett roll, funktion eller arbetsuppgift, står på. Det är denna plattform som styr utvecklingen av kurser, planering av program och undervisning samt bedömningar av studieresultat. De studerande och de externa bedömare (se kapitel 14) skolas tidigt in i dessa grundtankar.

⁴ Kolb, 1976, 1984, betonar också vikten av att undervisning har sin grund i den studerandes erfarenheter.

- De studerandes *lärande* är det primära syftet för ett lärosäte.
- Undervisning måste sträcka sig längre än att den studerande bara ska kunna något, för att hon ska ha förmåga att *tillämpa* det hon kan.
- Lärande måste vara aktivt och ske i *samverkan*.
- Bedömning och feedback är en *integrerad* del av *lärandet*.
- Färdigheter måste utvecklas och bedömas på en *mångfald sätt* och i en *mångfald sammanhang*.
- *Bedömning* av prestationer, utifrån explicita kriterier, feedback och självbedömning, är en effektiv strategi för färdighetsbaserad, studerandecentrerad utbildning.
- En sammanhängande utbildning kräver investeringar från lärarkåren i ett *lärande samhälle* när det gäller undervisning och bedömning av prestationer.
- *Implementeringsprocessen* och *institutionaliseringen* av utbildnings- och kursplaner är lika viktig som planerna i sig: processen är dynamisk, full av upprepningar och kontinuerlig.
- Utbildare har ansvar för att göra lärande mer *tillgängligt* genom att formulera resultat och utfall och göra dem *offentliga*.
- Ansvar för utbildning inkluderar granskning och bedömning av de studerandes studieresultat, att dokumentera insatser samt att koppla samman de studerandes prestationer över tid i förhållande till utbildnings- och kursplaner.

Grundsyn på de studerande

Alla kan lära, men de lär på olika sätt, i olika sammanhang och med olika sinnen och lärtilar. Lärande baserar sig på de studerandes erfarenheter och på individuella olikheter när det gäller kultur, bakgrund och andra faktorer. Sålunda måste ett effektivt lärande bygga på den studerandes personlighet och föregående kunskaper och erfarenheter.

Praktik är oumbärligt för att lärande ska ske. Praktik genomförs både på arbetsplatser i lokalsamhället, som projektarbeten och som tillämpningsövningar, färdighetsträning och laborationer på lärosätet. Att en studerande lär sig är viktigare än var, när och

hur hon lär sig. Att lära sig när och hur man lär är en nödvändig grund för att förstå information och instruktioner, betonar man på Alverno. Lärandeaktiviteter är särskilt effektiva när de kopplas till hur de studerande senare kommer att lära sig, i formella och i informella situationer. Det bör finnas någon form av strukturlikhet mellan den miljö där man lär sig och de yrkesmässiga miljöer man kommer att hamna i så småningom.⁵

Lärande är inte bara en aktiv, individuell aktivitet. Lärande som bygger på samverkan förbereder den studerande för livet. Studerande och lärare är ofta sam-lärande ("co-learners") och effektiva lärandeerfarenheter inkluderar grupplärande, kamratbedömningar och samarbete med andra i projektstudier och diskussioner. Eftersom de studerande är den huvudsakliga källan för feedback, lär de studerande från och med varandra. Detta faktum stimuleras och utvecklas på Alverno med hjälp av de metoder och förhållningssätt man utvecklat, till exempel kamratbedömningar (se kapitel 14).

De studerande lär sig också i många andra situationer och från många andra källor i privata och informella sammanhang. De lär sig i egenskap av medborgare, med och från andra på den offentliga arenan, menar Alverno. Detta utnyttjas också i det färdighetsbaserade lärandet på olika sätt.

Bedömning är en integrerad del av lärande

Bedömning⁶ påverkar den studerandes lärande⁷; därför är det huvudsakliga syftet med bedömning och feedback att den ska stimulera lärande. Alverno trycker på att de studerande aktivt ska delta i bedömning av sina egna studieresultat.

Lärarna har som huvudsakligt ansvar att utveckla kriterier och metoder för bedömning, att ge feedback och att skapa stimulerande utmaningar och lärandemiljöer. Bedömningsprocesser ska direkt relateras till utbildnings- och kursplanemål. Bedömning är mest effektiv när den ger den typ av återkoppling som innebär

⁵ Det är en syn som också framförs av mig (Hellertz 1987) och av Johnsson (1990).

⁶ Jag använder genomgående inte begreppet "examination" som översättning för "assessment". Jag vill komma ifrån de traditionella tankefigurer eller föreställningar vi har om tentor och examinationer. Därför använder jag genomgående "bedömning". Mer om detta i kapitel 14.

en kontinuerlig förbättrings- och utvecklingsprocess för den studerandes prestationer.

Färdigheter måste utvecklas och bedömas i en mångfald sammanhang

När de studerande har upprepade möjligheter till erfarenheter och praktik och får sina färdigheter bedömda i många olika sammanhang och på flera nivåer, blir färdigheten en integrerad del av den studerandes beteenderepertoar. Det bidrar till förmågan att överföra färdigheter från ett sammanhang till ett annat.

Bedömning måste kräva färdigheter som är relaterade till dem som krävs i verkliga eller i förutsedda situationer i arbetslivet. En färdighet är större än det observerbara utförandet, betonar Alverno. Utförandet eller demonstrationen av en färdighet är också större än summan av de utvärderingskriterier som kan tillämpas. De flesta färdigheterna är multidimensionella och komplexa.

Offentliggjorda kriterier, feedback och självvärdering

Bedömning måste fokusera på *utförandet* av de färdigheter, som ska representera det förväntade resultatet från en kurs och ett program. Bedömningar är inte en serie åtskilda milstolpar, utan en del av en kontinuerlig och sammanhängande lärandeprocess för den studerande. De inkluderar omdömen från externa experter baserade på konkret formulerade och offentliggjorda utförandekriterier. Bedömningar måste också innehålla strukturerad feedback till den studerande, till lärarkåren och till institutionen. Bedömning måste tjäna syftet att utveckla ansvarsfrågan liksom att utveckla de studerandes aktiva lärande, menar Alverno. *Självbedömning* är en oumbärlig del av bedömningen, både som ett mål i sig och som en process för livslångt lärande.⁸

Hur går undervisningen till?

På Alverno har man utvecklat en lärandemiljö som ligger helt i linje med lärandeparadigmet (se bilaga 1). Grunden är att allt

⁸ I kapitel 14 diskuterar jag dessa frågor mer ingående.

som sker ska stimulera de studerandes eget lärande och aktiva kunskapssökande. Fokus är övertygelsen att de studerande måste kunna tillämpa sina kunskaper. Undervisningen går således ut på att låta de studerande kontinuerligt träna färdigheter inom ramen för de kurser och program de deltar i. Jag kommer att berätta mer ingående om detta i kommande kapitel.

All undervisning innebär obligatorisk närvaro. Man måste delta i aktiviteterna för att lära och för att utvecklas, menar man på Alverno. Undervisningen bedrivs genomgående i form av seminarier, lektioner och andra grupporienterade aktiviteter. Föreläsningar används inte på Alverno. Det är svårt att inspirera och aktivera de studerandes nyfikenhet, lärande och aktiva kunskapssökande med hjälp av föreläsningar, menar Alverno. Sammankomster syftar till att starta, strukturera och handleda projektstudier av olika slag. Många projekt tar hela terminen. Under kursens gång träffas man i grupperna tillsammans med lärare och diskuterar teman och texter i form av litteratur och artiklar, samt arbetsuppgifter och redovisningsformer. Läraren fungerar som handledare och inspiratör och hjälper till med att strukturera och lägga upp gruppens och de enskilda studenternas studier. Lärarens stora arbetsuppgift är att ge återkoppling på och att bedöma färdigheter och studieresultat.

Gemensamma kurser och gemensamt lärande

Även om de studerande på Alverno går på olika program deltar de i gemensamma kurser med relevans för programmet. Sjuksköterskestuderande, lärarstudierande och journaliststudierande exempelvis kan gå gemensamma kurser i psykologi eller kommunikation. De studerande läser vanligtvis mellan en och fyra kurser parallellt under terminen som är på femton veckor. Oavsett vilken kurs man deltar i så ska de ligga på ungefär samma nivå när det gäller de färdigheter som fokuseras i kursen.

De studerande arbetar i studiegrupper under största delen av sin utbildning. Att medvetet arbeta med gruppprocesser och lärandeprocesser är en viktig del av undervisningen. Social interaktion är ju en av de färdigheter som är i fokus för undervisning

och bedömning (se kapitel 10). Det är väsentligt för Alverno att de studerande aktivt är engagerade i gemensamt lärande och att de tillsammans aktivt praktiserar de kunskaper som de olika ämnena och kurserna behandlar. Konkret kan det gå till så att de studerande har fått läsa en viss text som de diskuterar och analyserar tillsammans på lektionen, med läraren som ”kringströvande lyssnare” som kan ställa frågor, kommentera och problematisera. Bland de vanligaste aktiviteterna i lärosalarna är att de studerande analyserar och diskuterar texter eller erfarenheter tillsammans med en lärare som går runt mellan grupperna.

Men de studerande arbetar inte alltid i grupper. Andra dagar kan de lärarledda lektionerna innebära att studerande valt att framföra sina presentationer och redovisningar inför de övriga i undervisningsgruppen (mer om detta i senare kapitel). Eller också kan läraren genomföra storgruppsdiskussioner. De studerande ska ju också träna sig att diskutera och framföra sina synpunkter i större sammanhang. Alla diskussioner fokuserar naturligtvis på kursens ämne och de aktuella teman som studeras. De studerande presterar många texter under utbildningens gång som läraren läser och kommenterar.

Bedömning av de studerandes prestationer sker vanligtvis individorienterat, även om det kan hända att även gruppens prestationer bedöms och utvärderas. Men även när gruppen redovisar projektarbeten så är det huvudsakliga fokus för bedömningarna de individuella studenternas färdigheter och prestationer och vad individen bidrar med till gruppens arbete. Det är individernas färdigheter som ska tränas.

På Alverno är således gruppstudier både en undervisningsstrategi, en medveten pedagogik, eftersom både forskning⁹ och erfarenheter visat att lärande sker bäst och mest effektivt i grupp, samt en bas för det färdighetsbaserade lärandet.

⁹ Se t.ex. Bligh (2000 b).

”Bildning är vad som är kvar när man glömt allt man lärt.”

Ellen Key

4.

Dokument och kursplaner

På Alverno är man övertygade om att de studerandes förståelse och lärande underlättas genom att alla krav, förväntningar och kriterier för bedömning konkretiseras på ett lättläst och tydligt sätt i skrift och görs offentliga. Både de studerande, administratörer, lärare och de bedömare som kommer från externa yrkesverksamheter vet då exakt vad som förväntas. De vet vilka krav och förväntningar som ställs på varje nivå inom utbildningen på vägen mot examen.

I en översiktsinformation (Alverno College, 1973 som uppdaterats nästan vartannat år) anges att slutmålet för utbildningen är att varje studerande ska utvecklas till en ”väl utbildad, mogen vuxen” med personliga egenskaper som att känna ansvar för sitt eget lärande och förmåga och önskan att oberoende fortsätta sitt livslånga lärande. Andra uttalade mål är självkännedom och förmåga att bedöma egna prestationer kritiskt och noggrant, samt förståelse för hur hon ska använda sina kunskaper och färdigheter i många olika sammanhang och situationer.

Varje program och varje kurs är beskriven i välskrivna och tydliga kursdokument och studiehandledningar. Från 1973 och fortfarande utarbetas och omarbetas kursinformationen för varje program och ämne på Alverno (se Alverno College, 1973, 1994 a, b, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999 a, b, c, 2001 a, b, c, 2002 a, b). Dessa informationshäften har samma grundstomme.

De inleds med att betona de tre grundstenar i det färdighetsbaserade förhållningssätt, som genomsyrar alla kurser och program:

1. Kunskap och dess tillämpning är inte möjliga att separera; de studerande måste kunna göra något med det de lärt sig.
2. Färdigheter är en komplex integration av kunskaper, fallenhet, färdigheter och självuppfattning.
3. Bedömning är en integrerad del av lärandet, både som ett medel för att hjälpa de studerande att lära och som ett sätt att bekräfta att färdigheterna uppnåtts.

Texten berättar också om grunderna i det färdighetsbaserade lärandet och om de åtta färdigheterna som studierna avser att utveckla.

Varje ämne och program lägger sin tyngdpunkt på vissa relevanta färdigheter även om alla åtta finns med under de fyra åren som utbildningarna sträcker sig oavsett vilken utbildning man går. Som exempel kan nämnas journalistutbildningen och lärarutbildningen där kommunikationsfärdigheter naturligtvis är framträdande.

Nivåer

Varje huvudämne ("major") är indelat i tre nivåer och bygger på övertygelsen att lärandet är en utvecklingsprocess:

- Grundkurser ("*Foundation Courses*")
Grundkurserna är gemensamma för flera program.
Valet av kurser beror på vilket program den studerande valt.
- Fortsättningskurser ("*Intermediate Courses*") samt
- Fördjupningskurser ("*Advanced Courses*")

Innehållet i dessa nivåbestämningar är logiskt uppbyggt utifrån vetenskaplig kunskap om hur de studerandes lärandeprocesser ser ut. Som ett exempel på detta utvecklingstänkande kan nämnas lärarutbildningen, som startar med teorier och perspektiv på "Learning", lärande och lärandeprocesser, för att på högre nivåer övergå till "Teaching", att undervisa och stimulera andras lärandeprocesser.

De åtta färdigheterna är konkretiserade på sex steg, två (första och andra nivån) på grundkurserna, två (tredje och fjärde nivån) på fortsättningskurserna samt två (femte och sjätte nivån) på fördjupningskurserna. Varje steg är, som nämnts, konkretiserat och formulerat i skrift och utgör kriterier för bedömning av lärprocessen, både för läraren, för de studerandekamrater, som gör kamratbedömningar¹ och för den studerande själv i sin självbedömning² (se kapitel 14).

Jag kommer att redogöra för steg och nivåer inom respektive färdighet i kommande kapitel (kapitel 6 till 13), några mer detaljerat än andra beroende på det kunskaps- och erfarenhetsunderlag jag själv har.³

¹ "Peer Assessments"

² "Self Assessment"

³ En hel del information finns på Alverno Colleges hemsida, www.alverno.edu

”Vi har börjat förstå att individer i vårt samhälle och i vår värld kommer att bli mer toleranta och fredliga, mer kapabla till förändring och växt och mer ansvarsfulla i sina handlingar, om de var mer medvetna om karaktären av och begränsningarna i de olika sätten att se på verklighet, mening och syfte”

*Lucy Cromwell (1986:8)
Lärare på Alverno*

5.

Kritiskt tänkande¹

Att utveckla det kritiska tänkandet hos de studerande är det övergripande målet för all utbildning på Alverno College. Färdigheterna att kommunicera och att analysera utgör grunden för de strategier man behöver för att kunna utveckla det kritiska tänkandet, menar Alverno. Att tänka kritiskt innebär både att ha förmåga att värderingsfritt granska det verkliga innehållet i olika typer av texter och fenomen och att synliggöra misstag och felaktigheter i påståenden och yttranden, men också att göra en värderande granskning av förtjänster och brister.

När man på Alverno undersökte det kritiska tänkandets beståndsdelar, enades man om att det handlar om att analysera och att värdera idéer och information, att identifiera problem och att kunna ställa relevanta och betydelsefulla frågor. Det innebär också att finna kreativa förhållningssätt och problemlösningsmodeller, att kunna organisera kunskaper och att kunna granska och bedöma de värderingar som är aktuella i en viss situation. Att kunna formulera tankar och idéer och att kunna redovisa sina slutsatser är också viktiga delar av det kritiska tänkandet. Ur den här analysen av begreppet enades man så småningom om att i sin undervisning begränsa sig till de åtta färdigheter, som det färdighetsbaserade lärandet kom att bygga på. Det systematiska arbetssätt som utvecklats när det gäller att utveckla de studerandes kritiska tänkande är dock framförallt de

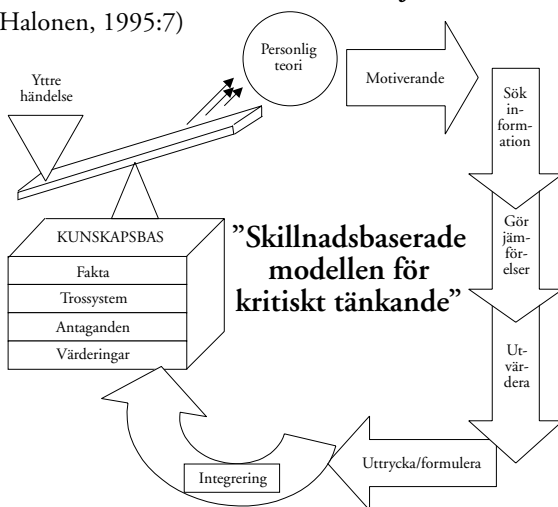
¹ Detta kapitel bygger i huvudsak på Loacker, Cromwell, Fey & Rutherford (1984), Cromwell (1986) och Halonen (1986, 1995).

färdigheter Alverno kallar kommunikation, analys, problemlösning och värderingar i beslutsfattande, men även vissa aspekter av det estetiska engagemanget (Loacker, Cromwell, Fey & Rutherford, 1984).

Magiskt tänkande

Många lärare som undervisar inom högre utbildning drömmer om att det kritiska tänkandet hos de studerande ska kunna stimuleras och påskyndas, men få har en konkret idé om hur det ska gå till. Ofta beskrivs processen som spontan, slumpmässig, tillfällig och mycket svåråtkomlig. På Alverno beslöt man sig för att försöka utveckla pedagogiska modeller som stimulerade det kritiska tänkandet. För att kunna göra det var man tvungna att analysera lärandets och det kritiska tänkandets process och faser. Man utvecklade den s.k. ”skillnadsbaserade modellen för kritiskt tänkande” (se figur 1).²

Figur 1. Den skillnadsbaserade modellen för kritiskt tänkande
(ur Halonen, 1995:7)



Modellen bygger på tanken att den studerande kommer till lärosalen med en kunskapsbas som vilar på hennes samlade kunskaper om fakta, trossystem, grundantaganden och värderingar som formats under livet.

² Det är viktigt för mig att försöka översätta de engelska begreppen så det blir användbara i svenskan. En del av de svenska översättningar jag använder i boken är kanske "töntiga", men jag föredrar att använda tontiga svenska ord framför att behålla de engelska. Vi måste kunna tala om saker på svenska. I detta fall är det engelska begreppet "The Discrepancy-Based Model of Critical Thinking"

När hon möter en yttre händelse, en upplevelse, av något slag aktiveras hennes ”personliga teori”³, med vilken hon konstruerar förklaringar och förståelse för händelsen och upplevelsen. Ibland fungerar det tillfredsställande med hjälp av den personliga teorin. Men i de fall där den personliga teorin brister och inte på ett tillfredsställande sätt kan förklara eller hjälpa till med förståelse startar processen för det kritiska tänkandet. Det är alltså den upplevda skillnaden mellan den yttre händelsen och den personliga teorin som väcker processen.

Om den yttre händelsen är tillräckligt motiverande att förstå eller förklara kommer den studerande att försöka hitta sätt att göra det för att komma ifrån upplevelsen av diskrepans, skillnaden mellan upplevelse och förståelse. Hon börjar då söka information för att få möjlighet att utveckla nya begrepp, tankar idéer, förklaringar och förståelsemodeller. Den här processen fortsätter med att de nya kunskaperna jämförs med varandra och med tidigare kunskaper för att öka förståelsen. Den studerande kommer nu att utveckla nya trevande, experimenterande teorier genom att utvärdera dem för att se om de är relevanta och meningsfulla för henne.

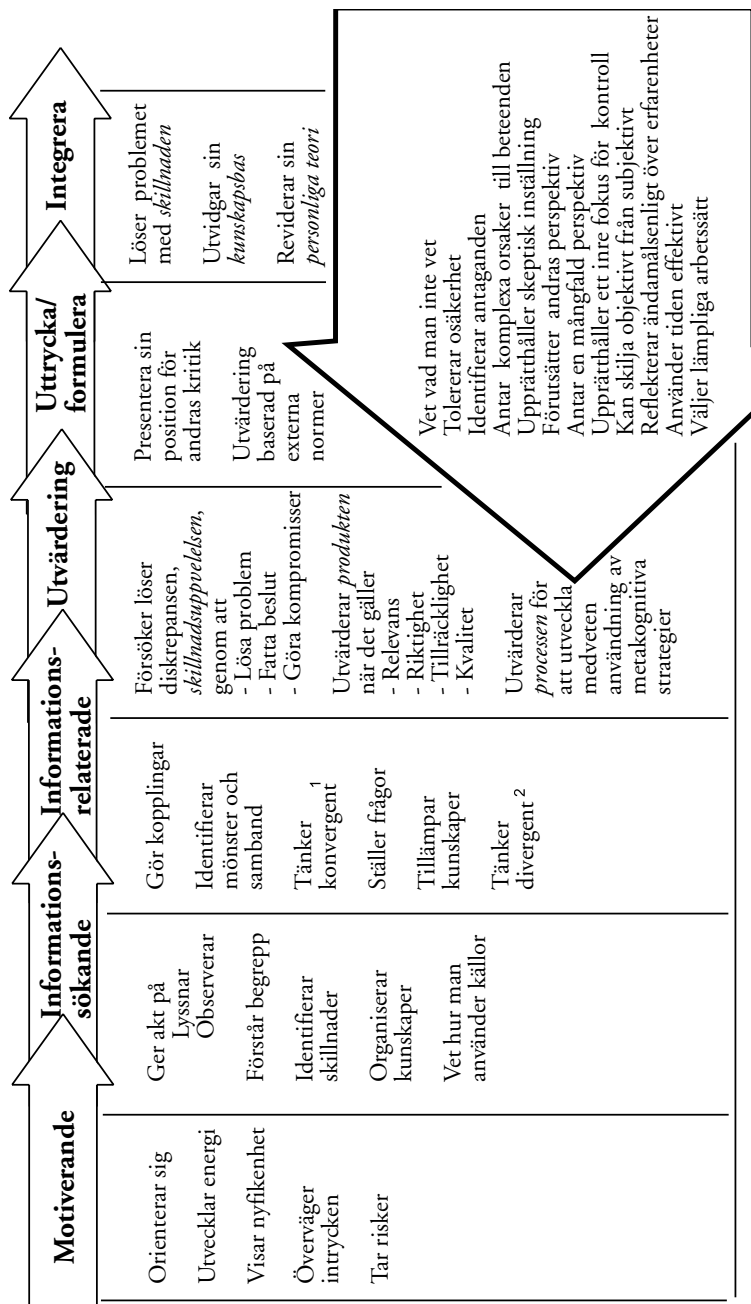
Konsekvensen av den här utvärderingen innebär att den studerande antingen avvisar den yttre händelsen som inte relevant eller inte trovärdig, eller så börjar hon förändra sin personliga teori så att den bättre stämmer överens med de nya kunskaperna och insikterna.

Nu kan den studerande också börja att offentligt försvara sina nya kunskaper, vilket successivt lockar fram behov att kunna uttrycka och formulera sina tankar. I dialogen prövas de nya tankarna och den studerande hamnar i den situationen att hon måste ta ställning till om hon vill ansluta sig till detta nya tänkande. Om hon upplever att de nya ståndpunkterna är tillfredsställande och meningsfulla för henne så börjar den avslutande processen med en revidering av den personliga teorin och en integrering av kunskaperna och insikterna i kunskapsbasen.

För att synliggöra beståndsdelar i varje fas i processen ytterligare presenterar jag Halonens (1995) utvecklade modell för kritiskt tänkande (se figur nr 2).

³ Den ”personliga teorin” är till stora delar densamma som den ”naiva teori” som Olsson (1993) beskriver. Även Fryk (1997) har utvecklat tankar om personlig teori, vilken han kallar en personlig praktisk yrkesteorier eller ”plattform”.

Figur 2. En modell för kritiskt tänkande (Halonen, 1995)



¹ Konvergent innebär att man ser hur saker ömsesidigt närmar sig varandra, hur saker tenderar att sammanfalla (Nordstedts Svenska Ordbok, 1990)

² Divergent är när ingående beståndsdelar avlägsnar sig från varandra, blir skiljaktiga (Nordstedts Svenska Ordbok, 1990)

Att lära sig ifrågasätta

Kritiskt tänkande innebär att de studerande får träna sig i att ifrågasätta sina förutfattade meningar. De börjar förstå att åsikter som grundar sig på begränsade erfarenheter inte är universella och allmängiltiga. Det kräver bland annat att den studerande utvecklar förståelse för olika akademiska ämnen. Det räcker dock inte att man tillägnar sig ett speciellt kunskapsområde eller att man kan hantera ett särskilt tankesystem, menar man på Alverno (Cromwell, 1986). Det kritiska tänkandets sociala dimension utvecklas genom det gemensamma utbytet mellan självständigt tänkande individer. Sökandet efter den sanna kunskapen, behovet av bevis för utsagor, öppenheten för att kritiskt granska och bedöma det man läser och hör samt medvetenheten om att kunskap är beroende av det sammanhang den ingår i, grundar sig i det ömsesidiga erfarenhetsutbyte som den lilla gruppen underlättar. Den grundsynen innebär att all studieverksamhet på Alverno bedrivs i mindre studiegrupper.

En kritisk granskning av personliga och sociala värderingar, bedömningar, förutsättningar och handlingar är av största betydelse för kritiska tänkare, menar Alverno, eftersom de är övertygade om att tankar har kraft och förmåga att skapa mening ur den verklighet som är upplevd och levd. Denna mening kan leda antingen till allmänt växande eller till förstörelse och förintelse. De kritiska tänkarna tar därför ansvar för den verklighet de är med om att skapa och för konsekvenserna av sina värderingar, bedömningar och handlingar, menar man på Alverno. En kritisk tänkare granskar seriöst sitt eget tänkande och utsätter sig och sina tankeprodukter "villigt och modigt" för andras kritiska granskning.

Hinder för kritiskt tänkande

"Jag tror att jag skulle förstå Camus' idéer bättre om jag tyckte om dem", sa en av Tim Riordans studenter. Riordan (1986), som är dekanus på Alverno college, reflekterar över hinder för kritiskt tänkande och hur de kan övervinnas. Han konstaterar det självklara i att om vi inte är intresserade av ett ämnesområde, så är det mycket svårare att

förstå det och därmed också att förhålla oss professionellt kritiska mot det. Om den studerande inte tycker om eller inte känner sig positivt inställd till en idé är hon sannolikt inte så intresserad av att närma sig den, vare sig för förståelse eller för kritiskt granskning.

För att utveckla förmågan till kritiskt tänkande behöver den studerande kunna se fenomen från många olika perspektiv. Dessutom är det viktigt att se att färdigheten att lära sig det kritiska tänkandets process är en utvecklings- och träningsfråga. Utvecklingen av färdigheten att kunna se ur många olika perspektiv innebär att den studerandes känslomässiga dimensioner belyses och ges uppmärksamhet, menar Riordan. Han är medveten om att de "akademiska alarmklockorna" ringer när man börjar tala om känslodimensioner. "Vi är lärare, inte socialarbetare", "Vi har ingen rätt att lägga oss i de studerandes psyke" är argument många lärare använder för att inte behöva ta i dessa dimensioner av det mänskliga lärandet. Riordan betonar att han är medveten om gränserna och svårigheterna och att det är viktigt att alla lärare är medvetna om dessa. Men samtidigt menar han att man som akademiska lärare inte kan eller får bortse från känslor, trossystem och värderingar bara för att det ofta är ett osäkert och kanske ibland lite farligt område. Vare sig vi vill det eller inte traskar vi in på känslornas och värderingarnas område. Det gäller att hitta ett professionellt pedagogiskt förhållningssätt till dessa dimensioner på lärandet, menar han.

Riordan (1986) berättar att han ofta börjar sina kurser med två olika typer av test. Det första innebär att få en förståelse för de kunskaper och de färdigheter den studerande för med sig in i kursen. Den andra handlar om att få en förståelse för de attityder, värderingar och trossystem som de studerande i kursen omfattar. Resultatet av dessa test lägger grunden för planeringen av kursen. Riordan menar att han inte kan veta exakt hur eller om vad han ska fokusera sin kurs om han inte, i någon mån, har denna kunskapsgrund. För honom är det dessutom viktigare att stimulera det kritiska tänkandet hos de studerande med hjälp av Platons och Aristoteles tänkande, än att förmedla vad Platon och Aristoteles faktiskt sa och skrev. Ett sätt att

göra detta är att använda smågruppsdiskussioner där de studerande får tillfälle att diskutera olika uppgifter och frågeställningar medan läraren går runt mellan grupperna och ställer frågor, kommer med förslag, idéer om alternativa sätt att tänka samt nya perspektiv, eller bara kommer med förtydliganden i diskussionen. Riordan menar att det är av största vikt att läraren *lyssnar* mer än talar.

”Utvecklingen av det kritiska tänkandet kommer inte att ske om jag sköter det mesta tänkandet och talandet medan de studerande lyssnar eller bara sitter stilla. Konferenserna och gruppdiskussionerna tillåter mig att lyssna medan de studerande tänker och talar så att jag kan höra och lära mig vad som kan vara till största hjälp för dem för att de ska bli mer kritiska på ett mer konstruktivt sätt” (Riordan, 1986:24f).

I början upplever de studerande hans frågor och kommentarer som kritik snarare än underlag för vidare funderingar. De vill helst ha enkla och rätta svar.⁴ Så småningom börjar de studerande dock se att det finns flera perspektiv, flera sätt att se på ett fenomen. Tim Riordan uppmuntrar sina studenter att fundera över sina egna värderingar och prioriteringar i livet. Han vill att det studerande ska reflektera över sina egna erfarenheter innan de ger sig in i djupare akademiska studier, eftersom han menar att det stimulerar det kritiska tänkandet genom att reflektionen förankrar kunskaperna i den personliga livs- och erfarenhetsvärlden och i den studerandes eget personliga språk. I annat fall är risken stor att det skapar hinder och svårigheter för den kritiska analysen eftersom kunskapen distanseras från de egna erfarenheterna.⁵ Dessa synsätt delar han med alla lärare som arbetar på Alverno.

⁴ Dessa iakttagelser har pedagogiska forskare också gjort, se t.ex. Perry (1970) och Belenky m.fl. (1986)

⁵ Jag har i Hellertz (1979b) funderat över riskerna med det jag då kallade ett reifierat och alienerat förhållningssätt till kunskap och till lärande, vilket jag menade riskerar en reifiering och alienering av själva lärandet och av kunskapen. Sannolikt leder en reifierad och alienerad kunskap också till ett reifierat, alienerat och distanserat förhållningssätt till andra människor. Vi kan göra mot andra vad vi inte vill ska göras mot oss själva. Jag menade redan då att en förutsättning för en integrerad och förankrad kunskap är just att reflexioner, analyser och bedömningar som bör grunda sig i personliga erfarenheter och värderingar. Utbildning bör träna de studerande i att göra detta på ett professionellt sätt.

Därmed går jag över till att i kapitlen 6 till 13 berätta om varje färdighet för sig. Eftersom varje färdighet har konkretiserats på ett antal utvecklingssteg, som i vissa fall har beröringspunkter med andra färdigheter, kan texten i många fall komma att upplevas som upprepningar.

Jag har dock ändå valt det sättet att berätta för att göra varje färdighet tydlig för läsaren. I slutet av varje kapitel har jag mycket kort sammanfattat innehållet i de olika färdigheterna på grund-, fortsättnings- och fördjupningsnivåerna. Jag har också försökt belysa vissa delar genom att berätta om erfarenheter jag gjorde, samt visa foton jag tog vid mitt besök. Eftersom jag är en amatörfotograf ber jag om överseende med den bristfälliga kvaliteten. Kanske förmedlar ändå bilderna något av värde för helhetsbilden.

”I am more careful of what people are saying,
I try to understand what they mean.
That came from taking communication courses.
I’m more careful of what I say –
The words I use or the connotations,
that is something I learned from going to school.”

Intervjuad Alverno-student

6.

Kommunikation¹

Att kunna kommunicera professionellt innebär, enligt Alverno, att ha utvecklat färdigheter i att skriva och att tala, både inför andra och med andra; att lyssna; att kunna analysera texter och språk; att kunna förstå och använda media och informationsteknologi samt att kunna hantera det matematiska språket. De studerande på Alverno får lära sig olika kommunikationsteorier och kommunikationsstrategier och de får kontinuerligt under hela utbildningen träna sig i att utveckla kommunikationsfärdigheter på olika områden. Alverno definierar kommunikation på följande sätt:

”Kommunikation är en kontinuerlig aktivitet hos individen vilken innebär en medveten intention att sända eller motta budskap. Denna färdighet inkluderar att skriva och läsa. Det inkluderar att tala och lyssna. Det inkluderar också färdigheter att sända och motta kvantitativa budskap samt hantering av dator och audiovisuella media.”
(Loacker, Cromwell, Fey & Rutherford, 1984:5)

Kommunikation är den enda färdighet som har egna kurser och ett eget utbildningsprogram, förutom att vara en av de åtta färdigheterna. Kommunikation ingår som en separat kurs för alla programstuderande och är en av grundkurserna, ofta som en av de första kurserna. Studerande som väljer Kommunikationsprogrammet

¹ Detta kapitel vilar i huvudsak på Loacker, Cromwell, Fey & Rutherford (1984) samt på egna erfarenheter under mitt besök 2002.

kan komma att arbeta som journalister och reportrar, lärare, politiker, författare, film- och videoproducenter och skådespelare samt inom konflikthantering och i interkulturella sammanhang.

Kommunikation som färdighet

Av tradition ligger ”speech”, att tala inför andra, som moment i amerikanska skolor både på grundutbildningsnivå och på högre nivåer. På Alverno har denna tradition utvecklats till en färdighet med genomtänkt studieplan och med fokus på många dimensioner på kommunikationen. Kommunikation är ett sätt att tänka och lära, menar Alverno. Det handlar inte bara om att formulera sig.

Kommunikation och analys går hand i hand i kurserna, även om man på Alverno betonar att de inte är samma sak. Det föreligger inte ens ett nära samband mellan färdigheterna, men ändå är den ena färdigheten praktiskt taget omöjlig utan den andra.

På Alverno började man tidigt att undersöka vad kommunikation egentligen innebär. När man väl fått fram några generella kriterier så gällde det att reflektera över hur dessa hanteras i de olika ämnena. Vad innebär det att skriva i psykologi? Vad betyder det att tala om man är konstnär? Vad innebär det att läsa i biologi? Vad innebär det att lyssna i historia? Hur hanterar en musiker datorn?² Varje akademiskt ämne har sitt eget sätt att analysera och sina egna kommunikationsinstrument och kommunikationsprocesser, som tillsammans bildar ämnets kunskapsgrund. Varje ämne är inte bara ett eget kunskapsområde. Det är också ett sätt att tänka och kommunicera om världen. Det måste den studerande bli medveten om och införstådd i.

Ämnet och färdigheten är starkt beroende av varandra.

”Vi talar inte längre om vår roll som lärare i biologi eller historia. Istället talar vi om att ’hjälpa de studerande att lära sig analysera och kommunicera biologi och historia’. Vi definierar inte våra kurser som innehåll enbart, utan som innehåll som kommuniceras genom det unika sätt att tänka inom ämnet” (Loacker, Cromwell, Fey & Rutherford, 1984:6)

² Exempler är hämtade ur Loacker, Cromwell, Fey & Rutherford (1984:6).

De studerande får kontinuerligt under utbildningen träna och visa upp sina kommunikationsfärdigheter, både inom ramen för ämnesstudierna och i de separata kommunikationskurserna. Då har bedömningarna sitt fokus på kommunikationens olika delar, även om kursens fokus är de ämneskurser de studerande deltar i. Studerande från psykologutbildning, lärarutbildning, naturvetenskaplig utbildning och sjuksköterskeutbildning går gemensamma kommunikationskurser. Det kan handla om de introduktionskurser som ges, där grunden läggs för övrig utbildning. Men det kan också handla om de ”Connecting Courses”, samordnande eller integrerande kurser som kan tas senare under utbildningen (för några exempel, se nedan). Dessa kurser kan ha olika fokus. De kan exempelvis fokusera på att *skriva* eller att *tala* eller på *matematisk* kommunikation som exempel.

Lyssnande³

En av dimensionerna i kommunikationsfärdigheten är förmågan att lyssna. Färdigheten att lyssna vilar på ett antal grundantaganden:

1. Lyssnande är en *särskild* och *avskild* kommunikationsprocess.
2. Färdigheten att lyssna är *utvecklingsbar*.
3. Lyssnande kan *läras ut*, *läras in* och *bedömas* utifrån explicita utvecklingskriterier.
4. En kompetent lyssnare har utvecklat en skicklig *integration* av tre dimensioner: attityder, kunskaper och färdigheter/beteenden.
5. Det finns en *taxonomi* (ett system) för lyssnande, vilket innebär olika typer av lyssnande (relationsorienterade, diskriminerande/ urskiljande, uttömmande, värderande, terapeutiskt och estetiskt).
6. För att bedöma kompetensen lyssnande måste man ha en modell och/ eller en tydlig definition och *instruktion* som guide i bedömningen.

³ Det finns en internationell organisation vars syfte är att lära och lära ut om lyssnande och att studera och forska om lyssnande i olika sammanhang och situationer, The International Listening Association (ILA). Den startade 1979 och har årliga konferenser för att dela med sig av forskning och erfarenheter. Sommaren 2003 var konferensen förlagd till Stockholm. Information finns på hemsidan: <http://www.listen.org>.

Även lyssnandet är konkretiserat på tre nivåer:

- *Nyborjarnivån:* Här förstår den studerande processen för lyssnande och lär sig strategier för att bli en kompetent lyssnare i utvalda sammanhang.
- *Fortsättningsnivån:* Här ska den studerande praktisera lämpliga strategier för lyssnande i utvalda sammanhang.
- *Fördjupningsnivån:* Den studerande måste genomgående tillämpa effektivt lyssnande i en mångfald sammanhang.

Det innebär att lyssnande medvetet måste komma in i alla kurser, i alla sammanhang samt bli föremål för feedback och bedömas som en del av kursen. Lärarna måste på olika sätt stimulera den studerandes motivation för att bli bättre lyssnare. Dessutom måste en mångfald möjligheter skapas för självbedömning av förmågan att lyssna.

Det kursmoment som omfattar lyssnande inleds med att de studerande får identifiera och lära sig lämpliga system för lyssnande. Det finns en hel del forskning och teoriutveckling omkring lyssnande, som Alverno College använt i utvecklingen av dessa kurser (Thompson & Dathe, 2001; Janusik, 2001).

Samordnande kurser - några exempel

Samordnande kurs med fokus på att skriva

I skrivkurserna, som genomförs som kontinuerliga skrivarverkstäder, får de studerande träna skrivande i alla aspekter. De får generera idéer för sitt skrivande, organisera och systematisera skrivandet samt förbättra och utveckla sitt sätt att i skrift förmedla budskap. De studerande får en serie konstruerade uppgifter, som börjar med att de får analysera sina egna erfarenheter. Ett exempel är att den studerande uppmanas att skriva en text som syftar till att bli en artikel om hur collegestuderande tänker enligt följande instruktioner:

”Välj ut en person som blivit speciell för dig eftersom han/hon har bidragit till att du utvecklats. Skriv om din erfarenhet på ett sätt som ger läsaren möjligheter för att förstå vad du lärt av den personen (Loacher, Cromweill, Fey & Rutherford 1984:35)

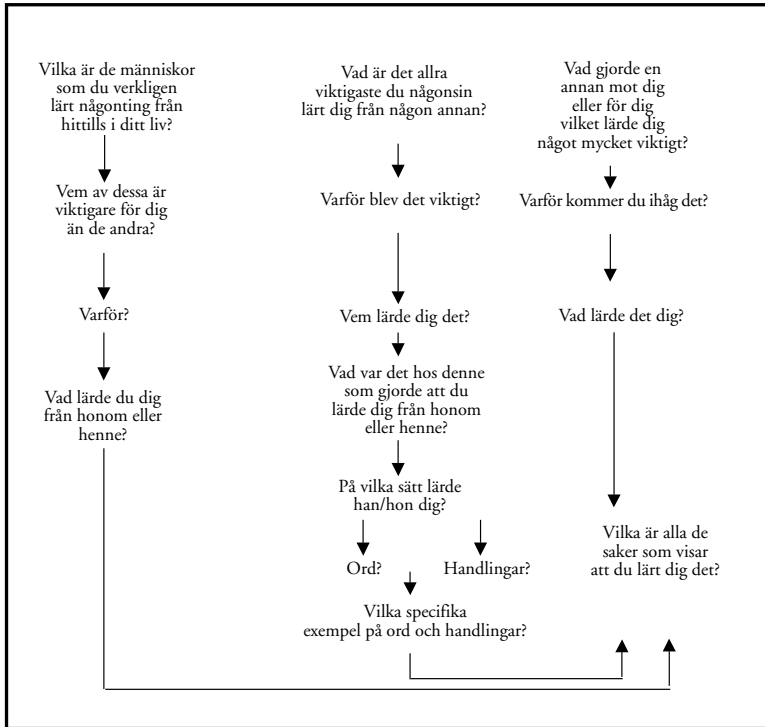
Dessa uppgifter ökar successivt i komplexitet när det gäller de analyser som krävs. Bland annat får de studerande träna sig att ta andras perspektiv i sina analyser. Det kan som exempel formuleras på följande sätt:

”Förutom att redovisa olika perspektiv utifrån dig själv vill vi att du inkluderar en annan persons perspektiv; hur kan en person ur din familj eller en vän, komma att se på det fenomen du beskrivit?” (a.a.35.)

”Analysera dina erfarenheter av detta fenomen på ett sådant sätt att alla perspektiv du valt blir tydliga och klara för målgruppen. Sammanfatta dina analyser genom att visa vad du har lärt dig genom att studera fenomenet från olika perspektiv” (a.a.35.)

Skrivträningen genomgår en medvetet genomtänkt utvecklingsprocess med allt mer komplicerade uppgifter, baserad på vetenskaplig kunskap om lärandeprocesser hos de studerande. För att stimulera och träna de studerandes färdigheter i att analysera och kommunicera sitt eget lärande får de bland annat använda sig av följande analysmodell :

Figur 3. *Analysmodell om lärande*



Schemat i figur nr 3 är hämtat ur Loacher, Cromweill, Fey & Rutherford (1984:36). Det används för att stimulera de studerandes färdigheter i att analysera och kommunicera sitt lärande.

Samordnande kurs med fokus på att tala

Under en femtonveckorskurs arbetar de studerande med att på ett systematiskt och välstrukturerat sätt träna sig att tala inför publik. Den ligger tidigt i utbildningen. De första åtta veckorna under kursen måste de studerande göra kortare anföranden varje vecka, i början på en minut, för att successivt öka längden. Dessa första tal handlar om att analysera tankar och reflexioner kopplade till hennes lärande, till erfarenheter, mål och arbetssätt, exempelvis ”Vad förvånade dig mest när det gäller college?”

Nästa fas är två tre- till femminuters framföranden. Här ska den studerande relatera till sina ämnesstudier. Hon måste nu visa upp muntliga färdigheter när det gäller hur man formulerar sig inom det specifika ämne där hon studerar, parallellt med talkursen.

Studiekamrater och lärare bedömer prestationerna utifrån de särskilda kriterier som är uppsatta för nivån och kursen. Särskilda blanketter är utarbetade för dessa bedömningar (för exempel se bilagorna 2 och 3). De första veckorna är dessa bedömningar muntliga i undervisningsgruppen med läraren som förebild för hur det går till. Senare får varje studerande skriftlig feedback på sina prestationer från både studiekamrater och lärare, som också fortsättningsvis ger henne en muntlig bedömning. Bedömningen fokuserar både styrkor och svagheter i framförandena och kommer också med förslag på förbättring och utveckling av färdigheten.

Efter fjärde veckan på dessa kommunikationskurser spelas de studerandes framföranden in på video. De sparar dessa inspelningar under hela utbildningstiden. Under kursens gång väljer de själva ut vilka framföranden de känner sig mogna för att få inspelade. De inspelningar de känner sig nöjda med samlar de i sina digitala portföljer⁴ för framtida bruk⁵.

⁴ Beträffande digitala portföljer, se kapitel 16.

⁵ Vid Levande pedagogers sällskaps studiebesök i maj 2000 visade man videor med två studerande som givit sin tillåtelse till visning. På dessa videor fanns ett urval mycket korta utdrag från deras muntliga presentationer under fyra års utbildning. Videorna visade mycket tydligt den fantastiska utveckling de två genomgått under utbildningen, från ett skyggt, staplande och osäkert framförande till en säker, professionellt utförd, väl strukturerad och genomarbetad framställning.

Samordnande kurs med fokus på matematiskt kunnande

Jag vill ta ytterligare ett exempel från en matematikkurs. På Alverno räknas matematik till kommunikationsfärdigheterna. Det handlar om att kommunicera kvantitativa budskap.

Efter en inledande validering, där varje studerande får möjlighet att upptäcka sina styrkor och svagheter när det gäller matematiska kunskaper, planeras studiegången med siktet på att träna henne och ge henne en repertoar av strategier för matematiskt tänkande när det gäller kvantitativa data och begrepp. Varje studerande får öva och träna de moment hon behöver utveckla och stärka i studiegruppen tillsammans med en lärare/instruktör.

När den studerande i sin ämneskurs möter situationer och problem som inkluderade statistiska data och hon behöver tolka och analysera ett siffermaterial, kan hon delta i en kvantitativ strategikurs⁶ där hennes behov blir tillgodosedda. Här arbetar man med att lära sig förmedla data på ett lämpligt sätt i visuell form, som grafiska framställningar, tabeller, diagram, histogram och kurvor.

Strategikurserna hjälper den studerande att utveckla sitt induktiva och deduktiva tänkande. Dessutom får hon träna sig att kritiskt analysera och hantera "algebraisk manipulation", mätbegrepp och andra kvantitativa begrepp som stödjer viss forskning. Målet är att kunna fungera som en ansvarsfull och medveten medborgare i dagens och morgondagens samhälle.

Jag hade vid besöket 2000 möjlighet att delta i ett litet seminarium omkring "quantitative literacy"⁷. Seminariets syfte var att motivera studerande som hade svårigheter med matematik. Jag önskar att jag haft den kursen när jag själv skulle studera matematik och statistik. Den var mycket pedagogiskt upplagd och motiverande.⁸

⁶ "Quantitative strategies course".

⁷ Betyder ordagrant "matematisk läs- och skrivkunighet".

⁸ Vid det tillfället frågade jag hur man arbetar med "estetiskt engagemang" (se kapitel 13) i matematik och fick svar som handlade om matematikens skönhet och den estetiska njutningen i vackra formler. De studerande får lära sig att uppleva dessa dimensioner även i matematik.

Jag deltog i en lektion om Kommunikation

Jag blev inbjuden till en lektion på temat ”Kommunikation” med Kathy Thompson (2002), där de studerande skulle presentera sina redovisningar inom självvalda områden som korta tal på cirka 5-7 minuter. Studerande från olika program deltog. Därför var de teman som redovisningarna avhandlade mycket skiftande. En av de studerande talade om ”Situationen i Palestina-Israel”. Själv var hon från Palestina. En annan talade om ”Våld mot kvinnor”. Ett par av de studerande delade också ut kortare texter som fördjupade innehållet i presentationen.

Den studerande som skulle redovisa lämnade fram sin videokassett, där hon samlade sina muntliga redovisningar, till Kathy Thomson, som spelade in framförandet och lämnade tillbaka kassetten efter redovisningen. Direkt efter redovisningen fick den studerande göra en kort muntlig självbedömning av sin prestation. Två studentkamrater hade som uppgift att ge sina bedömningar av framförandet på särskilda blanketter som läraren delat ut och som lämnades till den student som redovisat (se exempel i bilagorna 2 och 3). Till sist gav Kathy Thomson själv muntlig positiv feedback och förslag om hur den studerande kunde förbättra sina framföranden framöver. Hon lämnade också en skriftlig bedömning. Alla bedömningar fokuserade på styrkor och svagheter. Därefter fick den studerande ta hem videon och titta på den några gånger samt göra en skriftlig bedömning av sin prestation utifrån särskilda instruktioner på en blankett. Dels skulle hon jämföra med den bedömning hon gjorde direkt efter framförandet och dels utifrån de formellt utarbetade kriterier som exempelvis kan se ut som de följande:

Att nå ut till åhörarna genom stöd och utveckling

- Nivå 1 Visar färdigheter i att använda exempel och/eller fakta som är meningsfulla för åhörarna
- Nivå 2 Stödjer de flesta generaliseringarna med exempel eller fakta som är meningsfulla för åhörarna
- Nivå 3 Använder sig av ett meningsfullt och lämpligt sätt för att förtydliga budskapet
- Nivå 4 Använder sig av passande längd på föredraget samt omväxling för att stimulera intresset på ett tillfredsställande sätt för att övertyga åhörarna om budskapets värde.

Kathy Thomson var imponerande professionell, omsorgsfull och respektfull i sin feedback och sitt förhållningssätt mot de studerande.

Seminarium om ”Bridging the Cultural Gap”

Jag fick möjlighet att delta i ett par seminarier för studenter på fördjupningsnivån på temat etnicitet under ledning av Tim Riordan. De observationer som gjorde starkast intryck på mig var, förutom att de studerande verkade vara mycket väl förberedda och mycket aktiva i diskussionerna, att seminarieledaren var påtagligt stödjande i sin feedback. Han var en professionellt aktiv lyssnare, vilket innebär att han tolkade vad han hörde med nya ord och återgav sina tolkningar för att testa att han uppfattat rätt. Det medförde att flera studerande menade att de ”nu förstod bättre”, vilket stimulerade diskussionen. Alla var respektfulla och uppmärksamma lyssnare och de hänvisade ständigt till varandras uttalanden, ett förhållningssätt som stärker självkänslan. Samtidigt var det ett dialogiskt samtal.⁹ Med det menar jag att man samtalade ledigt utan att förvänta sig att en ordförande höll ordning på samtalet. Seminarieledaren gled lätt in i samtalet på lika villkor även om det var tydligt att han var den som gav mest feedback, oftast refererade till de studerande som uttalat sig och ibland drog tillbaka samtalet till temat. Det är sällan jag upplevt en så professionellt ledd diskussion.¹⁰

Alla lärare är engagerade i kommunikationsprocesserna

För att möjliggöra en förstärkning av kommunikationsprocessen i hela utbildningen instrueras alla lärare i de olika ämneskurserna att låta de studerande genomföra flera korta framföranden, där de muntligt (två till åtta minuter) och skriftligt (två till fem sidor) kontinuerligt får redovisa tankar och studieresultat. Det här är att föredra, menar Alverno, framför en enda stor redovisning i slutet av kursen, eftersom själva träningen är i det viktiga.

⁹ För en diskussion om dialogiska samtal och lärande dialoger, se Wilhelmson (1998).

¹⁰ Risken är att jag observerade med ”förälskade” och ”okritiska” ögon, men min intention var den motsatta när jag besökte Alverno. Jag ville bland annat undersöka om lärarna levde upp till sina intentioner, att de levde som de lärde. Det gjorde de i alla de sammanhang där jag hade möjlighet att delta. Det var tydligt att de själva tränat upp sina kommunikationsfärdigheter.

Det händer ofta att laborationsledaren från strategikurserna¹¹ deltar i redovisningar i ämneskurserna tillsammans med ämnesläraren och där de båda lärarna har sina olika fokus i bedömningarna.

I redovisningarna uppmuntras de studerande att använda visuella hjälpmedel, till exempel Power Point, bildspel och videoinspelade inslag.

En psykologilektion

I en psykologilektion som jag deltog i, där de studerande skulle redovisa sina studieprestationer inom ämnet *"Fysiologisk psykologi"*, under ledning av Cynthia Gray (2002), genomförde de studerande förberedelser för att redovisa sina studieresultat i en "poster"-utställning. En poster kan vara en plansch, en affisch, ett plakat, en tavla, en modell eller annan visuell presentation. De studerande hade under hela terminen studerat sitt självvalda tema, exempelvis "Alkoholmissbruk", "Rökning och moderskap", "Chokladberoende" och "Hur kan metadon hjälpa heroinmissbrukare?" utifrån de teorier och perspektiv som ingick i psykologikursen. De studerande kom från olika program, som sjuksköterskeutbildningen, kommunikationsutbildningen, lärarutbildningen eller psykologprogrammet.

På den här lektionen visade de studerande upp sina förslag på posters. Det var oftast ett stort plakat som de ritat, skrivit, målat och klistrat in bilder, texter och föremål på. De använde alla upptänkliga visuella metoder för att redovisa sina studieresultat. Cynthia Gray granskade förslagen och gav förslag på förbättringar och utveckling inför den slutliga utställningen som skulle ske en vecka senare. Jag imponerades över hennes kunskaper omkring estetiska tekniker, layout och tillvägagångssätt för att förbättra dessa plakat. Färdigheten att presentera studieresultat visuellt och stilistiskt betraktas som en del av kommunikationsfärdigheterna där betoningen låg på det estetiska. Formen blir därmed lika viktig som innehållet.

¹¹ De kurser där de studerande får träna specifika färdigheter.

Bild 3. Diskussion vid posterutställningen.



Jag fick möjlighet att delta i själva utställningen en vecka senare. Den genomfördes under fyra timmar en eftermiddag. Dörrarna var öppna. Alla som ville var välkomna att delta och ställa frågor till de studerande omkring deras utställning. De studerande skulle själva gå runt och studera sina kamraters arbeten. De uppmuntrades att ställa frågor och ge synpunkter på varandras arbeten. Varje plakat skulle också bedömas av två studentkamrater. De studerande uppmanades dock att vara uppmärksamma på om det stod någon vid deras egen poster. Då måste de snabbt gå tillbaka och ge den information som besökaren ville ha och svara på frågor. Här träffade jag också mastersstudenter som gått denna kurs tidigare och ville se hur studieresultaten presenterades denna gång. De gick runt och ställde frågor och diskuterade resultatredovisningarna. Dessutom besöktes utställningen av andra lärare och annan personal som gick förbi. Här mötte jag också några av de äldre nunnorna som bodde på campus och som tidigare arbetat som lärare.

Detta var ett försök att beskriva hur man kan arbeta med att utveckla och träna färdigheterna i att kommunicera på Alverno. Det är i denna bok omöjligt att täcka alla aspekter eller att ge heltäckande exempel. Jag hoppas dock att det ger en liten inblick i hur undervisningen kan gå till, just när det gäller kommunikation.

Sammanfattning av generella bedömningskriterier för Kommunikation

Det följande visar vilka krav som ställs på de olika nivåerna när det gäller färdigheten att kommunicera. Att kunna kommunicera innebär enligt Alverno College (1999 c) att knyta an till allt som inkluderas i kommunikation: människor, idéer, texter, media och teknik:

Grundnivån

- Nivå 1 - Identifiera egna styrkor och svagheter som ”kommunikatör”
- Nivå 2 - Demonstrera kommunikationens interaktiva natur i olika sammanhang som inkluderar talande, skrivande, lyssnande, läsande, matematiska färdigheter samt datorkunskaper.

Fortsättningsnivån

- Nivå 3 - Effektivt och målmedvetet skapa meningsfull kommunikation genom en mångfald sätt (talande, skrivande, lyssnande, läsande, matematiskt, mediamässigt samt via dator) i en given situation.
- Nivå 4 - Kommunicera kreativt på sätt som visar integration när det gäller ämneskunskaper

Fördjupningsnivån

- Nivå 5 - Kommunicera med vanemässig effektivitet när det gäller ämnes och professionskunskaper eller teorikunskaper
- Nivå 6 - Kommunicera med kreativ och vanemässig effektivitet och använda strategier, teorier och teknologi som synliggör engagemang när det gäller ämnet eller professionen.

De första fyra nivåerna omfattar de första 2 årens studier. Nivå 5 och 6 omfattar de sista åren.

Avslutningsvis vill jag exemplifiera hur man konkretiserat kommunikation utifrån de åtta färdigheterna.

Figur 4. Tillämpning av de åtta färdigheterna inom ämnet Kommunikation

Kommunikation: En effektiv "kommunikatör" utvecklar kunskaper och färdigheter i att tolka och använda en mångfald komponenter som ingår i kommunikationen: människor, idéer, texter, media och teknik. Hon integrerar en mängd färdigheter som till exempel att tala, skriva, lyssna, läsa samt matematiska färdigheter samt förmåga att hantera media såsom video, dator och annan informationsteknologi.

Analys: En effektiv "kommunikatör" kan identifiera och utkristallisera det väsentliga från det icke väsentliga utan att förlora fokus eller djup. Hon visar skicklighet när det gäller kritisk bedömning samt när det gäller att strukturera och/eller skapa information.

Problemlösning: En effektiv "kommunikatör" har en klar känsla för syftet och kan välja och tillämpa adekvata referensramar för att fatta och implementera beslut. Hon anpassar sitt budskap till publik, syfte och kommunikationsstrategi.

Värderingar i beslutsfattande: En effektiv "kommunikatör" granskar kritiskt och tillämpar systematiskt teoretiska referensramar och etiska regler för kommunikation i professionella situationer. Hon använder sig av etiska system som innebär komplexa värderingsbaserade beslut när det gäller kommunikation i olika former.

Social interaktion: En effektiv "kommunikatör" interagerar med andra för att uppnå målen för kommunikationen, som till exempel att producera ett budskap och att utvärdera dess inverkan.

Globala perspektiv: En effektiv "kommunikatör" tar hänsyn till en mångfald perspektiv och formulerar samband, relationer och mönster när det gäller idéer om lokala, nationella och globala frågor.

Ansvarstagande medborgarskap: En effektiv "kommunikatör" gör val utifrån medveten och reflekterad information samt utvecklar strategier för engagemang i samhällsfrågor. Hon deltar aktivt i olika sammanhang och är medveten om den inverkan som hennes professionella aktivitet har på dessa.

Estetiskt engagemang: En effektiv "kommunikatör" använder sig av estetiska faktorer när det gäller att förstå och använda olika former för kommunikation i olika sammanhang. Hon har förmåga att se det meningsfulla i konstnärliga uttryck och kan förklara sina val av estetiska ställningstaganden när det gäller professionell kommunikation.

Hämtat från Alverno College (1999 c)

”If I have seen further than other men,
it’s because I’ve stood on the shoulders of giants”.

Sir Isaac Newton

7.

Analys¹

Olika akademiska ämnen har sina egna traditioner för analys. Att analysera inom naturvetenskapen medför andra syften och förhållningssätt än att analysera bibeltexter, att analysera samhälls skeenden eller att analysera någons kroppsspråk. Alverno arbetar med att utveckla och träna färdigheter att analysera inom alla kurser och program på ett genomtänkt och medvetet sätt utifrån explicita kriterier på olika nivåer. Färdigheten redovisas och utvärderas i en mångfald sammanhang under lämpliga former.

Alvernos definition av ”analys” är *”en process av sönderdelande och undersökning för att urskilja beståndsdelar”* (Loacker m.fl. 1984: iv). Den här processen innebär att göra jämförelser och undersöka samband och mönster, ofta med hjälp av teoretiska begrepp och modeller. Syftet är en kritisk granskning och bedömning för att förstå fenomen och skeenden. Den kritiska tänkaren kännetecknas just av förmåga att analysera, att granska, bedöma och utvärdera idéer och information, att identifiera problem och att ställa relevanta frågor. Dessutom gäller det att finna kreativa förhållningssätt i olika situationer och att muntligt och skriftligt formulera sina tankar och att redogöra för de slutsatser hon kommit fram till.

Den grundläggande synen på Alverno är att analys och kommunikation tillsammans är primära verktyg för att upptäcka och förstå sina erfarenheter. Dessa verktyg behöver successivt skärpas innan de studerande effektivt kan använda sig av adekvata kunskapskällor.

¹ Detta kapitel grundar sig i huvudsak på Loacker, Cromwell, Fey & Rutherford (1984).

Den analytiska processen startar med att den studerande får undersöka och analysera betydelsefulla verk och arbeten inom den disciplin där studierna bedrivs, psykologi, litteratur, matematik, medicin, konst eller teknik. Hon börjar på en enkel nivå men får successivt träna sig på allt mer komplexa arbeten.

Det blev tidigt viktigt för Alverno att bryta ner den analytiska processen i sekvenser, som kunde konkretiseras och synliggöras för lärandeprocessen. Den analytiska processen innebär att en studerande startar med *observation* av det man vill analysera. Utifrån observationer *drar hon slutsatser* av det observerade. Så småningom, när hon granskar och jämför, börjar hon se *samband och mönster* i sina observationer och kan relatera dessa till annan kunskap eller andra observationer. Till slut *integreras* dessa kunskaper i övrig kunskap.

Den analytiska processen

- Observera
- Dra slutsatser
- Se samband och mönster
- Integrera

Lärarna har iakttagit att nybörjare har svårt att göra noggranna observationer och att göra kopplingar mellan observationer och slutsatser. Genom att vara medveten om processens steg och successivt träna varje moment, utvecklas dock färdigheten. Dessutom knyts denna färdighet medvetet till andra färdigheter, som till exempel kommunikation och problemlösning.

De olika ämnenas behov av olika analytiska färdigheter fokuserades tidigt när man på Alverno formulerade de konkreta nivåerna i lärandeprocessen. Man frågade sig: "Vad innebär det att observera i biologi?" "Vad innebär det att dra slutsatser i psykologi?" "Hur ser man samband och mönster i litteraturvetenskap?" "Hur integrerar studerande i historia för att göra sitt lärande meningsfullt?" Dessa frågor ledde fram till att man blev medveten om de olika förhållningssätten när det gäller analytiska färdigheter i olika akademiska ämnen.

De studerande upptäcker under sin utbildning likheterna mellan olika sätt att tänka i olika ämnen samtidigt som de får möjlighet att upptäcka de särskilda utmaningar och lösningar som varje ämne utvecklat.

Att ställa frågor

Alverno fann att nivån på den analytiska förmågan hänger nära samman med förmågan att ställa frågor. Man fann att de flesta kan lära sig observera, men att många stannar på den nivån. Vissa studenter börjar ställa frågor som "Undrar vad som händer om...?", medan andra frågar "Vilken sida finns diagrammet på?" eller "Vad behöver vi veta?" (Loacher, m.fl. 1984:56). Då är det viktigt att läraren fortsätter att ställa inspirerande och utmanande frågor istället för att ge svar, tills de studerande med lärarna som förebilder, själva börjar ställa denna typ av frågor.

Från klarhet till kaos

Nybörjarstuderande förväntar sig ofta att undervisning ska ge färdiga kunskaper som, om de bara kan hitta sätt att minnas dem, ger de verktyg de behöver. Under läroprocessens gång upptäcker de att världen inte bara är svart eller vit, bra eller dålig, sann eller falsk. Kunskap är mer komplex och mångfacetterad än så. På Alverno menar man att denna process är nära knuten till de studerandes förmåga att analysera. Lärarna inspirerar därför de studerande att bli noggranna och engagerade observatörer som kan iakttä, reflektera över vad de ser och, med hjälp av teoretiska referensramar, försöka förstå.

I psykologijämnet får de studerande, som exempel, börja med att observera det de tror att de har kunskaper om, det vill säga sin närmaste omgivning. De kan bland annat få gå en runda omkring campus med instruktioner att observera allt. De får prata in på en bandspelare eller skriva ner i ett anteckningsblock vad de ser. När de kommer tillbaka till lärosalen får de lyssna på bandet eller läsa upp sina anteckningar. I denna process upptäcker de i diskussioner med sina studiekamrater bland annat att de valt att se det som intresserar

just dem själva, medan andra har sett helt andra saker. Det ligger sedan som grund för analys och diskussion.

Dessa erfarenheter leder vidare till en granskning av de egna läroprocesserna. Exempelvis får de studerande granska beteenden. utifrån teoretiska referensramar. Många studerande försöker då avgöra vilken teori som är ”rätt” eller ”sann”, men samtidigt lär de sig att referera till teorier i sin analys. Ett fåtal ser tidigt teorierna som olika hjälpmedel för att observera och förstå och att de slutsatser de drar leder till en komplex och utvecklingsbar förståelse för mänskligt beteende. Endast en liten grupp har redan från starten denna förståelse.

De studerande får träna analys med hjälp av teoretiska referensramar på olika konstruerade fall, t.ex. en förälder som svarar sitt barn, studentkamrater som interagerar med varandra, en arbetsgivare som intervjuar en arbetssökande och liknande. De får successivt upptäcka att om deras uttalanden om mänskligt beteende ska tas på allvar, måste de baseras på noggranna observationer och på vetenskapligt utvecklade begrepp och teorier som förmedlas i psykologisk litteratur.

Från första dagen i utbildningen får även de studerande i alla ämnen träna sig att analysera sina egna *erfarenheter* lika seriöst som när det gäller att analysera kurslitteraturen. Lärare gör observationer av de studerandes förmåga att analysera. De flesta är överraskade över att upptäcka att deras erfarenheter inte är deras egna unika erfarenheter, utan att andra studenter har liknande erfarenheter. Det ger underlag för diskussioner baserade på analyser av jämförelser och generella mönster.

Den ständiga frågan man ställer sig på Alverno är: *”Hur kan vi stödja varje studerande i att utveckla kontinuerliga vanor att analysera sina egna erfarenheter av sitt lärande för att utveckla ett självstyrt, självständigt och livslångt lärande?”* (Loacker m.fl., 1984:70).

Att tänka högt

Ett arbetssätt som man använder sig av på Alverno är ”att tänka högt”². De studerande uppmuntras både verbalt och med lärare som förebilder att verbalisera sina tankar under processens gång, att berätta hur de undersöker, varför de gör som de gör, hur de samlar information, hur de drar slutsatser och vilka slutsatser de drar. Man menar att det inte går att förstå de studerandes sätt att tänka och lära om man inte hör dem tänka och lära. Läraren fungerar som en ”kringströvande lyssnare”³ som sporrar, ställer frågor och väntar på svar vid lämpliga tillfällen i processen, när de studerande behöver en lyssnare som de kan förlita sig på. Medan de tränar sig själva att bli en sådan lyssnare arbetar de studerande i par och använder sig bland annat av rollspel i träningen. De är då medvetna om att lyssnandet och att tänka högt är de nyckeluppgifter var och en har att genomföra i just den laborationen eller arbetsuppgiften.

Att integrera

Färdigheten att analysera innefattar också färdigheten att integrera analyserna i övriga kunskaper. Alverno har upptäckt att detta inte är en automatisk efterdyning i lärandet. Det måste läras och tränas. Lärare försöker vara lyhörda för de yttranden och insikter, ”aha-ögonblick”, som de studerande förmedlar, för att veta när det är ”rätt ögonblick” att knyta an till uttalandena, ställa frågor, be om exempel, förtydliganden och jämförelser.

Specialiseringsnivåer

Ju längre den studerande kommer i utbildningen desto mer komplext och nyanserat blir hennes lärande när det gäller analys. De dimensioner när det gäller analys och kommunikation, som man arbetar specifikt och systematiskt med på tidiga nivåer, är att de ska vara *tydligt uttryckta*, *mångfacetterade* och *individualiserade*, och att de blir alltmer outtalade, underförstådda och självklara för den studerande under utbildningens gång.

När den studerande har visat att hon når upp till kraven på analytisk effektivitet, när hon kan observera, jämföra, se

² Metoden har inspirerats av Arthur Whimbey och hans bok *Development of Problem Solving Skills for Vocational and Educational Achievement* (se Loacker m.fl. 1984:54, fotnot)

³ ”Roving listener”

samband och mönster, när hon kan integrera begrepp med övriga kunskaper hon utvecklat under utbildningen, går hon vidare till områden för specialisering och därmed ytterligare utveckling av de analytiska färdigheterna. Hon blir alltmer medveten om hur analys och kommunikation formar och skärper hennes tänkande. Hon blir också mer medveten om hur hennes tänkande påverkar hennes uttrycksformer och sätt att kommunicera. Att teoretiska referensramar utgör användbara verktyg i dessa analyser och att olika perspektiv ger en mångfacetterad bild i analyserna blir hon nu successivt allt mer medveten om.

Sammanfattning av generella bedömningskriterier för Analys

Det följande visar vilka generella krav som ställs på de olika nivåerna när det gäller färdigheten att analysera.

Grundnivån

- Nivå 1 - Visa färdigheter i att observera
- Nivå 2 - Drar vettiga slutsatser från observationer

Fortsättningsnivån

- Nivå 3 - Uppfattar och ser samband och mönster
- Nivå 4 - Analyserar struktur och organisation

Fördjupningsnivån

- Nivå 5 - Utvecklad färdighet att använda teoretiskt eller ämnesmässigt område för att analysera
- Nivå 6 - Väl utvecklade färdigheter att självständigt använda teoretiska och ämnesmässiga områden för att analysera

”Det krävs ett helt nytt sätt att tänka för att lösa de problem vi skapat med det gamla sättet att tänka.”

Albert Einstein

8.

Problemlösning¹

Problemlösningens faser

De studerande ska under utbildningen utveckla färdigheter i att hantera problemlösningssprocesser. Att använda någon eller alla delar av problemlösningssprocessen innebär att:

1. Definiera problemet
2. Analysera/brainstorma
3. Välja problemlösningstrategi
4. Implementera strategin
5. Utvärdera

Faserna i problemlösning har på Alverno delats in i fyra moment:

- I. Definition av problemet
- II. Problemlösningssprocessen
- III. Ramar och strategier
- IV. Självbedömning

Dessa fyra faser ser något olika ut beroende på vilken nivå den studerande befinner sig.

¹ Detta kapitel grundar sig i huvudsak på informationsmaterial om Problemlösning.

Nybörjarfasen

Under nybörjarfasen ser den studerande ofta problem som antingen rätt eller fel, svart eller vitt.² Hon har svårt att skilja fakta från antaganden och begränsar sig själv till endast en synvinkel eller ett perspektiv. Hon har också svårt att skilja vad som är relevant från det som inte är relevant i sammanhanget.

Hon har en tendens att använda samma problemlösningsmetod för alla problem och tar inte alternativa möjligheter med i beräkningen. På den här nivån tenderar den studerande att vara beroende av lärare och handledare för instruktioner. Hon vill veta hur hon ska göra. Hon tenderar att direkt kasta sig över slutsatser och insatser utan föregående analyser. Hon rör sig ostrukturerat mellan struktur och intuition och känner sig förvirrad när det gäller teoretiska ramar och begrepp. På den här nivån tenderar hon att använda ramar, modeller och strategier utan att förstå varför.

När det gäller förmåga till bedömning och självbedömning fokuserar hon på nybörjarnivån även i detta avseende på vad som är sant och falsk, rätt och fel. Hon relaterar beteenden till kriterier för bedömning utan att förstå orsaker och samband men hon kan redan nu vanligtvis beskriva sina styrkor och svagheter som problemlösare genom att använda en passande begreppsapparat.

Utvecklingsnivån

När det gäller att definiera problem på fortsättningsnivån börjar den studerande nu bli mer medveten om att det finns en mångfald svar och lösningar. Hon börjar på den här nivån acceptera vissa oklarheter och otydligheter och börjar förstå att olika problemdefinitioner kan leda till helt olika slutsatser. Hon kan nu undersöka olika definitioner av ett givet problem genom att använda sig av olika information.

Under själva problemlösningsprocessen har hon nu börjat förstå att hon kan utveckla sin förmåga att lösa problem och börjar bli medveten om olika möjliga strategier. Hon försöker också använda olika strategier även om de inte alltid är lämpliga för den givna situationen. Nu börjar hon också upptäcka att

² Dessa iakttagelser gjorde även Perry (1970) och Belenky m.fl. (1986).

problemlösning samverkar och involverar med andra färdigheter, exempelvis kommunikation, analys och social interaktion. På den här nivån lär hon sig en ämnesspecifik begreppsapparat för problemlösning, eftersom olika ämnen och discipliner har sina olika begreppsapparater och teoretiska referensramar. Hon har nu också utvecklat färdigheter i att avsluta en problemlösningsprocess.

När det gäller teoretiska ramar och handlingsstrategier börjar hon på fortsättningsnivån förstå innebörden i och behovet av de olika perspektiv som olika ämnen förmedlar när det gäller problemlösning och hon börjar upptäcka att hon lär sig en mångfald modeller för problemlösning inom olika kurser.

Bedömning och självbedömning på den här nivån innebär, enligt Alverno, att den studerande nu kan definiera sitt eget förhållningssätt till problemlösning och att hon kan analysera detta förhållningssätt i enlighet med de kriterier som är utarbetade för den här nivån.

Den erfarna problemlösaren

Den studerande på fördjupningsnivån har fått en hel del erfarenheter under de år hon gått i utbildningen. Hon har nu lärt sig skilja mellan problemdefinition och problemlösningsprocess och hon har förmåga att identifiera problematiska dimensioner och faktorer i en situation.

Under problemlösningsprocessen arbetar hon nu systematiskt med informationsinhämtande och kan värdera relevansen och lämpligheten hos olika alternativa insatser. Hon har nu utvecklats till en oberoende och effektiv problemlösare och är skicklig i att samverka med andra i problemlösningsprocesser. I samarbete med andra har hon förmåga att utkristallisera och se sin egen roll. Hon kan nu också använda sina färdigheter i nya situationer, både i akademiska sammanhang och ute i vardagslivets problem, både privat och i yrkesmässiga sammanhang. Hennes förmåga att integrera olika färdigheter i problemlösningsprocessen, till exempel analys och kommunikation, kan hon nu tydligt demonstrera.

På fördjupningsnivån har den studerande förmåga att integrera teoretiska modeller och strategier från olika ämnen och kan tillämpa dem i problemlösningssprocessen.

Den studerande har nu också utvecklat sin förmåga till bedömning och självbedömning avsevärt. Hon är mer objektiv i sina självbedömningar och kan använda sina bedömningar som självkritik för att förbättra och effektivisera sina prestationer.

Processen med problemlösning anpassas till respektive akademiskt ämne och de traditioner som förekommer inom de olika ämnena.

Sammanfattning av generella bedömningskriterier för Problemlösning

Det följande visar vilka generella krav som ställs på de olika nivåerna när det gäller problemlösning.

Grundnivån

- Nivå 1 - Formulera egna problemlösningssprocesser samt att beskriva de steg man behöver gå igenom
- Nivå 2 - Analysera strukturen på ämnes- eller professionsbaserade problemlösningsteorier

Fortsättningsnivån

- Nivå 3 - Använda ämnes- eller professionsbaserade teoretiska problemlösningssstrategier
- Nivå 4 - Självständigt granska, välja, använda och utvärdera olika tillvägagångssätt för att utveckla lösningar.

Fördjupningsnivån

- Nivå 5 - Samarbeta när det gäller att planera och implementera problemlösningssprocesser
- Nivå 6 - Lösa problem på ett professionellt sätt i en mångfald olika yrkesmässiga situationer samt tillämpa avancerad problemlösning.

”Two roads diverged in a wood, and I –
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.”

Robert Frost

9.

Värderingar i beslutsfattande¹

Fyra faser för värderingsprocessen

Alverno betonar att värderingar i beslutsfattande framför allt är en *process*, som handlar om en väsentlig, komplex och oförutsägbar interaktion. Den kräver att man behöver reflektera över sina engagemang och sina mål i en mångfald sammanhang, exempelvis som anställd och kollega på arbetet, som advokat, lärare eller socialarbetare för sina klienter, elever eller patienter. Som kvinna eller man, medborgare, församlingsmedlem eller föreningsmedlem kommer man att ingå i sammanhang som innebär att man måste kunna sätta sig in i andras perspektiv och värderingar. Man måste kunna förutsäga konsekvenser av olika alternativa handlingar, för sig själv och för andra samt för större sammanslutningar. Naturligtvis måste varje person kunna använda samtliga färdigheter, förmågor och kompetenser för sina olika samhällsliga roller. Hon måste kunna använda sina kunskaper, sitt engagemang, sin förmåga att analysera, sin empati och medmänsklighet.

¹ Den avdelning som har ansvaret för att utveckla grunden för utbildning omkring den färdighet som benämns ”värderingar i beslutsfattande” samt de kriterier som bedömning och självbedömning ska vila på, har utvecklat dessa tankar i olika texter under årens lopp. Den skrift jag använt mig av förutom samtal med lärare under mitt besök 2002, är framförallt *”Valuing in Decision-making: Theory and Practice at Alverno College”* (Alverno College, 1992). Det har funnits en mer utvecklad och omfattande text, men den upplagan är slut, *”Valuing at Alverno College: The Valuing Process in Liberal Education”* (Alverno College, 1980). Den sistnämnda lade en mer omfattande teoretisk grund och gav vägledning i bedömning och självbedömning samt konkreta undervisningsexempel när det gäller att arbeta med värderingar i undervisningen. Den skrift jag haft att tillgå är ett sammanfattande komplement som utarbetats utifrån de erfarenheter lärarna gjort under de tjugo år som gått sen den första texten publicerades.

Inom denna komplexa process har man på Alverno valt att beskriva fyra faser:

I.	Kunskaper
II.	Bedömning
III.	Beslut
IV.	Handling

Att fokusera på *kunskaper* innebär att man hjälper den studerande att granska och analysera alla begrepp, attityder och förkunskaper som utgör den bas som hon bemöter en situation med. Undervisningen syftar till att hjälpa henne utveckla sig kognitivt och känslomässigt. Dessutom gäller det att den studerande får utvecklas både kontextuellt och strukturellt, vilket innebär att träna upp hennes förmåga att se sammanhang och strukturer. Hon får också utveckla och reflektera över sina kunskaper och trossystem. Denna bearbetning sker vanligtvis i gruppdiskussioner med läraren som ”kringströvande lyssnare” men också genom projektuppgifter och i de bedömningar den studerande får av lärare och medstuderande.

När Alverno arbetar med *bedömning* hjälper man den studerande att granska och utveckla alla de sätt att förhålla sig som hon kan använda i en viss situation. Att analysera de olika element som ingår i situationen och att engagera sig i moraliska diskussioner omkring olika val. Hon får som exempel i fantasin ta andras perspektiv och känslor i beaktande. När den studerande säger ”Jag skulle vilja...”, ”Jag önskar...”, ”Vi borde...”, är hon inne på det område som på Alverno brukar benämnas ”tillämpat tänkande” (Alverno College, 1992:3). Hon får granska olika konsekvenser av en given situation. Hon får beskriva och reflektera över värderingar och problemställningar och hur hon försvarar olika val i förhållande till värderingar, läror och doktriner som hon bekänner sig till.

Kunskap och bedömning leder till medvetna *beslut*, som grundar sig i etiska val. Nu fattar den studerande rationella beslut baserade på analyser, på känslomässig mognad och på de kritiska diskussioner

hon länge fört med sina lärare och medstuderingar omkring vad som är bra och dåligt, rätt och fel i olika situationer.

Det yttre uttrycket för ett beslut är *handlingen*, att faktiskt stå för något man tror på. Tydligast syns detta i konkreta beteenden och handlingsmönster, i ett avslutat arbete, i val av karriär och livsstil.

Sju dimensioner på värderingsprocesser

Alverno har konkretiserat värderingsprocessen i sju dimensioner:

1. Att undersöka sina värderingar
2. Att tolka källorna till sina värderingar
3. Att undersöka relationerna mellan värderingar och handling
4. Att inta en mångfald perspektiv
5. Att använda moralisk känslighet
6. Att använda ett moraliskt sätt att tänka
7. Att bidra till värderingsutvecklingen i samhället

Genom att medvetet formulera det som finns i grunden för varje värderingsprocess blir den studerande mer medveten om vad hon lär sig. Dessutom underlättar det för henne att bestämma relevanta och adekvata metoder för lärande och bedömning. Naturligtvis överlappar de olika dimensionerna varandra.

Genom att studera litteratur och samtala med människor från andra kulturer kan den studerande få inblick i erfarenheter och värderingar som skiljer sig avsevärt från hennes egna. När hon analyserar vetenskap och teknologi vidgas hennes förmåga att bedöma komplicerade frågor i världen idag. Genom sina studier i dessa ämnen får hon underlag för att fatta medvetna beslut och att agera utifrån dem från en mer vetenskapligt grundad, reflekterande och medkännande utgångspunkt.

Jag vill kort redogöra för Alvernos diskussioner när det gäller de nämnda dimensionerna.

1. Att undersöka sina värderingar

Genomgående har Alverno som utgångspunkt att låta den studerande undersöka och bedöma sig själv, sina egna värderingar och handlingar. Hon får fundera över vad som är viktigt och rätt för henne och varför. På det sättet får hon träning i att formulera sig, vilket hon kommer att få fortsätta med under hela utbildningen. Det handlar dock inte bara om att fundera över sig själv i ensamhet, utan i hög grad också i dialoger med andra. Alverno vill stimulera och inspirera det gemensamma lärandet, de kollektiva lärandeprocesserna samtidigt som individen uppmuntras att reflektera och handla som individ. Hon får möjlighet att fundera över förhållandet mellan hennes egna värderingar och de som råder inom vetenskapen och i den tekniska världen. Finns det konflikter mellan hennes värderingar och den snabba tekniska utvecklingen som exempel? Hur kan vetenskapligt arbete hjälpa henne i tanke och handling? Ju mer medveten, öppen och systematisk hon blir i sitt tänkande, desto djupare och bredare syn på sina egna beslut får hon.

2. Att tolka källorna till sina värderingar

För att försäkra sig om att den studerande blir medveten om att hennes värderingar har vuxit fram ur speciella sammanhang, måste hon undersöka de influenser som påverkat hennes syn på livet och på olika fenomen. I början av denna process får hon fokusera på sin egen bakgrund och sina personliga erfarenheter². Successivt kommer hon att undersöka mer generella frågeställningar och problemområden när det gäller till exempel förhållandet mellan värderingar och kultur. Hon får möjlighet att studera och reflektera över de komplexa samband som finns mellan erfarenheter, upplevelser och värderingar. Genom sina studier inom olika ämnen och problemområden får hon möjlighet till djupare insikter om relationerna mellan kultur och värderingar. Hon får därmed hjälp att fatta mer medvetna beslut utifrån kunskap om de olika faktorer och krafter som påverkar henne.

² Detta är ett sätt att arbeta som bl.a. den feministiska pedagogiken (se t.ex. Hellertz, 1999) och "Minnesarbetsmetoden" (se t.ex. Widerberg, 1995) länge använt sig av.

3. Att undersöka relationerna mellan värderingar och handling

Många gånger har man ingen känsla för betydelsen av ens värderingar förrän de tar form i konkreta beslut och handlingar i det dagliga livet. Det är därför av största vikt att den studerande får möjlighet att undersöka och begrunda hur hennes val och handlingar är relaterade till hennes värderingar, menar man på Alverno. Denna process uppmuntrar medvetenhet om olika konflikter som föreligger antingen mellan värderingar och handlingar eller mellan konfliktfyllda värderingar inom henne. Den studerande uppmuntras att ta itu med de dilemman dessa konflikter leder till. Som exempel kan hon vara tvungen att fundera över hur ekonomiska frågor relaterar till eller skapar problem för familjeansvar eller hur skatte- och miljöfrågor kan komma i konflikt med näringslivets intressen.

4. Att inta en mångfald perspektiv

Den studerande måste, som tidigare nämnts, engagera sig i en mångfald perspektiv och synsätt utanför sin egen världsbild. Hon får identifiera och analysera värderingar och attityder som skiljer sig avsevärt från de egna. Detta innebär exempelvis att undersöka hur klass, kön och etnicitet kan påverka situationer och synsätt hos andra. Genom att medvetet studera miljöer och erfarenheter hos andra människor och grupper som ett sätt att förstå dem, får hon möjlighet att bredda sina egna perspektiv.

5. Att använda moralisk känslighet

Samtidigt som den studerande måste utveckla sin analytiska kompetens förväntas hon också utvecklas när det gäller mer emotionella dimensioner i processen. Att bli medveten om hur hon känner när det gäller olika idéer, problem och även andra människor, innebär att hon tagit första steget på vägen till en mer emotionellt medveten grund.³ Hon måste också bli medveten om andras känslor och utveckla empati gentemot andra, för att hon ska kunna föreställa sig och förstå andra människors känslor och upplevelser.

³ Goleman (1997) betonar vikten av att man bland annat inom utbildning får utveckla sin känslomässiga intelligens och kompetens och därmed sin emotionella kapacitet.

Man är på Alverno övertygad om att den studerande, genom att stå ansikte mot ansikte med dem som är annorlunda, oavsett om det är i en text, i personliga möten eller genom reflexioner över samhällsfrågor, får möjlighet att utveckla sin förmåga att utveckla relationer istället för att förhålla sig distanserat gentemot andra.

6. Att använda ett moraliskt sätt att tänka

Det slutgiltiga fokuset för värderingsförmågan är processen för beslutsfattande. Även om den inte alltid innebär etiska dilemman så är förmågan att möta moraliska frågeställningar på ett kritiskt och sakligt sätt en viktig del av processen. För det första måste den studerande kunna identifiera moraliska frågeställningar och problem och ta ställning i dem. Hon måste då kunna presentera saksakal för sina ställningstaganden. Dessutom måste hon kunna använda logiska argument och tillämpa etisk teori samt göra konsekvensanalyser vid behov. Hon måste kunna undersöka frågor om ansvar och rättigheter, om egna intressen står i konflikt med ansvar för andra och när frågor som handlar om etiska principer dyker upp exempelvis i juridiska frågor, på tekniska områden eller inom omsorgsarbete.

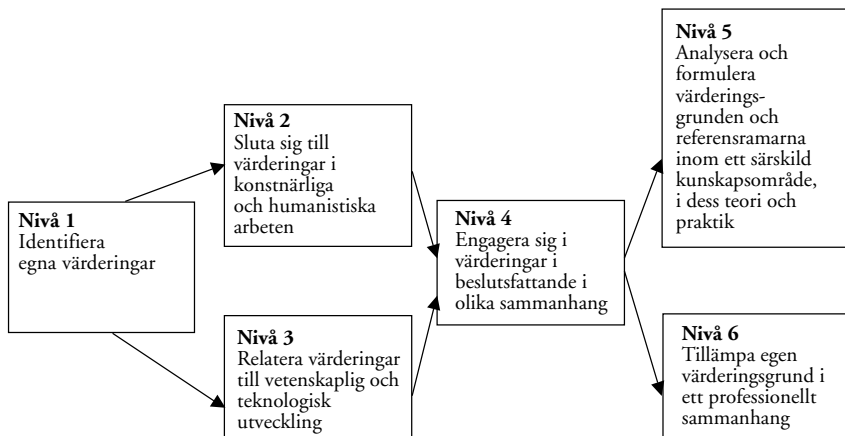
7. Att bidra till värderingsutvecklingen i samhället

Den studerande får under utbildningen fundera över på vilket sätt hon vill bidra till samhället på olika sätt. Genom att undersöka sitt engagemang och de beslut hon fattar får hon reflektera över sina värderingar och deras konsekvenser. Hon kanske upptäcker att vissa engagemang ligger i konflikt med andra eller att de får effekter som skapar problem i samhället. När hon analyserar de förutsättningar och antaganden som ligger till grund för olika ställningstaganden får hon djupare förståelse för komplexiteten i olika samhälleliga frågor och problem. Hon får också djupare förståelse för varför olika kulturella och etniska grupper, olika sociala grupper och professioner tänker och handlar som de gör. Hon behöver också analysera och undersöka hur olika ekonomiska förhållanden och system påverkar värderingar och val av gemenskaper.

Den studerande måste demonstrera sin utveckling när det gäller de olika faserna och dimensionerna i värderingsprocessen.

Man har utarbetat en modell för att synliggöra sambanden mellan de olika nivåerna i denna färdighet (se figur nr 5).

Figur 5. Problemlösningsprocessen



Modellen hämtad ur Alverno College (1992)

Återigen ser vi hur processen tar sitt avstamp i den studerandes analys av sig själv för att på högre nivåer analysera andra och världen.

Nivåerna 2 och 3 är intelinjära utan snarare sammanhangsberoende med koppling till de kurser och program de studerande deltar i. På nivå 4 ska hon tillämpa vad hon lärt genom att använda olika perspektiv för att fatta beslut i komplexa värderingsfrågor. På fördjupningsnivåerna 5 och 6 ska hon arbeta med färdigheter med direkt koppling till studierna inom programmet.

Sjuksköterskestuderande exempelvis får vara särskilt uppmärksam på etiska dilemman i anslutning till denna profession. Journaliststuderande har sina särskilda etiska dilemman att uppmärksamma. På samma sätt får studerande inom alla andra ämnen och program analysera värderingar och dilemman kopplade till respektive studieområden och program.

Pedagogiska slutsatser

Under de diskussioner lärarkåren förde när de utvecklade sina färdigheter på de olika nivåerna, faserna och dimensionerna kom man fram till några väsentliga pedagogiska insikter. Man upptäckte bland annat att genom att tydligt formulera studieresultat inom de olika ämnen och program som man genomförde och konkretiserade dessa, så upptäckte man aspekter av kunskaper och färdigheter inom respektive ämnen som man trodde att man inte skulle ha kunnat upptäcka på annat sätt. När man exempelvis diskuterade meningen och innebörden av värderingar inom olika ämnesmässiga sammanhang så ledde detta till att man utvecklade en djupare förståelse för det akademiska ämnet i sig.

Att integrera känslor i värderingprocessen

Även om man på Alverno betonade vikten av en noggrann och rationell analys så betonar man också vikten av att vara uppmärksam på de känslomässiga sidorna i värderingsprocessen. Det är ett svårformulerat och svåråtkomligt område, och Alverno berättar att man länge kämpat med en begreppsapparat för att kunna tala om dessa dimensioner. Det gäller framförallt dimensionerna 5) Att använda moralisk känslighet och 6) Att använda ett moraliskt sätt att tänka.

Utveckling av empatisk förmåga är ett sätt att tala om moraliska dimensioner. Man måste inom utbildningen erbjuda undervisnings- erfarenheter som hjälper den studerande att bli mer empatisk.⁴ Man uppmuntrar de studerande att försöka sätta sig in i andras tankar och känslor, deras glädjepunkter och lidandeserfarenheter, och att tala om dem, reflektera över dem och lära av dem.

⁴ Detta är iakttagelser som även svenska forskare gjort, se Holm (1988) och Berglind (u.å.). Nerdrum (2002) har forskat omkring empati utifrån ett träningsperspektiv.

Studier av skönlitteratur och filmer är ett annat sätt att skapa ett sammanhang där de studerande får möjlighet att utveckla dessa förmågor.

Komplexiteten och otydligheten i beslutsfattande

Den studerande på Alverno tränas i att reflektera över hur hennes värderingar påverkat henne i förhållande till hennes omgivning och att fundera över hur dessa värderingar har påverkat hennes handlande i den omgivningen. Hon måste också träna sig i att analysera andras värderingar och begrunda likheter och skillnader mellan sig själv och andra. Just dessa processer, att lösa värderingskonflikter inom den studerande själv och gentemot andra får en hel del uppmärksamhet inom utbildningen. Man har funnit att det vanligtvis är värderingskonflikter som skapar de svåraste dilemmana, snarare än frågor som har med ont eller gott att göra.

Värderingar i relation till engagemang och samhälliga normer

Den studerande på Alverno ingår i många olika gemenskaper: familjen, vänner, sociala grupper, yrkesgrupper, institutioner, grannskapet, staden, landet och världen. Genom att undersöka de värderingar som förekommer i dessa olika grupper och gemenskaper blir den studerande medveten om värderingsgrunder och värderingskonflikter och kan på ett mer medvetet sätt välja sina egna utgångspunkter. Hon får också en inblick i hur normer och värderingar formas i olika grupper och sammanhang.

Sammanfattning av generella bedömningskriterier för Värderingar i beslutsfattande

Det följande visar vilka generella krav som ställs på de olika nivåerna när det gäller färdigheten att värdera i beslutsfattande. De studerande ska utveckla färdigheter att värdera omdömen samt fatta självständiga beslut.

Grundnivån

- Nivå 1 - Identifiera egna värderingar
- Nivå 2 - Analysera och bedöma värderingar i konstnärliga och humanistiska arbeten

Fortsättningsnivån

- Nivå 3 - Relatera värderingar till vetenskaplig och teknologisk utveckling
- Nivå 4 - Engagera sig i värderingar i beslutsfattande i olika sammanhang

Fördjupningsnivån

- Nivå 5 - Analysera och formulera värderingsgrunden och referensramarna på ett särskilt kunskapsområde, i dess teori och praktik
- Nivå 6 - Tillämpa egen värderingsteori och värderingsgrund på ett kunskapsområde i en professionell kontext

”Never doubt that a small group of thoughtful, committed citizens can change the world. Indeed, it’s the only thing that ever does.”

Margaret Mead

10.

Social interaktion¹

I de flesta utbildningssammanhang är man ense om att sociala färdigheter och social kompetens är av stor betydelse, men både i USA och i Sverige, fokuserar undervisningen i akademisk utbildning i huvudsak på förmedling av teoretisk och vetenskaplig kunskap på området. Detta sker oftast med hjälp av föreläsningar, även när det gäller teorier om interaktion och relationer. Ibland används några få rollspel, kommunikationsövningar och laborationer kopplade till social kompetens. Detta är moment som av många lärosäten i Sverige inte anses passa på akademisk utbildning. De får tränas ute i yrkeslivet.

Inom den utbildning de studerande får på Alverno College måste de studerande under hela sin utbildning praktiskt demonstrera kunskaper och utveckling när det gäller social interaktion på olika nivåer och i olika sammanhang. Man börjar ofta med en kurs som heter ”Gruppdynamik” eller en liknande kurs som har planerats inom det program den studerande deltar i. Lärarna skapar undervisningssituationer för att ge de studerande möjligheter att bli medvetna om och träna social interaktion.

Alla studerande får lära sig baskunskaperna för analys av sociala beteenden mellan människor och i gruppssammanhang. Det finns några program där ”social interaktion” har en större tyngd än i andra, till exempel i *”Business and Management”* samt i lärar-, sjuksköterske- och psykologutbildningarna. Här är målet att utveckla en professionell förmåga till interaktion inom respektive profession.

¹ Detta kapitel baserar sig framför allt på kompendiet ”Teaching Social Interaction at Alverno College”(1994 a), ett omfattande och mycket detaljerat undervisningsmaterial som även innehåller konkreta instruktioner om hur man validerar och bedömer social interaktion på olika nivåer.

Social Interaction Department, det vill säga den avdelning som har som huvuduppgift att utveckla och planera undervisningen när det gäller social interaktion, har formulerat ett antal pedagogiska grundantaganden som arbetet vilar på. Dels gäller det fem antaganden om lärande och dels fem antaganden om undervisningen.

Fem antaganden om lärande

I. Social interaktion är viktigt för lärande

Social interaktion i lärosalen är en förutsättning för ömsesidigt utbyte av ideer och information. Den ökar möjligheten att lära från andra och gynnar möjligheterna för personlig utveckling. Dessutom är den en förutsättning för att den studerande ska få träna sig i att demonstrera sina kunskaper.

II. Sociala interaktionsfärdigheter kan läras

Studenter tillbringar massor med tid i social interaktion, men de har sällan eller aldrig erbjudits möjlighet att distansera sig och reflektera över sina färdigheter eller att systematiskt undersöka vilka konsekvenser ord och handlingar får på andra människor och på interaktionen. Dessa färdigheter kan förbättras genom att man ställer upp mål, tränar, utvärderar och får feedback på sina prestationer.

III. Social interaktion ger ökade valmöjligheter vid problemlösning

Att träna social interaktion innebär att utvidga och öka de möjligheter som finns för att hantera problem. Den stimulerar studerande att tänka i nya banor och pröva nya handlingsalternativ.

IV. Färdigheter i social interaktion är utvecklingsbara

Att bedöma social interaktion är en annan färdighet än den sociala interaktionen i sig. De studerande måste lära sig båda. På Alverno får de studerande träna två olika teoretiska interaktionsmodeller, den uppgiftsorienterade modellen² och den interpersonella modellen³ (se mer om dessa modeller nedan). Till en början är de studerande mycket självcentrerade⁴ när det gäller tillämpningen men med tiden blir de allt mer integrerade i sitt sociala agerande.

V. Social interaktion lärs tillsammans med andra färdigheter

De studerande lär sig och tränar social interaktion i kombination med andra färdigheter, som till exempel kommunikation, analys och problemlösning. Även när det gäller värderingsarbetet är social interaktion av stor vikt.

Fem antaganden om undervisningen

I. Social interaktion är relevant i all akademisk verksamhet och kan därför ingå i alla ämnen, i alla kurser.

Social interaktion är en färdighet som är en nödvändig förutsättning för professionell utveckling, oavsett vilken profession den studerande syftar till. Man kan ingå i ett arbetslag som arbetar med vetenskaplig verksamhet, delta i ett utvecklingsteam, samverka med en klient eller en patient, förhandla om ett kontrakt eller att träna ett lag. I alla sammanhang är förmågan att samverka en nödvändig kompetens.

² "The Task Oriented Model"

³ "The Interpersonal Model"

⁴ Bertha Reynolds (1942) formulerade tidigt en modell över en lärandeprocess som fortfarande är mycket användbar. Den första fasen beskrivs som den "Självcentrerade fasen". Den avlöses så småningom av "Bära- eller-brista-fasen". Denna leder efter en del träning och praktik till "Förståelse av situationen utan förmåga att handla utifrån förståelsen". Vanligtvis menar Bertha Reynolds att man uppnår dessa tre faser inom ramen för utbildning. Fas fyra kallar hon "Förmåga att både förstå och att handla utifrån förståelsen". Min övertygelse är att man på Alverno College, med hjälp av Färdighetsbaserat lärande, har möjlighet att nå även fas fyra. Fas fem, "Förmedling av det egna yrkeskunnandet", kräver en del erfarenhet från arbetslivet.

II. Social interaktion kan läras både i och utanför lärosalen.

De studerande får arbeta i par, i mindre grupper och i större grupper. Läraren i sin tur kan inta olika roller, som exempelvis som guide, inspiratör, "facilitator", ledare, kritiker, undervisare, observatör, kollega, rådgivare, intervjuare och handledare. Lärarkollegiets olika personligheter ger de studerande stora möjligheter att uppleva olika typer av relationer. Frustrerande situationer ger lärarna möjligheter att förmedla alternativa förhållningssätt till de studerande. Man menar exempelvis att även korridormöten är en möjlig situation för att bedöma och reagera på de studerandes sociala interaktion.

III. Utvecklingen av social interaktion förstärks i sammanhang där man delar gemensamma begreppsramar.

En gemensam begreppsapparat hjälper den studerande att utveckla sina interaktionsfärdigheter genom att erbjuda ett gemensamt språk som man kan använda när man diskuterar beteenden och förhållningssätt. De studerande får genom den uppgiftsorienterade modellen och den interpersonella modellen ett språk, med vilket de kan analysera interaktionen.

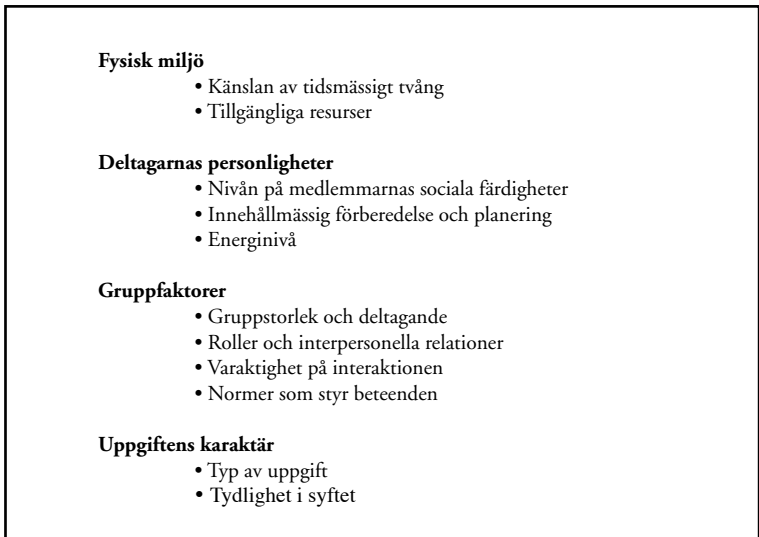
IV. Sociala färdigheter lägger grunden för social interaktion senare.

En av de största fördelarna med en sammanhängande utbildning i social interaktion är att de studerande kan hållas ansvariga för sitt tidigare lärande. Om en studerande genomfört en kurs i "Small Group Behavior" så har hon lärt sig att bedöma olika förhållningssätt utifrån ett antal tankemodeller när de deltar i olika sociala situationer. Successivt lär de sig reflektera, utvärdera och välja sina handlingar på ett mer framgångsrikt sätt. Så småningom får hon tillämpa sina färdigheter inom de olika akademiska ämnen och program där hon genomför sin utbildning.

V. Kvaliteten på den sociala interaktionen beror på enskilda faktorer i interaktionen.

Komplexa relationer mellan olika enskilda faktorer som är en del av interaktionen påverkar kvaliteten på den sociala interaktionen (se figur nr. 6). Följande faktorer kan påverka positivt eller negativt:

Figur 6. Faktorer som påverkar kvaliteten i den sociala interaktionen



Figuren hämtad ur Alverno college (1994 a:1-5).

VI. Social interaktion undervisas mest effektivt när man respekterar individuella olikheter.

De studerande är mycket olika när det gäller färdigheter och med vilken hastighet de kan lära sig dessa färdigheter. Tidigare erfarenheter och kunskaper samt kulturellt arv påverkar på vilket sätt de lär sig sociala färdigheter. Respekt för olikheter när det gäller förmåga att lära är av största vikt. Det gäller speciellt när lärandet verkar gå långsamt och ta tid. Skillnaderna mellan vad man tidigare kan och vet och vad man måste lära sig kan vara mycket stora för en del studerande. Naturligtvis är det inte meningen att strömlinjeforma de studerande in i en mall för "hur man ska vara". "Studenter behöver inte alltid vara artiga", som någon uttryckte det. Och man behöver inte alltid förevisa de färdigheter man lär sig i kurserna. Dessutom gör frustrerande situationer att studerande tenderar att gå tillbaka till tidigare beteenden. Däremot ska undervisningen leda till att de studerande blir medvetna om och får tillgång till lämpliga och relevanta handlingsalternativ i professionella situationer.

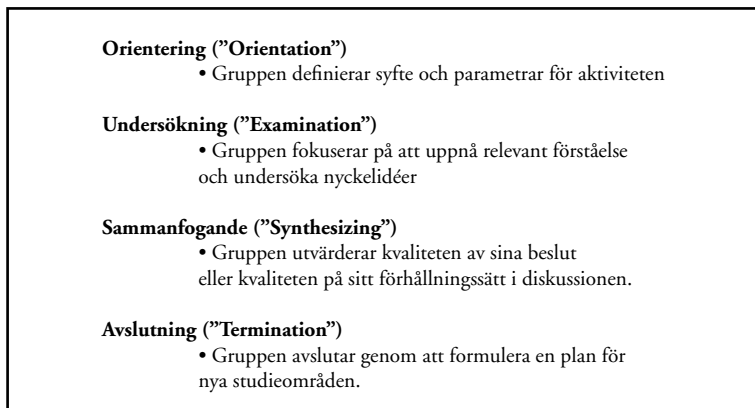
VII. Oavsett om de är medvetna om det eller inte så lär all personal, lärare och administratörer, ut social interaktion.

Lärare och personal är alltid förebilder och modeller för yrkesmässigt beteende och studerande förväntar sig att dessa på ett ansvarsfullt sätt, medvetet och reflekterat, betar sig professionellt mot varandra och mot de studerande. Därför måste personalen visa upp de grundläggande färdigheter som ingår i den interpersonella modellen (se nedan). Men även här gäller det att människor är mycket olika, har olika färdigheter och olika personligheter. Dessutom inverkar frustrerande situationer negativt på beteenden. Lyckligtvis innebär dessa olikheter pedagogiska fördelar, menar man på Alverno. Studerande som interagerar med olika lärare och personal får uppleva olika bemötanden, både positiva och effektiva och negativa och ineffektiva. Lärare och personal är dock effektiva förebilder för roller och förhållningssätt och de måste vara medvetna om det, betonar Alverno. Detta är föremål för gemensamma studier och diskussioner i personalgruppen.

Uppgiftsorienterad modell för social interaktion

Den uppgiftsorienterade modellen är en beskrivning av processen i välorganiserade gruppdiskussioner. Den har utvecklats utifrån en syntes av existerande modeller över diskussionsprocesser inom kommunikationsteori.

Figur 7. Den uppgiftsorienterade processen i social interaktion



Figuren hämtad ur Alverno college (1994 a, 2-3).

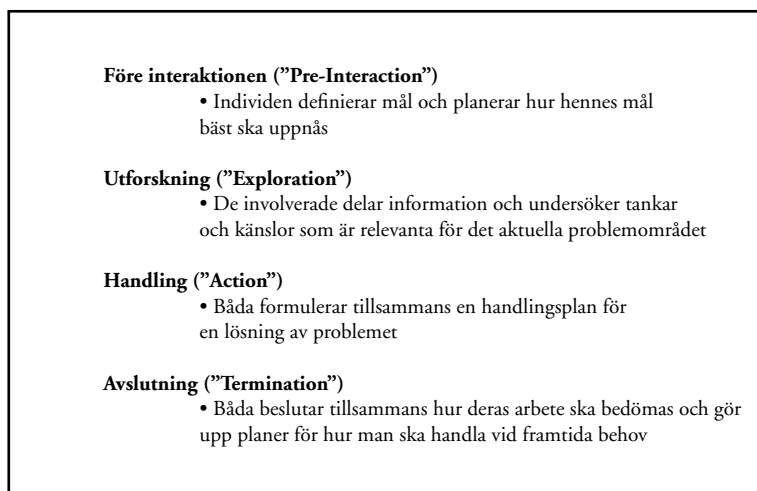
Alverno har särskilda kurser där de studerande särskilt får förfinas sina färdigheter, "*Small Group Behavior*" och "*Interpersonal and Group Communication*". Dessa tar de studerande vanligtvis under sitt andra studieår. Här får de intensivträning i den uppgiftsorienterade modellen för social interaktion. Dessa diskussioner videospelas och de studerande får analysera sina förhållningssätt och beteenden i gruppen genom att använda de teoretiska och begreppsliga referensramar som kurserna erbjuder.

Den interpersonella modellen

The Social Interaction Department utvecklade den interpersonella modellen utifrån sina erfarenheter som lärare samt utifrån olika kommunikationsteorier och socialpsykologiska teorier.

Den interpersonella modellen ger en referensram för att analysera kommunikation mellan två personer, oavsett om det gäller rådgivare-klient, samarbete mellan två yrkesutövare eller en relationsbearbetning mellan två vänner. Strukturen på denna modell bygger på faserna i en effektiv och konstruktiv problemlösningsprocess (se figur nr. 8).

Figur 8. Den interpersonella modellen i social interaktion



Figuren hämtad ur Alverno college (1994 a:2-6).

Den interpersonella modellen beskriver de beteenden och förberedelser, som brukar leda till effektiva lösningar på mellanmänskliga problem. Lyssnande, omskrivning av budskap, prövande formuleringar och tolkningar samt öppna frågor är exempel på beteenden som de studerande lär sig att de bidrar till bearbetning och lösning av relationsproblem.

Både i den uppgiftsorienterade modellen och den interpersonella modellen sker lärandet utifrån väl konkretiserade och tydligt formulerade färdighetsmål på olika nivåer. Färdigheterna bedöms även när det gäller denna färdighet både av de studerande själva, av studentkamrater, av lärare och av externa bedömare (se kapitel 14).

Sammanfattning av generella bedömningskriterier för Social interaktion

Det följande visar de generella krav som ställs på de olika nivåerna när det gäller färdigheter för social interaktion.

Grundnivån

- Nivå 1 - Identifiera egna interaktionsbeteenden i en problemlösningsprocess som används i en grupsituation
- Nivå 2 - Analysera andras beteenden inom två teoretiska referensramar

Fortsättningsnivån

- Nivå 3 - Bedöma eget beteende utifrån två teoretiska referensramar
- Nivå 4 - Demonstrera effektiv social interaktion i olika typer av situationer och omständigheter

Fördjupningsnivån

- Nivå 5 - Demonstrera effektiva interpersonella och grupp beteenden i tvärkulturella interaktioner
- Nivå 6 - Utveckla effektiva färdigheter avseende interpersonella och gruppinteraktioner i yrkesbaserade situationer

”Endast den som ser långt hittar rätt”.

Dag Hammarsköld

11.

Globala perspektiv¹

Att utveckla globala perspektiv på grundnivån

Att bli medveten om globala perspektiv är en färdighet som, liksom alla andra färdigheter på Alverno, ingår i alla kurser och program. Det finns således ingen särskild kurs om temat. Däremot finns det kurser där denna färdighet har större tyngd än i andra. Det finns dessutom mycket starka band med vissa andra färdigheter, exempelvis mellan globala perspektiv och ansvarstagande medborgarskap (se kapitel 12). Även när det gäller globala perspektiv ska den studerande gå igenom de sex nivåerna med dess explicita kriterier och krav.

På första nivån börjar den studerande med att bedöma och formulera vad hon redan vet om världen omkring sig. Hon ska också identifiera användbara strategier för att utveckla sin medvetenhet om globala perspektiv. Syftet är att hitta ett sätt att utveckla sina kunskaper inom olika områden. Hon får på den här nivån träna sig på att använda källor och referenser som exempelvis nyhetsmedia, sociala kontakter, konstnärliga och vetenskapliga arbeten för att bredda sin globala medvetenhet och kunskap.

Den studerande introduceras till de kunskaper och färdigheter hon behöver för att bli en globalt medveten och en ansvarstagande medborgare. Hit hör exempelvis självmedvetenhet, förmåga att samla information och att kritiskt granska och bedöma den samt att undersöka hur hon själv fungerar som en del av en mångfacetterad, komplex och sammansatt värld.

Bedömningen av färdigheten sker i de sammanhang som gäller för respektive ämnen och program (se exempel i bilaga 4).

¹ Detta kapitel är i huvudsak byggt på skriftligt material om hur man arbetar med "globala perspektiv" samt ett lunchsamtal med professor John Savagian, som är samordnare för "Department for Developing Global Perspectives".

Den sker både inom kurserna och vid separata tillfällen av externa bedömare (se kapitel 14). Fokus för bedömningen på den här nivån är, förutom att få en bild av vad den studerade kan prestera, att stimulera hennes egen självbedömning.

För att ge en bild av hur färdigheter kan relateras till varandra vill jag ta ett exempel: När den studerande upptäcker mångfalden i omvärldsfrågorna och drar paralleller och ser samband mellan olika fenomen, utvecklas hennes förmåga att observera mönster (analys) samt att identifiera värderingar (värderingar i beslutsfattande). Hon får också möjlighet att formulera sina förslag till lösning av olika problem (problemlösning) när det gäller att samla information. Träning i att kommentera och ge uttryck för sina åsikter stärker hennes känslomässiga engagemang i andra människor och kulturer samt hennes medvetenhet om de möjligheter som finns (estetiskt engagemang). För att utveckla sociala kontakter måste hon använda sina interpersonella färdigheter för att kommunicera med sina studiekamrater (social interaktion). Genom att till slut bedöma sitt engagemang och sina aktiviteter samt sin förståelse för världen omkring sig, börjar hon utveckla sin medvetenhet som medborgare (ansvarstagande medborgarskap).

På nivå två använder den studerande begrepp och idéer från olika kurser hon deltar i för att beskriva mångfalden och sammanhangen i världen. Detta gäller oavsett om hon läser matematik, kommunikation, konst, filosofi, pedagogik eller fysik. Hon får studera de alternativa perspektiv som används för att beskriva olikheter och variationer.

Kriterier för bedömning av globala perspektiv på nivå 2 är att den studerande börjar förklara hur hennes medvetenhet om mångfalden och olikheterna samt de globala relationerna och sammanhangen har påverkat hennes egna vanor och handlingar. Här ska hon använda teoretiska begrepp för att skilja sina personliga åsikter från bedömningar som vilar på vetenskaplig kunskap i ämnet. Hon ska nu använda medvetna kriterier för att värdera och sortera olika källor för information. Dessutom ska hon använda teoretiska begrepp från kursen för att beskriva samband och mönster mellan

faktorer som påverkar världen, såsom kulturella, ekologiska, ekonomiska, geografiska, historiska, fysiska, politiska, psykologiska, sociala och teknologiska.

På samma sätt som på nivå ett är den studerande medveten om att studierna och bedömningarna på nivå två är tätt sammanlänkade med andra färdigheter. Analys och problemlösning har nu blivit en integrerad del av studierna och av bedömningsprocessen. När hon exempelvis börjar känna igen och uppskatta andras perspektiv, andras konstnärliga eller humanistiska arbeten finns färdigheterna estetiskt engagemang och värderingar i beslutsfattande med i bilden. Hennes växande förståelse för andra och för det globala systemet förstärker hennes förmåga till socialt beteende och interaktion (social interaktion). Hon är ju också mer medveten om det ansvar det innebär att vara en ansvarstagande medborgare.

På fortsättningsnivån

På nivå tre ska den studerande tillämpa teoretiska begrepp och tankemodeller från den eller de akademiska ämnen hon studerar. Syftet är nu att förstå influenser och konsekvenser när det gäller mångfalden och variationerna i samhället. Hon kan också se de globala relationerna i sina specifika sammanhang. Hon ska nu lära sig kombinera sina ämnes- och programstudier med de globala och internationella perspektiven. Fokus för studierna kan exempelvis vara en roman, en tidsperiod eller en geografisk plats.

Generella kriterier för den här nivån är att den studerande drar slutsatser ur sina studier för att förklara innebörden av mångfalden och de globala relationerna i vardagslivet. Det förväntas också att hon använder vetenskapliga strategier, tankemodeller och information för att utveckla sina perspektiv på hur de globala relationerna inverkar på hennes ämnesområde. Dessutom ska hon använda relevanta teoretiska begrepp tillsammans med sin växande medvetenhet om globala relationer för att göra en studie om ett speciellt relevant tema. Hon ska också använda självbedömningsprocesser för att identifiera och bedöma sin egen utveckling när det gäller att utveckla den här färdigheten och för att formulera mål för sin vidare utveckling

Bedömningen av den här färdigheten kan även ske i andra sammanhang än på lärosätet, exempelvis under resor eller genom studier någon annanstans i världen. Även på den här nivån undersöker den studerande vilka andra färdigheter som samverkar med global medvetenhet.

På nivå fyra ska den studerande kunna analysera och tolka det ämnesområde hon studerar utifrån globala dimensioner. Hon ska också visa att hon är medveten om områdets komplexitet. Hon ska använda vetenskaplig kunskap, kunskap om andras perspektiv samt egen reflexion i denna undersökning. Hon ska nu ha utvecklat förmågan att formulera sin egen förståelse om globala samband och internationella relationer samt kritiskt kunna granska vilken mening dessa kan få för henne själv och för andra.

Kriterier för bedömningen är bland annat att hon ska kunna

- använda relevanta metoder för att analysera och tolka ett tema utifrån globala dimensioner samt demonstrera medvetenhet om dess komplexitet
- samla, organisera och sammanställa relevant och tillförlitlig information som reflekterar hennes förståelse för de inneboende sambanden i studien
- använda en mångfald källor för att formulera sin egen förståelse för mångfalden och de globala sammanhangen
- beskriva sin egen process om hur hon kommit fram till den förståelse och de bedömningar hon gjort om temat samt
- specificera vilken innebörd dessa studier fått för henne personligen och för hennes professionella roll

Bedömningsprocessen sker dels inom de särskilda kurserna och dels av externa bedömare. På den här nivån förutsätts den studerande själv ska kunna se och förstå samband och kopplingar till andra färdigheter. De är inte längre klart uttalade i instruktionerna.

Fördjupningsnivåer av global medvetenhet

På nivå fem ska den studerande kunna integrera sin globala medvetenhet med andra, kritiskt utvalda, teoretiska perspektiv och tankemodeller för att analysera och utvärdera ett särskilt ämnesområde eller ett tema med globala dimensioner med syfte att generera ett begreppsmässigt och pragmatiskt svar. På den här nivån har den studerande avancerat till att kunna bedöma och välja teoretiska konstruktioner och strategier från sitt eller sina ämnen för att kritiskt granska ett ämnesområde av global betydelse. Hon ska dessutom kunna stärka detta med förklaringar av sina val. På den här nivån använder sig den studerande automatiskt av kontinuerlig självbedömning för att utveckla och förbättra sitt arbete.

På nivå fyra hade de studerande lärt sig att sammanställa sitt tidigare lärande för att medvetet kunna formulera sin förståelse för globala perspektiv. På nivå fem lär hon sig att välja lämpliga och relevanta teoretiska modeller och strategier för att utveckla ett mer fokuserat och pragmatiskt förhållningssätt till ämnet.

Fördjupningsnivån när det gäller globala perspektiv samverkar med fördjupningsnivåerna inom alla andra färdigheter och det är den studerande medveten om på den här nivån.

Generella kriterier för bedömning på den här nivån är att den studerande ska

- kunna använda relevanta teoretiska utgångspunkter för att analysera ett ämne med global relevans,
- medvetet välja, organisera och sammanställa information som definierar hennes studieobjekt,
- använda teoretiska begrepp på ett noggrant och genomtänkt sätt och med hjälp av dem analysera sitt ämnesområde och dessutom redovisa ett praktiskt och konkret förslag, som visar att den studerande är medveten om områdets komplexitet och vilka konsekvenser förslaget får för omvärlden,
- förklara hur de tankar som hon använt formar hennes egna perspektiv och hennes egen förståelse samt
- identifiera de styrkor och begränsningar hennes teoretiska angreppssätt innebär.

På nivå sex ska den studerande självständigt och kreativt kunna tillämpa sina egna perspektiv på globala sammanhang. Hon ska också använda relevanta och meningsfulla teoretiska ansatser från olika akademiska ämnen för att analysera och värdera ett särskilt ämnesområde av global betydelse. Utifrån sin medvetenhet om de globala sammanhangen och sambanden ska hon redovisa ett konkret och praktiskt orienterat förslag inom ämnesområdet.

På den här nivån ska den studerande integrera alla sina tidigare kunskaper på ett självständigt och oberoende sätt. Hon ska konstruera begripliga analyser och ta initiativ till att utveckla och förbättra ett studieområde som har globala dimensioner. Hon bestämmer själv vilket handlingsområde som är mest lämpligt för henne sett ur personliga och yrkesmässiga perspektiv. Om det är möjligt förväntas det även att hon faktiskt ska agera på ett lämpligt sätt. Här ägnar sig den studerande kontinuerligt åt självbedömning och självreflexion för att ständigt förbättra och utveckla sitt arbete.

Skillnaden mellan nivå fem och sex är att på nivå fem skulle hon analysera och utvärdera ett ämnesområde. På nivå sex ska hon självständigt och kreativt utveckla och vidga sin förståelse samt formulera möjligheter till agerande och handling.

Kriterier för utvärdering på den här nivån är att den studerande ska

- självständigt och kreativt använda relevanta teoretiska ansatser för att analysera ett ämnesområde med global betydelse
- ta initiativ till att samla, organisera och integrera information som definierar hennes studieområde
- presentera en pragmatisk respons som synliggör hennes förståelse för mångfalden och de globala sammanhangen och hur dessa påverkar henne personligen samt hennes professionella utveckling, samt
- använda självvärderingsprocesser för att formulera mål för vidare utveckling av sina globala perspektiv.

Denna färdighet studeras och bedöms inom ramen för de kurser och program hon deltar i.

Sammanfattning av generella bedömningskriterier för Globala perspektiv

Syftet med denna färdighet är att den studerande ska bli medveten om globala perspektiv.

Grundnivån

- Nivå 1 - Utvärdera sin egen kunskap om och färdigheter i att tänka och agera när det gäller globala frågor
- Nivå 2 - Analysera globala problem och frågeställningar från många olika perspektiv

Fortsättningsnivån

- Nivå 3 - Formulera förståelse för sambanden mellan lokala och globala frågor
- Nivå 4 - Tillämpa teoretiska referensramar i formulerandet av globala angelägenheter och lokala problemområden

Fördjupningsnivån

- Nivå 5 - Generera teoretiska och pragmatiska tillvägagångssätt på globala problem inom ett ämnesmässigt eller yrkesmässigt sammanhang
- Nivå 6 - Utveckla ansvarsfullhet gentemot den globala miljön

”Jag visste inte hur viktigt det var att vara involverad
förrän jag själv blev det.”

*Alvermostudent på
”Student Leadership Event (2002)*

12.

Ansvarstagande medborgarskap¹

För Alverno är det viktigt att de studerande blir medvetna om och tar sitt ansvar som medborgare i samhället. Det räcker då inte bara med teoretisk förståelse. Man vill också att de studerande ska bli aktiva och medvetna i sitt förhållande till det lokala, det nationella och det globala samhället. Därför samverkar de färdighetsansvariga för globala perspektiv och ansvarstagande medborgarskap mycket, både i uppläggningsen av kurser och i bedömningarna. Även när det gäller denna färdighet är grunden för Alverno att utveckla den studerandes självstyrda och självorganiserade samt livslånga lärande. Ett lärande som inte stannar vid examen utan fortsätter hela livet. Utmaningen är alltså att stimulera och inspirera, väcka nyfikenhet och engagemang samt stärka den studerandes självkänsla och självbild. Det är också viktigt, menar Alverno, att den studerande får möjlighet att upptäcka att hon kan påverka genom att ta ställning och agera.

Grundnivån

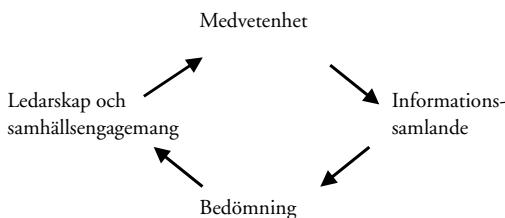
På första nivån när det gäller ansvarstagande medborgarskap ska den studerande analysera och bedöma sina egna tidigare erfarenheter, kunskaper och färdigheter när det gäller att tänka och agera i samhällsfrågor. I den skriftliga och muntliga informationen betonas, som tidigare vid ett flertal tillfällen redan nämnts, att

¹ Underlaget för detta kapitel har jag fått dels genom skriftliga dokument och PM om ansvarstagande medborgarskap, dels genom att delta i en lektion med Linda Scheible i kursen ”Leadership and effective citizenship” där jag fick möjlighet till efterföljande samtal med henne samt ett lunchsamtal med professor Russel Brooker som är samordnare för ”Effective Citizen Department”. På engelska heter färdigheten ”Effective Citizenship”. Jag har valt att översätta begreppet med ”ansvarstagande medborgarskap”.

självbedömning är grunden för att man ska kunna träna upp förmågan att utveckla färdigheter när det gäller att handla och att agera i samhällsfrågor som en ansvarstagande medborgare. För att lägga grunden för sitt lärande när det gäller den här färdigheten ska den studerande beskriva sin förståelse för samhället och för de lokala områden och grannskap som hon är en del av och medborgare i. Hon får också undersöka vilka influenser som påverkat hennes åsikter och vad det är som motiverar henne att engagera sig i samhällsangelägenheter.

På den här nivån blir den studerande introducerad i de teoretiska tankeramarna för ansvarstagande medborgarskap. Hon presenteras också för den form för självreflexion och självbedömning som inom denna färdighet inkluderar fyra processer: *medvetenhet*, *informationssamlade*, *bedömning* samt *ledarskap och samhällsengagemang*.

Den tankeram man har som grund när det gäller ansvarstagande medborgarskap är:



Bedömning och självbedömning av ansvarstagande medborgarskap på nivå ett ingår i alla kurser på grundnivån. Även de externa utvärderarna är involverade i denna (se kapitel 14). Det gäller också här att utveckla den studerandes förmåga att själv bedöma sina egna färdigheter och talanger.

På samma sätt som när det gäller alla andra färdigheter är ansvarstagande medborgarskap nära kopplat till andra färdigheter. Analys och problemlösning tränas. Genom att den studerande undersöker och bedömer sina egna åsikter, ståndpunkter och handlingar får hon träning i att värdera beslutsprocesser. När hon

samarbetar i grupper och diskuterar samhällsfrågor tränar hon social interaktion. Likaså är denna färdighet som sagt mycket nära knuten till globala perspektiv.

Generella kriterier² för utvärdering av ansvarstagande medborgarskap på nivå ett är, när det gäller medvetenhet, att den studerande ska beskriva sin förståelse för vad lokala och samhälleliga gemenskaper innebär, vilka gemenskaper hon själv är en del av och vilka talanger och färdigheter hon har som hon kan använda för att bidra till samhället. Hon ska dessutom identifiera lokala och samhälleliga frågor och angelägenheter och formulera sin förståelse för dem.

När det gäller *informationssamlade* ska hon identifiera de strategier hon använder för att söka information och därmed utveckla sin förståelse och sitt engagemang i en särskild fråga. Hon ska även identifiera vad hon vet och vad hon behöver veta om formella strukturer, grupper och individer som påverkar och kan påverka samhällsfrågor.

Bedömning innebär att den studerande identifierar vilka influenser som påverkat hennes åsikter och bedömningar när det gäller lokala och samhällsfrågor.

Ledarskap och samhällsengagemang innebär att den studerande måste identifiera sätt och områden att engagera sig. Det innebär också att hon reflekterar över vilka egna intressen och talanger hon kan använda för sitt eget samhälleliga engagemang och vilka områden hon känner sig mest engagerad i.

På nivå två ska den studerande använda teoretiska begrepp för att identifiera och beskriva samhälleliga frågor. Hon ska dessutom reflektera över vilka strategier som är lämpliga för handling. Syftet är att hon här ska träna sig att använda relevanta teoretiska begrepp i den kurs hon går för att förstå vad som konstruerar ett samhälleligt problem. Dessutom ska hon utveckla förmåga att samla information, göra kloka bedömningar och delta i beslutsprocesser. På den här nivån använder hon sina självbedömningsfärdigheter för att identifiera vad hon behöver lära sig när det gäller olika frågor.

² Jag vill påminna om att bedömningarna inom de olika akademiska ämnena och programmen är anpassade till de specifika sammanhang som gäller för respektive ämne och program. Här anges endast de generella kriterierna.

Hon använder de kunskaper och färdigheter hon utvecklat på nivå ett för att samla information och bedöma den i relation till de teman hon arbetar med på nivå två.

De generella kriterierna för bedömning på nivå två när det gäller medvetenhet är att den studerande ska undersöka samhällsfrågor genom att använda en mångfald perspektiv, inklusive sociala, kulturella, ekonomiska, ekologiska, historiska och geopolitiska.

När det gäller *informationssamlade* ska den studerande identifiera och använda strategier för att samla information för att utveckla sin förståelse ytterligare för olika samhällsfrågor och för olika sätt för att ta itu med dem.

Bedömning på den här nivån innebär att den studerande måste välja och använda trovärdiga och relevanta kriterier och källor för sina bedömningar. *Ledarskap och samhällsengagemang* innebär att den studerande måste identifiera ledare som arbetar med de aktuella frågorna samt identifiera individer och grupper som påverkas av dessa frågor.

Grundkurserna introducerar de särskilda teoretiska begreppen som används av olika akademiska ämnen och traditioner. Det gäller både humanistiska, beteende- och naturvetenskaper. Alla har sina egna strategier för att samla och bedöma information, något som den studerande får upptäcka på denna nivå.

Ansvartagande medborgarskap på fortsättningsnivån

På tredje nivån ska den studerande undersöka och bedöma individuella och organisatoriska karaktäristika, färdigheter och strategier som underlättar för att uppnå ömsesidiga mål inom och mellan organisationer i samhället. Eftersom den studerande nu har blivit medveten om att de flesta samhällsliga problemen hanteras inom organisationer, studerar hon organisatoriska beteenden på mikro- och makronivå. Ur ett mikroperspektiv lär hon sig att analysera organisatoriska strukturer och roller för att avgöra hur individer samarbetar med andra för att uppnå de uppställda målen. Ur ett makroperspektiv studerar och analyserar hon hur organisationer samarbetar med varandra.

Till skillnad från nivå två, där den studerande fokuserar på att identifiera och analysera samhällsfrågor ska hon på nivå tre koncentrera sig på att utveckla personliga färdigheter för att fungera effektivt i organisationer som påverkar lokala och samhälleliga frågor och problem. Här identifierar hon strategier för att involvera och påverka andra.

Konkret innebär *medvetenhet* på den här nivån att den studerande ska identifiera organisatoriska mål och värderingar i relation till sina egna som en bas för sin egen verksamhet i förhållande till organisationen och till samhället.

När det gäller *informationssamlande* ska hon visa att hon förstår hur organisationen fungerar genom att identifiera individuella roller och ansvarsområden inom organisationen och hur egenskaper och positioner hos individer påverkar möjligheten att uppnå målen.

Bedömning på den här nivån innebär att hon ska dra slutsatser utifrån olika trovärdiga källor för att undersöka mening och konsekvenser med att tillämpa olika alternativa strategier för att uppnå mål.

Ledarskap och samhällsengagemang på nivå tre innebär att den studerande ska avgöra vilken roll som är mest effektiv för att komma vidare och därmed uppnå personliga och organisatoriska mål.

Även på den här nivån specificeras och tydliggörs de beröringspunkter och kopplingar den studerande får göra mellan olika färdigheter. Analys och problemlösning tränas och bedöms tillsammans med ansvarstagande medborgarskap. Även social interaktion bedöms utifrån de uppställda kriterierna. Genom att utveckla globala perspektiv parallellt med ansvarstagande medborgarskap får den studerande vidgade perspektiv på samhälleliga frågor.

På den fjärde nivån ska den studerande tillämpa sina färdigheter som ansvarstagande medborgare för att tjäna egna personliga och samhällsintressen. Den studerande blir här involverad i personliga och yrkesmässiga sammanhang genom att planera en strategi för förändring.

På lägre nivåer har den studerande analyserat och bedömt sin egen förmåga att tänka och handla ansvarsfullt i samhällliga frågor. Hon har använt en bredd av teoretiska och ämnesbaserade kunskaper och tankemodeller för att identifiera och beskriva dessa problemområden. Hon har lärt sig att analysera en organisation och att identifiera vilka färdigheter och kompetenser som krävs för att fungera effektivt inom organisationen. På denna fjärde nivå ska hon gå vidare och utveckla både en strategi för aktion, handling, samt kriterier för att bedöma och utvärdera effektiviteten av sin arbetsplan.

Medvetenhet innebär nu att den studerande ska analysera ett självvalt problemområde, identifiera särskilda aspekter på det samt besluta vilka av dem hon har möjlighet att påverka.

Informationssamlade innebär här att hon ska samla den information hon behöver för att utveckla ett alternativ till insatser när det gäller det problemområde hon identifierat.

När det gäller *bedömning* ska hon välja en verksam förändringsstrategi som visar vilka åtgärder som behöver göras, vilka människor hon behöver samarbeta med och vilka särskilda arbetsinsatser som måste anslås. Hon ska också identifiera vilka förutsedda direkta och indirekta konsekvenser den strategi hon valt kan innebära.

Ledarskap och samhällsengagemang innebär att hon ska förklara hur hon kommer att entusiasmera andra att samarbeta med och stödja henne i hennes arbete. Hon ska avslutningsvis utveckla kriterier för bedömning och utvärdering av sin plan och besluta om hon faktiskt vill genomföra sin strategi i verkligheten.

Bedömning av respektive nivåer och kriterier kan ske inom ramen för de olika kurser där den studerande deltar men även i externa sammanhang då hon vistas på praktikplatser eller i andra engagemang ute i samhället. Bedömningen ska vara saklig och fokusera på det problemområde den studerande valt och på hennes strategier för att påverka det. Den måste också ge henne möjlighet att reflektera över sina planer i förhållande till de generella kriterier som anförts ovan.

Ansvarstagande medborgarskap ingår i övriga kursers uppläggnin-
gen men kan även genomföras som en tilläggskurs, som särskilt
skapats för denna färdighet. Den kan också genomföras som en
extern erfarenhet som exempelvis deltagande i frivilligt arbete och
aktivt deltagande i en organisation som arbetar med den typ av
problemområde som den studerande är engagerad i. En lärare på
Alverno är då mentor för aktiviteten.

Sammanfattning av generella bedömningskriterier för Ansvarstagande medborgarskap

Det följande visar vilka generella krav som ställs på de olika nivåerna när det
gäller utvecklingen av ett ansvarstagande medborgarskap.

Grundnivån

- Nivå 1 - Utvärdera egen kunskap om och färdigheter i att tänka och
agera när det gäller frågor i lokalsamhället
- Nivå 2 - Analysera samhälleliga frågor och utveckla strategier för
välinformerade och medvetna ställningstaganden i dessa

Fortsättningsnivåer

- Nivå 3 - Bedöma personliga och organisatoriska karaktäristika,
färdigheter och strategier som underlättar uppnåendet av
gemensamma mål
- Nivå 4 - Tillämpa de utvecklade medborgarskapsfärdigheterna i ett
samhälleligt sammanhang

Fördjupningsnivån

- Nivå 5 - Visa färdigheter i att planera för effektiv förändring på sociala
eller yrkesmässiga områden
- Nivå 6 - Träna ledarskap när det gäller att framföra sociala eller
yrkesmässiga frågeställningar

”Konsten är förmedlare av det outtalbara;
därför kan det tyckas som en dårskap
att vilja förmedla den genom ord.
Dock, när vi bemödar oss därmed,
gör förståndet mången vinst, som på nytt
kommer den utövande kraften till godo.”

Goethe

13.

Estetiskt engagemang¹

Under årens lopp har den färdighet som man på Alverno i många år kallat ”Æsthetic Responsiveness”, successivt utvecklats och breddats. Inledningsvis fokuserade man i huvudsak konstnärliga yttringar, såsom bildkonst, musik, dans, teater och liknande. Numera använder man istället det vidare begreppet ”Æsthetic engagement”, estetiskt engagemang.

Genom att samarbeta med konstnärer, musiker och teaterstuderande och genom att delta i konstnärliga verksamheter har man på Alverno utvecklat sin förståelse för att konstnärlig verksamhet inte bara är ett djupt engagemang utan att det även krävs teoretiska kunskaper och färdigheter. Alverno är övertygad om att de studerande måste få en bred inblick i konstnärliga verksamheter, inte bara inom de konstnärliga programmen utan även i alla andra kurser och program. Man vill att alla studerande ska få en meningsfull och givande kontakt med olika konstuttryck.

Bland de inspirationskällor ”Aesthetic Response Department” haft under sina studier och diskussioner omkring utvecklingen av denna färdighet kan nämnas Howard Gardner, professor vid Harvard Graduate School of Education i USA,² Mihály Csíkszentmihályi,³

¹ Underlag till detta kapitel har jag fått genom skriftligt material samt genom intervjuer vid mitt besök 2002.

² Se kapitel 1.

³ Mihály Csíkszentmihályi har skrivit boken ”*Flow – Den optimala upplevelsens psykologi*” (1992), som fått en mycket stor läsekrets.

professor i psykologi i Chicago samt Eric Booth⁴, skådespelare och lärare, som idag undervisar om konst och teater för lärare, konstnärer, skådespelare, affärsmän över hela USA.

Man kom till insikt om att estetiskt engagemang inte är begränsat till de kurser som riktar sig till dem som studerar estetiska ämnen och program utan att det är en integrerad del i den studerandes utveckling som kritisk tänkare i hennes livslånga lärande. När den studerande aktivt deltog i konstnärliga verksamheter visade det sig att hon indirekt fick möjlighet att utveckla lärandestrategier som hon sannolikt inte hade fått med sig utan dessa erfarenheter.

Därför ingår estetiskt engagemang som färdighet i alla kurser och program på Alverno, även exempelvis i vetenskapsteoretiska och vetenskapliga metodkurser med inslag som exempelvis design och utformning av arbeten. Den här färdigheten ger också en känslomässig dimension till studierna.

I de kurser där man på någon nivå använder sig av ”posters”-utställningar för redovisning och presentation av sina studieresultat, ingår självskrivet att dessa ska göras vackra och konstnärligt tillfredsställande. Dessa posters var ofta stora plakater, kartongskivor, cirka en meter höga och kanske en och en halv meter breda. De viktes så de kunde stå själva (se bild 4).

Bild 4. Posterutställning



⁴Se <http://web.bs.u.edu/university/speakers/booth.eric.htm>

Det kunde också vara Power Point-presentationer, affischer eller vävda och sydda bonader med texter och bilder.

Bild 5. Redovisning med Power Point och poster



Den studerande får lära sig de knep som underlättar för budskapet att gå fram. Hon kan använda dispositioner, färger, former, musik och ljud för sina prestationer. Förutom "poster" presenterar den studerande ofta ett skrivet material som ligger framme på utställningen för besökaren att bläddra i och som läraren läser och bedömer. Många kompletterade sina posters med andra föremål. Form och färg och symbolisk framställning var viktigt.

Jag deltog i en utställning

Jag fick möjlighet att delta i två "posters"-utställningar, en i "Fysiologisk psykologi" och en inom lärarutbildningen, "Education". Den senare hade sitt fokus på tre betydande, självvalda teorier inom pedagogik och deras tillämpning. På denna utställning hade en studerande, istället för en "poster", vävt och sytt en liten matta där hon broderat in symboler och ord för hur hon tänkt sig teoriernas möjligheter till samverkan och deras tillämpning. Hennes fritidsintresse var bland annat vävning och sömnad. En annan hade kompletterat sin "poster" med en liten rörlig maskin

där hon försökte visa teoriernas möjligheter till samverkan. På den utställningen träffade jag en av de två manliga studerande jag mötte på Alverno. Kursen var en "master"-kurs där även manliga studerande är välkomna. Han var brandman och undervisade brandmän.⁵ Hans bidrag till utställningen var en liten trästaty av en brandman i full verksamhet som ett komplement till sin "poster".

Bild 6. Brandmannens "poster"



Studier som har fokus på estetiskt engagemang, framförallt kurser i konst och humaniora innebär att den studerande utvecklar särskilda färdigheter som hon över huvud taget har nytta av i många sammanhang. Lärandeprocesser som estetiskt engagemang leder till är bland andra att det kräver två eller fler sätt att lära samtidigt, vilket innebär att det stimulerar förmågan till simultankapacitet. De underlättar för den studerande att utveckla en repertoar av olika valmöjligheter i sitt lärande. Detta lärande förutsätter att den studerande lär sig genom praktiska erfarenheter, "learning by doing". Dessutom utvecklar detta sätt att lära den studerandes medvetenhet om värdet och kraften i icke verbal kommunikation.

Den studerande får hjälp att känna igen sin egen kultur genom att engagera sig i andra kulturer. Det underlättar helhetsseende och innebär dessutom att den studerande får återvända till och repetera

⁵ Jag frågade honom varför han studerade på Alverno eftersom det är ett kvinnocollege. Han sa att han undersökt många universitet och colleges innan han bestämde sig och funnit att Alverno med deras "Ability-Based Learning" var det bästa.

tidigare utvecklingsfaser i livet, där man lär genom sina sinnen. Den studerande får möjlighet att tolerera och uppskatta det dunkla och otydliga och utmanar henne till att ta risker och att göra misstag. Detta sätt att studera förtydligar att lärande är en ständigt pågående process, utan slut. Det skapar starka band och relationer mellan de studerande, mellan studerande och lärare samt mellan studerande, studieformerna och Alverno College.

Den studerande förväntas delta i konstnärliga sammanhang, som aktiv konstnär och artist eller som aktiv deltagare i publik och som åskådare. Syftet är att bredda hennes kunskaper om och erfarenheter av konstnärliga uttryck av olika slag.

Estetiskt engagemang på grundnivå

Liksom inom övriga färdigheter utgår den studerande från sig själv som person, sin egen syn på konstnärliga produkter av olika slag. Man tillåts inte säga "Jag tycker om/jag tycker inte om" utan att stödja detta med erfarenheter eller med exempel från det arbete man studerar.

På grundnivån börjar den studerande med att välja bland konstnärliga uttrycksformer. Hon utvecklar här en öppenhet för konst och för variationer av olika former, färger, stilar och kulturella uttryck inom konstnärlig verksamhet. Det startar med att hon blir medveten om att hon över huvud taget gör val. Konstnärer gör val när de målar, skriver, gör koreografi eller komponerar. Publiken gör val när de tolkar och reagerar på konst. Den studerandes förmåga att välja blir alltmer förfinad ju mer hon får inblick i olika konstarter, både som utövande och som publik. På nivå två får hon reflektera över hur personliga och andra faktorer har påverkat den egna bedömningen av konst. Den studerande får teckna och måla, skapa skulpturer, presentera en dramatisk monolog eller spela musikinstrument som exempel. På den här nivån ska den studerande delta i olika konstnärliga processer och tolka meningen i konstnärliga och litterära verk. Hon ska visa att hon är medveten om vilka formella konstnärliga element samt personlig bakgrund och erfarenhet som påverkat hennes estetiska engagemang. Dessutom

ska hon utveckla en begreppsapparat inom någon konstnärlig verksamhet samt integrera känslomässiga och intuitiva dimensioner i sitt engagemang för att kunna göra medvetna konstnärliga val och kunniga tolkningar.

Fortsättningsnivån

På nästa nivå förfinar den studerande sin förmåga att göra konstnärliga val och medvetna tolkningar genom att integrera erfarenheter, teori samt kulturell och social medvetenhet. Kontakten med och deltagandet i konstnärliga verksamheter sker inom ramen för de program och kurser hon går. Hon uppmuntras också att utveckla egna kriterier för bedömning av konstnärliga arbeten. Dessutom får hon hjälp att se kopplingen mellan sitt estetiska engagemang och sin utveckling som lärande människa över huvud taget.

Nu ska den studerande undersöka ett antal olika konstnärliga val och använda kriterier för att bedöma och välja bland dem. Hon ska undersöka på vilka sätt som hennes engagemang påverkar andras gensvar och beskriva vilka influenser som påverkar hennes estetiska och tolkande val, inklusive perspektiv knutna till det akademiska ämne hon studerar. Hon ska på den här nivån förstå varierande åsikter när det gäller konstnärliga verk och processer och identifiera hur hennes estetiska engagemang utvecklar hennes känslomässiga sidor.

Fördjupningsnivåer

På fördjupningsnivåerna får den studerande skapa egna arbeten och konstnärliga verk. Hon får också utveckla tolkningsstrategier och teorier som innebär en syntes mellan personliga preferenser och teoretiska begrepp inom det akademiska ämne hon studerar. Här förväntas hon utveckla självständiga kriterier för att skapa och bedöma konstnärliga arbeten. Hon får använda dessa kriterier i skapelsen av egna arbeten, exempelvis att göra koreografi och framföra ett dansnummer, skriva och regissera en liten en-aktare, eller utveckla estetiska teoretiska begrepp inom ramen för den

utbildning hon går, till exempel inom litteraturvetenskaps- eller filosofikursen. Alla studerande på fördjupningsnivån måste undersöka sambanden mellan deras egna personliga estetiska uppfattningar och deras akademiska, professionella och personliga liv.

På fördjupningsnivån förväntas att den studerande på ett självständigt sätt ska utveckla komplexa kriterier för att skapa och bedöma konstnärliga och estetiska verk och processer, som synliggör en växande öppenhet inför mångfalden av kulturer och genrer. Hon ska dessutom formulera förhållandet mellan sin egen personliga estetiska känslighet och erfarenheter inom och utom konstnärliga sammanhang.

Sammanfattning av generella bedömningskriterier för Estetiskt engagemang

Det följande visar vilka generella krav som ställs på de olika nivåerna när det gäller utvecklingen av estetiskt engagemang.

Grundnivå

- Nivå 1 - Formulera personliga reaktioner på olika konstnärliga arbeten
- Nivå 2 - Förklara hur personliga och formella faktorer skapar reaktioner på konstnärliga arbeten

Fortsättningsnivå

- Nivå 3 - Koppla konst och egna reaktioner på konst till ett vidare sammanhang
- Nivå 4 - Bedöma och ta ställning när det gäller förtjänster hos olika konstnärliga arbeten och ompröva egna bedömningar av specifika arbeten allteftersom kunskap och erfarenhet förändras

Fördjupningsnivå

- Nivå 5 - Välja och diskutera konstnärliga arbeten som återspeglar en personlig vision om vad det innebär att vara mänsklig
- Nivå 6 - Demonstrera den inverkan konst haft på det egna livet fram till nu och förutsäga dess roll i den egna framtiden

”Som lärarkår är vi eniga om att vi inte kan kalla det vi gör för
'undervisning' om inte den studerande lär sig”

Alverno College, 1994c:16

14.

Bedömning och självbedömning¹

Den traditionella kunskapssynen är att kunskaper finns utanför den studerande, att den förmedlas, muntligt eller skriftligt och att den lärs in. Kunskap objektifieras, förtingligas, till något man har eller inte har. I traditionell undervisning kontrolleras resultatet av studierna oberoende av den lärande människan. Kontrollen handlar om att eleven, studenten läst, uppfattat och förstått korrekt och resultatet är ofta rätt eller fel svar, godkänt eller underkänt. Kunskaper är ofta fakta, hårda data och sann kunskap. De kan mätas och kontrolleras. Examinationer genomförs dessutom ofta under tidspress. Budskapet är att den som minns korrekt och kan erinra sig detta under tidspress är den mest begåvade och framgångsrika studenten. De traditionella begreppen på svenska är *examination* och *tentamen*.

Dessa synsätt var oförenliga med Alvernos kunskapssyn, där de studerandes lärande skulle inspireras till att vara självstyrt, livslångt och självkontrollerat och där lärande är en individuell process som integrerar det man redan vet med det nya man erfar och lär samtidigt som processen inkluderar olika intellektuella, sociala och emotionella dimensioner. På Alverno valde man begreppet ”Assessment” för att beskriva denna process som innebär att de studerande och lärare tillsammans kontinuerligt bedömer studieresultaten som alltid inkluderar *tillämpning* av kunskaper, det vill säga färdigheter.

¹ Detta kapitel vilar i huvudsak på tre källor, ”*Student Assessment-as-Learning at Alverno College*” (1994 c), ”*Self Assessment at Alverno College*” (Loacker, 2000) samt ”*Student Learning: A Central Focus for Institutions of Higher Education*” (Doherty, Riordan & Roth 2002).

”Assessments” är således tillämpningsorienterade, vilket innebär att de är fokuserade på om och hur och när den studerande faktiskt använder sina kunskaper. ”The Proof is the Performance”, som man uttrycker sig på Alverno. För att förtydliga detta använder man det mer utvecklade begreppet ”Assessment-as-Learning”, vilket innebär att utvärdering och bedömning av den studerandes lärande är en del av lärandets process, inte en kontroll av om man läst och förstått korrekt. Genom Alvernos bedömningsmetoder granskas den studerandes lärande i sitt sammanhang, som en del av hennes totala lärande- och utvecklingsprocess. Att översätta begreppen ”Assessment”, ”Self-Assessment” och ”Student Assessment-as-Learning” skapar en del problem. ”Assess” kommer från *assidere* (as + sidere) som betyder att ”sätta sig ner bredvid”. Jag har genomgående valt att använda begreppet ”bedömning” i min text. I det här kapitlet kommer jag att försöka beskriva hur det går till.

Grundsyn som styr bedömning

Om den studerande förväntas lära sig konkreta färdigheter, måste hon få veta hur bra hon lyckas i detta lärande, både under själva lärandeprocessen och efter avslutad kurs, menar Alverno. Hon behöver dessutom få hjälp att se vilka hennes svagheter och brister är och hur hon kan ta itu med dem. Utvärdering och bedömning måste dessutom ske i meningsfulla sammanhang och i en mångfald situationer, för att färdigheten ska få möjlighet att integreras i den studerandes personlighet.

Den studerande måste dessutom få känna sig säker på att, när hon rör sig från en lärandeefarenhet till en annan, så ska hon inte behöva börja om från början, utan att hon kommer att få bygga sitt fortsatta lärande på det hon redan kan och vet. Dessutom kommer hon att göra det på det sätt som är mest effektivt och lämpligt för just henne. Det innebär att man validerar vilken nivå hon står på och startar där och därför behöver hon inte slösa tid på onödiga kurser om sånt hon redan kan.

För att kunna bedöma en studerandes lärande använder man på Alverno två synsätt som innebär att man vill ”se hennes tänkande”

(”see her thinking”) och *höra* hur hon tänker (”thinking aloud”). Det var så man började tänka på Alverno när man från början utformade bedömningsmodellerna. Det gällde således att utveckla, tydliggöra och synliggöra förväntade resultat i form av utvecklade färdigheter, att hitta metoder för att stimulera lärandet och träningen samt att utveckla bedömningsinstrument som visar om de studerande uppnått förväntade resultat.

Bedömningsinstrument

Man kan aldrig få en komplett bild av en students lärande utan man är tvungen att välja ut ett urval av den studerandes prestationer under utbildningstiden. Man är på Alverno medveten om att varje människa ”är ett levande mysterium, som endast delvis är synligt för en annan människa” (Alverno Collge, 1994 c:4). Man kan bara välja ut en handfull omsorgsfullt utvalda observationer för bedömningen. Frågor som uppstår då är: När ska dessa väljas? I vilka sammanhang? Hur? Vem ska välja? Det är frågor som kontinuerligt diskuteras.

På Alverno har man utarbetat mycket detaljerade utvärderingsinstrument för alla discipliner och program, alla färdigheter och alla nivåer. En enhet, ”Alverno College Council for Student Assessment”, en stor grupp lärare från olika ämnen och program samt ett antal externa bedömare (mer om dessa nedan) under ledning av Sister Georgine Loacker, utvecklar olika utvärderingsinstrument.

Lärandets dimensioner

Alverno insåg tidigt att man måste se lärande som en process som är *kontinuerlig* och som innebär kopplingar och anknytningar till andra ingående moment och processer. Man utvecklade fem begrepp som man menade måste känneteckna lärandet. Det ska vara *integrativt*, karaktäriseras av *självkänedom*² och vara *aktivt* och *interaktivt*. Det ska även vara *utvecklingsorienterat* och *överförbart*.

Integrativt lärande innebär att lärandet måste vara en process som leder till att man gör kopplingar, knyter an till annan kunskap, att man ser kunskapens roll i sammanhang och situationer, att man kan integrera sina kunskaper, kort sagt att man utvecklar holistiska

² Att översätta ”Self Awareness” är inte helt lätt. Det handlar om självkänedom, självmedvetenhet, att ha förmåga att vara uppmärksam på sig själv och medveten om sig själv, sina resurser, svårigheter, möjligheter och kunskaper - och brist på kunskaper. Jag väljer här att använda det något tunna och utslitna begreppet ”självkänedom”.

perspektiv på kunskaper. Den studerande måste kunna *tänka* med hjälp av sin kunskap. Så även om färdighetsbaserat lärande innebär att man på kort sikt måste skilja ut specifika färdigheter, exempelvis färdigheter i att skriva, att tala, att läsa, att arbeta med problemlösning, att fokusera på globala perspektiv, så är målet *integrering*. Detta sker på Alverno genom att man på de lägre nivåerna avgränsar, analyserar och bearbetar enskilda färdigheter för att ge de studerande möjlighet att bli medveten om och träna de enskilda färdigheterna. På mer avancerade nivåer skapas lärandesituationer som stimulerar de studerande att skapa synteser som hjälper dem att integrera sina kunskaper.

Att vara medveten om och uppmärksam på sig själv är väsentligt för lärandet, menar man på Alverno. För att kunna ta ansvar och handla medvetet behöver den studerande reflektera över och förstå sig själv, sitt lärande och sina handlingar i ett större sammanhang.

”Principen för självmedvetenhet innebär att den studerande lär sig bättre när hon vet exakt vad hon ska uppnå, hur hon har uppnått det, varför hon gjorde det hon gjorde och vad hon kan göra för att förbättra och utveckla sig” (Alverno College, 1994 c:16).

Ett aktivt lärande innebär att den studerande är aktivt engagerad i sin egen lärandeprocess. Det är hon själv som har ansvaret för sitt lärande. Hon kan inte lära sig tänka eller att lösa problem genom att enbart passivt lyssna till de mest kunniga professorer eller genom att läsa de mest lärda texter, menar man på Alverno. Den studerande måste aktivt pröva och utveckla sitt tänkande genom att ”tänka högt” och formulera sig i samspel med andra. Det innebär att läroanstalten måste skapa lärandemiljöer där de studerande ges möjlighet till ett aktivt lärande, att tänka högt och få konstruktiv och genomtänkt feedback.

Man menar således att de studerande inte kan lära isolerade från andra människor. Lärandet är därför en interaktiv process, ett samspel med andra människor med vilka man tränar sina

färdigheter att kommunicera, att lösa problem och att interagera. Det är läroanstaltens ansvar att skapa dessa sammanhang.

Lärande är en kontinuerlig, ständigt pågående, utvecklingsprocess. Den studerande bygger sitt lärande genom att börja där hon är. Successivt rekonstruerar hon sina kunskaper och färdigheter genom nytt lärande och nya erfarenheter. På Alverno arbetar man medvetet med detta synsätt genom att konkretisera lärandeprocesserna på olika kurser och olika färdigheter så att de olika nivåerna logiskt bygger på och utvecklas ur de föregående. Dessa lärandeprocesser bygger också på insikten att alla studenter är olika, lär olika och har sina egna unika mönster för lärande.

Redan tidigt poängterade man på Alverno vikten av att lärandet ska vara överförbart, det vill säga att kunskapen ska kunna användas i nya situationer och nya omständigheter. Det innebär att den studerande måste tillämpa sin kunskap och prestera i flera nya och olika situationer och sammanhang.

Dessa synsätt ledde till vissa konsekvenser när det gäller bedömning och utvärdering av de studerandes lärande.

Konsekvenser för bedömning

Bedömningar som fokuserar studieresultat, tillämpning och prestationer får naturligtvis konsekvenser för det fokus bedömnarna måste välja.

Prestationsorienterad utvärdering

Att lärandet ska vara integrerat innebär att utvärderingar bör fokusera på tillämpning av kunskapen, på prestationer och framställning. Återigen: "The Proof is the Performance". Det innebär att de olika färdigheterna bedöms under tillämpning. Handlingsförmågan bedöms. Det räcker således inte med att ha goda minnesfärdigheter och kunna "rapa upp" inpluggade kunskaper på en tenta och sen sätta punkt för en kurs. De olika färdigheterna bedöms om och om igen i olika sammanhang och på olika nivåer. Tillämpningsförmågan avseende aktuella kunskaper och färdigheter ska bestå även efter kursens och utbildningens slut. "Learning that Lasts!" Livslångt lärande!

Självkännedom

Om lärandet ska innebära självkännedom och medvetenhet om den egna personlighetens betydelse i lärandet så måste självbedömning ingå i bedömningsprocessen. Den studerande måste tränas att bedöma sina egna kunskaper, sina egna färdigheter, sina egna prestationer och sin egen utveckling. Mer om detta nedan.

För att göra det här möjligt måste förväntade resultat och utvecklingskriterier vara konkretiserade, offentliggjorda och tydligt formulerade i skrift. Målformuleringarna måste vara så konkreta och tydliga att både studerande, lärare och externa bedömare vet exakt vilka krav och förväntningar som ställs. Jag återkommer nedan till självbedömningen. Grunden är att de studerande ska känna att man på Alverno vill hjälpa dem att lära och att utvecklas, inte att kritisera och underkänna.

Aktivt och interaktivt lärande

För att stimulera ett aktivt och interaktivt lärande måste utvärdering innehålla kontinuerliga moment av feedback från omgivningen. Man är på Alverno övertygad om att omgivningens feedback, det vill säga andras bedömning samt självbedömning, stimulerar ett aktivt och interaktivt lärande. Feedback talar om för den studerande hur bra hon klarat sitt lärande i andras ögon, var hon står någonstans i processen och vad hon, enligt en utomstående, behöver utveckla och gå vidare med. Detta hjälper henne att kritiskt granska resultatet av sitt eget lärande, sitt eget tänkande och sina egna färdigheter samt att utveckla förmågan att ställa upp nya mål för det livslånga lärandet. Feedback ska vila på observationer och iakttagelser och inte i huvudsak innebära omdömen och värderingar. Fokus ska ligga på vad de studerande gör med sin kunskap, på tillämpningen – inte på den studerande som person.

Den studerande får kontinuerligt feedback från sina lärare, från sina studentkamrater och från externa yrkesverksamma personer med anknytning till det yrkesfält som hon utbildar sig till (mer om detta nedan). Vid varje framställning, redovisning eller presentation av produkter får den studerande dessutom skriftlig feedback och

bedömning från två av sina studiekamrater på särskilt utformade blanketter (se exempel i bilagorna 2, 3 och 4).

Man bedriver sedan flera år forskning på Alverno omkring feedback, hur den bör ges och när, för att verkligen stimulera lärande. Feedback fokuserar naturligtvis både styrkor och svagheter hos den studerande. Analysen av svagheter betonar inte bristerna utan har som fokus att stimulera till fortsatt lärande, fortsatt träning, fortsatt växande.

Utvecklingsorienterat lärande

För att stimulera ett utvecklingsorienterat lärande måste bedömningen vara kontinuerlig och kumulativ i den meningen att den studerande bedöms vid flera tillfällen i olika sammanhang och på olika nivåer. Det räcker, som tidigare nämnts, inte med kontrollerande examinationer vid kursens slut. Den studerande måste få möjlighet att träna, förbättra och utveckla sitt lärande och det kan endast ske om hon får feedback under kursens gång. Dessutom måste utvärderingsprocessen vara öppen och knuten till kända kriterier på successivt högre nivåer av lärandet för att den ska leda till utveckling. Genom konkretiseringen av lärandets nivåer blir processen avsiktlig och knuten till medvetna och konkret utformade mål. Det gör att studiemotivationen hålls levande.

”Vad som gör undervisningen, de studerandes redovisning av sitt lärande och lärarnas bedömningar mer effektiva, är att allt är avsiktligt och målmedvetet planerat för att gynna den studerandes utveckling när det gäller de studieresultat som läroanstalten har beslutat ska vara centrala fokus för lärandet”
(Doherty, Riordan & Roth, 2002:9)

Den kontinuerliga bedömningen ger den studerande möjligheter att se sin egen växt och utveckling, hennes eventuella tillbakagång och förnyad utveckling. Den hjälper henne också att se hur hon kan förbättra och utveckla sitt lärande genom att hon successivt blir alltmer medveten om mönster och samband i sina

framställningar och redovisningar. På Alverno använder man sig av "portföljmetoden"³, vilket kort innebär att man samlar sina redovisningar från hela utbildningen. Det finns olika metoder för detta, vilket jag vill åter komma till i kapitel 16.

Överförbart lärande

Ett känt problem med utbildning är att studerande har svårt att använda sina kunskaper i nya situationer och sammanhang. Att analysera skrivna data vid arbetsbordet i sin studiekammare, innebär inte att man också kommer att kunna analysera fenomen när de dyker upp framför ens ögon i en praktisk situation. Det är inte heller en självklarhet att de som är duktiga på att strukturera sitt skrivande, är lika duktiga på att strukturera sina verbala framställningar. Därför betonar man på Alverno vikten av att bedömning av lärandet sker i en mångfald situationer och sammanhang och på många olika sätt, med många olika metoder. Man skapar därför olika situationer och miljöer där de olika kunskaperna och färdigheterna bedöms. Ett syfte bland andra är att man vill utveckla den studerandes språk i olika sammanhang.⁴

Lärosätet och lärarna har ansvaret

Grundsynen på Alverno är att det är lärarnas och lärosätenas ansvar att skapa de erfarenheter, det kursmaterial, de anvisningar och instruktioner, de uppgifter och aktiviteter, de sätt att framlocka de studerandes prestationer och de sätt att använda bedömningsinstrument, som ska stimulera och utveckla de studerandes lärande och utveckling. Att tänka pedagogiskt omkring ämnen och program är den stora och ständiga utmaningen, menar man. Utifrån ny pedagogisk och didaktisk forskning utvecklas och revideras innehåll, arbetssätt och utvärderingsmetoder kontinuerligt. Genom att ständigt hålla sig vetenskapligt, teoretiskt och pedagogiskt uppdaterade och genom att kontinuerligt på de återkommande veckoträffarna reflektera över trender och nya

³ Jag har valt att översätta "portfolios" med "portföljer" i enlighet med traditioner som utvecklats i Sverige. Mer om detta i kapitel 16.

⁴ Jag har i min avhandling (Hellertz, 1999) framfört vikten av att kvinnor i sin utbildning måste få medveten, kontinuerlig och väl genomtänkt träning i att utveckla sitt "offentliga språk" för att kunna agera på de offentliga arenorna, vilka idag i huvudsak domineras av män, mäns föreställningar, intentioner och behov och mäns språk.

tankar när det gäller utbildning och forskning utvecklar man nya insikter och kunskaper som påverkar sättet att arbeta inom det färdighetsbaserade lärandet (Doherty, Riordan & Roth, 2002).

”Vi behöver också studera teorier omkring de vuxnas lärande på samma sätt som våra kollegor inom förskolan och grundskolan lär sig om barns och ungdomars lärande och utveckling. Teorier om multipla intelligenser⁵ och olika lärtilar⁶ samt den ökande forskningen omkring lärande som ett sätt att tänka, handla, reflektera och som personlig utveckling och kompetens, erbjuder betydelsefulla insikter i hur de studerande lär.

Samtidigt är det viktigt att ta de studerandes sociala och kulturella bakgrund i beaktande likaväl som de individuella erfarenheterna av skola, utbildning, undervisning och lärande hos de studerande. Genom att förstå de multipla sätt som vuxna lär sig på, blir det lättare att vara mottaglig och känslig för behovet att variera instruktioner och att arbeta med de studerandes aktuella förståelse för att kunna bredda och utveckla denna.

Eftersom den här typen av studier och reflexion ännu inte är en självklar del av den professionella utbildningen för de flesta akademiska lärare, är utbildningsprogram för fortgående utbildning och utveckling av lärarkåren väsentlig för förmedling av kunskap om och erfarenhet av denna forskning (Doherty, Riordan & Roth, 2002:12-13).

Självbedömning

Enligt Alverno innebär kunskapen om lärande en undersökning, bedömning och utvärdering av den invecklade och komplexa relationen mellan ämneskunskaper, pedagogik, resultat av lärandet och den individuella studentens läroprocess.

Den definition man utvecklat beträffande självbedömning är

”... färdigheten hos den studerande att observera, analysera och bedöma sina färdigheter utifrån kriterier och besluta hur hon kan förbättra dem...”

(Loacker, 2000; Loacker, Riordan & Roth, 2002:29).

Definitionen innefattar de fyra komponenter som ingår i självvärderingen, vilka är observation, tolkande/analyserande, bedömning och planering (Loacker, 2000).

⁵ Se Gardner (1994).

⁶ För den intresserade hänvisas till Rita och Ken Dunn (t.ex.1988) för deras forskning omkring lärtilar. Dessutom hänvisas till Belenky m.fl. (1986), Baxter Magolda (1992, 1994, 1995), och Hellertz (1999) för fler referenser omkring lärande, lärtilar och lärandestrategier. Lena Boström lägger under 2004 fram en avhandling på svenska omkring lärtilar inspirerad av Rita Duns forskning (Boström, 2004).

Figur 9. Exempel på självvärderande frågor utifrån de fyra komponenterna

Observation	Vad gjorde jag? Vilka handlingar utförde jag i förhållande till ett speciellt kriterium?
Tolkande/ analys	Varför gjorde jag på detta sätt? Vilka andra möjligheter hade jag? Varför gjorde jag de val jag gjorde?
Bedömning	Hur effektiva eller meningsfulla var mina val i förhållande till den situation jag befann mig i?
Planering	Var kan jag tillämpa det jag lärt? Vilka nya frågor leder dessa lärdomar till? Hur kan jag gå vidare?

(Exemplet hämtat ur Locker, 2000:140)

Genom att kontinuerligt i många och nya sammanhang upprepa dessa och liknande frågor för sig själv utvecklar den studerande förmågan till självvärdering i det fortsatta lärandet. Jag vill påminna om att allt lärande och all bedömning naturligtvis bottnar i de ämnes- och programspecifika kurser som den studerande deltar i. Bedömningen fokuserar *tillämpningen av ämneskunskaper*.

De fyra komponenterna i självvärdering har konkretiserats på de tre utvecklingsnivåerna: nybörjarnivån, fortsättningsnivån och fördjupningsnivån. Man har på Alverno iakttagit att studerande samtidigt kan befinna sig på olika nivåer avseende olika färdigheter och kunskaper. När det gäller vissa kriterier i en färdighet kan hon vara på nybörjarnivå medan hon kan befinna sig på fortsättningsnivån eller på fördjupningsnivån när det gäller andra färdigheter. Genom självbedömning får den studerande träna sig att analysera sina egna färdigheter, kvaliteten på dem för att nivåbestämma dem och planera för framtida utveckling och träning.

Självbedömning avser både inre och yttre aspekter (Loacker, 2000). Det är både en process och en ”spegelbild” av nuet. Självvärdering stimulerar reflektion.

”Reflektion involverar tanken om hur jag gör en viss sak, vilket är analys. Det kan också inkludera tanken om hur bra jag genomförde en sak, vilket är värdering” (Loacker, 2000:2)

All självbedömning inkluderar reflektion, men all reflektion inkluderar inte självbedömning (a.a.7). Det följande är ett exempel på självbedömning.

Figur 10. Exempel på självvärdering

<p style="text-align: center;">Självbedömningsjournal Självbedömning för framställning i en kurs på fortsättningsnivån</p> <p>Välj ett kriterium som du tycker att du uppfyllde tillfredsställande och ett som du tyckte att du inte gjorde så bra!</p> <p>För båda: Beskriv konkreta, specifika observationer så du kan vara säker på att din bedömning är välgrundad!</p> <p>Gör välgrundade och specifika bedömningar som stödjer din uppfattning!</p> <p>För den du inte är så nöjd med: Analysera mycket konkret hur du tänker i anslutning till detta och vad du inte förstår.</p>

(Exemplet hämtat ur Loacker, 2000:119)

Lärare samarbetar

Eftersom lärare och studerande har relativt nära relationer över längre tid kan bedömningar vila på processkunskaper. Lärare i olika kurser samarbetar om de enskilda studenternas lärande och om bedömningar. De studerande läser ofta samtidigt, enligt amerikansk tradition, flera kurser parallellt.

Självbedömning av kommunikation – ett exempel

Den studerande förbereder sin framställning av ett visst ämne (kurs- och programbaserat) inom kommunikationskursen. Hon repeterar först inför en studiekamrat och presenterar sedan sin redovisning inför undervisningsgruppen ("klassen") medan hon spelas in på video av läraren. Två studentkamrater i undervisningsgruppen har i uppdrag att oberoende av varandra göra *kamratbedömningar*⁷, denna gång baserade på särskilda analytiska färdigheter på särskilt utvecklade utvärderingsblanketter, som fokuserar på framförandet, dess huvudpunkter, uppläggning och liknande. Kamraterna redogör för sina observationer under föredragningen på blanketterna. Dessa överlämnas till den studerande. Efter redovisningen gör hon en muntlig självbedömning där hon bedömer hur bra hon lyckades framföra sina ståndpunkter och hur väl hon uppnått vad hon avsåg att uppnå (se exempel på bedömningsblanketter i bilagorna nr. 2, 3 och 4). Därefter studerar hon videoinspelningen ensam några gånger och reflekterar över skillnaderna mellan sin muntliga bedömning direkt efter redovisningen och sina observationer på videon. Vid den bedömningen använder hon de fyra frågorna i figur nr. 9 som underlag för självbedömningen.

För att förstärka *observationsfärdigheterna* kan de studerande exempelvis få studera videoinspelningar med ljudet avstängt och reflektera över styrkor och svagheter enbart i den visuella framställningen på videon.

För att träna upp tolknings- och analysfärdigheter kan de studerande till exempel få undersöka hur den feedback hon fått är relaterad till de officiella kriterier som utarbetats för respektive färdighet.

⁷ "Peer Assessment"

För att utveckla sin förmåga att bedöma kan de studerande få reagera på några av de kamratbedömningar de fått och redogöra för de förslag hon fått som varit mest betydelsefulla för henne i hennes egen utveckling (Locker, 2000:141).

Hinder för självbedömning

Man har på Alverno iakttagit vissa svårigheter när det gäller de studerandes förmåga att bedöma sig själv och sina prestationer. Det handlar i huvudsak om ett sätt att se på lärande och kunskap som kan beskrivas som ”*produktorientering*”, attityden att det är ”*läraren som ska examinera*” samt studenternas *bristande analytiska förmåga*.

Av tradition har vi tränat elever och studenter till att tänka att kunskaper är produkter som man kan inhämta eller misslyckas med att inhämta, och att varje kurs ska sluta med en avgränsad, kunskapskontrollerande examination som är tidsbegränsad och ”sen är det slut”. Examinationen syftar till att undersöka om kunskapen är inhämtad eller inte. Många studenter har inledningsvis svårt att förstå att de måste fortsätta träna och arbeta på ett område som de redan klarat av. Det tar tid för många studerande att upptäcka att lärande är en kontinuerlig utvecklingsprocess och att ingenting någonsin blir helt perfekt eller avslutat.

Ett annat nybörjarproblem är konsekvensen av den traditionella skolans och utbildningens grundsyn att det är läraren som är experten på kunskap och som examinerar och kontrollerar att man lärt. Vissa studerande är därför inledningsvis mycket kritiska till att de ”måste göra lärarnas jobb”.

Ytterligare ett stort hinder är också att de studerande har mycket svårt att analysera. Det är sällan lärare visar hur de gör när de analyserar. Lektioner och föreläsningar är vanligtvis ett resultat av lärarens färdiganalyserade och färdigbearbetade kunskaper. De studerande får inte möjlighet att delta i processen. De får inte uppleva de vändor, misslyckanden och problem i analysarbetet, som föregått det färdiga resultat som presenteras i föreläsningar och kurslitteratur. De har därför mycket få förebilder från tidigare lärare när det gäller hur man kan analysera och värdera och de vet därför

inte hur man ska göra och varför. På Alverno menar man att enda sättet att träna upp dessa färdigheter är att lära ut hur analys och självbedömning går till redan från allra första början i utbildningen med lärarna som förebilder och sedan erbjuda kontinuerliga och konstruktiva utvecklingsmöjligheter.

Sammankomst med förstaårsstuderande

Jag fick möjlighet att delta i en spännande sammankomst med utvärdering på mer generell nivå. På ”*Dean’s Meeting with First Year Students*” (4/5 2002) där Tim Riordan sammanträffade med ett par hundra förstaårsstuderande från olika program och kurser ställde han två intressanta frågor:

”Har du lärt dig något denna första termin som du blev överraskad över, som du inte hade förväntat dig?”

”Lärde du dig något som du kommer att ha nytta av eller redan har haft nytta av utanför utbildningen?”

Han mötte en verbalt mycket aktiv grupp. Många av de studerande begärde ordet och berättade om sina erfarenheter från detta första studieår. På den första frågan fick han en del intressanta svar: ”Jag har lärt mig hur viktiga andra är.” Den här studenten berättade att hon hade upptäckt hur egocentrerad hon varit före utbildningen. Hon hade också förstått vikten av att ha åhörare som gav feedback och respons. En annan sa ”Jag har insett hur viktiga studiekamrater är, jag har lärt mig massor av dem.” En student hade insett hur viktig det var att behärska problemlösning. Hon hade börjat tänka ”Vad händer om jag gör det eller det?” Självbedömningarna hade hjälpt henne utveckla förmågan att se konsekvenser av olika handlingar. En student berättade att hon inte hade tyckt om att läsa förrän hon fick läsa sånt som hon upplevde som meningsfullt. Nu älskade hon att läsa.

En student sa att hon upptäckt att ”feedback är toppen”. ”Har Du alltid tyckt det?” undrade Tim Riordan. ”Nej, verkligen inte”, svarade hon.

På den andra frågan om nyttan svarade ett par studenter att man i sin egen verksamhet utanför Alverno ”gjort vad läraren gjorde”. Man använde sina lärare som modeller och förebilder när det gällde problemlösning, feedback och bedömning av prestationer. En kvinna arbetade inom barnomsorgen och hade haft stor nytta av de förhållningssätt hon lärt på Alverno när hon bemötte barn och föräldrar, berättade hon. Det hade känts obekvämt i början, men det fungerade bättre efter hand, berättade flera av de studerande.

En student betonade att hon insett vikten av att stärka sina påståenden med faktaunderlag, ”var säker på att du har evidenser⁸!” Här följde ett spritt mummel och skratt i publiken. Det visade sig vara ett ständigt återkommande skämt: ”Vilka evidenser har du?” ”Visa mig dina evidenser!” bland de studerande eftersom lärarna om och om igen tjarar om detta. Det gällde att vara klar över sina kunskapskällor, sina referenser, sina vetenskapliga underlag för de påståenden man gör.

En student berättade att hon börjat ge positiv feedback till de barn hon arbetar med. Även om hon planerade att ge negativ kritik så började hon numera alltid med positiv feedback. En student sa att hon aldrig röstat tidigare, men efter den kurs hon gått hade hon engagerat sig, börja läsa politiska texter och artiklar i tidningen. Hon hade till och med röstat, berättade hon.

Frågor som Tim Riordan kastade ut för att inspirera var exempelvis: ”Kan man lära sig visdom?” och ”Hur vet man om man utvecklas?” Frågorna stimulerade en intressant diskussion omkring när kunskap är visdom och hur de studerande upplevt utveckling

En idé han fick under sammankomsten och som han sa att han ville utveckla och ställa på framtida sammankomster var: ”Vad har du tagit med dig till Alverno, som har hjälpt dig med ditt lärande här?”

Feedback och bedömning på seminarium

”*Bridging the Cultural Gap*” (5/5 2002) är seminarier om egna och andras kulturer med helgstuderande som Tim Riordan leder. Jag fick möjlighet att delta en lördagseftermiddag. Riordan hade under de tre timmarna han hade till sitt förfogande för sammankomsten

⁸ Vetenskapliga underlag

delat upp sin ”klass” i tre grupper om 8-10 studerande i varje grupp. En grupp hade seminarium med honom; en grupp tittade på en video med anknytning till temat och en grupp satt och läste utvalda texter kopplade till temat. En timme senare bytte grupperna aktiviteter tills alla hade genomfört de tre aktiviteterna.

Tim startade med att kasta ut ett par frågor omkring ett par artiklar som de studerande läst inför seminariet. En fråga kunde som exempel lyda: ”Är det bästa sättet att överbrygga kulturella skillnader att besöka ett land?” ”Finns det andra sätt?” Gruppen diskuterade. Tim lyssnade och bad då och då om förtydliganden. I slutet gav Tim feedback på processen, att alla lyssnat på varandra, knutit an till varandras inlägg och utvecklat varandras tankar. En kvinna berättade att hon hade svårt att förstå artiklarna men när hon nu lyssnat på sina studiekamrater så började bilden klarna.

Tim lyssnade både på innehållet i vad som sades och gick in i diskussion om detta, samtidigt som han var uppmärksam på och gav feedback på samtalsprocessen. Det är påtagligt under detta seminarium att han ständigt får nya idéer till utveckling av bedömningsmetoder och klargörande frågor och han delger de studerande sina idéer och tester idéerna på dem. Idéerna utvecklas i dialog mellan lärare och studerande.

Eftersom jag deltog i två av dessa seminarier märkte jag att det var nivåskillnader på de studerandes förmåga att problematisera och analysera, att diskutera och dra slutsatser. Jag var så imponerad av den första gruppen att jag är glad att jag stannade kvar och ”togs ner på jorden”. Men trots att den andra seminariegruppen inte var lika skicklig i sina analyser så var jag imponerad över deras nivå på samtalen och slutsatserna. Den andra gruppen gjorde mycket tydligare kopplingar till sina egna personliga liv och erfarenheter. De var mer relationsorienterade⁹ i sitt lärande. Tim accepterade detta och samtidigt hjälpte han dem att distansera sig i sina diskussioner genom att ställa analytiska frågor. Med hjälp av dem fick han de studerande att träna sig att abstrahera och teoretisera de teman som diskussionen fokuserade på och därmed lyfta diskussionen från deltagarnas personliga erfarenheter och åsikter.

⁹ I min avhandling (Hellertz, 1999) utvecklar jag begreppen relationsorienterat respektive distansorienterat lärande.

Tim ställde lite olika typer av frågor till de båda grupperna och han var mycket stödjande och synbarligen engagerad och entusiastisk i sitt förhållningssätt. Jag vet att han har arbetat på detta sätt i snart 30 år. Han bad om förtydliganden och ställde frågor utifrån nyfikenhet och inte utifrån ett kontrollerande synsätt. Ofta utbrister han: ”Åh, så intressant! Berätta mer...!”¹⁰

Seminarierna spelades in på video¹¹. Ett syfte med detta är att Tim själv ska kunna utvärdera och bedöma sina egna prestationer och sitt förhållningssätt för sin egen kompetensutveckling. Videorna ger honom dessutom underlag för hans bedömning av de studerandes prestationer.

Självbedömning av kommunikation

I kapitel 6 berättade jag om en lektion i ”*Kommunikation*” med Kathy Thomson (2002) där de studerande under 7-10 minuter fick redovisa sina studier. Redovisningen spelades in på video, vilket är den vanligaste dokumentationsformen för att få underlag till bedömning av den typen av prestationer. Den studerande har en egen videokassett som hon tar med sig till de sammankomster där hon ska göra muntliga framföranden. På den samlas således hennes prestationer när det gäller att tala inför andra. Under de fyra år hon går utbildningen blir det väldigt många inspelade redovisningar som samlas på kassetten och hon kan därför studera, bedöma och utvärdera sin egen utvecklingsprocess.

Den studerande får instruktioner att titta på den inspelade presentationen minst tre gånger och därefter göra sin självbedömning på en särskild blankett med angivna kriterier (se exempel i bilaga 2).

Kamratbedömning

Under alla undervisningssammanhang jag deltog i hade studentkamrater i uppdrag att göra kamratbedömningar.

¹⁰ Tim Riordan berättade om en egen erfarenhet från sin egen filosofiutbildning som gjort starkt intryck på honom. Han skulle redovisa sina studier om Aristoteles för sin professor. Denne ber Tim berätta för honom om temat på ett sånt sätt att hans farmor och farfar skulle ha förstått. Han säger att det var då han började se sina ämnesstudier ur undervisningsperspektiv.

¹¹ Det går ännu inte att få köpa videoinspelade lektioner eller seminarier från Alverno. Man vill inte utnyttja de studerande för kommersiella ändamål, även om Tim Riordan var övertygad om att de studerande skulle gå med på det. Därför fick inte heller jag spela in några av de lektioner jag var med på, på video. Däremot fick jag fotografera.

Det gällde även ”*Spring Chorus Concert*” jag deltog i en kväll. Två av de studerande i publiken hade i uppdrag att ge en av de studerande på scenen sina bedömningar.

Det var genomgående två studentkamrater som fick i uppdrag att göra dessa bedömningar. Det skedde alltid på särskilda blanketter som angav de kriterier man skulle observera och som utarbetats för just den speciella kursen. Fokus var *observationer*, inte *omdömen*. (Ett exempel på kamratbedömning finns i bilaga nr. 3.)

Lärarens bedömning

De olika lärarna hade egna personliga förhållningssätt i sin bedömning, ofta beroende på ämne och tema, men också beroende på personlighet och egna intressen och engagemang, även om bedömningsmetoderna var utarbetade och utvecklade på den centrala enhet som nämndes inledningsvis i kapitlet.

På en redovisning i kursen ”*Kommunikation*” om temat ”*Bildterapi*”, som jag deltog i, visade en studerande från psykologiprogrammet under sin föredragning vackra bilder av egna konstverk på overheadapparaten. Kathy Thomson frågade: ”Tycker du att du täckte det material du vill förmedla? Förklara! Tyckte du att de bilder du visade exemplifierade det du ville säga på ett bra sätt?” Läraren gav också feedback på två områden som den studerande behövde arbeta med till nästa gång.

Externa bedömare

Alverno College har för närvarande omkring 600 externa bedömare¹², från olika professioner och yrkesområden, som deltar i utvärderingsarbetet. De externa bedömarna på sjuksköterskeprogrammet är sjuksköterskor och läkare. På journalistutbildningen är de journalister. Och så vidare. Genom detta arbetsätt har Alverno utvecklat ett nätverk av yrkesverksamma personer som känner att de är aktiva deltagare och har delansvar i Alvernos prisade¹³ utbildningsprogram. Dessa blir också viktiga kontakter när det gäller praktikplaceringar, engagemang i samhällliga aktiviteter och senare när de studerande avslutat sina utbildningar och behöver arbete.

¹² ”External assessors”. Detta ska jämföras med att Alverno har cirka 100 anställda lärare och övrig personal.

¹³ Alverno College har fått många priser för sitt arbetsätt och sina resultat. Se hemsidan, www.alverno.edu

Cirka 95% av de studerande på Alverno har arbete inom ett år efter avslutad utbildning inom det område utbildningen förberedde för, vilket är sensationellt med tanke på utgångsläget, det stora antalet studieovana och klassresenärer samt den stora andelen minoritetsgrupper bland de studerande. Det framgångsrika resultatet beror bland annat på det väl utvecklade nätverk Alverno har med yrkesfältet genom de externa bedömarna. Genom det nära samarbetet med lärosätet vet arbetsplatserna vilka kunskaper och färdigheter de utexaminerade har eftersom de hela tiden aktivt deltagit i utbildningen och i bedömningen av de studerandes prestationer.

Alverno College har lyckats utveckla en känsla av stolthet och starkt engagemang hos dessa externa personer över att de får vara med och bedöma Alvernos studenter. De får inget arvode för sina insatser, bara "äran".

Jag fick möjlighet att delta i två stora sammankomster för dessa externa resurser, dels år 2000 när Alverno anordnade en stor middag där minst 100 personer deltog och dels år 2002 då man anordnade "25th Anniversary of Assessor Appreciation Dinner", en mycket festlig middag med tal och underhållning. Alverno visade då också sin uppskattning för detta samarbete på olika sätt, bland annat med diplom och andra utmärkelser. Jag fick möjlighet att samtala med några av de närvarande från näringslivet och från offentlig verksamhet. De uppskattade samarbetet med Alverno mycket.

Bild 7. En extern bedömare, en socialarbetare, som fått ett "Appreciation Award" för sina insatser, en träplakett med inristning.



Hur kan extern bedömning gå till?

De externa bedömarna kommer till Alverno några gånger per år. Inför dessa utvärderingstillfällen ska de studerande förbereda sig grundligt. De får då mycket konkreta och tydliga instruktioner om vad som förväntas av dem och hur de ska förbereda sig inför dessa examinationstillfällen. Exempelvis kan dessa instruktioner lyda som följande:

”Som kunnig medborgare i dagens globala samhälle, har du och fyra eller fem ytterligare studerande inbjudits till att presentera era synpunkter på och kunskaper omkring några viktiga frågeställningar som president Bushs stab vill diskutera. För närmare information om frågeställningarna, se <http://www.un.org>.

För att försäkra dig om att dina synpunkter kommer att förstås måste du dela ut två maskinskrivna och bearbetade texter till de närvarande.

Den ena är ett 'positions-papper' där du redovisar ditt tema i frågan med en referenslista över de källor du använt. Den andra är en skiss eller en karta över de huvudsakliga punkterna i ditt anförande.

Du måste använda åtminstone tio källor, vilka ska inkludera texter samt elektroniska och webbaserade media. Citera dina källor i ditt 'positions-papper' med standardiserade metoder. Ta med... o.s.

På 'Assessment Day' får Du 7-10 minuter för att redovisa. ...

Efter din presentation kommer de deltagande bedömarna att ställa frågor och begära förtydliganden. Efter alla redovisningarna kommer du, övriga studerande och "presidentens" stab att diskutera dina rekommendationer.”

(Texten är ett utdrag ur och fritt översatt från instruktioner utvecklade av John Savagian, 2002).

Längre fram i texten finns mycket tydliga instruktioner om hur de olika skrivna texterna ska utformas och vad de ska innehålla. Instruktionen omfattar fem A4-sidor samt en bilaga med de frågor som bedömarna, "president Bush's stab", kommer att ställa, för att de studerande ska kunna förbereda sig på ett lämpligt sätt. Utdraget är hämtat från en kurs på nivå 3 och har sitt fokus på färdigheterna globala perspektiv och ansvarstagande medborgarskap. Men den inkluderar på den här nivån även andra färdigheter. John Savagian

(2002) informerar om att dels träning i analys, dels i kommunikation ingår i denna uppgift. På den här nivån är de studerande medvetna om detta utan att det behöver särskilt påpekas i instruktionerna.

Självbedömning är unikt för Alverno

Om färdighetsbaserat lärande är ett unikt arbetssätt inom högre studier så finns ändå vissa inslag av kompetensbaserat och studerandecentrerat lärande på olika sätt inom högre utbildning på många college och universitet både i USA, i Europa och i Sverige, exempelvis problembaserat lärande (PBL) och casework. På initiativ av Alverno College gjordes en undersökning av vilka universitet och colleges som arbetar studerandecentrerat i USA. Man kallar projektet "The Student Learning Initiativ". Det har lett till en fortlöpande samverkan som inkluderar fler än sjuttio akademiska lärare och administratörer från tjugosex akademiska lärosäten i USA, vilka har sitt fokus på de studerandes lärande mer än på traditionell undervisning och kunskapskontroll. De lärosäten som är aktiva har presenterat sina syn- och arbetssätt i en intressant rapport, "*Student Learning: A Central Focus for Institutions of Higher Education*" (Doherty, Riordan & Roth, 2002). Ett sätt att arbeta lärande- och studerandecentrerat är just att göra förväntningar och studieresultat konkreta, öppna och offentligtgjorda, betonar författarna. Det innebär också att bedömningsprocesserna är knutna till lärandeprocesser och till demonstrerade färdigheter. Det som gör Alverno College helt unikt i nuläget är dock att de studerande kontinuerligt tränas i att bedöma sig själva, *självbedömningarna*.

Om du vill lyckas
med att föra en människa mot ett bestämt mål,
måste du först finna henne där hon är och börja just där.
Den som inte kan det lurar sig själv,
när hon tror att hon kan hjälpa andra.

För att hjälpa någon
måste jag visserligen förstå mer än vad hon gör,
men först och främst förstå det hon förstår.
Om jag inte kan det
så hjälper det inte att jag kan och vet mera.

Vill jag ändå visa hur mycket jag kan,
beror det på att jag är fåfång och högmodig
och egentligen vill bli beundrad av den andra
istället för att hjälpa henne.
All äkta hjälpsamhet börjar med ödmjukhet inför den jag vill hjälpa
och därmed måste jag förstå att detta att hjälpa andra
inte är att vilja härska utan att vilja tjäna.

Kan jag inte detta
så kan jag inte hjälpa någon.

Sören Kierkegaard

“This first-of-its-kind, web-based system enables each Alverno student - anyplace, anytime - to follow her learning progress throughout her years of study. It helps the student process the feedback she receives from faculty, external assessors and peers. It also enables her to look for patterns in her academic work so she can take more control of her own development and become a more autonomous learner.”

*Informationsmaterial från
Alverno*

15.

Diagnostiska Digitala Portföljer¹

För att göra det möjligt för de studerande på Alverno att följa, analysera och reflektera över sin egen lärandeprocess har man sedan många år utvecklat ett ”portföljssystem”, som numera är webbaserat, ”Diagnostic Digital Portfolios” (DDP), diagnostiska digitala portföljer.² Det innebär att de studerande och deras lärare väljer ut nyckelprodukter, särskilt utvalda exempel på redovisningar och prestationer, som läggs ut i den studerandes egen webbaserade portfölj. Här kan naturligtvis både muntliga, videoinspelade, och skriftliga produkter läggas ut. Även Power Point-presentationer, foton på posters eller andra uppgifter som den studerande genomfört, kan läggas ut. Den studerande väljer vad hon vill publicera.

DDP:s främsta syfte är att ge ett öppet och tillgängligt underlag för reflexion, analys och bedömning av de studerandes lärande och utveckling. Därför måste de alltid innehålla de studerandes självbedömningar samt hennes lärares feedback och bedömningar. Det här är ett sätt att arkivera och tillgängliggöra de prestationer den studerande åstadkommit, den feedback hon fått samt hennes

¹ Detta kapitel är i huvudsak baserat på den information som finns på Alvernos hemsida, se www.alverno.edu/academics/ddp.html.

² Fil.dr. Jonas Gustavsson vid Uppsala universitet använder begreppet digitala portföljer, se www.skeptron.ilu.se/jongus.

självbedömningar från kurser och praktikplatser. Även externa bedömningar publiceras.

Den matrix som DDP är uppbyggd på (se bild 8) är strukturerad och systematiserad enligt de åtta färdigheterna samt de olika nivåerna, från nybörjarnivå till fördjupningsnivå, som de studerande måste gå igenom och som de successivt måste demonstrera färdigheter i. De kriterier som utvecklats för respektive färdighet finns enkelt länkade till matrixen så informationen är lätt tillgänglig.

De som har tillgång till DDP är den studerande själv samt de lärare och den personal vars uppgift det är att undervisa, utvärdera, underlätta och stödja den studerandes lärande. Inga andra har tillgång till dem om inte den studerande ger tillträde.

Förutom DDP har den studerande en privat portfölj där hon förvarar allt material hon skapat under utbildningens gång. Det är från den hon väljer ut vad som ska läggas ut på DDP. Den privata är endast tillgänglig för den studerande själv.

De analyser de studerande gör av sina prestationer är tvärvetenskapliga och omfattar processen över de olika nivåerna och terminerna. Här kan hon också göra upp sina studieplaner för framtida studier utifrån de sammanfattande bedömningar hon gör över sin utveckling.

Lärarkåren använder DDP för att få kunskaper om de studerandes lärande över tid samt som underlag för utveckling av kurser och program och av det pedagogiska arbetssättet.

Den studerande kan använda delar av sin DDP när de söker arbete efter utbildningen, som meritportfölj. Genom den digitala uppläggningsen kan kommande arbetsgivare se och höra redovisningar och prestationer och behöver inte enbart förlita sig på texter.

Bild 8. Exempel på en diagnostisk digital portfölj

The screenshot displays the Alverno University digital portfolio interface. The main content area is titled 'My Portfolio > Matrix View'. Below this, there is a search bar and a section for 'Completed Key Performances'. The data is presented in a table with four columns representing different levels (Level 1, Level 2, Level 3, Level 4) and several rows representing different key performance areas.

	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4
Communication	C AC 101 L AC 101 L CM 127.1.1 SP AC 101 R AC 101 SP AC 101 W AC 101	C CM 127.1.1 W PS 200.1.1	CM 127.1.1	CM BU 240.1 T CM 127.1.1
Analysis	AC 110.1.s	AC 110.1.s CM 127.1.1 CS 200.1.1	AC 110.1.s BU 240.1	BU 240.1
Problem Solving	AC 110.1.s	AC 110.1.s CS 200.1.1	CM 127.1.1	
Yakato	AC 110.1.s	AC 110.1.s		
Social Interaction	CM 127.1.1			CM 127.1.1
Global Perspective	AC 110.1.s CM 127.1.1			
Effective Citizenship	AC 110.1.s	CM 127.1.1		
Aesthetic Response	AC 110.1.s	AC 110.1.s	CM 127.1.1	BU 240.1

(Hämtad från: <http://ddp.alverno.edu/ddpsamp/ddpsamp1.html>)

”... great teachers create a common ground of intellectual commitment. They stimulate active, not passive, learning and encourage students to be critical, creative thinkers, with the capacity to go on learning after their college days are over.”

Ernest L. Boyer (1990:24)

16.

Att arbeta som lärare på Alverno College

Att arbeta som lärare på Alverno College innebär att ha ett djupt intresse för och engagemang i de studerande och deras utveckling och lärande. De lärare som arbetar där har ofta sökt sig till Alverno för deras unika sätt att arbeta. De ställer helt upp på de didaktiska grundantaganden man utvecklat¹ och på de krav och förväntningar Alverno har på sina lärare. Eftersom Alverno är ett ”educational college”, är den huvudsakliga arbetsuppgiften undervisning. De lärare som anställs avstår från att forska inom sina egna akademiska ämnen. De måste dock hålla sig ajour med den forskning som bedrivs inom det ena ämnesområdet. Däremot deltar de i den forskning som bedrivs om de studerandes lärande på Alverno (se mera nedan).

Eftersom jag tror att Alvernos arbetssätt kan inspirera när det gäller att få nya idéer för lärarnas arbetssituation här i Sverige vill jag i detta kapitel kort berätta om den grundsyn man har på Alverno när det gäller anställningsvillkor och förväntningar på lärarkåren samt på övrig personal. Jag vill också berätta om vilka kriterier man utvecklat för att tydliggöra de förväntningar som gäller de olika lärargrupperna. De olika lärarkategorierna är nya akademiska lärare², erfarna akademiska lärare³, universitetslektorer⁴ samt professorer⁵.

¹ Se kapitel 3.

² ”Beginning Assistant Professor”

³ ”Experienced Assistant Professor”

⁴ ”Associate Professor”

⁵ ”Full Professor”

De allra flesta som undervisar på Alverno är disputerade, även om det finns några som är forskarstuderande.

De fyra områden där man konkretiserat arbetsuppgifter och förväntningar för de olika lärargrupperna är att man förväntas undervisa effektivt, att man arbetar ansvarsfullt i collegegemenskapen, att man utvecklar vetenskaplig kunskap och att man tjänar samhället. I bilagorna 5:1-4 har jag i punktform redogjort för dessa kriterier och förväntningar. Ju större erfarenhet man har och ju längre man arbetat på Alverno desto större krav ställs på lärarpersonalen.

Nya lärare

De lärare som nyanställs får naturligtvis veta vilka pedagogiska förutsättningar som gäller. De förväntas arbeta med färdighetsbaserat lärande. Som nyanställd ingår man i ett lärarlag och arbetar inom redan utvecklade kurser. Det förväntas att man inledningsvis sätter sig in i det färdighetsbaserade lärandets utgångspunkter och arbetssätt och att man blir förtrogen med de arbetsplaner, bedömningskriterier och bedömningsmetoder som används innan man börjar arbeta med utvecklingsarbete.

I de skriftliga instruktionerna för nya lärare betonar man att lärare ska vara tillgängliga för de studerande och för kollegor. Det innebär att man i huvudsak ska vistas på lärosätet under arbetstiden. Akademiska lärare har av tradition något som vi i Sverige kallar förtroendearbetstid. Det innebär i praktiken att lärare kan vistas på lärosätet när de undervisar, men kan i övrigt forska och arbeta i hemmet. Det skapar problem eftersom de då blir svåra att nå för studenter, administrativ personal och kollegor.

Alverno betonar också att lärare ska bemöta de studerande respektfullt, något som kan tyckas märkligt eftersom det borde vara självklart. Men efter många års undervisning på högskola och universitet vet jag att det tyvärr inte är alltför ovanligt att lärare får kritik för att de ibland betar sig nedlåtande och kränkande mot de studerande. Eftersom Alverno betonar frågan verkar problemen även finnas i USA och man vill förebygga dem genom att synliggöra

vilka förväntningar man har på lärare. I instruktionerna för de mer erfarna nämns inte detta. Det blir sannolikt självklart när man arbetat en tid på Alverno och behöver inte längre påpekas. Genom att synliggöra den här typen av förväntningar i officiella dokument kan man göra dem till föremål för samtal och diskussion i förebyggande syfte. Eftersom dessa instruktioner är offentliga har de studerande också underlag för eventuell kritik.

De nya lärarna uppmanas också att delta i möten, sammanträden och utbildningsdagar. Uppmaningen är angelägen eftersom dessa möten ofta är kontinuerlig kompetensutveckling. Det är också där man är med och påverkar utvecklingen. Det förväntas att man deltar i de arbetsuppgifter som ska genomföras och att man är tillgänglig för och samarbetar med kollegor och andra i personalgruppen. Den egna kompetensutvecklingen och vidareutbildningen ingår också i den plan Alverno har för nya lärare. Inte heller dessa förväntningar anges i instruktionerna för mer erfarna lärare eftersom de då blivit självklara (se bilaga 5:1).

Erfarna lärare

De mer erfarna lärarna förväntas delta i utvecklingen och organisationen av undervisningen och bedömningsprocesser på ett sätt som gynnar de studerandes lärande. För att få ansvara för slutgiltiga examinationer måste man vara disputerad eller professor. Övriga lärarkategorier arbetar med bedömningar men i samarbete med de mer erfarna som har ansvaret (se bilaga 5:2).

Disputerade lärare

För de disputerade handlar instruktionerna om ledarskap och ansvar, för utveckling av kursplaner, för effektivisering av undervisningen och för en effektivitetshöjning av samarbetet på institutionen. De ska också driva forskningen om undervisningen samt tillämpa forskning för att förbättra undervisningen (se bilaga 5:3).

Professorer

Professorerna har, inte oväntat, det största ansvaret. De ska arbeta för att utveckla undervisningspraktiken och ta ledningen när det gäller utvecklingsarbetet. De ska också delta i och påverka den forskningsdialog som pågår nationellt och internationellt när det gäller forskning om pedagogik och lärande (förutom sitt eget ämnesområde). De ska dessutom leda institutionens arbete och stödja andra i deras utveckling av ledarroller (se bilaga 5:4).

Aktuell forskning

Lärarna på Alverno bedriver, som sagt, inte egen forskning inom sina akademiska ämnesområden eftersom Alverno inte är ett forskningsuniversitet utan ett undervisningscollege. De förväntas dock hålla sig á jour om forskningsfronten inom sina respektive ämnesområden. Inom respektive ämnesinstitutioner genomförs studiedagar och vidareutbildning med anknytning till det egna ämnet.

Dessutom förväntas att man håller sig uppdaterad när det gäller den aktuella pedagogiska forskningen. Även den aktualiseringen sker på utbildningsdagarna, ofta inom de s.k. färdighetsinstitutionerna.⁶ Varje lärare tillhör en särskild färdighetsinstitution förutom sin egen ämnesinstitution. All personal förväntas aktivt delta i det utvecklingsarbete som kontinuerligt pågår. Lärarna förväntas även delta i det samarbete som pågår inom lärarkåren omkring forskning om de studerandes lärande. Forskarna följer de studerandes lärandeprocesser, erfarenheter och studieresultat och dokumenterar detta.⁷

Att lära av undervisning

Undervisning i sig innebär en lärandeprocess, en kompetensutveckling, för lärarna, menar Alverno. Genom självreflektion och diskussioner i lärarkåren utvecklas dessa undervisningserfarenheter, med hjälp av aktuella pedagogiska begrepp och teorier och pedagogisk forskning, till professionell pedagogisk kunskap.

⁶ "Ability Departments"

⁷ För en gedigen sammanställning av den forskning som bedrivits på Alverno College, se Mentkowski & Associates (2000).

”Lärare behöver lära sig hur de ska stödja de studerandes lärande,” menar Tim Riordan (2003). Det är inget man automatiskt klarar av bara för att man är duktig inom sitt akademiska ämne.

Tjäna samhället

En mycket intressant punkt i kravlistorna för de olika lärarkategorierna handlar om att tjäna samhället. Nya lärare ska identifiera möjliga områden för samhällstjänst och delta i utåtriktade aktiviteter. Den erfarna läraren ska bidra aktivt till det omgivande samhället. Den disputerade ska lämna utmärkande bidrag och professorn ska erbjuda väsentliga tjänster samt ledarskap till det omgivande samhället.

Här är den tredje uppgiften inte bara formellt uttalad utan även seriöst utvecklad i praktiken för alla lärare. Lärare deltar på olika sätt i verksamheter utanför lärosätet.

Kontinuerlig kompetensutveckling

Alla lärare träffas varje fredag för att diskutera tillsammans. Dels träffas man i sina ämnesgrupper för gemensamma studier och fördjupning inom sitt akademiska ämne. Dels träffas man inom sina färdighetsinstitutioner för att diskutera och utveckla undervisningen inom de olika färdigheterna. Alla lärare på Alverno har en tillhörighet i sitt ämne samt i en av färdigheterna. Vissa lärare kan vara engagerade i mer än en färdighet. Jag frågade Tim Riordan hur man gör med de lärare som inte kommer på dessa sammankomster. Han tittade förvånat på mig och sa: ”De kommer.”

På Alverno är man också lärare för varandra, undervisar varandra inom sina områden, vare sig det gäller ämnesexpertis eller färdigheter. Alvernos expert på lyssnande utbildar exempelvis sina kollegor omkring det professionella lyssnandet. Här tillåts man att vara profet på sitt eget lärosäte.

Förutom dessa sammankomster genomförs kompetensutveckling tre veckor per år utspridda över året, då man fördjupar sina diskussioner på olika områden kopplade till det färdighetsbaserade

lärandet. Kriteriediskussionerna är av stor vikt, eftersom det är kriterierna som utgör grunden för de studerandes lärande och för bedömningarna av studieprestationer. Kriterierna utvecklas och förändras i takt med att ämnen förändras. Det omgivande samhället är också under kontinuerlig utveckling och förändring och påverkar innehåll och utformning av de officiella kriterierna för bedömningarna.

Tillgängliga för varandra

Lärarkåren har stor omsorg om varandra. ”Vi är tillgängliga för varandra”, som Tim Riordan uttryckte det. Han är inte bara tillgänglig för sina studerande, han är också tillgängliga för sina kollegor och arbetskamrater.

Att undervisa är ett kollegialt, inte ett individuellt projekt. Även om själva undervisningssituationen ofta är en ensamarbete, så är undervisningssituationen på Alverno College en del av ett större projekt, en utbildning som innebär ett livslångt lärande och som utvecklar både de studerandes och lärarkårens kompetenser.

Bild 9. Tim Riordan och Zobreh Emami, dekaner på Alverno



En filosofiundervisning

Som ytterligare ett exempel på hur en lektion kan gå till på Alverno vill jag berätta om en filosofilektion. Tim Riordan berättade att han låter varje studerande individuellt före lektionen skriftligt analysera en text utifrån ett antal frågeställningar som Tim utarbetat med syfte att träna analys. På lektionen får de studerande sitta i grupper vid de gruppvis ordnade borden.

Bild 10. Lärosal på Alverno College.



De studerande får diskutera sina individuella analyser med varandra och tillsammans göra gruppanalyser. Tim är kringvandrande lyssnare och går runt och ger feedback, ställer frågor, kommenterar och ger synpunkter.

Efter cirka en timmes diskussion rapporterar varje grupp vad de kommit fram till. Efter denna fas får de studerande individuellt skriftligt utveckla sina individuella analyser utifrån diskussionerna i gruppen.

Tim läser de individuella analyserna och ger skriftlig feedback och bedömning på texterna utifrån de särskilda färdighetskriterier som gäller för just denna kurs. Exempel på frågor kan vara: Använder de studerande sitt logiska tänkande på ett omsorgsfullt sätt? Baserar de sina analyser på litteraturstudier? Förstår de komplexiteten i de frågeställningar som behandlas? Hur kan analyserna utvecklas ytterligare?

Att vara lärare på Alverno

Sammanfattningsvis tror jag att läsaren konstaterar att det verkar krävande att arbeta som lärare på det sätt man gör på Alverno. De reaktioner jag fått, när jag berättat om färdighetsbaserat lärande, är att den traditionella akademiska friheten hos högskoleläraren

inte verkar finnas på Alverno. Det finns en intresse motsättning mellan forskarens behov av frihet och den undervisande lärarens skyldigheter gentemot och ansvar för de studerandes lärande och för samarbetet med kollegor och lärarlag. Kan en sådan motsättning sätta käppar i hjulen för det pedagogiska utvecklingsarbetet i Sverige?

Vilka krav kan kollegor och studerande i Sverige ställa på lärarens tillgänglighet, respektfulla bemötande av studerande, kollegial kompetensutveckling och övriga insatser för att underlätta och stimulera de studerandes lärande? Vilka krav kan lärosäten ställa på de anställda forskarnas och lärarnas engagemang och insatser när det gäller undervisning? Många studierektorer och prefekter vittnar om svårigheterna att planera terminens scheman eftersom lärarna söker forskningsmedel och man vet inte förrän i sista stund om en lärare är tillgänglig för undervisning. Frågan är om inte systemet bör utsättas för kritisk granskning och radikal förändring? Meriteringssystemet i Sverige, där forskning och inte undervisning ger belöningar och status, blir i sig ett hinder för att lärare ska satsa på det pedagogiska utvecklingsarbetet om inte lärosätena verkligen gör allvar av intentionerna att pedagogiska meriter ska väga lika tungt som de vetenskapliga. Kan Alvernos modell vara en inspirationskälla för dessa diskussioner?

”Om vi placerar visionen (vad vi vill)
och en klar bild av den nuvarande verkligheten
(var vi befinner oss i förhållande till vad vi vill) sida vid sida,
skapar vi en s.k. kreativ spänning, d.v.s. en kraft som strävar
efter att förena dem orsakad av att spänningen söker lättnad. ...
Inlärning i detta sammanhang är att öka förmågan att nå de resultat
man eftersträvar, inte att skaffa sig mer information.
Denna inlärning är självgenererande.”

Peter Senge (1997:137)

17.

Färdighetsbaserat lärande i Sverige?

”Om vi vill införa färdighetsbaserat lärande i Sverige, var börjar vi?”
frågade vi Tim Riordan på den videokonferens som genomfördes
mellan Örebro universitet och Alverno College i slutet av den
kurs för universitetslärare jag genomförde våren 2003. ”Ni måste
börja med att prata med varandra”, svarade han. Färdighetsbaserat
lärande är inte ett individuellt projekt. Det är inte en metod som en
enskild lärare kan använda sig av inom ramen för en enda kurs. Det
är ett långsiktigt projekt som vilar på en helt annan kunskapssyn
och syn på lärande än vårt traditionella undervisningssystem. Det
kräver ett nytänkande i grunden.

Under en längre tid har lärare, forskare och studerande i Sverige
talat om ett paradigmskifte inom utbildningsväsendet och det
pågår undervisningsexperiment på många olika nivåer, både inom
grundutbildning och inom högre utbildning. Forskningen omkring
lärande ökar i rasande takt. Jag är övertygad om att tiden är mogen
för ett undervisningsexperiment i lite större skala. Färdighetsbaserat
lärande ligger i tiden.

Vad är då de väsentliga punkterna i det färdighetsbaserade lärandet?
Vad är det som är så radikalt annorlunda?

Från undervisning till lärande

Den viktigaste punkten är att det färdighetsbaserade lärandet helt vilar i lärandeparadigmet (se bilaga 1). Det är i alla delar uppbyggt för att stimulera och stödja de studerandes läroprocesser och personliga utveckling. Inte bara intellektet utan också värderingar och känslor betonas i utbildningen. Fokus är inte enbart kunskapsutveckling utan utveckling av hela människan. De studerande stimuleras i praktiken, inte bara i teorin, till ett livslångt och självstyrt lärande. Det välstrukturerade arbetssättet lämnar inget åt slumpen. Den studerande måste lära sig alla användbara färdigheter som hon har nytta av både i yrkeslivet och i sitt privatliv. Hon får ta ställning i viktiga etiska dilemman. Hon uppmuntras att engagera sig i samhällsfrågor. Hon får reflektera över sina värderingar och ställningstaganden. Hon uppmuntras att göra sånt hon inte tidigare drömt om eller vågat göra. Och hon får ständigt känna att hon har lärares och övrig personals fulla stöd i sin kamp. Hon lämnas inte åt sitt öde. Hon behöver inte vara rädd för att bli utslagen, icke godkänd, icke befunnen värdig. Om hon inte når målet idag, når hon det kanske i morgon.

Att lära nytt och att tänka om är ofta plågsamt, förenat med smärta och sorg. Det gamla självklara duger inte längre. Gamla erfarenheter och kunskaper sätts i ny belysning. Gamla färdigheter måste tränas om ifall de inte är adekvata eller relevanta längre. Den typen av djupgående förändringar skapar kriser och sorger. Därför har lärandemiljön på Alverno utvecklats för att ge stöd och stimulans, både till de studerande och till lärare och övrig personal.

Man är inte ensam

Som lärare på högskola och universitet sen snart 20 år tilltalas jag av samarbetstanken på Alverno. Man är inte utlämnad till sin egen undervisningsgrupp och sin egen kurs. Kurserna utvecklas kollektivt

av en kunnig och engagerad grupp lärare. Examinationerna, bedömningarna, görs utifrån uttalade, offentliggjorda, genomtänkta kriterier med fokus på utvecklingstanken och på användbara och relevanta kompetenser, färdigheter. Detta måste innebära trygghet för lärarna och en rättssäker examination för de studerande. Lärare och personal är tillgängliga för varandra. Omsorg och omtanke om varandra genomsyrar arbetsmiljön. Man bryr sig.

Allt är offentligt

Alla fas-, nivå- och processbeskrivningar måste ha inneburit ett enormt arbete, många och långa diskussioner i lärarkåren och personalgruppen under åren. Ingenting verkar ha lämnats åt slumpen. Jag undrar om det någonstans i världen finns ett mer genomtänkt utbildningsprogram? Min uppfattning är att man på Alverno har ”upfunnit hjulet”. Vi behöver inte göra det också. Vi som kommer efter behöver inte slita oss gråhåriga på samma sätt. Vi har alla deras texter och deras erfarenheter som utgångspunkter för våra diskussioner. Och de är villiga att förmedla allt detta till oss.

Vad vill Alverno utveckla?

På den videokonferens vi genomförde med Tim Riordan frågade vi vad Alverno drömde om att utveckla framöver. Den stora visionen, berättade Tim, var att få börja utveckla det aktiva lärandet och kompetensutvecklingen på distans. Färdighetsbaserat lärande på distans. Vilken spännande vision!

Pedagogiskt utvecklingsarbete

Under senare år har det kommit allt starkare propåer från olika håll om att högskolor och universitet måste tänka om när det gäller undervisningen och det pedagogiska arbetet. Det finns några nyckelord i debatten: Aktivt kunskapssökande, livslångt och flexibelt lärande, studerandecentrering, från undervisning till lärande, integrering teori och praktik och kompetensutveckling. Kurser och program ska inte vara fragmenterade utan bygga på ett utvecklingsbaserat helhetstänkande. För att nämna några tankar som är förs fram.

Det är svårt att tänka om, om man inte har alternativa erfarenheter. När en ny lärare börjar undervisa är hans modell vanligtvis hans gamla lärare, de som gjort som de alltid brukat göra. Få högskolelärare har erfarenhet av alternativa, aktiverande pedagogiska metoder. Få högskolelärare har fått göra lärstilsanalyser på sig själva eller analyser av sina egna lärandestrategier. Få högskolelärare har reflekterat över sin kunskapssyn och sin undervisning. Få högskolelärare har över huvud taget pedagogisk utbildning. Dessutom är den pedagogiska utbildning som erbjuds ofta ganska traditionell. Man får lära sig att föreläsa mer effektivt. Man får lära sig göra mer läsvänliga och pedagogiska overheadbilder. Man får lära sig strukturera sitt material bättre. Man får lära sig göra bättre examinationer. Få pedagogiska utbildningar på högskolenivå innehåller alternativa pedagogiska modeller, forskning om hjärnans roll i lärandet, om multipla intelligenser och lärstilar eller forskning om examinationernas roll i läroprocesserna och om alternativa examinationsformer. I synnerhet får man sällan träna pedagogiska metoder och tekniker i någon mer djupgående omfattning på ett sätt som faktiskt leder till förändring. Jag vågar påstå att få pedagogiska utbildningar sätter några djupare spår i undervisningsverksamheten. De leder nog vanligtvis enbart till att akademiska lärare får ytterligare ett papper att lägga till sin meritsamling. Pedagogisk utbildning riskerar istället att konservera det traditionella undervisningsparadigmet istället för att stimulera förändringen mot lärandeparadigmet.

Hur har FBL påverkat mig praktiskt?

Den första insikt jag fick efter min kontakt med Alverno var att jag måste börja fundera över vad jag ville att mina socionomstuderande skulle kunna i termer av kompetenser när de lämnade socionomprogrammet efter tre och ett halvt år. Det blev ett spännande och omtumlande tankeäventyr, som sen dess har format mitt sätt att tänka omkring kursutveckling, examination och studiehandledningar.

Jag försöker också verka för att alla kurser har sina tydliga, välskrivna, lättlästa studiehandledningar. De studerande ska, med

hjälp av studiehandleddningen, exakt veta vad som väntar dem och vad som förväntas av dem. Min vision är att alla kurser ska ha detaljerade och väl genomarbetade studiehandleddningar och att de ska läggas ut på hemsidan, så att både vi på universitetet och intresserade utomstående ska kunna se vad det innebär att studera till socionom i Örebro. Det tar tid att övertyga. Jag hoppas att droppar urholkar stenen.

Genom kontakterna med färdighetsbaserat lärande har jag också fått en hel del pedagogiska knep som jag använder, bland annat att dela undervisningsgruppen i tre delar och sätta grupperna i olika aktiviteter, så att jag får en mindre seminariegrupp att diskutera med. Att fungera som kringströvande lyssnare när undervisningsgruppen sitter uppdelad i mindre diskussions- eller arbetsgrupper i lärosalen är också en mycket användbar metod. Jag har dock insett att jag behöver träna mig i att ställa de stimulerande och provocerande frågorna istället för att svara på de studerandes frågor.

Jag ser ändå starkare än tidigare de studerandes kompetenser och resurser istället för att bara fokusera brister och fel. Jag har blivit alltmer övertygad om att om jag betonar styrkorna så minskar svagheterna successivt. Negativ kritik är sällan bästa vägen till framgång. Tvärtom kan kritik istället försvaga självbilden och minska motivationen hos den studerande.

Men från allt detta till att arbeta färdighetsbaserat är steget mycket långt. Det kan jag inte göra ensam. Det måste vi göra tillsammans.

Många vill göra annorlunda

Jag vet att massor av lärare, både i grundutbildning och på högskolor och universitet vill arbeta på ett annat sätt än de gör nu. Under de år som jag varit aktiv i Levande pedagogers sällskap samt dessutom fått möjlighet att delta i det Sommarinstitut som Rådet för högre utbildning genomfört några somrar, har jag träffat många pedagogiskt intresserade högskolelärare från lärosäten i hela landet. Ett problem som många tar upp är att man inte vet hur man kan arbeta istället. Man har inga modeller eller förebilder. Ett

annat problem är att det akademiska systemet har många inbyggda hinder som försvårar ett pedagogiskt utvecklingsarbete, bland annat meriteringssystemet och det ekonomiska systemet. Här måste alla verka för förändring som gynnar utvecklingsarbete.

Min dröm är att färdighetsbaserat lärande kommer att bli ett slagkraftigt alternativ för alla som vill förändring.

Litteratur- och referenslista

Litteraturlistan är indelad i fyra sektioner:

- I. Litteratur, artiklar och informationsbroschyrer om Ability-Based Learning;
- II. Samtalsintervjuer omfattande mellan 1 och 3 timmar vid studiebesök 29 april – 7 maj 2002 med ett antal personer;
- III. Lektioner och andra sammankomster presenterade i kronologisk ordning
- IV. Övriga referenser

I. Litteratur, artiklar och informationsbroschyrer om ”Ability-Based Learning”

Alverno Alpha, The Student Newspaper of Alverno College,

April 12, 2002, vol.20, Issue 3.

Alverno College (1973, rev. 2000) *Ability-Based Learning Program*. Översiktlig kort information.

Alverno College (1979, rev. 1985 och 1994) *Student Assessment-as Learning at Alverno College*, Alverno College Institute.

Alverno College (2002-2002) *Building A Community of Learners: A Community Guide and Student Handbook*.

Alverno College (1992) *Valuing in Decision-making –Theory and Practice at Alverno College*.

Alverno College (1994 a) *Teaching Social Interaction at Alverno College*.

Alverno College (1994 b) *Ability-Based Learning - Program The History Major*. Informationsbroschyr.

Alverno College (1994 c) *Student Assessment-as-Learning at Alverno College*.

Alverno College (1995) *Ability-Based Learning Program - The Psychology Major*. Informationsbroschyr.

Alverno College (1996) *Ability-Based Learning Program – Teacher Education*. Informationsbroschyr.

Alverno College (1997) *Ability-Based Learning Program – The Religious Studies Major*. Informationsbroschyr.

- Alverno College (1998) *Ability-Based Learning Program – The Social Science Major*. Informationsbroschyr.
- Alverno College (1999 a) *Ability-Based Learning Program – Nursing Education*. Informationsbroschyr.
- Alverno College (1999 b) *Ability-Based Learning Program – The Mathematics Major*. Informationsbroschyr.
- Alverno College (1999 c) *Ability-Based Learning Program – The Professional Communication Major*. Informationsbroschyr.
- Alverno College (2001 a) *Ability-Based Learning Program – The English Major*. Informationsbroschyr.
- Alverno College (2001 b) *Ability-Based Learning Program – The Management Accounting Major*. Informationsbroschyr.
- Alverno College (2001 c) *Ability-Based Learning Program – The Biology Major*. Informationsbroschyr.
- Alverno College (2002 a) *Ability-Based Learning Program – The Chemistry Major*. Informationsbroschyr.
- Alverno College (2002 b) *Student Learning: A Central Focus for Institutions of Higher Education – A Report and Collection of Institutional Practices of the Student Learning Initiativ*.
- Alverno College (2002 c) *Kids on Campus – Enrichment classes and specialty camps for children*. Katalog med sommarkursen för barn på Alverno College.
- Alverno College (2002 d) *The Dignostic Digital Portfolio*, Information finns på <http://www.ddp.alverno.edu>.
- Alverno College Archives (2002-05-01) Om Alverno College. <http://depts.alverno.edu/archives/archomeIProfileHistory.html>. Historiska fakta, årtal m.m. är i huvudsak hämtade här.
- Alverno College (2002 e) Quick Facts For Educators. http://www.alverno.edu/glance/g_glance/g_milstones.shtml.
- Alverno College (u.å.) *AODA – Specialization in Psychology – A program for learning in the assessment, treatment and prevention av Alcohol and Other Drug Abuse (AODA)*. Informationsproschyr.
- Alverno Magazine*, Spring 2002.

- Alverno Today* (1973) "Alverno Introduces Competence Based Learning", Sept.-Oct.. vol. 5, nr 3. Framsidan.
- Cromwell, Lucy S. (ed.) (1986) *Teaching Critical Thinking in the Arts and Humanities*. Alverno Productions, Milwaukee, Wisconsin.
- Doherty, Austin; Riordan, Tim & Roth, James (2002) *Student Learning: A Central Focus for Institutions of Higher Education - A Report and Collection of Institutional Practices of the Student Learning Initiative*, Alverno College Institute, Milwaukee, Wisconsin.
- Halonon, Jane (ed.) (1986, 1995) *Teaching Critical Thinking in Psychology*. Alverno College Institute, Milwaukee, Wisconsin.
- Janusik, Laura A (2001) *Teaching Listening. What Do We Know? What Should We Know?* Paper presenterat 2001 på International Listening Association Conference I Chicago
- Loacker, Georgine, Cromwell, Lucy, Fey, Joyce, & Rutherford, Diane (1984) *Analysis and Communication at Alverno: An Approach to Critical Thinking*. Alverno Productions, Milwaukee, Wisconsin.
- Loacker, Georgine & Mentkowski, Marcia (1993) Creating a Culture Where Assessment Improves Learning, ur *Making a Difference: Outcomes of a Decade of Assessment in Higher Education*, Banta and Associates, Jossey-Bass, San Francisco.
- Loacker, Georgine & Mentkowski, Marcia (1993) Creating a Culture Where Assessment Improves Learning, ur Banta & Associates *Making a Difference: Outcomes of a Decade of Assessment in Higher Education*, Jossey-Bass. San Francisco.
- Loacker, Georgine (ed) (2000) *Self Assessment at Alverno College*, Alverno College Faculty, Milwaukee, Wisconsin.
- Mentkowski, Marcia & Doherty, Austin (1984) Abilities That Last a Lifetime – Outcomes of The Alverno Experience, i *Bulletin AAHE – American Association for Higher Education*, Febr. 1984, vol. 36, nr 6, sid. 5-14.

- Mentkowski, Marcia & Associates (2000) , *”Learning That Lasts – Integrating Learning, Development and Performance in College and Beyond”*, San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Riordan, Tim (1986) *Obstacles to Developing Critical Thinking and Ways to Overcome Them*, i Cromwell, Lucy S. (ed.) (1986) *Teaching Critical Thinking in the Arts and Humanities*. Alverno Prod, Milwaukee, Wisconsin.
- Riordan, Tim (1993) *Beyond the Debate: The Nature of Teaching. Alverno College, Paper.*
- SSSF (2002) School Sister of St. Francis – hemsida <http://www.ssf.org/>. Information om School Sisters är i huvudsak hämtat från denna hemsida samt intervjuer med Sister Joel Read, Sister Austin Doherty samt Sister Georgine Loacher.
- Thompson, Kathleen M. & Dathe, David (2001) *Moving Students Toward Competent Listening: The Thompson-Dathe Integrative Listening Model (ILM)* Paper presenterad på International Listening Association, Twenty- Second Annual Convention, i Chicago, 21-24 mars, 2001.

II. Samtalsintervjuer omfattande mellan 1 och 3 timmar vid studiebesök 29 april – 7 maj 2002 med följande personer:

- Brooker, Russel,(2002) Coordinator of Effective Citizenship departments, lunchsamtal 3 maj tillsammans med John Savagian.
- Doherty, Sister Austin (2002), Professor of Psychology och ”Director of the Alverno college Institutet.” Hon blev Alvernos femte vice President, 1978. Videoinspelad intervju 6 maj.
- Emami, Zohreh (2002) Associate Dean (motsvarar dekanus) for Academic Affairs (tillsammans med Tim Riordan), samtal 1 och 2 maj. E-mail:zohreh.emami@alverno.edu.
- Engelman, Donna (2002) Coordinatior of Philosophy Dep., ”Chair of Arts & Humanities, samtal den 1 maj. Vi diskuterade bl.a. feminisism, lärande och alienation i lärandeprocessen med mera. Hon arbetar med att skriva en artikel om *”Erotiskt perspektiv på undervisning”*, d.v.s. om passionen att undervisa.

- Gray, Cynthia (2002) Assistant Professor of Psychology, samtal 2 maj.
- Jensen, Patricia (2002) Matematik, samtal 4 maj.
- Lazo, Dimitri D, (2002) Professor of History och Direktor, International Studies and Programs, e-mail: dimitri.lazo@alverno.edu. Samtal 7 maj om praktikplaceringar och internationella studenter. (Kontaktas om gäststuderande och gästande praktikstuderande)
- Leister, Sue (2002) Assistant Director Internship Program (placerar studerande på praktik), susan.leister@alverno.edu. Kort samtal 6 maj om praktikplaceringar.
- Loacker, Sister Georgine (2002) Professor of English och ordförande ("chair") för The Council for Student Assessment. Hon är en av de främsta och mest aktiva forskarna om det lärande som förekommer på Alverno. Videospelad intervju 6 maj.
- Read, Sister Joel (2002) President of Alverno College, sedan 1968. Videospelad intervju 6 maj.
- Riordan, Tim (2002) Professor of Philosophy och Associate Dean for Academic Affairs (tillsammans med Zohreh Emami), samtal 29 april, 4 maj samt 7 maj. Tim Riordan har arbetat på Alverno sen 1976. tim.riordan@alverno.edu
- Roth, James (2002) Professor of History, har arbetat på Alverno sen 1976, samtal om "majors", "programs" och "minors" 6 maj. James Roth skriver de informationsfoldrar som redogör för kurser och program, vilka presenterats ovan som Alverno College och årtalen 1994 till och med 2002.
- Savagian, John (2002) Coordinator of Developing a Global Perspectives, lunchsamtal 3 maj tillsammans med Russel Brooker. John.Savagian@alverno.edu.
- Scheible, Linda (2002) professor i "Social Science", har kurser bl.a. i "Community Leadership Development", 30 april.
- Thompson, Kathy (2002) Associate Professor of Professional Communication, samtal 2 maj.
- Van Heerden, Ann (2002) Associate professor i kemi, samtal om hennes "Problem Solving Assessment Model" - 30 april.

III. Lektioner och andra sammankomster

- presenterade i kronologisk ordning

Curriculum Committee Meeting (1/5 2002) Jag fick delta i en sammankomst den 1/5 med ett tiotal lärare som diskuterar värdet av och svårigheterna med "level 5 och 6" på de olika "abilities". Jag upplevde detta som ett "historiskt möte" eftersom nivåerna på avancerad börjat ifrågasättas efter 25 års tillämpning. Man har en längre tid upplevt att nivåerna är svåra att skilja från varandra.

"Fysiologisk psykologi" (2/5 2002) – lektion och förberedelse för "poster"-utställning med Cynthia Gray och cirka 20 studerande.

"Kommunikationsseminarium" (2/5 2002) – med Kathy Thompson och cirka 15 studerande."

Round Table (2/5 2002) Lärare och studenter hade tagit initiativ till dessa "rundabordssamtal" efter 11 september med syfte att samtala om känsliga och ladda teman. Det som var mest aktuellt under mitt studiebesök var den s.k. "Palestinafrågan". Många av de studerande på Alverno är palestinier och några enstaka är israeler. Gruppen träffades två gånger i veckan under lunchtid i matsalen. Gruppen var öppen så intresserade kunde komma med när som helst. Den var förlagd till matsalen under lunchtid just för att locka nyfikna. Jag deltog en gång. Det som fångade mig mest var att lärare, bl.a. Dean Zohreh Emami, och studerande deltog på samma villkor och var lika aktiva. Teman som avhandlades när jag deltog var "feminisim", "lesbianism" (eftersom Alverno är ett kvinnocollege får de studerande ofta höra att de är lesbiska, något de måste lära sig hantera och bemöta) och "kulturella konflikter".

"Student Leadership Event" (2/5 2002) I denna middagssammankomst deltog ett par hundra personer, all personal inklusive rektor och dekanter samt ett stort antal studenter. Här fick olika föreningar och intressegrupper bland de studerande presentera sina aktiviteter. Mina anteckningar är bristfälliga varför namnen på de

olika grupperna är oklara men för att ge några exempel berättar jag om deras fokus:

- En grupp försöker ge alla religiösa grupperingar möjlighet att utöva sin religion på campus.
- En grupp syftar till att stimulera studentaktiviteter, som t.ex. maskerader, fester och liknade.
- En grupp hjälper nya studenter att känna sig välkomna, genom att ge service, skapa familjehelger och ge lektioner i "afrikanska danser" som exempel.
- En "bostadsgrupp" som hjälper och skapar aktiviteter för de studerande som bor på campus, t.ex. "hemkommardanser" och andra aktiviteter.
- "Kvinnor och kommunikation", som bjuder in gästtalar, som t.ex. kongressmän, författare och nyhetsfolk.
- "Teddybjörnskampanjen" som efter den 11 september samlat pengar och stött det barnhem som startade för de barn som blev föräldralösa efter katastrofen. De har också gett en kalkon till en fattig 6-barnsfamilj. Gruppen själv betalade. De ordnar leksaker till barn som behöver och mycket mera.
- "Psykologiskt Forum" som ger stöd till vuxna och barn där det finns drogproblem.
- En grupp som hjälper de studerande att lära sig mer om Alverno College.
- "Kvinnor och ledarskap" som syftar till att uppmuntra kvinnor att bli ledare.
- Asiatiska kvinnor – lär ut traditionella danser och genomför kulturella shower bland annat
- Spanska kvinnor – lär ut kulturen till Alvernos mexikanska studenter. Under den vecka jag besökte Alverno genomförde de en "Cinco de Mayo Festival" där "de latinamerikanska studenterna" firade en traditionell fest samt visade upp sina kläder, sina danser och lekar.
- "Matematik-gruppen", där excellenta studenter i matematik bland annat hjälper kamrater med matematiken.

- Och många många fler grupperingar.

Dean Tim Riordan delade efter presentationerna ut "Outstanding Program Award", "Outstanding Service Award" och "Outstanding Quality Leadership" för deras arbete med organisationen för kvinnligt ledarskap. Priserna var mellan \$100 - \$150.

"Familjen – med fokus på familjevåld" (3/5 2002) lektion med Linda Scheible.

"Kommunalt ledarskap och utveckling" (3/5 2002) – lektion med Linda Scheible och hennes efterträdare Rick Cato samt cirka 15 studerande.

"Spring Chorus Concert" (3/5 2002) där två sångstuderenter höll konsert.

"Learning" (4/5 2002) – en masterkurs inom lärarutbildningen med Patricia Jensen.

"Dean's Meeting with First Year Students" (4/5 2002) Cirka 200 studenter deltog i denna utvärderande sammankomst i slutet på terminen tillsammans med Tim Riordan.

"Pitman Theatre" (4/5 2002) där teaterstuderande visade upp sina prestationer vilka också utvärderades och självvärderades.

"Bridging the Cultural Gap" (5/5 2002) – seminarier om egna och andras kulturer med helgstuderande tillsammans med Tim Riordan.

"Fysiologisk psykologi" (6/5 2002) – lektion och "poster"-utställning med Cynthia Gray och cirka 20 studerande.

Frukostmöte (7/5 2002) med Alvernos styrelse och "ordförande" Gary Grunau (som har svenska rötter) samt rektor Sister Joel Read och övriga i Alvernos ledning.

För kontakter

E-mailadresser är lärarens namn@alverno.edu.

Adress för kontakter är: Alverno College, 3400 S.43rd St.,

P.O. Box 343922, Milwaukee, WI 53234-3922.

Sekreterare är Lisa M Walters: lisa.walters@alverno.edu,

tel. 414-382-6431.

Hemsida: www.alverno.edu

IV. Övriga referenser

Barr, Robert & Tagg, John (1995) From Teaching to Learning - A New Paradigm for Undergraduate Education, *Change*, Nov-Dec 13-25.

Baxter Magolda, Marcia (1992) *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass. Publ.

Belenky, Mary F., Clinchy, Blythe M., Goldberger, Nancy R. & Tarule, Jill M. (1986) *Women's Ways of Knowing: The development of self, voice, and mind*. New York: Basic Books.

Berglund, Hans (u.å.) *Att förstå sin klient - om empati i socialt arbete*, Stockholms universitet, Inst. för socialt arbete, paper.

Bligh, Donald A. (2000 a) *What's the use of Lectures?* San Francisco: Jossey-Bass Publ.

Bligh, Donald A. (2000 b) *What's the Point in Discussion?* England, Exeter: Intellect.

Boström, Lena (2004) doktorsavhandling om lärtilar. Disputation våren 2004.

Bowden, John & Marton, Ference (1998) *The University of Learning – Beyond Quality and Competence in Higher Education*, London: Kogan Page Limited.

Boyer, Ernest L. (1990) *Scholarship Reconsidered – Priorities of the Professoriate*, The Carnegie Foundation for the Advancement of teaching,

Boyer (2001) *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*, The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University, State University of New York, Stony Brook.

<http://naples.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/>

- Csikszentmihályi, Mihály (1992) *Flow – Den optimala upplevelsen psykologi* Stockholm: Natur & Kultur.
- Dearn, John (1999) In Search of Graduate Capabilities in Milwaukee: The Alverno College Experiment, *HERDSA News*, Vol. 21. Nr 3, nov.)
- Dunn, Rita & Griggs, Shirley A (1988) *Learning Styles: Quiet Revolution in American Secondary Schools*, Reston Virginia: National Association of Secondary School Principals.
- Egidius, Henry (1991) *Problembaserad inläring - en introduktion*, Lund: Studentlitteratur.
- Freire, Paulo (1972) *Pedagogik för förtryckta*, Stockholm: Gummessons.
- Freire, Paulo (1975) *Utbildning för befrielse*, Stockholm: Gummessons.
- Fryk, Lasse (1997) *Min personliga praktiska yrkesteori*, Göteborgs universitet: Institutionen för socialt arbete, arbetspapper.
- Gardner, Howard (1994) *De sju intelligenserna*, Jönköping: Brain Books AB. (Orig. 1983, Frames of Mind - The Theory of Multiple Intelligences")
- Gardner, Howard (2001) *Intelligenserna i nya perspektiv*, Jönköping: Brain Books AB.
- Glassick, Chrles E., Taylor Huber, Mary & Maeroff, Gene I. (1997) *Scholarship Assessed – Evaluation of the Professoriate*, An Ernest L. Boyer Project of The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. San Francisco: Jossey-Bass. Publ.
- Goleman, Daniel (1997) *Känslans intelligens - om att utveckla vår emotionella kapacitet för ett tryggare och mänskligare samhälle*, Wahlström & Widstrand.
- Hellertz, Pia (1987) *Att bli flygg - Om "isomorf" socialarbetarutbildning*, Höskolan i Örebro (doktorandpaper).
- Hellertz, Pia (1979) *Provocerande pedagogik*, C-uppsats i psykologi och sociologi vid Höskolan i Örebro. Rapportserien 1979 B:1.

- Hellertz, Pia (1989) *Socialarbetarutbildningen - Utbildning för anpassning eller förändring? En kritisk granskning utifrån ett antal studentuppsatser vid sociala linjen vid Högskolan i Örebro*. Arbetsrapport från PU-projektet.
- Hellertz, Pia (1999) *Kvinnors kunskapssyn och lärandestrategier?* Örebro universitet, doktorsavhandling.
- Hellertz, Pia (2000 a) Pia Hellertz åkte till Alverno College i Milwaukee, Wisconsin, USA, *Socionomen*, nr 8, sid 10-13.
- Hellertz, Pia (2000 b) "The Proof is the Performance", i *Kunskap, konst och kreativitet – om socialt arbete i praktiken*, Svenska Kommunförbundet.
- Hellertz, Pia & Uneståhl, Lars-Eric (2002) *Personlig Utveckling genom Mental Träning*, Örebro: Veje International.
- Hellertz, Pia (2002) "Världslärare" eller "Falsk profet"? - *En kärleksfull granskning av Martinus kosmologi*, Lidingö: Världsbild förlag.
- Holm, Ulla (1988) *Empati - Att förstå andra människors känslor*, Stockholm: Natur & Kultur.
- Janusik, Laura A. (2001) *Teaching Listening. What do we know? What should we know?* Paper presenterat på International Listening Association Conference, i Chicago, 2001.
- Jerndal, Jens (1997) *Vakna Sverige! Framtiden är här – En bok om Sveriges kris och det pågående paradigmskiftet*, Åkersberga: Caduceus
- Johnsson, Lisbeth (1990) *Att utbilda socialarbetare - En diskussion om förhållandet mellan utbildningsmodell och professionsmodell*, Göteborgs universitet: Institutionen för socialt arbete, Rapport 1990:3.
- Kjellén, Bengt, Lundberg, Konrad & Myrman, Yngve (1994) *Casemetodik - En handbok om att undervisa och att skriva*, Högskolans Grundutbildningsråd och Nationellt Centrum för Casemetodik.
- Kjellgren, Karin, Ahlner, Johan, Dahlgren, Lars Owe & Haglund, Lena (red) (1993) *Problembaserad inlärning - erfarenheter från Hälsouniversitetet*, Lund: Studentlitteratur.

- Kolb, David (1976) *Learning style inventory technical manual*, Boston, MA: McBer & Co.
- Kolb, David (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kroksmarks, Tomas (1989) *Didaktiska strövtåg*, Daidalos.
- McKeachie, Wilbert J. (1999) *Teaching Tips – Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*, New York: Houghton Mifflin Company.
- Nerdrum, Per (2002) The Trainees' Perspective: A Qualitative Study of Learning Empathic Communication in Norway, *The Counseling Psychologist*, Vol. 30 No.4, July 2002, 609-629.
- Norstedts svenska ordbok* (1990)
- Olsson, Eric (1993) 'Naiv teori' i socialt behandlingsarbete, *Nordiskt Socialt Arbeta*, nr 2, 3-17.
- Owen, Harrison (1997) *Open Space Technology – A User's Guide*, San Francisco: Berrett-Koehler Publ.
- Perry, William (1970) *Forms of intellectual and ethical development in the college years*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Reynolds, Bertha Capen (1942) *Learning and Teaching in the Practice of Social Work*, New York: Farrar & Rinehart, Inc.
- Senge, Peter (1995) *Femte disciplinen - Den lärande organisationens konst*, Thomson Fakta AB
- Svenska Akademiens ordlista över svenska språket* (1998).
- Uneståhl, Lars-Eric (1996) *Integrerad Mental Träning*, SISU Idrottsböcker.
- Uneståhl, Lars-Eric (2001) *Den Nya Livsstilen - Mentala träningsråd för stresshantering och ett bättre liv*, Örebro: Veje International.
- Wenger, Etienne, McDermott, Richard & Snyder, William M. (2002) *Cultivating Communities of Practice – A Guide to Managing Knowledge*, Boston: Harvard Business School Press.
- Widerberg, Karin (1995) *Kunskapens kön - minnen, relationer och teori*. Stockholm: Norstedts.

- Wiand, Towe (1998) *Examinationen i fokus - Högskolestudenters lärande och examination - en litteraturöversikt*, Uppsala universitet: Rapportserie från Enheten för utveckling och utvärdering, Rapport nr. 14.
- Wilhelmson, Lena (1998) *Lärande dialog - Samtalsmönster, perspektivförändring och lärande i gruppsamtal*, Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.

Jämförelse av pedagogiska paradig

ur Robert Barr & John Tagg "From Teaching to Learning – A New Paradigm in Undergraduate Education" (1995)

Instruktionsparadigmet

Mission och syfte

- Förmedlar kunskap
- Överför kunskap från lärare till student
- Erbjuder kurser och program
- Förbättrar kvaliteten på föreläsningar
- Åstadkommer tillträde (access) för olika studerande

Kriterier för framgång

- Inputs, resurser
- Kvalitet på studerande som startar utbildningen
- Utveckling av läroplan, utvidgning
- Kvantitet och kvalitet på resurser
- Inskrivning, ökning av statsinkomster
- Kvalitet på lärare och på föreläsningar

Strukturer för undervisning/lärande

- Atomistisk; delar framför helheten
- Tiden hålls konstant, lärandet varierar
- 50-minuterslektioner, 3-poängskurser
- Klasser startar och slutar vid samma tid
- En lärare, ett klassrum (lärosal)
- Oberoende ämnen, institutioner
- Täcka ämnesmaterial
- Kursvärderingar i slutet av kurser
- Betygsättning inom klassen av läraren
- Privat utvärdering
- Betyg på samlade poäng

Lärandeparadigmet

- Stimulerar och producerar lärande
- Framlockar, drar fram studerandes upptäckter och konstruktion av kunskap
- Skapar meningsfulla lärandemiljöer
- Förbättrar kvaliteten på lärandet
- Åstadkommer framgång (success) för olika studerande

- Resultat av lärande och studerandeframgångar
- Kvalitet på studerande som genomför utbildningen
- Utveckling av tekniker för lärande, utvidgning
- Kvantitet och kvalitet av resultat
- Sammantagna tillväxten av lärande, prestationsförmåga
- Kvalitet på studerande och på lärande

- Holistisk; helheten framför delarna
- Lärandet hålls konstant, tiden varierar
- Lärandemiljö
- Lärandemiljön är färdig när de studerande är färdiga
- Vadhelst som fungerar för lärandeupplevelser
- Tvårvetenskaplighet, samarbete mellan institutioner
- Specifika läranderesultat (mål)
- Utvärderingar före, under samt efter kurser
- Extern utvärdering av lärande
- Offentlig utvärdering
- Betyg på demonstrerade kunskaper och färdigheter

Kunskapsteori

Kunskapen finns därute	Kunskapen finns i varje persons sinne och skapas genom individuella erfarenheter
Kunskap kommer i bitar och delar och levereras av läraren/experten	Kunskap är konstruerad, skapas och erövrats
Lärande är kumulativt och linjärt	Lärande bygger på interaktion av olika strukturer
Metaforen är "ett förråd"	Metaforen är "hur man cyklar"
Lärandet är lärarcentrerat och kontrollerat av lärare	Lärandet är studerandecentrerat och kontrollerat av studerande
"Levande" lärare och "levande" studerande krävs	"Aktiv" studerande krävs, men inte "levande" lärare
Klassrummet och lärandet är tävlingsinriktat och individualistiskt	Lärandemiljön och lärandet är samarbetsorienterat och stödjande
Begåvning och färdigheter är sällsynta	Talanger och färdigheter finns i överflöd

Typer av roller

Lärare är i första hand föreläsare	Lärare utvecklar i första hand metoder och miljöer för lärande
Lärare och studerande agerar oberoende och isolerade	Lärare och studerande arbetar i team med varandra och med administrativ personal
Lärare klassificerar och sorterar de studerande	Lärare hjälper varje studerande att utveckla kompetenser och talanger
Administrativ personal stödjer lärare i deras förmedlingspedagogik	All personal, lärare och administrativ personal, är pedagoger och stödjer de studerandes lärande och framgångar
Alla experter kan undervisa	Maktmobiliserande (empowering) och frigörande lärande är utmanande och komplicerat
Linjärt ledarskap, oberoende aktörer	Delat ledarskap, teamarbete

Fri översättning av Pia Hellertz – febr. 2001

En rubrik är överhoppad från originalet: Productivity/Funding eftersom den inte är relevant för svenska förhållanden.

**Exempel på
Självbedömningsblankett för
Kommunikation, nivå 2**

Den talade knyter an till dem som lyssnar genom att

1. tala utan att läsa innantill, men har minnesanteckningar
2. fånga uppmärksamheten och behålla innehållet, att klargöra på ett, för just denna publik, relevant sätt, gör avgränsningar samt refererar till källor för tänkandet
3. använda ett verbalt uttryckssätt som synliggör ett fokus, ett förståeligt språk o.s.v.
4. förmedla information effektivt, t.ex. adekvat röststyrka, varierad röst, användning av kroppsspråk, ögonkontakt, m.m.
5. använda vedertagna regler för formulering, uttal, meningsuppbyggnad m.m.
6. använda en meningsfull och relevant struktur och disposition
7. stödja och utveckla sitt tema, användning av citat, exempel, personliga jämförelser m.m.
8. använda media (OH, video, Power Point) på ett relevant sätt
9. förmedla att lämpligt innehåll.

Mål för kommande presentationer:

Formulär för utvärdering av lyssnade Kamratvärdering ("Peer-assessment")

1. Identifiera talarens huvudsakliga poäng. Ge en överblick över talarens presentation, identifiera huvudpoängen och de argument som stödjer denna samt visa kopplingarna mellan de två.

2. Vilka element i den kritiska tankeprocessen valde talaren att diskutera?

Observationer:

Fakta:

Slutsatser:

Antaganden:

3. Ge beröm till talaren för något hon gjorde särskilt bra.

4. Kommentera hur den teknik talaren använde förstärkte hennes budskap.

5. Ge förslag till förbättringar!

Underlag för extern bedömning i kurs om Globala perspektiv med fokus på vatten

Från presentation och diskussion:

1. Visar tydligt medvetenhet om komplexiteten i det självvalda temat och dess sammanhang.
2. Organiserar och presenterar den information hon samlat om temat på ett effektivt sätt med en variation av perspektiv som kan kopplas till temat.
3. Gör sannolika rekommendationer och ger stöd för dessa med hjälp av relevant bevisföring.
4. Deltar aktivt och på ett lämpligt sätt i diskussionen med den deltagande personalgruppen samt övriga deltagare.
5. Uttrycker sina egna synpunkter på olika frågor, vilka kan relateras till mångfald och globala sammanhang.

Självvärdering:

6. Utvärderar noggrant sin egen bedömning av prestationer och styrker detta med konkreta exempel och fakta.
7. Utvecklar en ingående analys av sitt eget tänkande omkring temat.
8. Förklarar hur den externa bedömningen har påverkat hennes förståelse omkring hur organisationsmål och hur processer påverkar offentliga områden och problem.
9. Använder den medvetenhet hon utvecklat utifrån sina insatser för att föreslå trovärdiga åtgärder för att utveckla sin egen roll som en mer effektiv global medborgare.

Kriterier för och förväntningar på nya akademiska lärare

(Beginning Assistant Professor)

Undervisar effektivt

- Utvecklar förståelse för färdighetsbaserat lärande, dess kurs- och arbetsplaner och utvärderingsmetoder
 - Undervisar relevanta färdigheter i ämneskontexten
- Erbjuder instruktioner, förtydliganden och struktur till de studerande
 - Erbjuder lämplig och användbar feedback
- Är tillgänglig för och respektfull mot de studerande
 - Visar entusiasm för den egna disciplinen

Arbetar ansvarsfullt i collegegemenskapen

- Deltar i möten, sammanträden och utbildningsdagar
- Samarbetar effektivt med andra lärare och personalgrupper
- Använder formell och informell feedback för att förbättra sina prestationer
 - Implementerar institutions- och ämnesgruppsmål
- Identifierar, förbättrar och agerar individuella mål inom ramen för ämnesgruppens/institutions mål

Utvecklar vetenskaplig kunskap

- Formaliserar en plan för vidareutbildning eller komplettering av examen
- Identifierar vetenskapliga aktiviteter/forskningsområden inom disciplinen i relation till undervisningen
 - Utvecklar anknytningar till det professionella samhället

Tjänar samhället

- Identifierar möjliga områden för ”samhällstjänst”
 - Deltar i utåtriktade aktiviteter

Kriterier för och förväntningar på erfarna akademiska lärare

(Experienced Assistant Professor)

Undervisar effektivt

- Skapar lärandeefarenheter och examinationer/utvärderingar som återspeglar integration av ämnesmässiga och allmänna färdigheter
 - Organiserar lärandeefarenheter som stödjer de studerande att uppnå sina mål
- Erbjuder feedback som leder mot specifika färdigheter och individuella behov
- Reagerar på de studerande i olika sammanhang med känslighet för deras bakgrund och lärandestilar
 - Genererar de studerandes entusiasm för lärande
 - Förbättrar undervisningen baserad på självvärdering och feedback

Arbetar ansvarsfullt i collegegemenskapen

- Ger betydelsefulla begreppsmässiga bidrag
- Tar initiativ till samarbete med andra lärare och personal
 - Utför individuell utvecklingsplan
- Skapar genomförbara samband mellan individuella mål
- Skapar genomförbara samband mellan institutionens/avdelningens mål
- Lämnar bidrag som påverkar institutionen och avdelningen

Utvecklar vetenskaplig kunskap

- Utvecklar sig genom vidareutbildning eller kompetensutveckling
- Fullföljer vetenskapliga aktiviteter som integrerar disciplinens kunskapsområde och undervisning
 - Deltar i bredare professionella sammanhang

Tjänar samhället

- Bidrar aktivt till det omgivande samhället

Kriterier för och förväntningar på universitetslektorer

(Associate Professor) - Disputerade

Undervisar effektivt

- Integrerar ämnesmässigt/professionsorienterat lärande med undervisningsfarenheter vilka formar undervisnings praktik
- Tillämpar teoretiska referensramar och teorier om lärande för att utveckla undervisnings praktik
- Organiserar lärandeexperimenter för att tillåta flexibilitet när det gäller feedback och reaktioner till de studerande
- Engagerar sig i en dialog omkring lärande och undervisning inom "utbildningssamhället"

Arbetar ansvarsfullt i collegemenskapen

- Står för ledarskap när det gäller utveckling av studie- och kursplaner samt effektivisering av undervisningen
- Utvecklar en institutionsroll genom betydelsefulla bidrag
- Skapar strategier för att höja effektiviteten på samarbetet på institutionen
- Driver möjligheter att förbättra kvaliteten på undervisning och lärande på institutionen

Utvecklar vetenskaplig kunskap

- Ansvarar för slutliga examina
- Driver specialiserad forskning som integrerar ämnesmässiga områden och undervisning
- Applicerar specialiserad vetenskaplig forskning för att utveckla undervisning och kursplaneutveckling på institutionen
 - Lämna bidrag till det bredare vetenskapssamhället

Tjänar samhället

- Lämna utmärkande bidrag till det omgivande samhället

Kriterier för och förväntningar på professorer

(Full Professor)

Undervisar effektivt

- Expanderar det vetenskapliga området för att inkludera nya områden/andra discipliner med syfte att utveckla den studentcentrerade undervisningspraktiken
- Tar ledning när det gäller att utveckla material, redovisningar etc. som riktar sig mot betydelsefulla kursplanefrågor
- Påverkar den professionella dialogen omkring forskning om undervisning inom den högre utbildningen

Arbetar ansvarsfullt i undervisningsgemenskapen

- Erbjuder tydligt ledarskap på institutionen
- Stödjer andra att utveckla sina ledarskapsroller

Utvecklar vetenskaplig kunskap

- Ansvarar för slutexamina
- Engagerar sig i självständiga vetenskapliga aktiviteter och forskning som bidrar till den högre utbildningen
- Tar ledning när det gäller att uppmuntra forskning som förbättrar kvaliteten när det gäller lärandet inom institutionen

Tjänar samhället

- Erbjuder väsentliga tjänster och ledarskap till det omgivande samhället

