

Från mål till röd tråd

Om integrering av lärandemålen i studenternas inläring

Learning outcomes are central for structuring and examining courses in higher education. Yet, the learning outcomes are not often incorporated into course activities, and the students are not invited to actively reflect upon them. Taking this conundrum as its starting point, this text aims to resonate around how a more active incorporation of the learning outcomes into the learning activities can support deep learning and, perhaps, contribute to a more inclusive academic milieu. Building on the previous literature on student active forms of assessment, the text makes three suggestions for how a more active engagement with the learning outcomes can be achieved in practice. The text concludes by stating that even though a more inclusive academic milieu requires more far-reaching reforms, student active work with the learning outcomes is one way to invite students to reflect upon what academic work is.

Inledning

Lärandemålen är centrala för hur kurser utformas, planeras, genomförs och bedöms. Ändå är min erfarenhet att jag sällan lyckas integrera lärandemålen i undervisningen på ett konkret sätt under kursens gång. Kursens undervisning är visserligen utformad för att studenterna ska nå målen, men när det kommer till att aktivt involvera studenterna i att reflektera kring hur kursen ska stödja deras utveckling i riktning mot målen, brister jag. Min erfarenhet är att lärandemålen försvinner från kursens diskussioner efter att ha presenterats kortfattat vid introduktionen. Delvis som ett resultat av detta, förblir lärandemålen från studenternas perspektiv ett slags döda formuleringar, tydligt och på förhand stipulerade, en måttstock mot vilka studenternas prestationer i slutet av kursen ska mätas, möjligen, men alls inte något som studenterna bjuds in att reflektera kring och ta ansvar för i lärandeprocessen.

Lärandemål är ju, förstås, mål: och alltså något som markerar en slutpunkt. Men som pedagogisk forskning har lärt oss, fungerar ju inläring sällan som tillägnande av kunskap som är från början bestämd och paketerad. I den mån lärandemålen preciserar vad studenterna ska lära sig under en kurs, är de snarare formulerade för att peka mot den kunskapsprocess som kursen är tänkt att göra tillgänglig för studenten. I vilken grad målen sedan uppnås är helt beroende av denna process. Även om kurslitteratur och undervisningsformer, vilka är den undervisande lärarens ansvar att planera, är av avgörande betydelse för denna process, förutsätter den också studentens aktiva deltagande.

Mot bakgrund av detta, syftar det här pappret till att diskutera hur lärandemålen kan arbetas in i lärande- och undervisningsformerna, och därmed bli en del av undervisningens och lärandeprocessens röda tråd.

Artikel är strukturerat på följande vis. I den första delen resonerar jag utifrån tidigare litteratur om studentaktivt lärande kring vad studenternas reflektioner kring inläring har för betydelse för inläring. Ytterst tror jag att ett studentaktivt arbete med lärandemålen under kursens gång kan stimulera djupinläring och kontextualisering. Dessa begrepp ringar in en syn på lärande som en kreativ process, vilken kontrasterar en mer traditionell syn på lärande som linjär kunskapsinhämtning. I artikelns andra del kommer jag att diskutera hur några förslag på studentaktiva arbetsformer skulle kunna användas inom ramarna för en tredje termins-kurs för

att öka lärandemålets roll som lärandets röda tråd. Jag diskuterar också mina erfarenheter av att omsätta en av dessa arbetsformer i praktiken.

Tidigare forskning

Mål, lärande, kontextualisering

Det finns en bred litteratur kring hur studenter uppfattar sitt eget lärande. Scheja (2006) finner i sin undersökning av förstaårsstudenters att de fokuserar mycket på huruvida de är ”i fas” eller inte. Scheja kopplar denna upplevelse både till kursernas utformning och till hur lärande presenteras som en kumulativ och rätlinjig process, där kurser förutsätts bygga vidare på kunskaper från tidigare kurser:

To take the argument further, students' experiences of delayed understanding in relation to course work can be understood as a result of a demand for an instant understanding in relation to a view of studying as a question of staying in phase, a view which fits with the expected development of understanding implied in the structure of the teaching-learning environment. (Scheja, 2006, s. 440)

Scheja är dock kritisk till synen på lärande som en *linjär* process. Istället föreslår han att lärande bör beskrivas som en *prövande* process, där studenterna provar olika tolkningar av både studiematerialet och lärandemiljön som sådan och sedan utvecklar dessa med hjälp av löpande återkoppling från läraren (ibid). Denna rörelse mellan tolkning och omtolkning med koppling till en viss lärandemiljö har beskrivits som en *kontextualiseringsprocess*. Kontextualisering kan handla om både sociala och kognitiva processer (Molander, Halldén & Pedersen, 2001). Social kontextualisering innebär att studenterna bekantar sig med den akademiska miljön i bred bemärkelse, medan kognitiv kontextualisering har att göra med att vänja studenter vid ett vetenskapligt eller akademiskt hantverk, till exempel att hantera referenser eller laboratorieredskap på ett korrekt sätt. Den kognitiva kontextualiseringen kan sägas ligga nära de generiska kunskaper vilka vi ofta vill utveckla hos studenterna inom högre utbildning. För att studenterna ska förstå och tillägna sig de ”ideal, mål och principer som lärandet vilar på” (Scheja 2006, s. 441, min översättning), är dock även den sociala kontextualiseringsprocessen central.

Ramsden (1997) har försökt förstå hur studenternas inläring påverkas av hur de uppfattar undervisning, bedömning och kursinnehåll med koppling till den akademiska miljön. Ramsden kommer fram till att den bredare akademiska miljön har stor betydelse när det kommer till att stimulera djup inläring, där studenten aktivt och kreativt reflekterar över lärandet. Däremot krävs fortsatt forskning för att försöka ringa in på vilket sätt undervisningen och den institutionella miljön bäst stimulerar till detta lärande (Ramsden 1997, s. 198).

Lärandet och den akademiska miljön

Grundinsikten om att den akademiska miljön påverkar studenters lärande är dock långt ifrån ny. Ätminstone sedan Aristoteles har många tänkare resonerat kring hur studenters inläring påverkas av normer och ritualer som ligger delvis bortom litteratur, undervisning och pedagogik och varierar mellan olika akademiska miljöer. Centralt för de här tankegångarna är att studentens tendens att välja enkla vägar – inklusive fusk – för att nå kursmålen, inte bara är avhängigt studentens personliga val eller förmågor utan också kan bero på undervisningsmiljön. Särskild och svidande kritik har riktats mot lärosäten för högre utbildning. Så menade till exempel Cardinal Newman 1852 att självstudier var att föredra framför universitetsundervisning som lovar mycket men ”egentligen gör så litet för tänkandet” (Ramsden 1997, s.

199, min översättning). Newmans kritik mot universitetsstudier riktade sig främst mot att mängden litteratur och kraven på detaljinläring effektivt hindrade studenternas kreativa utforskande.

Men är det verkligen så enkelt att minskade krav på detaljkunskaper och kortare litteraturlistor skulle resultera i kreativa och inspirerade studenter med djupa kunskaper? Nej, här stöds sunt förnuft av senare forskning i frågan; det är mer komplext än så. Det handlar också om hur processen för kunskapsinhämtning är konstruerad och om vilken kunskap som premieras. Till exempel är det ingen ovanlig erfarenhet att studenter upplever att de får bäst betyg när de helt enkelt visar att de kan upprepa det som står i kurslitteraturen, istället för att försöka använda litteraturen till självständiga men kanske inte färdigutvecklade tankegångar (Ramsden, 1997, s. 203). Och här kan lärarens roll och undervisningens utformning ha stor betydelse.

Ramsdens intervjuer med studenter ger för handen att studenter ofta avskräcks från att utforska saker på egen hand, eftersom de tror att läraren ändå bara vill att de ska lära sig det som står i litteraturen. Det visar sig också att lärarens intresse – inte bara för ämnet som sådant utan också för sina studenter som personer och intellektuella – tycks ha stor betydelse för hur studenterna uppfattar undervisningen och de krav som ställs på dem. Löpande examinering verkar förstärka studenternas upplevelse av att utantillinläring står i fokus. I Ramsdens intervjuer konstaterar en student att löpande examinering gjorde att hen tappade lusten att utveckla egna motiv för sin inläring. Följden blev att studenten utformade hela sitt kurspapper med examinatorn i tankarna; ”även om en essä egentligen handlar om att uttrycka tankar och idéer så är det inte vad examinatorerna efterfrågar; de efterfrågar, tror jag, att du har sökt igenom biblioteket och antecknat andra människors idéer.” (Ramsden, 1997, s. 204, min översättning).

Den student-fokuserade undervisning som studenterna i bland annat Ramsdens forskning ovan beskriver som ”god undervisning” har visat sig vara undervisning som också leder till goda resultat för inläring. Det tycks med andra ord finnas en koppling mellan högre läranderesultat och undervisning som är orienterad mot djupinläring (Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999, s. 158). Ett studentfokuserat angreppssätt har den undervisning som är mer orienterad mot *hur* studenterna ska kunna reflektera självständigt kring det de lär sig, än på *vad* studenterna ska lära sig (s.k. lärar-fokuserat arbetssätt).

Att göra undervisningen student-fokuserad

Om god undervisning är student-fokuserad undervisning: hur går vi som lärare då till väga för att genomföra den? För Trigwell, Prosser & Waterhouse (1999) föregicks denna fråga av en annan, nämligen om huruvida det lärare definierar som student-fokuserat lärande stämmer överens med studenternas upplevelser. Författarna undersökte detta genom att intervjua både lärare och studenter i olika undervisningsmiljöer, vilka präglades av både lärar-fokuserade och student-fokuserade arbetssätt. Samstämmigheten mellan lärarnas och studenternas beskrivning av undervisningsmiljöerna befanns vara mycket stora. När läraren beskrev undervisningen som fokuserad på fakta och inläring, matchades detta i undersökningen slående ofta av studenternas upplevelse av att det var detta som betonades, vilket resulterade i en mer ytlig inläring. När läraren strävade mot fördjupad förståelse hos studenterna, upplevde även studenterna att deras inläring stod i fokus för undervisningen och dessa studenter verkade lära sig på ett mer djupgående vis (Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999, s. 67).

Om vi vill utforma undervisningen och lärandemiljön så att den stimulerar studenterna till reflekterande lärande på djupet och avskräcker dem från ytlig utantillinläring som främst syftar till att bocka av ännu en kurs – hur går vi då till väga? Ja, några manualer finns förstås inte och som vi har sett i denna korta genomgång, betonar litteraturen på området att inläringen inte

bara påverkas av undervisningsformer, utan också av den bredare akademiska sociala kontexten. Men det finns ändå försök att sammanfatta vad "god undervisning" utgörs av. Trigwell, Posser & Waterhouses genomgång av tidigare forskning leder dem till följande punktlista:

God undervisning är undervisning:

- som inbegriper hjälpsam återkoppling
- där läraren försöker förstå vilka svårigheter studenterna möter
- där läraren är bra på att förklara
- där läraren förmår skapa intresse för ämnet
- där läraren kan motivera studenterna och visar intresse för vad de har att säga.

(Trigwell, Posser & Waterhouse, 1999)

Ovanstående lista betonar lärarens ansvar. Det är läraren som ska utforma undervisningen på ett sätt som gör den intressant och tillgänglig för studenten. Först när undervisningen på detta sätt blir tillgängliggjord, tycks det, öppnas möjligheterna för studenten att tillägna sig mer djupgående kunskaper. Kan en väg mot den goda undervisning som föreslås ovan vara att aktivt involvera studenterna i arbetet med lärandemålen? I papprets nästa del kommer jag att beskriva olika metoder för att förstärka ett studentaktivt lärande, med fokus på just lärandemålen, och hur de skulle kunna arbetas in i en kurs i utvecklingsstudier.

Undervisningsmål som röd tråd: pedagogiska förslag

Kursbeskrivning

Kursen *Politics of development* (hädanefter: *Politik och utveckling*) ges på termin tre på kandidatprogrammet i Development Studies vid Lunds universitet. Kursens lärandemål är som följer:

Efter kursens slutförande ska studenten kunna demonstrera förmåga att:

1. *Identifiera* de politiska dimensionerna av utvecklingsrelaterade policys och processer på olika styrningsnivåer.
2. *Förstå* hur utveckling studeras inom statsvetenskapen och *kunna redogöra* för perspektiv, teorier och begrepp som härvid används.
3. *Formulera* ett forskningsproblem inom kursens område och *självständigt kunna tillämpa* statsvetenskaplig litteratur för att analysera detta problem.
4. *Utforma* akademiska presentationer i muntlig och skriftlig form, individuellt och i grupp och *bidra* till den gemensamma lärandemiljön.

(Syllabus for STVC02 Political Science: The Politics of Development,
1st cycle, 15 credits, mina kursiveringar)

Kursen ges på helfart och sträcker sig över 15 veckor. Vanligen är flera lärare inblandade och när jag höll kursen första gången undervisade jag tillsammans med en professor i statsvetenskap. Vi lade upp kursen så att professorn höll i merparten av seminarierna och föreläsningarna under kursens första halva och jag ansvarade för den andra halvan. Ursprungligen var ett kurspapper i slutet på kursen den huvudsakliga examineringsformen. För ett godkänt betyg krävdes också närvaro och aktiv medverkan vid kursens seminarier. Men

eftersom professorn var bortrest under kursens andra hälft, valde vi att ge en av seminarieuppgifterna under kursens första hälft extra tyngd. Medan övriga seminarieuppgifter utförs i grupp, ska detta seminariepapper 1 skrivas enskilt, och vara av samma omfattning som seminariepapper 2, som tidigare var det enda examinerande momentet. Seminariepapper 2 görs i *peer review*-form, där slutinlämningen föregås av ett seminarium med kamratgranskning.

Vårt upplägg hade förmodligen fördelen att den tillät studenterna beta av delar av kursen istället för att examineras på hela 15 hp vid kursens slut. Dock är inte upplägget utan problem. Det mest uppenbara handlar om att kursen riskerade en tudelning, vilket förstärktes av att det delade läraransvaret sammanfaller med den tudelade examineringsformen. Litteraturen pekar också, vilket behandlades ovan, på att löpande examinering långt ifrån upplevs som problemfri från studenternas sida, utan att denna också kan förstärka studenternas upplevelse av att varken vara ”i fas” eller ges tillräckligt med utrymme för självständig reflektion, vilket är centralt för djupare inläring (jfr. Scheja, 2006; Ramsden, 1997).

Utän att förminska betydelsen av dessa problem, var min ambition att använda ett aktivt arbete med lärandemålen som ett sätt att förminska både upplevelsen av tudelning och den stress som möjligen skapas av den dubbla examineringen. Nedan ger jag förslag på arbetsformer som skulle kunna förstärka lärandemålets roll som kursens röda tråd. Förslagen är hämtade från en bok där lärare i geografi beskriver hur de har försökt involvera studenterna i det som kallas aktivt lärande (Healey och Roberts, red. 2004), men jag har anpassat dem till den aktuella kursen *Politik och utveckling* som diskuteras här. I slutändan valde jag att arbeta med en av lärandeformerna, och jag resonerar kort kring hur jag upplevde att detta föll ut.

Exempel 1: Värdering av andras prestationer

Det här är en pedagogisk metod som ursprungligen utformats för att öka rättssäkerheten för examineringsformer där studenter bedöms i grupp. Den bygger på att studenterna i en arbetsgrupp får i uppgift att betygsätta varandra utifrån en relativ betygsskala, där medlemmarnas arbetsinsatser bedöms i förhållande till varandra. Erfarenheten är att det ofta råder stor samstämmighet mellan studenternas värdering av varandra och lärarnas intryck (vid grupphandlingar och seminarier) av studenternas prestationer (Healey & Addis, 2004). För egen del ser jag flera potentiella problem med kollegial bedömning, inte minst i koppling till den psykosociala studiemiljön, vilket jag strax ska återkomma till.

Dock tror jag att en variant av denna kollegiala bedömning skulle kunna användas på kursen *Politik och utveckling* i samband med de av kursens seminarier som examineras i grupp. Dessa seminarier renderar dock inga betyg utefter en skala, och i praktiken får studenten godkänt på momentet om hen närvarat och medverkar vid den skriftliga inlämningen, som alltså görs gemensamt i en basgrupp om 3-4 personer.

Vid seminariets slut får studenterna i uppgift att betygsätta varandras prestationer vid seminariet och under arbetet med den skriftliga inlämningen i förhållande till lärandemålen utifrån en skala, där varje betyg endast kan utdelas en gång. Tanken är att detta skulle göras i skriftlig form på papper som lämnas direkt till mig:

Syftet med dagens uppgift har varit att träna er förmåga att nå lärandemål 2-4, med fokus på nummer 4:

- Förstå hur utveckling studeras inom statsvetenskapen och kunna redogöra för perspektiv, teorier och begrepp som härvid används (2).

- Formulera ett forskningsproblem inom kursens område och självständigt kunna tillämpa statsvetenskaplig litteratur för att analysera detta problem (3).
- Utforma akademiska presentationer i muntlig och skriftlig form, individuellt och i grupp och bidra till den gemensamma lärandemiljön (4).

Betygsätt i vilken utsträckning medlemmarna i din grupp – inklusive du själv – har bidragit till ovanstående lärandemål. Betygen som kan ges är A (högst), B, C, D (lägst). Varje betyg kan endast ges en gång.

De potentiella problemen med detta tillvägagångssätt är många. Inte minst riskerar förfarandet att skapa osämja i basgrupperna, i synnerhet om dessa utgörs av studenter som kanske inte känner varandra så väl. Uppgiften syftar till att både få studenterna att reflektera över lärandemålen i förhållande till kursmomenten och att ge dem insikt i svårigheterna med bedömning. Dock känns det upplägg som föreslås ovan alltför spekulativt och experiment-artat för att jag skulle kunna tänka mig att ”genomföra” det i en studentgrupp som jag inte känner väl.

Exempel 2: Att arbeta med bedömning

Den här övningen är ännu tydligare än den föregående inriktad på bedömningskriterier snarare än lärandemål. Rent praktiskt föreslås följande tillvägagångssätt:

90 studenter som under terminen ska arbeta med att skriva uppsats delas in i fyra grupper med var sin handledare. I början av det första tillfället får studenterna en föreläsning om varför det är en bra idé att göra en uppsatsplan. Därefter arbetar de i grupper med att ta fram en plan för en möjlig uppsats, som de sedan får feedback på av handledaren.

Inför tillfälle två får studenterna arbeta på en enskild plan. Vid tillfälle två förklarar handledaren hur bedömningskriterierna används. De enskilda planerna anonymiseras och studenterna får använda kriterierna för att bedöma varandras planer genom att använda kursens bedömningskriterier. Handledaren bedömer också några av planerna och cirkulerar dessa i klassen och svarar på frågor. Grundregeln är att endast konstruktiva kommentarer tillåts. Vid slutet av timmen får studenterna tillbaka kommentarerna på sin egen plan (Roberts, 2004).

Översatt till kursen *Politik och utveckling*, skulle en variant av denna övning kunna göras i samband med kamratgransknings-seminariet som föregår inlämningen av slutpappret. I min variant skulle fokus dock inte hamna på bedömning i strikt mening, utan snarare på att fundera kring hur kurspappret förhåller sig till lärandemålen och på vilket sätt studenternas kurspapper demonstrerar att de har tillgodogjort sig målen.

Övningen skulle kunna utformas på följande vis:

I slutet på seminariet avsätts 15 minuter för att gemensamt reflektera kring följande:

- (1) Vilka av lärandemålen har vi övat på under seminariets gång?
- (2) Vilka av lärandemålen känner ni att ni har uppnått i arbetet med kurspappret?
- (3) Skulle något lärandemål kunna sägas hamna vid sidan av: i så fall vilket? Hur skulle dagens seminarium alternativt inlämningen kunna omformuleras för att uppfylla också detta/dessa lärandemål?

Exempel 3: Självvärdering

John Hunt (2004) har använt sig av ett självvärderingsformulär som studenterna fyller i och lämnar in tillsammans med slutuppgiften. I Hunts exempel bygger självvärderingen på betygskriterierna, men den skulle lika gärna kunna formuleras utifrån lärandemålen. Hunts erfarenheter visar att formuläret visserligen på något plan verkar ha förstärkt studenternas tendens att ta ansvar för det egna lärandet: de studenter som fyllde i formuläret hade korrekturläst sina arbeten i större utsträckning än övriga studenter. Däremot konstaterar han att många studenter fyllde i formuläret i sista minuten, och därför insett användbarheten först i efterhand (Hunt, 2004, s. 110).

Jag tolkar detta som en illustration av det jag ser som grundproblemet med lärandemål: de är formulerade som en del av kursens slutresultat. Denna syn på lärandemålen riskerar att förstärkas i och med att självvärderingen läggs i samband med kursens slutuppgift. Jag tror att självvärdering kan vara en god idé, men att denna kan vara bättre att genomföra löpande under kursens gång, till exempel i form av s.k. *minute papers*, eller minut-papper.

Minut-papper delas vanligen ut vid slutet av varje enskilt lektionstillfälle, då varje student ombeds att besvara två frågor, vanligen: (1) Vad var det viktigaste som du lärde dig idag? Och (2) Vilken fråga lämnades obesvarad? (Stead, 2005, s. 119). Steads genomgång av det som tidigare skrivits om minut-papper pekar dock i riktning mot att det är ett verktyg som riskerar att gå förlorat om det används för ofta, eftersom studenterna tycks ledsna på att besvara samma frågor om och om igen (Stead, 2005, s. 117). En variant skulle därför vara att använda minut-papper i samband med endast föreläsningarna. Traditionellt presenteras alltid föreläsningar med läsanvisningar, vilka studenter ofta – säkert delvis till följd av det mycket lärar-orienterade upplägget en klassisk föreläsning har – tar sig friheten att helt bortse ifrån. Även om jag försöker att foga in student-aktiva moment som ger utrymme för reflektion under mina föreläsningar, förväntar jag mig ingalunda att ett minut-papper med en självvärderingsfråga kommer att radikalt förändra synen på föreläsningens natur. Däremot tror jag att det möjligen kan fungera som en påminnelse om lärandemålen och studenternas delade ansvar för dessa, om det utformas på exempelvis följande sätt:

- (1) Vad var det viktigaste du lärde dig idag?
- (2) Hur hjälper detta dig närmare ett av de fyra lärandemålen?
- (3) Vilken fråga lämnades obesvarad?

Här har minut-pappret svällt till att bli ett fem minuters-papper, där svaret fylls i på papper där lärandemålen redan anges.

Erfarenheter från att arbeta med lärandemål i form av minut-papper

Under arbetet med kursen Politik och utveckling prövade jag i slutändan bara exempel 3, det modifierade minut-pappret, som en metod att involvera studenterna i arbetet kring lärandemålen. Exemplet med gruppvärderingen har, som jag resonerar kring ovan, en etisk problematik och en potentiell påverkan på gruppdynamiken som jag inte kände mig redo att hantera eftersom jag varken kände studentgruppen eller hade gett kursen tidigare. Det andra exemplet är betydligt mer problemfritt, men skulle ta en hel del av seminarietiden i anspråk. Det är dessutom tydligt inriktat mot att reflektera kring kurspapper, snarare än undervisningssituationen som sådan.

I samband med kursens föreläsningar delade jag vid tre tillfällen ut ett utökat minutpapper. När jag träffade studenterna för första gången, delade jag ut ett blankt papper när jag inledningsvis presenterade mig själv. Utan att gå närmare in på vad pappret skulle användas

till bad jag dem behålla det. Vid föreläsningens slut bad jag dem att ta ett par minuter för att skriva ner (1) vad de lärt sig under dagens föreläsning, och (2) vad som hade kunnat förbättras eller förstärkas. Detta första minut-papper handlade alltså framförallt om min prestation som föreläsare och saknade tydlig koppling till både lärandemålen och studenternas egen förberedelse. Vid nästa föreläsningstillfälle kopplade jag först tillbaka till vad de skrivit på dessa första minut-papper och sammanfattade vilka lärdomar jag dragit av deras kommentarer. Sedan förklarade jag att de i slutet av denna föreläsning skulle få göra en liknande övning – men där de också skulle reflektera över sitt eget lärande. Detta andra minutpapper följde det som beskrivs under exempel 3 ovan, och inkluderade förutom två frågor kring föreläsningen också en fråga kring lärandemålen. Detta förfaringsätt upprepades sedan vid ännu en föreläsning.

Mitt syfte med denna stegvisa ingång till lärandemålen var att leda studenterna mot reflektion genom att börja i en ytterligt konkret och direkt ände och sedan gå över till den mer övergripande kopplingen mellan lärandemålen, undervisningsformer och deras egna förberedelser. Tanken var kanske god, men resultatet blev att studenterna också i de två minut-papper som omfattade frågor om lärandemålen fokuserade mer på det som var bra/intressant kontra utvecklingsbart i själva föreläsningen. I den utsträckning de resonerade kring sitt eget lärande, handlade det mest om ifall de förberett sig genom att läsa litteraturen innan. Jag gjorde dock ingen systematisk utvärdering kring detta försök med minut-papper om lärandemålen, och även om jag för egen del återkom till lärandemålen vid ett flertal tillfällen i klassen, upplevde jag inte att diskussionen kring dessa lyfte till en reflekterande nivå.

Däremot upplevde jag att arbetsformen med minut-papper bidrog till en mer öppen kontakt mellan mig och studenterna – på gott och ont. Å ena sidan ledde det till fler samtal kring både examinationsformer och vad i ämnet Politik och utveckling som intresserade dem, vilket var både intressant och givande. Å andra sidan hörde många studenter också av sig och var missnöjda med sitt slutbetyg, trots att detta var noggrant motiverat i förhållande till de examinerande uppgifterna. Jag tolkar båda dessa effekter, mer eller mindre önskvärda, som en direkt följd av att jag bjöd in studenterna till att reflektera kring lärandemålen. Detta verkar ha bidragit till att tillgängliggöra eller öppna det akademiska arbetet för både reflektion, diskussion och kritik.

Slutdiskussion

Detta papper syftade till att diskutera hur lärandemålen kan arbetas in i lärande- och undervisningsformerna, och därmed bli en del av undervisningens och lärandeprocessens röda tråd. Jag presenterade tre möjliga arbetsformer för att förstärka studenternas reflektion kring lärandemålen. Ett av dessa exempel – det modifierade minut-pappret – testade jag sedan i praktiken. Även om mitt försök att omvandla lärandemålen från döda formuleringar i ett kursdokument till att bli mer av lärandeprocessens röda tråd var både begränsat och utfört utan någon större systematik, är min slutsats att detta bidrog till en mer öppen akademisk miljö.

De arbetsformer jag har diskuterat i denna text utgick från arbetsformer som i litteraturen var utformade för ett studentaktivt arbete med betygskriterier. När jag istället tillämpade övningarna på lärandemålen, gick en del av poängen, kopplad till ökad förståelse för summativ bedömning, möjligen förlorad. Framförallt gäller detta en övning i kamratgranskning, där idén vara att studenterna skulle bedöma varandras kurspapper utifrån betygskriterierna. Det studentaktiva arbetet med lärandemål som jag diskuterat i detta papper är att föredra när syftet är att uppmuntra studenterna att reflektera över sitt lärande. Betygskriterier är till sin natur

summativa; de ska hjälpa oss att kvantifiera de kunskaper studenten uppnått vid slutet av en kurs. Lärandemål är istället vanligen formulerade kring allmänna färdigheter som studenten förväntas tillägna sig under en kurs. Lärandemålen tycks alltså vara bättre lämpade – trots sin etymologi – för att utgöra grunden för en diskussion om lärande som process eller god inläring, där det är så kallat studentaktivt lärande eller djupinläring som åsyftas (jfr. Ramsden, 1997; Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999). Genom att synliggöra lärandemålen under kursens gång, kan de göras till kursens röda tråd och fungera som ett sätt att åskådliggöra för studenterna hur lärande är en kreativ process och inte en rätlinjig rörelse där bara slutmålet – betyget – räknas.

Kan verkligen arbetsformer som synliggör lärandemålen i sig leda till en annan syn på lärande? Nej, detta är knappast troligt. Att anamma ett akademiskt förhållningssätt till lärande kan beskrivas som en kontextualiseringsprocess som består av en kognitiv och en social del (Molander, Halldén och Pedersen 2001), där framförallt den sociala kontextualiseringen knyter an till den bredare akademiska kontexten bortom en enskild kurs. Däremot upplevde jag att arbetsformen med ett minutpapper kring lärandemålen bidrog till att öppna upp det akademiska arbetet för både reflektion och kritik. Möjligen förde försöket att göra lärandemålen till en röd tråd studenterna närmare en aktiv undran över de "ideal, mål och principer som lärandet vilar på" (Scheja, 2006, s. 441). Detta är möjligen ett steg i riktning mot den sociala kontextualiseringsprocessen, genom vilken studenten införlivar den syn på vetenskapligt utforskande av världen som akademisk utbildning ytterst ska uppmuntra. Men för att nå hela vägen är arbetsformerna under en enskild kurs långt ifrån tillräckliga.

Litteratur

Healey, M. & Roberts, J. (red.). (2004). *Engaging students in active learning: case studies in geography, environment and related disciplines*. Gloucestershire: Geography Discipline Network.

Healey, M & Addis, M. (2004). Use of peer and self assessment to distribute group marks among individual team members: ten years' experience. In Healey, M. & Roberts, J. (red.), *Engaging students in active learning: case studies in geography, environment and related disciplines* (s. 116-121). Gloucestershire: Geography Discipline Network.

Hunt, J. (2004). Using self-assessment marking checklist. In Healey, M & Roberts, J. (red.), *Engaging students in active learning: case studies in geography, environment and related disciplines* (s. 107-11). Gloucestershire: Geography Discipline Network.

Molander, B., Halldén, O. & Pedersen, S. (2001). Understanding a phenomenon in two domains as a result of contextualization. *Scandinavian journal of educational research*, Vol. 45, No. 2, s. 115-123. URL: <https://doi.org/10.1080/00313830123808>

Roberts, J. (2004). Getting to grips with assessment criteria. In Healey, M & Roberts, J. (red.), *Engaging students in active learning: case studies in geography, environment and related disciplines* (s. 122-127). Gloucestershire: Geography Discipline Network.

Stead, D. R. (2005). A review of the one-minute paper. *Active learning in higher education*. Vol 6, No. 2, s. 118-131. URL: <https://doi.org/10.1177/1469787405054237>

Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teacher's approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, Vol. 37, No. 1, s. 57-70. Doi:10.1023/A:1003548313194