

Traditionella undervisningsformers problematik och pedagogiska resurs

Karin Alm

Inledning

Syftet med den här artikeln är att diskutera hur studenternas lärandemål kan stimuleras genom en kombination av olika undervisningsformer.

“Learning takes place through the active behaviour of the student: it is what he does that he learns, not what the teacher does.” (Tyler 1949:63 [i Biggs 2011:6])

Med utgångspunkt i en kandidatkurs på ekonomprogrammet argumenterar jag i artikeln för hur omväxlande undervisningsformer och internationella utbytesstudenter bidrar i lärandeprocessen. I kursen kombineras föreläsningar med praktikfallsuppgifter, seminarier och individuella uppgifter. Jag bestämde mig för att frångå den konventionella föreläsningen som dominerande upplägg. Motivationen var att jag ville att undervisningen förutom förmedlandet av kunskap genom ett stimulerande upplägg skulle motivera studenternas grad av uppmärksamhet och attraktion (Biggs 2003). Utmaningen i undervisningen består inte nödvändigtvis i att föreläsningen behöver utgöra ett hinder i studenters lärande, då bristen på fantasi är den enda begränsningen för den konservativa undervisningsformen existens (Habeshaw i Conrad & Phillips, 1995). Habeshaw gör en jämförelse med golfaren som i sin bag har en klubba passande för varje enskilt moment på golfbanan. Översatt till lärandeprocessers golfbana handlar det således om som

lärare att välja modell i syfte att optimera undervisningsformer och att precis som golfaren ha en bag med undervisningsklubbor.

Sheffield (1974; i Marton, Hounsell, & Entwistle, 1995) som lyfter fram betydelsen av den attityd läraren har till studenterna, poängterar att det inte finns ett sätt att undervisa på och vikten av att vara förberedd. Sheffield för fram argument för hur föreläsningen i första hand bör användas till det den är bäst lämpad för, nämligen att föra fram allmänna idéer inom ämnesområdet snarare än att lära ut detaljkunskap. Återkopplat till det inledande citatet menar jag att lärande kan stimuleras genom att finna undervisningsformer som främjar studenters aktiva lärande. Även om det i vissa moment är motiverat att bedriva undervisning enligt den traditionella föreläsningsmodellen instämmer jag med McKeachie och Svinicki (2006) om att detta inte behöver innebära att studenterna ges rollen av passiva mottagare. Vad det handlar om är lärarens roll i skapandet *teaching/learning activity* och en konstruktiv lärandemiljö (t.ex. Bligh.2000; Biggs 2011).

Attraktion och uppmärksamhet

I det pedagogiska upplägget på kursen har jag valt att utgå ifrån Biggs (2003; 2011) teori kring *Constructive alignment* i relation till studenters ytlinärning respektive djupinlärning. Ambitionen var att studenterna skulle ges en möjlighet att gå från ytlinärning till djupinlärning. Där djupinlärning innefattar en mer sammansatt förståelse. För att möjliggöra djupinlärning beskriver Biggs (2011) hur *Constructive alignment* utgör en viktig beståndsdel i undervisningen. Författaren framhåller att det sätt på vilken en kurs är konstruerad blir avgörande för om studenterna ska motiveras att gå från ytlinärning till djupinlärning. I Stanford University's Newsletter on Teaching, SUNT, (2005)

beskrivs detta i termer av hur läraren måste attrahera och få kontakt med studenterna så att de sugs in i undervisningen. Samtidigt poängteras att det inte behövs någon estradör för att lyckas med detta konststycke. Det som däremot behövs är att jag som lärare har fokus på de som sitter i publiken, studenterna för att undervisningsmetoder ska medverka till att upprätthålla uppmärksamhet hos studenterna. Samtidigt finns det enligt SUNT (2005) en risk för att ett allt för ambitiöst upplägg medför att studenterna får svårt att följa den röda tråden i undervisningen och därigenom upplever undervisningssituationen som fragmentarisk och svårtillgänglig. Det handlar således inte enbart om enligt SUNT (2005) att väcka studentens nyfiken och intresse. Det handlar om vad jag som lärare gör med uppmärksamheten. Och att som lärare komma ihåg att lärandemålen i samband med varje undervisningsmoment är att öka studenternas kunskap inom ämnet. Biggs (2003) poängterar vikten av att lärandemålen måste fokusera på studenters lärande snarare än det pedagogiska upplägget i sig självt. Hur skapandet av *attention-grabbing* bäst beskrivs i termer av *means not an end* (Biggs, 2003).

SUNT (2005) poängterar hur den alltför ambitiösa läraren riskerar att överbelasta studenterna med information (förf. anm. kunskap), vilket hindrar lärandeprocessen eftersom lagringstiden i korttidsminnet är begränsad. Om vi vet att studentens uppmärksamhet sjunker redan efter tio minuter handlar det för mig som lärare om att välja former återkoppling och metoder för undervisningen med omsorg. Återkoppling gjordes dels genom mikropauser där studenterna fick möjlighet att ställa frågor och att varje fråga är värd att ställas, dels genom att studenterna två och två – bikupa - under några minuter ombads diskutera en given fråga kopplad till det avsnitt i kurslitteraturen som jag precis gått igenom (Biggs, 2003). För att stimulera

studentinteraktion i lärandeprocessen följdes bikuporna upp med en diskussion i studentgruppen genom vilken studenterna gavs återkoppling på sina reflektioner.

Praktikfallsmoment konstruerar lärande

För att motivera *constuctive learning* konstruerades ett praktikfallsmoment utifrån ett redan existerande Case. Biggs (2011) diskuterar hur *aligned teaching* förutsätter en maximal konsistens i upplägget. Argumentet för att genom praktikfallsmoment skapa förutsättningar för *constructive alignment* baseras på att studenterna genom ett självständigt arbete och att applicera teorier för att analysera empiriskt material skapar sin egen lärmiljö och därigenom egen lärprocess. Tanken är att lärarens roll är att agera moderator inom ramen för den teoretiska förståelsen. Den största utmaningen ligger som jag ser det i genomförandet av *constructive alignment* för att uppnå en *constructive learning* som förutsätter studentens egenansvar (Biggs, 2011). Praktikfallsmomentet var en gruppuppgift, studenterna bades om att dela in sig i grupper om fem studenter och inkludera minst tre nationaliteter. Momentet innefattande ett seminarium med opponering och försvar av den egna rapporten. Rapporten lämnades även till läraren i samband seminariet. Momentet innefattade att feedback möjliggjordes genom att frågeställningar också diskuteras i lektionsgruppen i samband med seminariet. Min roll som lärare var att presentera relevansen i den teoretiska återkopplingen till kurslitteraturen. Efter seminariet hade studenterna ytterligare några dagar, innan inlämning av slutrapport för examination. Detta för att knyta ihop den röda tråden i rapporten och argumentera för rapportens slutsatser. Praktikfallsmomentet stimulerade därigenom ett målorienterat lärande genom *target activities* (Biggs, 2003).

En kontinuerlig dialog mellan forskning och praktik

En kontinuerlig dialog mellan forskning och praktik är ett genomgående tema på kursen. Gäster från näringslivet och intresseorganisationer bjöds in för att presentera organisationers globala och lokala strategier från ett intressentperspektiv. Studenterna gavs instuderingsfrågor som förberedande uppgift inför respektive gästföreläsning, som i efterhand även innefattade en reflekterande skriftlig inlämningsuppgift baserat på innehållet i föreläsningen. Frånvaro från ett obligatoriskt lektionstillfälle med gästföreläsare innebar att studenten ombads att utifrån givna frågeställning lämna in en kompletterande skriftlig inlämningsuppgift. Studenterna informerades om att syftet med den kompletterande inlämningsuppgiften var kunskapsinhämtning av missat lärandetillfälle och inte en bestraffning. Det pedagogiska syftet var att jag som lärare därigenom skulle ha en möjlighet att se om studenten hade inhämtat den kunskap som motsvarade kunskapsnivån och lärandemålen på kursen och om inte vara en resurs för studenten. För genomförandet av *constructive alignment* (Biggs, 2003) var det angeläget att detta kommunicerades till studenterna. En återkoppling gavs i efterhand även till gästerna genom att några av de bästa studentrapporterna, efter genomläsning, skickades till respektive gäst och organisation.

Interkulturell kommunikation i lärandeprocessen

Studenters olika interkulturella bakgrund kan vara ett hinder och samtidigt öppna dörrar till ett allomfattande lärande enligt Carroll och Ryan (2006). Författarna diskuterar hur "*en allomfattande blandning av skillnader och likheter längs en given dimens-*

ion" (2006:45), avsevärt kan bidra till studenternas inlärningsförmåga. Det blir samtidigt viktigt som lärare att reflektera över den egna kulturella förprogrammeringen. Därigenom behöver situationen för inkluderande lärande inte överskattas när det gäller specifika uppgifter i den mångkulturella lärandeprocessen. Eftersom vår egen kulturella förprogrammering kanske inte alltid är så lätt att ändra. Utbytesstudenter som vistas här ett år eller ibland ännu mindre behöver vägledning under hela denna obekanta inlärningsmiljö. Carroll och Ryan (2006) lyfter fram vikten av att vara tydlig med vad jag som lärare förväntar mig av studenterna och vad de kan förvänta sig av mig. Att ge studenterna en formaliserad struktur kan hjälpa dem att anta roller som kan underlätta samarbetet, särskilt i grupparbete. I grupparbetet stimulerades lärandeprocessen genom att minst tre nationaliteter ingick i respektive grupp. Olika nationaliteter och olika kulturell bakgrund förtjänar således samtidigt att uppskattas som pedagogisk resurs som i slutändan gynnar de pedagogiska lärandemålen (Carroll & Ryan 2006).

Minute papers stimulerar återkoppling

I syfte att knyta ihop undervisningen och lärandeprocessen valde jag McKeachie och Svinicki's (2006), modell *Classroom Assessment Techniques* (CATs) i form av *Minute paper*. Syftet var att fånga in vad studenterna uppfattade var det viktigast i lärandet och vad de upplevde som the *Muddiest point* (-s), det vill säga det mest komplexa och svårtillgängliga i undervisningen. Jag var tydlig med att övningen avsåg att stimulera lärandet och inte hade något med betyget på kursen att göra. Modellen fungerar i praktiken genom en stimulerande studentinteraktion som en konstruktiv pedagogisk resurs, vilket illustreras genom citaten från två *Minute papers*:

Most important lessons learnt: "That organizations consist of humans".

Muddiest point: "Although fulfilling organizations' philanthropically needs, you might still end up in the grey zone of social responsibility."

Viktigast: "Ingenting är självklart."

Muddiest point: "Skilja de olika begreppen och figurerna från varandra."

Övningen mottogs mycket positivt och jag var noga med att följa upp studenternas återkoppling. Som i exemplet ovan när studenterna gav uttryck för att de upplevde det svårt att ibland tolka teoretiska begrepp valde jag, för att inte överbelasta studenterna med information (SUNT, 2005), att inleda nästa lektionstillfälle med en återkoppling till föregående tillfälle. Detta mottogs positivt av studenterna och positiv respons gavs i nästa undervisningstillfälles *Minute papers*. PowerPoints gjordes efter varje undervisningstillfälle tillgängliga för studenterna på kursidan *Its Learning*.

Den yttre och inre relevansen i relation till yt- respektive djupinläring

I all inläring handlar det om att motivera studenternas förståelse för värdet i kunskapen (Mckeachie & Svinicki, 2006). Studenterna måste kunna se ett samband mellan undervisningens innehåll och deras egen förståelse för omvärlden (Hodgson, 1995). Hodgson (1995) skiljer på hur studenterna uppfattar relevansen i föreläsningens innehåll i yttre och inre relevans. För enklart beskriver författaren den yttre relevansen som studentens fokus på vad kunskapen direkt kan användas till, som till exempel om kunskapen kommer att vara av värde för att klara examinationen på delkursen. Medan den inre relevansen handlar om en djupare förståelse för kunskapens roll i ett större sammanhang. Detta kan jämföras med Biggs (2003) SOLO tax-

onomi (Structure of the Observed Learning Outcome) kring yt-inläring kontra djupinläring. I vilken yt-inläringen skildras som en beskrivande och kvantitativ fas av kunskapsinhämtande medan djupinläringens kvalitativa fas beskrivs som relationellt förklarande, analyserande och tillämpbar kunskap. Där djupinläringen ligger till grund för ett utvidgat abstrakt teoretiserande och reflekterande. Kursens avslutande moment innefattar en individuell vetenskaplig essä.

Avslutning

Sammanfattningsvis har jag i denna artikel visat hur olika undervisningsformer tillsammans möjliggör studentinteraktion. Hur detta leder till att minska avståndet mellan lärare och student i skapandet av en konstruktiv lärandemiljö och ger liv till en pedagogisk dialog. I artikeln har jag argumenterat för hur läraren för att optimera undervisningsformer behöver kunna hantera flera undervisningsklubbor, ni kommer väl ihåg golfbagen med en golfklubba för varje hål, för att i möjligaste mån minimera anonymitet i undervisningen i syfte att motivera studentens uppmärksamhet och attraktion.

Referenser

Biggs, J. B. (2003). *Teaching for Quality learning at University* Open Buckingham Open University Press/Society for research into Higher Education. McGraw-Hill Education United Kingdom [second edition].

Biggs, J. B. (2011). Constructive alignment in university teaching. HERDSA, *Review of Higher Education*. Vol. 1, www.herdsa.org.au

Bligh, D. (2000). *What's the use of lectures?* San Fransisco: Jossey-Bass

Carroll, J., & Ryan, J. (2006). *Teaching International Students*. MPG Books Ltd. Bodmin. Great Britain.

Hodgson, V. (1995). *Att lära av föreläsningar*. Kap 6 i Marton, F, Hounsell, D., och Entwistle, N. (1995). *Hur vi lär*. Prisma

Marton, F., Hounsell, D., & Entwistle, N. (1995). *Hur vi lär*. [Sheffield (1974)] Prisma.

McKeachie, W. J., & Svinicki, M. (2006). *Teaching Tips Strategies, research, and Theory for College and University Teachers*. 12th ed. Houghton Mifflin Company, USA.

Stanford University's Newsletter on Teaching (2005). How to Create Memorable Lectures. *Speaking Of Teaching*, 14, 1-6.