

## Vad i h-e håller vi på med?

### Grubblrier över undervisningens ändamål, organisering och studentens lärandestrategier

Sören Augustinsson

*”Läste ett ämne på heltid i Lund, jobbade 70%, inga problem att klara av studierna”*

*”Va, jobbar inte du?” frågar lönearbetande student de som inte arbetar under studietiden.*

*”Trodde utbildningen var på heltid, kände mig tvungen att börja arbeta också”*

*”Säg mig vad jag ska göra, så gör jag det!”*

*”Jag ska bara klara examinationerna, det är mitt syfte!”*

*”Sören! Lås dörren till lektionssalen, men dessförinnan ställ i ordning borden som de ska stå”*

*”Nu ska vi ha föreläsning i tre timmar”*

*”... risken att en student blir underkänd eller hoppar av en kurs i snitt är 55% högre med föreläsningssupplägget, jämfört med studentaktiverande upplägg.”<sup>4</sup>*

*”Vid det här laget är den empiriska forskningen om aktivt lärande så stark, att man med fog kan hävda att det är ovetenskapligt att hålla fast*

---

<sup>4</sup> <https://www.su.se/ceul/forskning/aktuell-högskolepedagogisk-forskning/stor-metastudie-föreläsningar-vs-aktivt-lärande-1.386646>

*vid traditionella föreläsningar (ja, oavsett hur skicklig man är som föreläsare)” (ibid)*

Denna essä bjuder in till ett samtal om utbildningens ändamål, organisering och studentens lärandestrategier. Bakgrunden till valet av de tre aspekterna är att utbildning är ett komplext fenomen (Biesta & Osberg, 2010). Ett sådant antagande innebär att i varje utbildningssituation finns alltid olika val som måste göras, paradoxer hanteras. Valen är ytterst sällan exakta. Inte heller är det lämpligt att på förhand bestämma väl definierade efterföljande handlingar (Bornemark, 2018). Ändamål, organisering och lärandestrategier ger ett mönster av komplexiteten. En metafor som är lämplig att använda för att förstå komplexitet är grytan med vatten som kokar. Vattenmolekylerna (lärare och student) gör olika 'val' på sin väg upp i luften. Eller som snöflingor. Om vi studerar snöflingor i detalj är de skiljaktiga i dess enskildheter, men de uppvisar ett gemensamt mönster (Cilliers, 2000; Osberg, 2010). Paradoxen mellan mönster och det unika, detaljerade, är ständigt i praktiken närvarande. Avsnitten visar tillsammans olika mönster av komplexa sammanhang. Dessa mönster av komplexa sammanhang i utbildningssituationer är för mig vägledande in i framtidens olika preliminära val för hantering av; ändamål, organisering och studentens lärandestrategi.

## **Disposition**

För att svara på frågor om utbildningens ändamål, organisering och studentens lärandestrategi ger jag först en kort beskrivning av hur det hela började med några grubblerier kring den utbildning som jag bedriver. Efter grubblerierna kring utbildningen följer en översikt över det empiriska material som denna essä främst baserar sig på, vilket därefter i avsnittet ”Studentgrupp, dess sammansättning, syn på utbildning och utbildningssituation” fylls på mer specifikt med resultaten från enkäten. Resultaten från olika empiriska undersökningar och mina tidigare erfarenheter ledde fram till ett antal förändringar i hur utbildningen organiserades på de kurser jag var kursansvarig på. Organisering av utbildningen återfinns i avsnittet ”Förändringar i organisering”. Avsnittet

som följer sammanfattar organiseringen i två strategier; ökade krav på prestationer och fler aktiviteter som studenterna är indragna i.

Utbildningens ändamål kan beskrivas som en treenighet av anställningsbarhet, demokrati, eller aktivt medborgarskap, och studentens egen resa genom utbildningen; ”Tre ändamål som preliminär inramning”. Härefter har jag lagt in ett sätt att se på relationen mellan information, kunskap och kunnande.

Innan jag kommer till avslutningen har jag ”En not: Vilka effekter ger föreläsningar”. Föreläsningar tas ofta för givna som viktiga pedagogiska medel inom den akademiska världen. Denna not om föreläsningar är ett exempel på ifrågasättande genom; vad vi i h-e håller vi på med.

Essän avslutas med ett exempel inför framtiden; hur hanterar vi litteraturen?

## **Grubblorier och frågor**

Mina grubblorier tog fart i ett utvecklingsprojekt mellan våren 2018 och våren 2019. Projektets syfte var att utmana vad vi egentligen gör, hur och varför. Det vill säga, frågor om undervisningens ändamål, organisering och studentens lärandestrategier. Enligt Biesta (2019) är undersökande frågor om ändamål och syfte med utbildning, en god sådan är essentiellt för alla som är verksamma inom utbildning i varierande former. Sådana frågor går bortom kursplaner och mätningarnas tidevarv (Bornemark, 2018).

För mig var svaren tidigare självklara, men numera mer osäker, söker svar. Min resa kan beskrivas som kringströvande i utveckling av förbryllande. Fortsatt förbryllad, men möjligen på en högre nivå. Vandringsen har dock inte varit slumpmässig. Min vandring har haft karaktären av ett ständigt undersökande, vilket John Dewey (2013, s. 13) beskriver så här; ”...all logical forms ...arise within the operation of inquiry and are concerned with control of inquiry ...the forms originate in operations of inquiry ...”. Vidare formen för mitt undersökande förhållningssätt utgår ifrån Aristoteles tre klassiska pedagogiska frågor: Vad gör vi? Hur gör vi? Varför gör vi vad och hur? Frågorna har som

intention att både bråka med föreställningar om vad och hur vi gör utbildning (Alvesson, m.fl. 2017), men också vilka effekter som uppnås (Augustinsson, 2006). När vi möter studenterna, varför gör vi på ett visst sätt och inte på ett annat? För att inte hamna i självbekräftelse genom att falla tillbaka på rutiner, ritualer och regler som låser fast tänkande och utveckling kan vi använda forskning/perspektiv/-teori/begrepp för ett undersökande förhållningssätt. Jag argumentera för ständiga samtal som inte låser fast oss genom enbart hänvisning till forskning, evidens, byråkratiska regler och förordningar. Istället sätter jag i centrum ett utvecklande samtal. Ett språkande (samtal/dialog/diskussion) mellan ”tänkande människor”, som jag uttrycker det för mina studenter.

## **Något om bakgrund och projektets tillkomst**

Jag konstaterade efter 23 år som lärare på högskola och universitet att vardagen som lärare är präglad av rutiner och ceremonier med relativt små avvikelser. Vi ifrågasätter sällan på djupet vad vi gör, hur vi gör och varför! Kursplaner och annan formalia tar överhand, tar tid och tar bort fokus från det professionella arbetet. Ett professionellt arbete som innebär att ständigt ställa självkritiska frågor, fatta beslut utifrån specifika förutsättningar och händelser på ett sätt som gynnar studenternas lärande mot deras kunnande (Augustinsson, 2006).

Många har studenterna varit som sagt; *”Säg mig vad jag ska skriva, så gör jag det”*. Speciellt av studenter som fått sin examination underkänd och tror sig kunna lösa examinationen genom att i detalj följa lärarens utförliga (krav på) återkoppling. Kan det vara så att studenternas reaktioner har sin bakgrund i den målstyrda grundskolan där matriser styr, där lärandemål ska vara exakta och målen mätbara (Bornemark, 2018)? Ett nog så gott exempel på hur minnets begripliggörande av skolan inverkar på studentens lärandestrategi. En cirkulär process mellan minnet, tidigare erfarenheter och begripliggörande av deras pågående utbildning. Ett begripliggörande som för att kunna förändras kräver samtal ”mellan tänkande människor” för att förändras. En annan dimension

som vi inte hellre styr över är studenternas genomsnittliga tid för förvärvsarbete (SOU, 2018:73). Förväntas i hög grad studenten förvärvsarbete påverka även detta begripliggörande av dennes lärandestrategi.

En annan dimension är hur vi responderar på studenternas begripliggörande av vad som är viktigt i och kring studierna. Responderar vi undergivet på att uppfylla studenternas önskemål om att vi ska säga i detalj vad och hur de ska göra, bereda plats för förvärvsarbete? Ska vi ha exakta och mätbara mål så att studenten instrumentellt kan förhålla sig för att uppfylla önskningarna? Ska vi utifrån mål utforma i detalj studentens resa? Ska vi minimera tiden på campus, så att de kan tjäna pengar? Vill vi vara omtyckta som lärare? Frågorna är många vi måste ställa oss, undersöka och ta ställning till.

Som sagt, syftet med projektet var att utmana oss själva i vårt tänkande och öka kraven på studentens prestationer.

## **Projektet: Empiriskt material**

Insamling av bakgrundsinformation om studenterna på PA-programmet realiserades genom enkäter vars svar redovisas nedan. Frågeområden var studenternas ålder, civilstånd, föräldrarnas utbildningsnivå, tid de lägger på studierna, CSN och omfattning av förvärvsarbete vid sidan om studierna. Jag genomförde vidare fem fokusgruppsintervjuer med studenter i fyra kursgrupper. I det empiriska materialet ingår också vardagliga samtal med studenter i korridorer och föreläsningssalar.

Jag har även haft förmånen att på nära håll följa och samtala med några studenter på lärarprogrammet i Kristianstad och kandidatämnen i Lund. Samtalen har gett värdefull bakgrundsinformation om exempelvis studenters begripliggörande av organiseringen av studierna och om deras avsatta tid för att klara examinationer och lärande. Således exempel på studenternas lärandestrategier. Frågor om föreläsningars bidrag till lärande och teoriens roll har speglats i samtalen. Vidare har jag använt mig av lärdomar från pedagogiska utmaningar på Rektorsprogrammet Linnéuniversitet mellan 2011 - 2018, där jag var kursansvarig för Skolläderskursen.

## **Studentgruppen, dess sammansättning, syn på utbildning och utbildningssituation**

Studenterna studerar heltid på ett av högskolans campusförlagda program, PA-programmet. Ett program som utbildar för ett framtida yrke med ett innehåll av mångskiftande karaktär. Programmet sorterar således inte in under semi-professionella utbildningar som sjuksköterskor och till viss del lärare. I sådana utbildningar finns beskrivningar av utbildningens innehåll, i större eller mindre grad, reglerat genom lagstiftning. Rättigheter och skyldigheter i yrket är reglerade i lagstiftning, politiska beslut och centrala gemensamma etiska riktlinjer. Således utifrån staten en styrning av professionens innehåll. Inte så att våra studenter inte har rättigheter och skyldigheter som är bestämda utanför organisationen, men de är annorlunda än de för semiprofessionella, exempelvis sjuksköterskor och lärare.

Somliga resultat i vår enkät jämförs med Studentbarometern Lund 2017. Studentbarometern vände sig till 20121 studenter som svarade på frågor om syn på utbildning och studiesituation (svarsfrekvens 28%) (Holmström, 2017). Deras resultat, även om de inte är helt jämförbara, uppvisar stor likhet våra.

Samtliga siffror är avrundade. Redovisningen syftar till att visa på ytteligheter då spridningen är relativt stor. Statistisk bearbetning som spridnings- eller sambandsmått har dock inte gjorts.

### **Ålder**

I senare kursgrupper (2019) har studenterna en något lägre ålder. Något fler är 20–24 år. Enligt enkäterna från olika kursgrupper 2017, 2018 och 2019 är fördelningen följande: 20–24 år 52 % - 66 %; 25–29 år 20 % - 30 % och över 30 år är 12 % -15 % av studentgruppen beroende på år.

### **Civilstånd**

35 % - 60 % är ensamstående utan barn; 23 % - 45 % är sambo/gift utan barn; 15 % - 20 % är sambo/gift med barn. Ensamstående utan barn har

ökat i senare kursgrupper i förhållande till den första undersökningsgruppen av studenter som avslutade sin utbildning våren 2019 (började 2017).

### **Föräldrars utbildningsnivå**

23 % - 26 %, båda föräldrarna har högskole- eller universitetsutbildning. 27 % - 46 %, en av föräldrarna har högskole- eller universitetsutbildning medan 31 % - 46 % har ingen förälder med högskole- eller universitetsutbildning. I senare årskurser finns en viss tendens att fler studenter har föräldrar med högskoleutbildning. Andelen i befolkningen som har högskoleutbildning har ökat markant. 28 % i åldern 25 år till 64 år har en högskoleutbildning om tre år eller mer. År 2000 var motsvarande siffra 16 %.

### **Tid för studier, PA**

Den tid studenten använder för att läsa och bearbeta litteratur, delta på föreläsningar/seminarium (exklusive resor), grupparbete, samtal med andra studenter om kursen, skriver examina etcetera varierar från kurs till kurs. Emellertid, nedanstående siffror är troligen något överskattade. Efter samtal med före detta studenter är siffrorna mer riktmärken, än exakta sådana.

Tabell 1 visar på en jämförelse mellan två kursupplägg som skiljer sig åt, vad gäller krav på antalet examinationer och kvalitetskrav. Noterbart är att de högre kraven, rad 2, sammanfaller med att utbildningen organiserades som problembaserat lärande (PBL). Vid den vänstra spalten var utbildningen organiserad mer traditionellt med föreläsningar och sedvanliga grupparbeten.

Tabell 1: *Den tid per vecka som studenterna uppger att de lägger på sina studier*

| Tid på studier | Lägre krav | Högre krav och PBL |
|----------------|------------|--------------------|
| 11-20 h        | 23%        | 12%                |
| 21-30 h        | 46%        | 24%                |
| 31 - h         | 31%        | 64%                |

Således visar siffrorna en kraftig ökning av antalet timmar studenterna lägger på studier i de kurser där kraven på samverkan mellan studenterna har höjts, högre krav på kvalitet och där antalet examinationer ökat. Variationen mellan kurserna är således betydande, troligen beroende vilka krav vi som lärare ställer. I de två kurser där vi har använt oss av PBL, med omfattande inslag av teamarbete, visar svaren i enkäten att studenterna lagt betydligt mer tid på studierna. En slutsats som stämmer mycket väl med observationer av studenternas aktiviteter på campus.

Med stöd i forskning om student aktiv utbildning finns visst fog för att kunna påstå att kunskaperna också har ökat. Men dessa kunskaper är möjligen svårare att på förhand definiera, vilket kan innebära en konflikt mellan strikta och detaljrika kursplaner i relation till organisering utifrån PBL.

Tiden studenterna lägger på *självstudier*, enligt Studentbarometern 2017 Lund, är att 33 % ägnar 0–10 timmar per vecka åt självstudier. 32 % lägger 11–20 timmar och 33 % lägger mer än 21 timmar på självstudier. I jämförelse med tabell 1 skulle vi möjligen kunna utläsa högre aktivitet hos våra studenter, än i Lund, där PBL används.

En hypotes, som dock inte 'bevisas' i mitt material är att den utökade möjligheten att tjäna pengar vid sidan om bidrag och lån från CSN, och



ett höjt fribelopp under 2010-talet har lett till ett mer utbrett förvärvsarbete bland studenter. I SOU (2018:73, s.14) sägs att ”Skälen till förändringen är att de senaste fribeloppshöjningarna har lett till att studerande arbetar mer och att mer arbete är förknippat med en lägre studietakt”. Samtidigt säger de att ”Prestationsgraden bland studerande som tar studiemedel har ökat och medianåldern hos examinerade studiemedelstagare har sjunkit de senaste åren”. Frågan är om prestationsgraden har förbättrats, eller om det är en illusion genom att kraven på studenternas prestationer möjligen har sänkts beroende på krav från myndigheter att genomströmningen ska öka. Närvaron på ej examinerande moment har minskat på PA-programmet. Utifrån egna erfarenheter av PA-programmet under 2000–2010 med studentgrupper på cirka 30 studenter var då närvaron oftast densamma som antalet studenter på kursen. Under både hel och halvdagar var närvaron hög. Därefter har antalet närvarande studenter sjunkit markant vid ej examinerande tillfällen. Om aktiviteterna avser heldag tycks ett märkbart antal studenter enbart vara med fram till lunch för att därefter avvika. Vad detta beror på förtäljer inte historien!

## **Deltagande på föreläsningar**

Vid 14 ej examinerande föreläsningstillfällen, på två delkurser våren 2018 där PBL ej användes, varierade antalet närvarande studenter med mellan 25 till 30, av totalt cirka 50 studenter, se tabell 2.

Siffrorna är från den första kursgruppen (2017) då jag började med undersökningarna. Således fanns det i denna kursgrupp ett relativt litet antal uppgifter som studenten skulle utföra, utöver självstudier och examinationer. Enkätresultaten visar också att i kursgruppen uppgav en högre andel studenter att de förvärvsarbetade och ägnade studierna mindre tid än vad de två efterföljande kursgrupperna som ingår i studien gjorde med PBL organisering.

Tabell 2. Ej examinerande föreläsningstillfällen och studenternas närvaro, till exempel två studenter deltog enbart vid ett föreläsningstillfälle på två delkurser, en student deltog vid samtliga 14 (totalt 20 hp).

| Antal föreläsningar | Antal tillfällen per student |
|---------------------|------------------------------|
| 1                   | 2                            |
| 2                   | 6                            |
| 3                   | 4                            |
| 4                   | 4                            |
| 5                   | 7                            |
| 6                   | 5                            |
| 7                   | 9                            |
| 8                   | 6                            |
| 9                   | 4                            |
| 10                  | 2                            |
| 11                  | 3                            |
| 12                  | 3                            |
| 13                  | 2                            |
| 14                  | 1                            |

## Förändringar i organisering

Utifrån undersökningar våren 2018 började jag alltmer förstå att något behövde göras för att bryta traditionen med traditionella föreläsningar och göra ett försök att öka studenternas engagemang i utbildningen.

Så, vad har skett i mötet med studenterna på berörda delkurser inom PA-programmet och vilken effekt kan skönjas? Några exempel:

- Fler inplanerade examinationsuppgifter och förhöjda krav på studenternas prestationer. Ett resultat är att fler studenter har synpunkter på upplägg, signalerar oro över att de inte tror sig hinna med att klara studierna. Andra studenter gillar upplägget. Grov uppskattning är att studentgrupperna är delade i upplevelsen, vilket bekräftas av Owens med flera (2020). Många studenter vill ha traditionella föreläsningar. Flodin<sup>5</sup> sammanfattar resultaten från Owens med fleras studie på följande eleganta sätt som är värt att fundera vidare på: ”Det finns en överväldigande mängd studier som pekar mot att studenters egen aktivitet är central i att lära sig. Men att lämna ett traditionellt undervisningsupplägg med många och långa föreläsningar är inte så lätt. Om man försöker ändra och studenterna reagerar negativt på detta i kursvärderingarna, är det lätt att tappa modet. Den här studien visar att det är naturligt att studenter reagerar med motstånd. Det är jobbigt att vara aktiv, men aktiva lärandemoment leder också till en större osäkerhet hos studenten om vad som är viktigt att lära sig”.
- Vi har minskat, i vissa kurser nästan helt tagit bort, traditionella föreläsningar
- Infört fler examinerande seminarier.
- Inför examinerande seminarium har antalet uppgifter ökat. Exempelvis producera en text till studentkolleger före seminarium som ligger till grund för samtalet.
- Försökt införa kamratrespons inför inlämning av examinationsuppgifter (se Dylan William 2019).
- En röd tråd med ökade krav på skrivande har införts från första delkursen. Avdelningen för bibliotek och högskolepedagogik (fd LRC) har varit aktiva och stöttat bra i detta arbete. Att skriva och att uttrycka sig har i första delkursen därmed fått ett ökat fokus.
- I vissa kurser har PBL och arbete i så kallade lärande team utgjort kärnan i kursen (se OL105P). Syftet var att markant öka

---

<sup>5</sup> <https://www.su.se/ceul/forskning/aktuell-hogskolepedagogisk-forskning/aktivt-larande-skapar-bade-motivation-och-motstand-hos-studenterna-1.501260>

interaktionen mellan studenter, i ett kunskapssökande, ett språkande som skapar nyfikenhet för att söka och utveckla sin egen kunskap och förbereda för kunnande.

- Vi har försökt komma bort från att lärare svarar på frågor typ ”Säg vad ska jag göra så gör jag det”, vilket varit svårt. Istället inleda ett samtal med ”Vad är din egen bedömning av vad du behöver göra?”
- Utredning om i utbildningen inkludering av studenternas inledande ’berättelse’ (se ”Business of you”). Hur tar vi tillvara studenternas berättelse på det sätt som utlovas på hemsidan Högs-kolan Kristianstad? Hur förhåller sig budskapet på hemsidan i förhållande till utbildningens upplägg?
- I en delkurs (höst 2018) prövade vi utvärderingar efter varje genomförd aktivitet (föreläsning och seminarium) med fyra enkla frågor. Syftet var att studenterna en kort stund skulle avsluta dagen med att reflektera över vad de hade varit med om och vad de lärt sig och ge återkoppling till läraren. Resultat: Studenterna visade motstånd i att vilja svara, lärarna tittade inte på resultatet av utvärderingen!

## **Öka kraven på studenten, en lösning?**

För att inte undergivet respondera på studentens ’villkor’, eller ägna sig åt kundtänkande, har jag i projektet försökt tydliggöra specifikt två krav på studenterna: A/ öka kraven på deras prestationer och kvalitén på utförda aktiviteter och examinationer. B/ ett antal fler aktiviteter som studenterna ska delta i (till exempel litteraturseminarier, PBL i lärande team). A har inneburit fler underkända i vissa moment och B har för en del studenter lett till en uppfattad konflikt mellan avlönat förvärvsarbete och studier.

En grund för organisering av de kurser jag varit involverad i har varit att både öka komplexiteten i deras utbildning och utveckla ett språkande mellan studenter, men också språkande mellan lärare och studenter, med betoning på att en viktig pedagogisk situation är att skapa ”Space-in-Between” (Josselson, 1993). Syftet är att gå från information till lärande, kunskap och kunnande för handling (Augustinsson, 2006).

En relation som inte är ett rakt streck, utan tvärtom ett cirkulärt förhållande under vägen information till handling, vilket har likheter med PBL-processer.

Resultatet är att studenter, dock inte alla, har lärt sig att förhålla sig till ett högre tempo, om än med viss kritik mot lärare och motstånd, som möjligen har bidragit till högre kvalitet. Glädjande finns en viss tendens att fler uppnått både djup och bredd i sina kunskaper, när vi jämför examinationsuppgifter mellan årskurserna. Men här återstår mycket mer arbete för att jämföra och se skillnader i kvalitet på innehåll och lösningar i inlämnade examinationsuppgifter.

I kurserna där PBL varit organiseringen har det inte räckt för studenterna att lägga 20 timmar eller mindre per vecka på studierna, vilket också visar sig i enkäterna. För att klara studierna krävdes att studenterna var mer aktiva, arbetade mer systematiskt och förhoppningsvis djupare behandling av innehåll i litteratur, inte bara använda böckerna som uppslagsverk vid skriftliga examinationer.

Erfarenhet från tidigare kurser är att vissa skickliga studenter avvaktar till dagarna innan examination ska lämnas in, då först öppnar de böckerna och tar väl valda citat. Bland annat förmedlade vi till studenterna ett manuskript till boken Augustinsson, med flera (2018) via högskolan (utlämning vid ingången till biblioteket). Texten var central för att klara av ett avslutande delprov. Två veckor innan examinationen skulle lämnas in hade 15 kompendium ej lösts ut. Resultat; bokens budskap negligeras i examinationsuppgifterna, enbart väl valda delar togs instrumentellt med för att övertyga bedömande lärare. Ökade krav har varit ett sätt att försöka lösa frågan, men med resultatet; fler underkända på i varje fall en inledande delkurs till programmet. Möjligen finns en tendens i senare kurser att fler studenter lämnar in vid ett senare tillfälle utifrån utmaningen från mig ”Är du inte nöjd med ditt arbete och tror dig uppnått minst godkänt, då vill jag inte ha en sådan text att läsa – vänta istället till nästa inlämningstillfälle!”

## Är vi överens om utbildningens ändamål?

Vilka är egentligen ändamålen med utbildningen? Jag menar att frågan om utbildningens ändamål ställs sällan. Kursplaner i alla ära, men de mer djupare frågorna diskuteras bara undantagsvis. Tar kursplaners detaljer och formalia över? Möjligen! Två författare som inspirerat mig i att utmana tankar om utbildningens ändamål är Biesta (2011) och Nausbaum (2016). Tre områden är möjliga att använda för att diskutera utbildningens ändamål: Anställningsbarhet, demokrati eller aktivt medborgarskap och studentens egen resa utifrån dennes lärandestrategier, eller dennes strategier för ta sig igenom utbildningen utifrån de två första områdena.

*A/ Anställningsbarhet* innehåller enkelt uttryckt kunskap som blivit till ett kunnande som kan nyttjas i en praktik, att åstadkomma något i en eller flera organisationer. Med andra ord förvärvsarbete där ett eller flera uppdrag är att utföra arbete som relaterar till målet med en organisation. PA kan anses innehålla viss del generella kunskaper som sedan anpassas till varje organisations specifika villkor och förutsättningar. Exempelvis kunskaper om organisering och ledning, juridiska kunskaper som gäller för personal i organisationer och kunskap om lagstiftning som ramar in olika villkor för organisationer inom olika branscher och sektorer. Även företagsekonomi, budgetering och andra närliggande är områden som våra studenter bör ha god kunskap om.

*B/ Demokrati eller aktivt medborgarskap* (Bohlin, 2018) är det andra ändamålet med utbildningen, eller bör vara så enligt mitt förmenande. Marta C Nussbaum (2016) kallar ändamålet för en liberalhumanistisk bildningsresa, vilket hon menar i hög grad saknas inom västvärldens utbildningssystem. Ett utbildningssystem med en instrumentell syn och koppling till tillväxt har anställningsbarhet tagit över ändamålet för högre utbildning menar Nausbaum. Vidare menar hon att medborgarskapet och kritiskt tänkande har nedmonterats i högre utbildning i hela västvärlden, med några få undantag. Bohlin beskriver vidare att i samhällsuppdraget bör ingå att ”Lyssna in vad andra tycker om dem (samhällsfrågor), värdera deras argument kritiskt, formulera våra egna

ståndpunkter och argumentera för dem och samtidigt kunna reflektera kritiskt över dem” (s. 13). Kanske är jag för nostalgisk i mina tankar om vad studenterna också ska ta sig an. Alltså, inte bara sin egen business (se Ulf Ericsson ”Business of you”), utan också medborgarrollen. Martha Nussbaum hävdar att västvärlden har gett upp just medborgarutbildning i egenskap av att organisera utbildningen som bidrar till ett kunnande som Bohlin ovan argumenterar för. Således bör ändamålen med utbildningen vara olika.

C/ Studentens personlighetsresa och strategi för att uppnå ett kunnande inom ramen för A och B utgör såväl ett självständigt ändamål som en integrering av A och B. För att göra olika val i utbildningen bör det finnas en god kännedom om studenternas bakgrunder och deras begripliggörande, ändamål med utbildningen (”Jag ska bara klara examinationerna, det är mitt syfte!”). Lärandestrategierna är troligtvis starkt påverkade av studenternas begripliggörande, både i allmänhet och utbildningens genomförande i detaljer. Detaljer som utbildningens organisering och krav på prestationer påverkar studentens begripliggörande (”Läste ett ämne på heltid i Lund, jobbade 70%, inga problem att klara av studierna”, ”trodde utbildningen var på heltid, kände mig tvungen börja arbeta också”). Men studentens lärandestrategier är också påverkade av de signaler vi lärare sänder ut om utbildningens ändamål. Ibland ställs studenten inför skiljaktig mening i form av våra krav som lärare skiljer sig åt. Studentens relation till livet i övrigt, dennes erfarenheter och förväntningar samt våra ändamål med utbildningen bildar en kuliss för studentens val av lärandestrategier.

Filosofen John Stuart Mill höll ett tal vid sin installation som ny rektor på St. Andrews universitet där han uttryckte att ”huvudsyftet med ett universitet är inte att ge yrkesutbildning utan att göra studenterna till bildade och insiktsfulla människor” (Bohlin, 2018, s.42). Jag menar inte att vi ska ha enbart denna utgångspunkt. Istället bör vi låta oss utmanas i både yrkesutbildning och bildning för att bidra till bildade och insiktsfulla individer med ett kunnande för en praktik. Så hur ska vi undvika moraliskt förfall som Alfred North Whitehead redan 1929

(Whitehead, 1967) kallade utbildningens innehåll i artikeln ”The Aims of Education”?

Om vi vänder tillbaka och börjar med några iakttagelser av vad vi egentligen åstadkommer. Genom djupgående samtal med två studenter framträder en bild där akademiska studier inte ger utrymme för argumentering, följa spår och utveckla tänkandet. Resultatet är ett icke-lärande utanför det strängt begränsande. En anekdot för att jämföra med studenter: Läraren har varit ute i skogen med sina elever i tredje klass. Elevernas uppgift är att i klassrummet rita av trädslag som de såg i skogen. En elev motsätter sig uppgiften att rita träd, vill istället rita tomtar. Det uppstår ett intensivt argumenterade från elevens sida, argument som läraren nonchalerar och vidhåller att eleven ska rita träd och inget annat. Till slut lär sig eleven att det är enklare att bara acceptera och sedan göra det läraren vill. Elevens förhållningsätt till lärarens och skolans tvång är etablerat! En sådan socialisation i tidig ålder kan möjligen vara en bakgrund till att studenter ibland är negativa till aktivt lärande. Flodin sammanfattar Owens m.fl. (2020) på följande sätt:

Nästan en tredjedel av studenterna föredrar läraren som auktoritet i att presentera den viktiga kunskapen för studenterna. Det är också läraren som sedan kommer att granska kunskapsinnehållet i en tentamen, vilket ledde till att studenterna hellre ville höra ”det som var viktigt”. Aktivt lärande krävde även en extra ansträngning. Det handlade inte enbart om en ansträngning i att konstruera något utan också den extra ansträngning som krävdes för att hantera osäkerhet.

Intervjuer med studenter som under termin 5 har i uppdrag att göra en forskningsöversikt, utifrån en egen specifik forskningsfråga, visade ovanstående tendens i att vilja följa en mall. Alltför ofta var resultat av forskningsöversikten ett antal ”tegelstenar”, det vill säga en avskalad ’objektiv’ framställning av artikeln som avslutas efter 15 rader med referensen. Därefter följer nästa artikel etcetera. Studentens syfte med kunskapssökning utifrån hans forskningsfråga lyser med sin frånvaro. Vad säger då studenterna i intervjuerna varför de gör på detta sätt? Jo, de berättar att, ”på gymnasiet har vi blivit lärda att vi inte får tycka utan



ska behandla sådana texter objektivt. Så, jag försöker vara objektiv och inte ha någon åsikt”. Notera detta är terminen före skrivande av deras kandidatuppsats där studenterna ska genomföra ett självständigt arbete med för studenten specifikt syfte. Men om studenten fått inristat att hen ska vara objektiv blir skrivandet till en rädsla att ta ställning och argumentera för olika val. Således finns det en värderingsmässig tolkning hos studenten som innebär att ha åsikter och argumentera för dessa är subjektivt, det vill säga något negativt. Det gäller att vara objektiv, vilket utesluter enligt dessa studenter argumentering utifrån syftet med forskningsöversikten, det vill säga det finns val studenten har gjort och dessa bör hen argumentera för.

## **Hur kan studenten nå genuin förståelse?**

I de olika kurserna har vi börjat använda gestaltning för att skapa kunskap till kunnande mellan begrepp/teori och praktik. Ett sätt att komma åt problem med genuin förståelse och förankra kunskapen 'kroppsligt' är gestaltning. Det innebär här att studenten använder sina egna upplevelser och erfarenheter för att gestalta/konkretisera innehållet i ett begrepp/teori. Innehållet i begreppet knyts till studentens egna upplevelser, studentens tysta kunskap blir knuten till begreppet vilket gynnar utveckling av kunnande. Just att använda begrepp kopplat till egna erfarenheter är vad, jag tolkar, Dewey menar med systematisk undersökning av ett fenomen (inquiry). Emanuel Kant uttryckte något liknande: Begrepp utan erfarenhet är tomma, erfarenheter utan begrepp / idéer/ föreställningar ger blindhet. Därigenom skulle krav kunna resas på kroppslig och upplevelseorienterad definition av exempelvis begrepp för att underlätta steget att gå från kunskap till ett kunnande. Samtidigt som de måste ta ställning och argumentera för detta med sitt eget varande. Figur 1 nedan är en modell för hur begrepp kan ses och användas för att vara en resurs för att tolka, förstå och utveckla samtidigt som begreppen ska utmana förförståelse och tidigare erfarenheter. En reflexiv form för både empirisk undersökningen (inquiry) såväl som för utmaning av tidigare taget för givna. Figuren är ett sätt att låta teori och begrepp både vara ett synsätt för att uppnå A, B och C i föregående stycke.



Figur 1. En modell för tolkning, förståelse, lärande och utveckling med hjälp av begrepp relation mellan begrepp etcetera, dess användning och det egna jaget och dennes erfarenheter.

## Bidrar föreläsningen till studentens lärande?

I detta avslutande avsnitt ska jag utmana kanske ett av de mest institutionaliserade tillvägagångssätten i utbildningar, och i andra liknande sammanhang; föreläsningar. Föreläsning som form är ofta tagen för given som det ideala. Mången ledarskapsutbildning har föreläsare som fyller dagarna i ända, utan att deltagarna i någon större omfattning utbyter erfarenheter från deras vardag (Mintzberg, 2013). På högskolor och universitet intar föreläsningar en dominerande aktivitet, ibland utan att tänka på om de faktiskt är det bästa bidraget till studentens lärande. Men

*Vid det här laget är den empiriska forskningen om aktivt lärande så stark, att man med fog kan hävda att det är ovetenskapligt att hålla fast vid traditionella föreläsningar (ja, oavsett hur skicklig man är som föreläsare)".<sup>6</sup>*

6 <https://www.su.se/ceul/forskning/aktuell-hogskolepedagogisk-forskning/stor-metastudie-forelasningar-vs-aktivt-larande-1.386646>

Jag har under en lång tid funderat över vilka effekter föreläsningar har på studenters respons och lärande (Bligh, 1998; Darnell & Krieg, 2019; Tami et al., 2017). En socialisering in i synen på föreläsningars förträfflighet kan för min del spåras tillbaka till början av min klassresa, mina studier på Växjö högskola vid slutet av 1980-talet. Men denna socialisation av "hur man ska vara" var varaktig fram till 2011. Då kom jag att testa mer handgripligt föreläsningars effekter. Det var på Skolledarskapskursen på Rektorsprogrammet Linné-universitetet, som jag var ansvarig för mellan åren 2011 till 2018 som jag började ifrågasätta föreläsningars nytta. De föreläsare jag anlidade hade krav på sig att kunna engagera och inspirera. Föreläsningarna skulle innehålla både teori och sådant som deltagarna skulle kunna använda sig av i sin praktik, och konkret också använda i sina examinationer på kursen. Således skulle föreläsarna vara duktiga på att föreläsa och ha lång erfarenhet av just föreläsningar för andra typer av grupper än studenter. Exempelvis föll valet på Mats Trondman och Mats Alvesson, som båda både kan inspirera och utmana genom skickligt framförande. De var anlidade i samtliga kursgrupper under ovanstående år. Totalt cirka 1200 kursdeltagare. Återkommande på dessa föreläsningar placerade jag mig längst bak så jag hade hyfsad sikt över vad deltagarna gjorde på sina datorer och I-pads. Har tyvärr inga noteringar om hur många tillfällen jag satt med på. Men om jag drar mig till minnes rätt, omkring 10 tillfällen för vardera Mats & Mats, totalt 20 tillfällen.

Mina noteringar visar ett mönster av att ett 20-tal av 40–50 deltagare, återkommande under föreläsningarna var inne i sina datorer, Ipad och mobiler. Det vill säga de ägnade sig åt andra aktiviteter än att lyssna på föreläsaren.

Men det räckte inte med att observera. Det var klart uttalat att deltagarna på föreläsningarna skulle senare använda föreläsarnas kunskaper

---

för att lösa examinationsuppgifter. Endast 10% använde kunskap från föreläsningarna i sina examinationsuppgifter!

## **Berätta vad som är viktigt i kurslitteraturen tack!**

Studentlitteraturs representant, för några år sedan i samband med skrivande av en kursbok, framhöll betydelsen av att författarens uppdrag var att skriva som om litteraturen används som en uppslagsbok. Jag, tillsammans med några kolleger, började då att grubbla kring frågan; hur bearbetar studenterna böckerna på litteraturlistan? Läses litteraturen överhuvudtaget? Ser de boken som en berättelse? Eller är litteraturen ett uppslagsverk? Vid samtal med några studenter i Kristianstad (Läroprogrammet) och Lund (Historia och Statskunskap), visade det sig att ett fåtal böcker faktiskt lästes i sin helhet. Läsningen var mer sporadisk och selektiv utifrån förväntade examinationer. Således tycks böcker vara uppslagsverk, istället för *en* berättelse som måste läsas i sin helhet för att förstås. I en analys av böcker på deras bokhyllor räknande vi ut att av 47 kursböcker var 8 aktivt lästa. Med aktivt menas förekomsten av anteckningar och understrykningar frekvent förekommande i hela boken. Andra studenter berättar liknade förhållningssätt till litteraturen. Iakttagelser jag gjort av mina studenter på tågen bekräftar också att pennan oftast tycks ligga kvar i väskan vid läsning av kurslitteratur. Noterbart är att studenter ändå framhåller föreläsningar som viktiga för lärandet. Samtidigt som forskning visar på att föreläsningar inte leder till någon högre grad av lärande. Studenternas strategier för hanteringen av litteraturen kan då möjligen förklara varför föreläsningar anses som viktiga. På en 'bra' föreläsning ges kanske en genomgång av boken, och studenten 'slipper' att läsa varje sida. Istället kan då studenten fokusera enbart på avsnitt som är viktiga vid examinationen (beroende på hur examinationen är utformad), vilket då också stödjer Studentlitteraturs 'strategi'. I en kurs på PA-programmet inför skrivande av kandidatuppsats blev det extra tydligt att studenterna bara hade läst slutsatserna. Studenter hade inte läst *hur och varför* författaren kommit fram till förslagen att hantera analyser av intervjusituationer med hjälp av olika metaforer. På föreläsningarna fokuserade vi

lärare också på verktygen för analysen, i mindre grad bakgrunden till metaforerna.

## Avslutning

Frågorna som jag har bearbetat i denna essä har berört olika aspekter av tre huvudfrågor: Vad är utbildningens ändamål? Hur organiserar vi utbildningen? Vad är studentens lärandestrategier? Dessa tre områden hänger intimt samman. Det går inte att skilja dem åt, ty de verkar alla i en tid och på en plats. Skeenden i utbildningen är komplexa där delarna är väl sammanflätade, därför krävs stor lyhördhet för olika lösningar och hantering av vardagens specifika möten med studenten. Lösningar och en hantering som inte går att frikoppla från varandra, de är väl integrerade i ett spindelnät där justeringar i ett område påverkar andra. Således kräver lösningar och hantering av utbildningen en gedigen förståelse av utbildningens ändamål, olika sätt att organisera och förståelse av studenternas olika lärandestrategier.

## Referenser

Alvesson, A., Gabriel, Y. & Paulsen, R. (2017). *Return to meaning. A social science with something to say*. Oxford: Oxfors University Press.

Augustinsson, S. (2006). *Om organiserad komplexitet. Integration av organisering, lärande och kunnande*. Avh. 2006:46, Luleå universitet.

Biesta, G.J.J. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Avancerade studier i Pedagogik. Liber: Stockholm.

Biesta, G.J.J., & Osberg, D. (red) (2010). *Complexity theory and the politics for education*. Rottendam: Sense Publishers

Bligh, D.A. (1998). *What's the Use of Lectures?* SF: Jossey-Bass Publishers.

Bohlin, H. (2018). *Medborgerlig bildning. Om varför man studerar på högskola*. Lund: Studentlitteratur.

Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans. En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Stockholm: Volante.

Celliers, P. (2000). *Complexity & Postmodernism. Understanding complex systems*. New York NY: Routledge.

Damşa, C., & Lange, T.D. (2019). Student-centred learning environments in higher education. *Uniped*, 42(01), s. 9–26.

Dewey, J. (2013). *Logic. The theory of inquiry*. Read Books Ltd.

Ericsson, U., & Rakar, F. (2017). Med minnen av en framtid – Integration och etablering som meningsskapande processer. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 23(1), s.10–26.

Freeman, S., et al. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *PNAS* 111 (23).

Holmström, O. (2018). *Studentbarometern 2017*. Rapport, Kvalitet och utvärdering. Lunds universitet.

Josselson, R. (1996). *The Space Between Us*. London: SAGE.

Mintzberg, H. (2013). *Simply managing. What Managers Do - And Can Do Better*. Harlow, Pearson.

Nussbaum, M.C. (2016). *Not for profit. Why democracy Needs the Humanities*. Oxford: Princeton University Press.

Osberg, D. (2010). Taking Care of the Future? The complex responsibility of education & politics. I Biesta, G.J.J. & Osberg, D. *Complexity theory and the politics of education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Owens, D.C., Sadler, T.D., Barlow, A.T., & Smith-Walters, C. (2020). Student Motivation from and Resistance to Active Learning Rooted in Essential Science Practices. *Research in Science Education* 50, s. 253–277.

Sadowski, C., Stewart, M., & Pediaditis, M. (2017). Pathway to success: using students' insights and perspectives to improve retention and success for university students from low socioeconomic (LSE) backgrounds. *International Journal of Inclusive*.

SOU 2018:73. *Studiemedel för effektiva studier. Slutbetänkande av Utredningen om tryggare och effektivare studier.*

Wiliam, D. (2019). *Att följa lärande. Formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Whitehead, A.N. (1967). *The Aims of Education and other essays*. New York, NY: The Free Press.

## **Länkar:**

OL104P, schema våren 2017 och våren 2018

För fullständigt schema se: [file:///Users/allasdator/OneDrive - Högskolan Kristianstad/Studentutveckling/Tidigare texter/Schema våren 2017.pdf](file:///Users/allasdator/OneDrive - Högskolan Kristianstad/Studentutveckling/Tidigare%20texter/Schema%20våren%202017.pdf)

Motsvarande kurs 2018 [file:///Users/allasdator/OneDrive - Högskolan Kristianstad/Studentutveckling/Tidigare texter/Schema våren 2018.pdf](file:///Users/allasdator/OneDrive - Högskolan Kristianstad/Studentutveckling/Tidigare%20texter/Schema%20våren%202018.pdf)