

Akademiska former – parallella slingor om generella kompetenser

Leif Karlsson & Bodil Lennvig

Inledning

Att börja studera på högskolan innebär att man som student möter nya arbetsformer och metoder. Själständighet i studierna, ett mer forskande förhållningssätt tillsammans med mer komplicerad och ofta engelsk litteratur gör att studenterna många gånger kan uppleva början på högskolestudier som problematisk, närmast som en kulturkrock. Nya och för studenterna ofta otydliga krav gör att högskolan riskerar att uppfattas som främmande och svårbegriplig.

Högskolelärare ger också i olika sammanhang uttryck för att studenterna är illa förberedda för högre studier och ofta saknar den kapacitet som krävs för att klara av utbildningen. Problematiken tycks vara ett internationellt fenomen (Biggs 2002).

2008 startade vid högskolan i Kristianstad ett utvecklingsprojekt i LRC:s regi för att underlätta studenters inträde i högre studier. Projektet har fått namnet *Akademiska former*. I ett första skede har tre utbildningsprogram engagerats; landskapsvetarprogrammet, personalvetarprogrammet och sjukssköterskeprogrammet på distans.

Från början var fokus tydligt på studenterna. Lärarna upplevde att nya studenter hade problem med att uttrycka sig i text och tal men att de också hade svårigheter att utveckla ett mer analytiskt, kritiskt och reflekterande förhållningssätt. Under planeringsfasen har en tydlig förskjutning skett från att betrakta studenterna som ”bärare av problem” till att mer fokusera utbildningen och undervisningen som helhet.

Föreliggande artikel beskriver de bakomliggande tankarna bakom Akademiska former, det sätt på vilket olika grupper inom LRC, programansvariga, kurslärare och studenter engagerades för att utveckla modellen samt

en presentation av upplägget för läsåret 09/10. Avslutningsvis ges några kritiska reflektioner över hinder och möjligheter.

Teoretiska utgångspunkter

Högskolan färgas av olika synsätt och perspektiv. Två akademiker uppfattar sällan viktiga processer inom högskolan på exakt samma sätt. Det ligger så att säga i sakens natur och i akademins grund. Ofta är dessa olika uppfattningar dessutom okända även för akademikern själv (Lea & Street 1998; Scott 2000), vilket innebär att de svårigen kan explicitgöras och förtydligas för studenterna. Även begrepp som vi tar för givet är ”goda” som självständigt lärande, kritisk förmåga, ansvar och reflektion är inte neutrala sanningar om lärande utan del i diskurser som säger något om mål och mening i högre utbildning. Vad som behöver betonas är att de inte är självklara. Eller som exempelvis Haggis (2006) uttrycker det:

What is potentially difficult for some students is that these underlying principles are usually only implicit in course outlines, assessment instructions and assumptions about the structuring of work, and are therefore difficult for those unfamiliar with the discourse to see and understand. (s 524)

När inte studenterna agerar utifrån lärarnas, ofta implicita perspektiv, och syn på vad som ska göras och hur det ska göras, kan detta ses som ett tecken på brister hos studenterna. De uppfattas som lata, oengagerade, har inte tillräckliga förkunskaper eller tillräcklig begåvning för att läsa på högskolan. Men för att kunna analysera och reflektera kring eller argumentera för eller emot olika perspektiv ställs det krav på studenterna att förstå den ”implicita strukturen av diskursen” (Laurillard 2002, s. 43). En rad studier visar dock att det språk som används av akademiker, både vad gäller innehåll och i processen, exempelvis vid uppsatsfeedback, är långt från öppet för studenterna (Francis & Hallam 2000; Haggis 2006; Scott 2000).

Massuniversitetet har dessutom lett till att många mer så kallade studieovana studenter i allt större utsträckning genomgår högskoleutbildning (Lomas 2002). Högskolans uppgift har på så sätt förändrats och kraven på lärarna har också blivit större. Det är inte självklart att man som lärare möter studenter som är väl förberedda för akademiska studier.

Trots detta är den mesta undervisning på högskolan inriktad mot att delge studenterna en mängd fakta som presenteras från ett lärarperspektiv, ofta med avsaknad av diskussion kring hur innehållet är framtaget, konstruerat eller förhåller sig till en större kontext. Undervisningsformerna behöver i stället mer anpassas och utvecklas i relation till de studenter vi har och inte de vi hade. Den traditionella undervisningsformen med föreläsningen som typisk aktivitet kan möjligen ha gynnsamma effekter på de ”bästa” studenterna medan flertalet verkar behöva en lärandeorienterad undervisning (Elton 2001).

Högskolan Kristianstad har anställningsbarhet som nyckelbegrepp. En student som har gått sin utbildning i Kristianstad ska vara anställningsbar såväl på kort som på lång sikt. Anställningsbarhet handlar inte bara om att skaffa sig goda ämneskunskaper inom det kommande professionsområdet utan dessutom om att utveckla andra förmågor som dagens och morgondagens samhälle kräver.

Schoug (2008) menar att det är oftast inte ämneskunskapen arbetsgivare primärt vill ha utan den intellektuella kapaciteten; förmåga till självständig problemlösning, kritiskt tänkande, analys, källkritik, språkkunskaper och att kunna uttrycka sig väl i tal och skrift. En uppfattning som också får stöd i internationella studier (Bradshaw 1992; Candy & Crebert 1991; Harvey Geall & Moon 1997; Marginson 1993 & Warn & Tranter 2001).

Enligt Harvey, Geall & Moon (1997) vill arbetsgivare ha anställda som är adaptive, adaptable och transformative. De ska således vara väl förberedda för arbetet, kunna ta initiativ till att utveckla nya idéer och också aktivt utveckla organisationen genom att inspirera andra och leda förändringsarbete. Att stödja studenternas utveckling vad gäller dessa förmågor är en viktig uppgift för en högskola med visionen att utbilda Sveriges mest anställningsbara studenter.

In order for graduates to be 'adaptive', 'adaptable' and 'transformative' higher education needs to develop within graduates a set of attributes that employers see as desirable. Generic competence frameworks provide a way in which higher education can address these concerns. (Warn & Tranter, 2001, s. 192)

Dagens komplexa samhälle kräver fler generalister. Högre utbildnings uppgift är inte bara att utbilda experter utan att öva hjärnor: ”en vässad hjärna

kan brukas till att skära allt”. Dessutom finns behovet av *tidlös kunskap* i en tid då kunskapsmängden är så stor att allt ändå inte kan greppas. Utbildning får inte enbart syfta till att bibringa yrkeskunskaper utan dessutom ha i åtanke att kunskapen ska utövas i en kontext som inrymmer andra människor och oförutsägbara krav. Denna situation kräver en variation i människors yrkesrepertoar och även ett personligt omdöme och integritet när inga givna lösningar finns.

Högskolestudier bör därför utmana studenten med en mängd olika perspektiv på de viktiga frågorna, så att förståelsen för omvärlden vidgas istället för att smalna (Griffiths, 2004). På så sätt undviks ett intellektuellt tunnelseende. Förutom krav på att läsa kurslitteraturen och klara av tentor i tid öppnar sig för den som är nyfiken också rika möjligheter att sätta sina kunskaper i många nya och perspektivgivande sammanhang. Högskoleutbildning bör bidra till att ge redskap för att gå en egen väg och styra utvecklingen snarare än att bli styrd. Det är också viktigt att kunna forma en egen fördjupad och genomtänkt bild av omvärlden och av sin roll i den, att kritiskt kunna granska sig själv och de traditioner som finns i det egna samhället, samt att förstå andra människors levnadssätt och livssituation. Huvudsyftet för högre utbildning bör vara den personliga utvecklingen (Niblett 1990).

Arbetsgivare uppskattar även kritisk förmåga eftersom den är en nödvändig färdighet för såväl anpassning som innovation och ledarskap (Harvey, Geall & Moon 1997). Ett viktigt mål för högre utbildning är att utveckla ett ifrågasättande kritiskt förhållningssätt inte bara i form av källkritik utan även ett kritiskt engagemang i världen (Barnett 1997). I stället för att bara betona den kritiska reflektionens betydelse i den akademiska diskursen bör man även understryka dess vikt för det kommande arbetet (Warn, & Tranter 2001).

Den högre utbildningens syfte är således inte bara att engagera sig i skapandet och fördelningen av information utan också att utveckla hela den mångfald av färdigheter som krävs för att koda, avkoda, begrunda, tolka, bedöma och träffa beslut på grundval av denna information. Lärande inom

högskolan kan innebära anpassning till rutiner och regler men bör inriktas mot kritiskt tänkande som utmanar status quo.

Dessa akademiska färdigheter kan studenterna inte bara läsa sig till utan för att de ska utvecklas krävs deltagande i det akademiska samtalet och i den akademiska kulturen. Det är bara öppna system, system som tillåter konflikt och instabilitet, som kan förändras och växa. Det rationella samtalet där argumentets tyngd gäller är ett sådant system. Därför är det nödvändigt att öppna det *vetenskapliga samtalet* för studenterna.

Akademiska former syftar till att stödja studenterna i utvecklandet av generella kompetenser som att uttrycka sig i tal och skrift men även att uppmuntra dem till att bli medaktörer i den akademiska diskursen. Generella begrepp som *vetenskaplighet*, *kritiskt förhållningssätt* och *reflektion*, *analytisk förmåga* och *självständig problemlösning* framträder som centrala aspekter i all högskoleutbildning (Högskolelag SFS 1992:1434). Hur begreppen operationaliseras och implementeras i den konkreta verksamheten och i undervisningen är därför avgörande för hur kvaliteten kan upprätthållas och utvecklas.

Akademiska former syftar till att de centrala begreppen i högskolelagen ges en reell innebörd i den pedagogiska praktiken. Genom att engagera såväl studenter som lärare ges möjlighet till en utvecklad dialog mellan lärare och studenter. Dessutom är tanken att stimulera till samtal mellan olika lärare inom och mellan programmen.

En viktig aspekt i utvecklingsprojektet är att skapa förutsättningar för ökat perspektivseende hos såväl lärare som studenter. Det finns rimligen ett samband mellan det forskningsparadigm som råder och hur undervisning inom ämnesfältet bedrivs. Förutom ämnesinnehållet förmedlar även läraren paradigmet och dess tankevärld. De grundföreställningar som bygger upp respektive paradigm utgör också gränserna för vad som kan anses lämpligt, rimligt och tillåtet för att utveckla kunskap. De studerande ska dock bli medvetna om alternativa synsätt och alternativa forskningsmetoder så att de får en bra grund för ett kritiskt reflekterande. Viktigt blir då att medvetandegöra paradigmen och dess betydelse för lärarna samt presentera och diskutera/kritisera olika vetenskapssyner tillsammans med studenterna. Ut-

bildning riskerar annars att stöpa deltagarna i samma kunskaps- och tankeformer.

Redogörelse och argumentation för teoretiska utgångspunkter är en självklarhet inom akademien. De teoretiska tankar som utvecklingsprojektet vilar på är presenterade men i ett utvecklingsprojekt av denna karaktär är det väsentligt att inte kvarstanna på ett retoriskt plan. Teoretiska utgångspunkter och de centrala begreppens betydelse tolkas självklart inte på samma sätt av de olika aktörerna, projektledare, lärare och studenter. I dessa olika tolkningar ligger utmaningen men också själva utvecklingskraften i projektet.

Samtidigt ska ”det teoretiska paketet” konkretiseras i en pedagogisk praktik. Akademiska former befinner sig i en process och försöker finna sina former. Det har gjorts och görs fortfarande i dialog med såväl lärare som studenter. Modellen som presenteras kan därför komma att utvecklas och konkretiseras under resans gång.

Akademiska former – upplägg och innehåll

Målsättningen med projektet Akademiska former är att utveckla studenternas generella kompetenser och att stärka deras anställningsbarhet. Genom projektet görs ett försök att samla verksamheter och idéer inom dessa områden som i olika sammanhang finns på högskolan. Förutsättningarna för Akademiska former har blivit mycket positiva på grund av Högskolans satsning på LärandeResursCentrum (LRC) från och med april 2008. LRC omfattar verksamheterna bibliotek, IT-pedagogik och media, lärverkstäder, stöd till funktionshindrade studenter samt högskolepedagogisk utbildning och utveckling. Projektet är ett samarbete mellan lärverkstäder och den högskolepedagogiska utvecklingsenheten inom LRC. Ansvariga för Akademiska former – som i dagsläget ännu är ett pilotprojekt är Bodil Lennvig och Leif Karlsson på LRC. Bodil leder även utvecklingen inom Lärverkstäder och Leif är pedagogisk utvecklare inom det högskolepedagogiska området.

Arbetsgången hittills

Under höstterminen 2008 inleddes diskussioner med programansvariga och studenter inom sjuksköterskeprogrammet på distans samt med landskapsvetarprogrammet och personal- och arbetslivsprogrammet. Anledningen till att just dessa program valdes ut var att de representerar olika kunskapsområden och perspektiv.

Studenterna gick sin andra studietid och kunde därför berätta om sina erfarenheter som nya studenter på Högskolan med de krav och förväntningar som detta hade fört med sig. De valdes ut av programansvariga lärare och var alltså positiva till att dela med sig av sina upplevelser och synpunkter.

Inledningsvis hade projektet Akademiska former som tidigare nämndes fokus på studenterna. Efter höstterminens diskussioner framstod emellertid lärarna som en allt viktigare grupp att nå, och då särskilt de lärare som undervisar studenterna deras första termin. Övergången till högskolan har ju som framkommit visat sig vara ganska svår av olika skäl för många studenter.

En annan viktig insikt för projektets vidkommande som växte fram under diskussionerna var att lärokontexten i stort är viktig för studenterna. De gav även en del förslag på mera specifika teman som de upplevde som särskilt viktiga att få hjälp med. Enstaka föreläsningar i projektets regi som rycks ur studenternas övriga kurs- och ämnessammanhang ansågs dock ha föga betydelse för de fortsatta studierna. I stället ska siktet vara inställt på hela undervisnings- och läro miljön, menade man, vilket bekräftar att även lärarna utgör en viktig målgrupp för projektet. Lärarengagemanget kan dessutom ses som en del av utbildningsprogrammets pedagogiska utveckling överhuvudtaget.

Både lärare och studenter deltar alltså i projektet Akademiska former. Grundtankarna i den modell som växt fram är att de teman som behandlas ska vara anpassade efter studenternas behov och i största möjliga mån infalla när de är aktuella i utbildningen. Detta gäller både för de seminarier som främst är riktade till lärarna och de som riktar sig till studenterna.

Den modell för studenternas del som växte fram under vårterminen 2009 beskrivs översiktligt nedan. Därefter följer en beskrivning av modellen för lärarna. För översiktlighetens skull beskrivs de här var för sig. I verkligheten kommer studenternas och lärarnas moment att flätas in i varandra för att kunna dra nytta av varandra.

Akademiska former som pilotprojekt –grundstrukturen för studenterna för läsåret 2009/10

Termin 1

- *Introduktion på temat "Högskolestudier – att utveckla kritisk förmåga, reflektion och anställningsbarhet".*

Både studenter och lärare är med på denna introduktion som behandlar olika perspektiv på krav och förväntningar i samband med högskolestudier, högskolelagen osv. Begreppet generella kompetenser tas särskilt upp i dessa sammanhang.

Studenterna får även möjlighet att chatta med den ansvarige läraren efteråt för att fråga vidare, utveckla egna tankar osv. Ansvarig för temat och undervisande lärare är universitetslektor Leif Karlsson.

- *Studenten som medaktör*

Temat behandlar mera ingående studenternas eget ansvar för sina studier och lärande. Aspekter som studieupplägg och självständighet berörs men också faktorer kring strukturer, roller och makt. Hur ansvarsfördelningen är kring teman är för närvarande inte klart. Troliken ska deras lärare själva ta hand om detta tema inom ramen för den ordinarie undervisningen.

- *Skrivande i kurskontexten – kopplat till större kursuppgift.*

Studenterna på respektive program får sammanlagt två föreläsningar/genomgångar om vad man ska tänka på när man skriver akademiska texter. Den första ges i samband med den första större skrivuppgiften, och den andra med uppföljning och feedback ges när studenterna fått tillbaka sina texter.

Termin 2

- *Skrivande i kurskontexten (fortsättning från höstterminen).*
Samma som ovanstående men kopplat till en mer omfattande skrivuppgift.
- *Muntliga presentationer – kopplade till en större redovisningsuppgift.*
Två föreläsningar/sammankomster med träning respektive feedback på en muntlig redovisningsuppgift.

Akademiska former – grundstrukturen för lärarna läsåret 2009/10

Även för lärarna är alltså behovsstyrning och anpassning viktiga nyckelord. Grundtanken med lärarseminarierna är att fördjupa insikterna i generella kompetenser (jfr. seminariet "*Högskolestudier – att utveckla kritisk förmåga, reflektion och anställningsbarhet*" ovan), dels deras betydelse mera allmänt dels specifikt i anknytning till de olika ämnesområden som lärarna representerar. Seminarierna ska fällas in vid lämpliga tillfällen i kurserna så att lärarna kan utnyttja erfarenheterna så väl som möjligt tillsammans med studenterna. För lärarna som undervisar på distans kommer troligen ett interaktivt material att produceras.

Antalet seminarier för lärarna är ännu inte bestämt, inte heller innehållet i detalj. Seminarserien startade dock i slutet av augusti 2009 med seminariet *Kritiskt tänkande*. I seminariet behandlades frågor kring vad som menas med kritiskt tänkande och hur man kan uppmuntra studenterna till utökat kritiskt tänkande. Seminarieledare var universitetslektorn i företagsekonomi Jens Hultman som berättade om sin bok *Kritiskt tänkande* (Hultén, Hultman och Eriksson 2007). Därefter fick deltagarna i uppgift att gruppvis diskutera olika frågeställningar med anknytning till dagens tema som hur de uppfattar begreppet kritiskt tänkande, och hur de arbetar med det inom respektive ämne/program.

Andra seminariet, som genomfördes under november, hade rubriken *Högskolestudier – att utveckla kritisk förmåga, reflektion och anställningsbarhet* och behandlade relationen mellan generella kompetenser och ans-

tällningsbarhet. Med utgångspunkt i sin egen pedagogiska praktik diskuterade lärarna hur studenterna kan göras delaktiga i den akademiska kursen samtidigt som anställningsbarheten stärks. Seminarielidare var universitetslektor Leif Karlsson .

Därpå följer alltså flera ytterligare seminarier för lärarna under läsåret.

Slutord

Den högre utbildningens uppgift är under intensiv debatt, såväl nationellt som internationellt (Knight 2001). Ska universitet och högskolor framför allt utbilda bildade akademiker eller anställningsbar arbetskraft, eller måste en högskola på 2000-talet med nödvändighet kombinera dessa två uppgifter? Högskolan Kristianstad har anställningsbarhet som nyckelord samtidigt som vikten av bildning och intellektuell utveckling lyfts fram som viktiga delar av högskolans uppdrag. Denna ambition att utbilda såväl anställningsbara som bildade studenter kan ses som en problematisk uppgift men också som en stimulerande utmaning för såväl högskolan som dess lärare, och i slutändan givetvis för studenterna.

Högskoleutbildning kan betraktas som en förberedelse för den kommande yrkesverksamheten men kan och bör också ses som en utmanare och kritiker av samma krav. Verksamhetens krav på yrkesrelevans och högskolans krav på vetenskaplighet i såväl praktisk pedagogik som ämnessubstans kan ses som ett ömsesidigt befruktande förhållande men också som en spänning mellan olika intressen. På samma sätt som samverkan med det omgivande samhället inte får medföra att akademien blir ett utredningsinstitut till företag eller offentlig sektor får inte högskoleutbildning göra halt vid anpassning och pragmatism. Högskolan måste för att vara högskolemässig utmana och förändra. Om en utbildning inte behöver vara högskolemässig för att vara yrkesrelevant finns heller inget behov av att utbildningen förläggas till högskolan.

Akademiska former är ett försök att arbeta med generella kompetenser genom ett samarbete mellan LRC och tre olika utbildningsprogram. Genom att engagera såväl studenter och lärare som olika kompetenser inom LRC hoppas vi förbättra möjligheterna för studenterna att klara sina studier och

att hjälpa dem utveckla för framtida yrkesliv viktiga förmågor som att uttrycka sig väl i tal och skrift, förmåga till självständig problemlösning, kritiskt tänkande och ett reflekterande och analytiskt förhållningssätt. Samtidigt vill vi med projektet ge lärarna möjlighet att mötas inom och mellan programmen. Här ligger en viktig grundtanke i den akademiska diskursen; att låta olika perspektiv och argument mötas för ömsesidig intellektuell tillväxt. Om vi ska lyckas med detta i en tid när lärare är hårt ansträngda av allehanda arbetsuppgifter får framtiden uppvisa. Men det svåraste steget i att springa en mil är att knyta löparskorna, sedan är man på väg. Projektet har i alla fall tagit sina första steg. Ambitionen är dessutom att i framtiden utveckla modellen och förhoppningsvis också låta den få större spridning.

Referenser

- Barnett, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham, Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Biggs, J. (2002). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham, Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bradshaw, D. (1992). Classification and models of transferable skills. I H. Eggins (Red.) *Arts Graduates, their Skills, and their Employment: perspectives for change*. London: Falmer.
- Candy, P. & Crebert, R. (1991). Ivory tower to concrete jungle. *Journal of Higher Education*, 62, 570 – 592.
- Elton, L. (2001). Research and teaching: What are the real relationships? *Teaching in Higher Education*, 6 (1) 43 – 56.
- Francis, H. & Hallam, S. (2000). Genre effects on higher education students' text reading for understanding. *Higher Education*, 39, 279–296.
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research–teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education* 29 (6) 709 – 726.
- Haggis, T. (2006). Pedagogies for diversity: retaining critical challenge amidst fears of 'dumbing down'. *Studies in Higher Education* 31 (5) 521–535.
- Harvey, L., Geall, V. & Moon, S. (1997). Graduates' work: implications of organizational change for the development of student attributes. *Industry and Higher Education*, 11(5), 287 – 296.
- Hulten, P., Hultman, J. & Eriksson, LT. (2007). *Kritiskt tänkande*. Malmö: Liber Högskolelag SFS 1992:1434 med ändringar.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching*. London: Routledge.
- Lea, M. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 11(3), 182–199.
- Lomas, L. (2002). Does the Development of Mass Education Necessarily Mean the End of Quality? *Quality in Higher Education* 8 (1) 71 – 79.

- Marginsson, S. (1993). Arts, Science and Work: Work-related skills and the generalist courses in higher education. Canberra: AGPS.
- Niblett, W.R. (1990). An absence of outrage: cultural change and values in British higher education 1930–1990. *Higher Education Policy*, 3 (1), 20–24.
- Scott, M. (2000) Student, critic and literary text: a discussion of ‘critical thinking’ in a student essay. *Teaching in Higher Education*, 5 (3), 277–288.
- Schoug, F. (2008). Humaniora i yrkeslivet. Rapport nr 2008:249, Lund: Utvärderingsenheten Lunds Universitet.
- Warn, J. & Tranter, P. (2001). Measuring Quality in Higher Education: a competency approach. *Quality in Higher Education* 7 (3) 191 – 198.