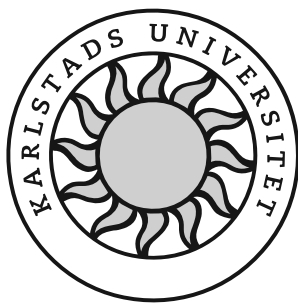


Studentcentrerat lärande, bedömning och examination

Bidrag från universitetspedagogisk konferens 2016

Red. Madelaine Johansson och Lena E. Johansson



Universitetspedagogiska enheten Karlstads universitet

RAPPORT | NR 2017:01

Utveckling av undervisning och examination i högre utbildning

Studentcentrerat lärande, bedömning och examination - Bidrag från
universitetspedagogisk konferens 2016

Red. Madelaine Johansson och Lena E. Johansson

RAPPORT | NR 2017:1

Utveckling av undervisning och examination i högre utbildning

urn:nbn:se:kau:diva-31986

ISBN 978-91-7063-811-4 (tryck)

ISBN 978-91-7063-758-2 (pdf)

© Författarna

Distribution:
Karlstads universitet
Universitetspedagogiska enheten
651 88 Karlstad
054 700 10 00

Tryck: Universitetstryckeriet, Karlstad 2017

WWW.KAU.SE

INNEHÅLL

FÖRFATTARPRESANTATION.....	s.1
----------------------------	-----

INLEDNING

<i>Madelaine Johansson</i>	s.3
----------------------------------	-----

EN PEDAGOGISK MODELL I PRAKTIKEN

Området projektledning vid Handelshögskolan i Karlstad

<i>Tomas Jansson och Lennart Ljung</i>	s.9
----------------------------------------------	-----

ATT FÖRÄNDRA UNDERVISNINGEN I EKONOMI I ÄMNET SAMHÄLLSKUNSKAP PÅ GRUNDLÄRARUTBILDNINGEN

<i>Martin Kristiansson</i>	s.61
----------------------------------	------

BEDÖMNINGSMATRISER FÖR BEDÖMNING AV MINDRE TEXTUPPGIFTER

Förskolelärostudenters upplevelse från en formativ och summativ synvinkel

<i>Torodd Lunde</i>	s.87
---------------------------	------

FRAMGÅNGSRIKA OCH INFORMATIONSKOMPETENTA STUDENTER: GEMENSAMMA SATSNINGAR LÄRANDE OCH BIBLIOTEK

<i>Irina Persson</i>	s.107
----------------------------	-------

FÖRSTÅELSE UTAN FÖRFÖRSTÅELSE?

*Hermeneutisk-teoretiska reflektioner kring lärande och socialisation
hos en grupp studieovana svenska universitetsstudenter, 2004–2006*

<i>Kristian Petrov</i>	s.127
------------------------------	-------

En pedagogisk modell i praktiken

Området projektledning vid Handelshögskolan i Karlstad

Tomas Jansson och Lennart Ljung

Sammanfattning

Utbildningsverksamheten inom huvudområdet Projektledning vid Karlstads universitet är stabilt framgångsrik med nöjda studenter, högt söktryck och stor efterfrågan bland yrkesverksamma. I denna text beskrivs de strategier som ligger bakom de konkreta arbetsformer som tillsammans skapar studenternas studiemiljö och lärarnas arbetsmiljö. Arbetsformerna är i vissa avseenden ovanliga inom universitetsundervisning.

Strategin för studiemiljön är att låta det fenomen som studeras (projekt i vardagsarbetsmiljö) vara utgångspunkten, inte de abstrakta modeller och teorier om detta som studenterna erbjuds för att de ska kunna lära sig att förstå, orientera sig i och agera i fenomenet efter utbildningen. En konsekvens är att utbildningens didaktik bygger på att utsätta studenterna för upplevelser som liknar deras framtida upplevelser av fenomenet.

Lärarnas roll karaktäriseras av processledning av studenternas lärande, vilket innebär ett större risktagande för lärarna (jämfört med föreläsning inför passiva studenter). Strategin för lärarnas arbetsmiljö är därför att skapa en trygg arbetsgrupp med stark kollegial samhörighet kring en gemensam pedagogisk vision.

Detta åstadkoms bl.a. genom att kurserna utgör didaktiskt sammanhängande helheter av aktiviteter och material; de utformas

fristående från enskilda lärare; de utvecklas och förvaltas av lärarteamet som kollektiv; varje kurstillfälle bemannas av flera lärare i nära samarbete; flera informella arenor existerar där undervisningsarbetet spontant hamnar i lärarnas fokus.

Kontakt

Tomas Jansson, tomas.jansson@kau.se, 070-584 42 15,

Lennart Ljung, lennart.ljung@kau.se, 070-230 55 70

Handelshögskolan vid Karlstads universitet, Karlstad

Inledning

Utbildningsverksamheten vid huvudområdet Projektledning har varit framgångsrik ända sedan den etablerades år 2002, då *Magisterprogrammet i projektledning* inrättades¹. Söktrycket är högt med flera hundra procent sökande till flera av kurserna och till magisterprogrammen (campus och distans). Studenternas kursvärderingar ligger stabilt högt, t.ex. väl över betyget fyra (av fem) på frågan om de kommer att rekommendera andra att gå den aktuella kursen/utbildningen. I universitetets alumniundersökningar hamnar Projektledningsprogrammet ofta i topp tre. Efterfrågan på hela kurser eller att lärare från Projektledning deltar i undervisningen i andra utbildningsprogram och ämnen är hög. Intresset är stort också från andra deltagargrupper, som t.ex. yrkesverksamma utanför universitetet och olika personalgrupper inom universitetet. Det går helt enkelt bra för undervisningsverksamheten i flera avseenden och det ser ut att hålla i sig.

Vår uppfattning är att framgångarna inte enbart eller ens i första hand är resultatet av att ämnet är ”populärt” eller ”i tiden”, eller att det beror av spektakulära insatser av några enskilda särskilt skickliga lärare. Vi menar att det i stället först och främst är ett resultat av ett genomtänkt och kollektivt baserat arbetssätt i den arbetsgrupp på en handfull lärare som gör jobbet. Vi sprider därför gärna berättelsen om vårt arbetssätt till andra, särskilt som vi upplevt att vårt sätt att organisera och bedriva verksamheten skiljer sig avsevärt från de flesta av våra kollegors i andra ämnen vid universitetet.

I det följande beskrivs våra utgångspunkter, strategier och arbetssätt. Givetvis vare sig kan eller bör andra kopiera vårt sätt att arbeta rakt av. Scherp (2003, s. 15ff) betonar faran i att förfalla till en görandets logik, då man sprider och kopierar goda exempel utan tillräcklig förståelse av vad som ligger bakom de framgångsrika lösningarna och av de problem dessa inriktats på att lösa. Men han betonar att variation och goda exempel är viktiga element i utveckling av undervisning. Vi tror att även om förutsättningar, ämnesinnehåll och studentgrupper skiljer sig

¹ Inledningsvis benämndes programmet *Magisterprogram i industriell projektledning* och bedrevs inom ämnet Informatik, även om dess innehållsmässiga inriktning redan från början var uttalat bransch- och ämnesneutralt och alltså inte inriktat på systemutveckling eller användning av informationsteknologi i verksamheter. Programmet fick sitt nuvarande namn (*Magisterprogram i Projektledning*) från och med höstterminen 2007, då Projektledning blev ett separat huvudområde vid universitetet.

åt mellan olika ämnen och lärosäten och man därför inte kan ”planka rakt av” från varandra, så kan ett lyckat exempel inspirera andra till utvecklingen av egna lyckade sätt att arbeta. Och vi menar att de resonemang och strategiska val vi gjort i vår verksamhet kan fungera som en användbar referenspunkt för andras motsvarande strategiska val, även om de lokala förutsättningarna sedan leder till att man väljer andra sätt att praktiskt realisera strategierna.

Denna texts organisering

Projektledning – eller organisering och ledarskap som vi kanske skulle benämna det vi ägnar oss åt – är inget traditionellt och etablerat akademiskt ämne, varför vi inleder med att kortfattat beskriva vad utbildning om projektledning handlar om i vår verksamhet. Den fortsatta texten är därefter organiserad på följande sätt:

Analys av vår uppgift: Först får vi en principiell diskussion om den syn på lärande och undervisning som vägleder oss när vi utformar arbetssätt och kurser. Vi analyserar alltså vår uppgift – att utbilda i projektledning.

Strategi och realisering av studenternas lärandemiljö: Utifrån uppgiftsanalysen beskriver vi den övergripande didaktiska strategi som sedan är grunden för hur vi utformar studenternas lärandemiljö. Strategierna beskriver vad vi värderar och strävar efter.

Strategi för lärarnas arbetsmiljö: Vi fortsätter med att formulera strategier för hur lärarnas miljö och arbetssätt bör utformas för att stödja studenternas lärandemiljö.

Realisering av strategier för lärarnas sätt att arbeta: Här beskrivs några exempel på hur vi för närvarande realiserat strategierna.

Om när universitetsmiljön hindrar god undervisning: Därefter tar vi upp några observationer avseende yttre förhållanden i utbildningsverksamheten vid universitetet som visat sig vara hindrande för att omsätta våra valda strategier i praktisk undervisning.

Våra viktigaste lärdomar: Artikelns avslutas med att vi summerar våra viktigaste lärdomar i några punkter.

Vad utbildning i projektledning handlar om vid Karlstads universitet

Begreppet projekt används i dagens samhälle som beteckning för en mängd olika fenomen och bär ibland på starka konnotationer. Utbildningsverksamheten vid huvudområdet Projektledning vid Handelshögskolan i Karlstad är avgränsad till bara en liten del av vad som i vardagssammanhang omfattas av begreppen "projekt" och "projektledning". Termen projekt används allmänt för att beteckna något slags satsning med syfte att skapa eller förändra eller genomföra något av engångskaraktär. Det finns naturliga start- och slutpunkter för det man benämner projekt. De som deltar i skapandet, förändringen eller genomförandet kan ses utgöra en tillfällig organisation för projektet. Det man benämner som projekt kan vara formellt och avsiktligt definierat och organiserat, eller spontant, öppet och informellt. Den eller de som leder arbetet inom ramen för projektet utövar projektledning.

Utbildningsverksamheten vid huvudområdet Projektledning vid Handelshögskolan i Karlstad är inriktad på "vardagsprojekt" i professionell miljö, dvs. sådana projekt som de flesta akademiskt utbildade numera möter i sin yrkesverksamhet. Exempel på sådana projekt är utveckling av nya produktversioner, effektiviserings- och omorganisationsprojekt, marknadsföringskampanjer, evenemang och leverans av större kundbeställningar. Exempel på projekt som därmed faller utanför det som utbildningarna kretsar kring är projekt i den privata sfären, som att skaffa sig en utbildning, bilda familj eller åka på semester, liksom stora samhällssatsningar som t.ex. byggandet av Öresundsbron eller skapandet av en europeisk union.

I utbildningarna anlägger vi två kompletterande perspektiv. Dels betraktar vi projektuppgiften utifrån ett "instrumentellt perspektiv", dvs. vi studerar hur mål definieras, arbete planeras och följs upp och hur projektarbetsformen används i olika slags verksamheter. Dels betraktar vi den mänskliga dynamik som driver projektarbete framåt – projekt ur ett "mänskligt perspektiv". Då handlar det om människors motivation, arbetsgruppers dynamik och hur ledarskap utövas i olika typiska projektsituationer.

Utbildningsverksamheten kretsar kring ett ettårigt magisterprogram. Detta är uppbyggt med ett halvårskurs som är modulariserade så att de också kan genomföras separat och användas som utgångs-

punkter för anpassade versioner, t.ex. infogade i ett visst yrkesinriktat utbildningsprogram. Magisterprogrammet är däremot avsiktligt *inte* inriktat på projekt inom någon viss bransch, utan är "generiskt" i det avseendet att det inriktas på ledningsfrågor som *inte är beroende av projektets "innehåll"*, dvs. vad för slags resultat det syftar till att åstadkomma. Det innebär t.ex. att branschspecifika frågor om hur man bygger ett hus, programmerar ett IT-system, repeterar inför en teaterpjäs, utformar en annonskampanj, osv., lämnas utanför utbildningarna. Dessa fokuserar i stället på frågor som t.ex. analys och planering av uppgifter som innebär stor osäkerhet, på samarbete i tillfälliga arbetsgrupper, på ledarskap under osäkerhet, på olika sätt att organisera tillfälliga samarbeten och på hur styrningen och ledning av verksamheter påverkas när många projekt pågår parallellt. Vår valda inriktning innebär att studenter från ett stort antal ämnesinriktningar kan mötas i utbildningarna.

Vi ser stora paralleller mellan, å den ena sidan, lärande och utveckling i utbildning och, å den andra sidan, lärande och utveckling i vilket sammanhang som helst. När vi utformar utbildningsmiljön vilar vi oss därför inte enbart på kunskap om undervisning, didaktik och pedagogik, utan också på forskning om individers och arbetsgruppers utveckling och lärande, dvs. sådant som vi undervisar om.

Nuvarande arbetssätt har inte utvecklats systematiskt genom att vi gjort en inledande analys, valt strategier som sedan implementerats i form av praktiska arrangemang, utan har vuxit fram genom att vi försökt att efterlikna goda förebilder, genom att vi provat oss fram, tagit till oss återkoppling från studenter, reflekterat, ändrat och gjort nya försök. Den analys vi inleder med här är i det avseendet en efterhandskonstruktion, där vi försökt renodla lärdomar och principer som vuxit fram gradvis.

Analys av utbildningsuppgiften (att utbilda i projektledning)

Fenomenet projekt är en social konstruktion och inget naturfenomen som existerar oberoende av våra valda avgränsningar och definitioner, även om det är vanligt både bland forskare och lekmän att försöka definiera vad projekt "egentligen" är (Hodgson & Cicmil 2006). Projekt som fenomen är trots detta ett viktigt begrepp för hur vi orienterar oss, förhåller oss till och förstår vår omvärld (se t.ex. Ekstedt

et al. 1999). Inte minst gäller det vårt liv ”på jobbet” där numera en stor del av det arbete som genomförs sker i projektform (Turner et al. 2009).

Studenterna vill förstå, men framför allt kunna agera

De individer som söker sig till utbildningar om projekt, projektarbete eller projektledning, gör det vanligen och i första hand för att de ser ett konkret praktiskt värde i *att kunna förstå, orientera sig i och agera i* arbetsmiljöer där det pågår arbete i projektform. Studenterna bör därför få tillägna sig ett språk – begrepp, terminologi, tankemodeller – under utbildningen som är ändamålsenligt för detta syfte.

Från helhet till allt större differentiering

Bowden och Marton (1998) menar att allt lärande startar “from an undifferentiated whole to greater and greater differentiation and integration of the parts” (s. 42ff). För att kunna lära om ett fenomen krävs först att man har en uppfattning om fenomenet i dess helhet. Därefter behövs språk som medger att man kan urskilja de variationer fenomenet erbjuder och alltså kan se dess delar och nyanser och de inbördes relationer som utgör fenomenets dynamik. “In order to handle a certain situation in a certain way you must experience it in a certain way. An important difference between being able to do something and not being able to do it lies in the difference between being able or not being able to see or experience something in a certain way” (Bowden & Marton 1998, s. 29). För att undervisa i projektledning bör man därför utgå från studenternas egna föreställningar om fenomenet projekt så som de möter fenomenet i samhället, och steg för steg bearbeta detta så att allt fler nyanser och perspektiv framträder.

Flera samtidiga perspektiv hämtade från olika ämnesområden

Projekt i yrkeslivet kan beskrivas som en organiseringsform för målinriktad verksamhet (se t.ex. Lundin & Söderholm 1995). Projekt har ofta laddning, det är en satsning mot ett mål, det innebär att skapa eller förändra något, och att uppleva sig ingå i ett projekt påverkar ofta deltagarnas känslomässiga upplevelse och engagemang (se t.ex. Miles 1964). Fenomenet projekt kan betraktas ur flera olika perspektiv, t.ex. som en organiseringsform, som en slags arbetsmiljö eller som ett

fenomen med psykologisk inverkan på deltagarna. Projekt är alltså ett fenomen som svårligen låter sig inlemmas i någon enskild traditionell akademisk disciplin. Därmed kan det inte heller förstås med språk, t.ex. i form av abstrakta modeller och teorier, från någon enskild av dessa. Förståelsen kräver språk från flera olika discipliner – språken ger nödvändiga kunskapselement. Men de olika betraktelsesätten, eller språken, kan vart för sig inte ge tillräcklig förståelse, utan för förståelse krävs tillgång till alla språken *samtidigt*. “Seeing a situation in a certain way amounts to discerning certain aspects of the situation and focusing on them simultaneously” (Bowden & Marton 1998, s. 278).

Utgångspunkten för undervisningen måste därför vara fenomenet självt, inte abstrakta modeller och teorier om det.

Nödvändigt med djuplärande, vilket kräver upplevelse av verkliga situationer

För att studenten ska förstå, orientera sig i och agera i projektmiljöer krävs inte bara ytlärande (om fenomenet så som det kan observeras och framstå) utan också djuplärande (inriktat på fenomenets innebörd och mening) (Bowden & Marton 1998, s. 49ff). För detta krävs att studenten upplever fenomenet, inte bara intellektuellt bearbetar berättelsen om det.

Att lära sig att förstå, orientera sig i och kunna agera i projektmiljöer kan liknas vid att lära sig det Senge (1994) kallar en disciplin. Senge beskriver en lärprocess mot att behärska en disciplin som en utveckling som går genom tre nivåer (s. 373):

1. ”Practices: what you do
2. ”Principles: guiding ideas and insights
3. ”Essences: the state of being of those with high levels of mastery in the discipline.”

De tre nivåerna illustrerar en progression från ytlärande till djuplärande. Senge fortsätter: ”The practices are activities upon which practitioners ... focus their time and energy” (s. 373). “Often the beginner’s effort in a discipline is characterized by time and displacement: only after the debate, does one see one’s assumptions clearly and distinguish them from the ‘data’ and reasoning upon which

they are based. However, eventually, the practices of a discipline become more and more automatic and active in 'real time'. You find yourselves spontaneously thinking [using the concepts of the discipline], re-creating (which is different from recalling) your vision, and recognizing your assumptions as they come into play, while confronting pressing problems“(s. 374).

För studentmålgruppen i projektledningsutbildning är det viktigaste att lärandet är kopplat till målet att kunna behärska de framtida arenor där de ska kunna leda. Den andra nivån i Senges tre progressionssteg, att kunna agera i situationen (principles), har därmed stor betydelse för värdet av utbildningen i studenternas ögon. Det räcker inte med intellektuell förståelse av de teorier och modeller som beskriver fenomenet. ”It is tempting to think that just because one understands certain principles one has 'learned' about the discipline. This is the familiar trap of confusing intellectual understanding with learning“ (Senge 1994, s. 374).

Studenterna behöver få vår hjälp att gå hela varvet runt i lärcykeln: Konkreta upplevelser > Observation och reflektion > Formandet av abstrakta idéer och generaliseringar > Test av generaliseringarnas giltighet i nya situationer, osv. (Kurt Lewins Experimental Learning Cycle, från Kolb 1984). Det leder till att undervisningen behöver betona inte bara den intellektuella förståelsen utan också att teori, tankemodeller och begrepp måste appliceras på konkreta upplevelser av verkliga situationer.

Vi måste därför skapa situationer i utbildningen där studenterna utsätts för upplevelser som liknar sådana som de kommer att möta i sin kommande yrkesverksamhet.

Vår utbildningsstrategi

Vi har sedan utvecklingen av de första versionerna av magisterprogrammet och dess kurser använt en tankemodell där vi betraktat kvalitet i utbildning utifrån tre kompletterande perspektiv (se Figur 1). De två första är relevanta för all utbildning. Den måste vara praktiskt *relevant* och den måste ges en *pedagogisk* utformning som stödjer dess innehåll (alltså den typ av kunskap som utbildningen ska resultera i).

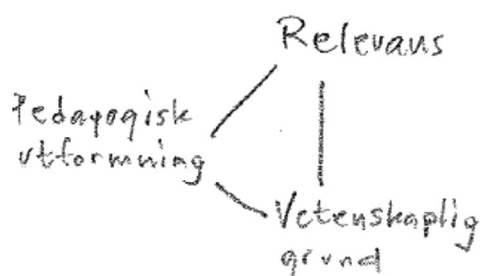
Vår strategi, den som vi diskuterat fram här ovan, ansluter till dessa två perspektiv:

1. *Utgångspunkten för undervisningen måste vara fenomenet självt, inte abstrakta modeller och teorier om det.*

Utbildningen är *relevant* för studenterna när den bidrar till att de kan förstå, orientera sig i och agera i arbetsmiljöer där det pågår arbete i projektform.

2. *Vi måste skapa situationer i utbildningen där studenterna utsätts för upplevelser som liknar sådana som de kommer att hamna i sin kommande yrkesverksamhet.*

Detta fordrar en *pedagogisk utformning* där studenterna utifrån upplevelser av situationer med projektarbete förstår fenomenets innebörd och mening genom att de applicerar relevanta teorier och tankemodeller i de konkreta situationerna. De når Senges andra progressionssteg, "Principles: guiding ideas and insights" (Senge 1994).



Figur 1: Tre perspektiv vägleder utbildningsstrategin

Det tredje perspektivet i vår tankemodell är specifikt för akademisk utbildning och är att innehållet, det som deltagarna lär sig, ska vila på *vetenskaplig grund*. Det innebär helt enkelt att de teorier och tankemodeller vi introducerar för studenterna är hämtade från forskning. Här måste vi, förutom från forskning om projekt, också hämta teori från akademiska ämnesområden som bl.a. företagsekonomi, psykologi och arbetsvetenskap, alltså områden där olika enskilda aspekter av projekt och projektledning behandlas som intressanta specialfall.

Studenternas lärandemiljö: Strategiska val

Alla människor (och där ingår både studenter och lärare!) söker sig spontant till situationer där de upplever sin kompetens, där de upplever att de kan påverka sin situation (självbestämmande) och till sociala sammanhang där de upplever positiv samhörighet (Deci & Ryan 1985, 2000, 2014). Lärandet – en utpräglad kreativ aktivitet – gynnas av studenternas upplevelse av att de behärskar situationen och är de aktiva i den. För oss lärare som arrangerar undervisningsformerna innebär det att studenterna ska stimuleras till så hög egen aktivitet som möjligt i utbildningen.

I vår analys av utbildningsuppgiften – att hjälpa studenterna till att kunna förstå, orientera sig i och agera i arbetsmiljöer där det pågår arbete i projektform – har vi konstaterat att vi måste erbjuda studenterna verkliga upplevelser av de slags situationer som de vill kunna behärska. Det innebär att de måste uppmuntras till att också utsätta sig för risken att misslyckas i sådana situationer. Om vi t.ex. utsätter dem för att agera ledare i en ”verklig” mötessituation i utbildningen, t.ex. en förhandlingssituation eller ett samtal med en ”kollega” om ett laddat ämne, så kommer de till att börja med uppleva otillräcklighet och frustration och först därefter, med hjälp av teori och tankemodeller från utbildningen, kommer de att förstå, kunna orientera sig i och agera på ett relevant sätt (Jämför de refererade stegen mot att behärska en disciplin från Senge (1994) ovan). Den frustrerande upplevelsen är en nödvändig del av djuplärandet och här innebär det att vi lärare måste skapa en lärandemiljö där studenterna upplever tillräcklig trygghet för att våga utmana sig själva (Reeve & Su 2014).

Lärarnas utmaning ligger i att både erbjuda stabila och trygga arbetsformer under utbildningen och samtidigt ge stöd för studenternas självbestämmande (deras autonomi) (Reeve & Su 2014). Studier har visat att en sådan strategi är gynnsam för studenternas engagemang i studierna (Jang et al. 2010) liksom för deras studieresultat (Black & Deci 2000).

Våra strategier för att skapa ändamålsenliga lärandemiljöer innebär därför följande:

- Utbildningsmiljön ska vara tydligt strukturerad, överblickbar och förutsägbar för studenterna.

- Studenterna ska erbjudas verkliga upplevelser av de slags situationer (eller nästan verkliga i alla fall) som utbildningarna behandlar.
- Studenterna ska stimuleras till att uppleva en hög grad av självbestämmande i sina studier; de ska ha initiativet.

Studenternas lärandemiljö: Realisering

Strategierna som beskrivs ovan har väglett oss till flera konkreta arrangemang:

1. Stabil, trygg studiemiljö: Välkomstbrev och studiehandledningar

Om studenterna har höga positiva förväntningar på den kommande kursen, ökar sannolikheten för att studenterna agerar aktivt och engagerat. Vi menar att förutsättningarna för en bra kurs kan grundläggas redan innan den startar. Vi försöker därför bidra till att studenterna får möjlighet till en tidig överblick över vad de kommer att lära sig och hur det kommer att gå till och att sådan information är utformad utifrån studentens perspektiv.

Välkomstbrev höjer förväntningarna

Inför programstart får antagna studenter ett *välkomstbrev* som ur studentens perspektiv beskriver hur kursen går till, vilka praktiska åtgärder studenten ska göra vid kursstart (registrering, skaffa tillgång till olika IT-system, skaffa kurslitteratur, osv., inkl. aktuella steg-för-steg-anvisningar hur detta går till), bilder och korta presentationer av alla teamets lärare och administratörer, utdrag från tidigare studenters positiva återkoppling på kursen ², mm. Syftet är att höja förväntningarna på kursen. Syftet är även att studenterna ska förvänta sig att få lära intressanta saker, möta engagerade lärare och administrativ personal, och att det är ordning och reda kring kursen.

² Observera att vi i välkomstbreven avsiktligt redovisar enbart *positiv* återkoppling på kursen. Syftet är ju inte att ge de antagna studenterna "ett rättvisande bedömningsunderlag". De har ju redan valt kursen. Avsikten är enbart att rikta uppmärksamheten mot de möjligheter som kursen ger. Att höja förväntningarna. Den negativa återkoppling vi får från studenter använder vi i stället för att förbättra kursen.

Studiehandledning ger struktur och stabilitet

Vid kursstart får studenterna en *studiehandledning* som på ca 2-4 sidor beskriver vad man kommer att få lära sig, hur kursen är upplagd (undervisningsformer), en grov tidplan med viktiga aktiviteter visade per vecka, vilka moment som ingår i examinationen och villkoren för att komplettera eller försöka igen efter missade examinationsmoment. Skillnaden mellan studiehandledningen och kursplanen är att där kursplanen beskriver innehåll och formella ramar för en kurs, beskriver studiehandledningen hur dessa ramar för närvarande omsatts i praktik. Syftet är att med studiehandledningen besvara vanliga frågor och orosmoment redan innan frågorna ställs, och på det sättet bidra till höga förväntningar om att kursen är välorganiserad och värd att investera sitt engagemang i.

2. Stabil, trygg studiemiljö: Standardiserade kurshemsidor

Genom att skapa en stabil och överblickbar infrastruktur kring kursen riktas studentens fokus från oro inför att ha missat något eller inför att man inte kan lita på information, i riktning mot vad man kan lära sig. Som ett led i att skapa detta har alla kurser en hemsida i webbverktyget Itslearning, oavsett om de genomförs på campus eller på distans. Alla sådana kurshemsidor är uppbyggda med dokument och annan information organiserad i en stabil återkommande mappstruktur:

- Mapp för kursadministrativ information (t.ex. Studiehandledningen, länkar till litteraturlista, schema och kursplan, kompendiematerial, kontaktuppgifter till deltagande lärare, mm.)
- Mapp för kursmaterial, normalt indelad per tema.
- Mapp för varje studiegrupp och deras arbetsdokumentation (som studenterna i respektive studiegrupp tillsammans med lärarna har exklusiv behörighet till).
- Mapp för alla inlämningsuppgifter och examinationsuppgifter.
- Mapper för annan stödjande information, t.ex. information om support till de tekniska systemen, med länkar till allmänna resurser som ordböcker, information om regler för plagiering, osv.

Den stabila strukturen gör det lätt för studenterna att hitta, att känna igen sig om de går flera kurser och som en bieffekt har lärarna lättare att hitta när de tillfälligt hoppar in i en kurs eller när de hjälper en

student som går en kurs där de inte själva deltar som lärare. För att göra det sistnämnda lättare så har alla lärare i teamet tillgång till kurshemsidorna för samtliga kurser som teamet hanterar.

3. Stabil, trygg studiemiljö: Tillgängliga lärare

Prestation, utvecklingstakt och upplevd well-being är högre i arbetsgrupper där individerna upplever sig inkluderade och accepterade (Edmondson 1999). Samarbetskulturen i sådana grupper karaktäriseras av "psychological safety", dvs. en av deltagarna delad tillit till att den enskilda medlemmen accepteras av de andra även om medlemmen tar risker och begår misstag. Samarbetskulturen i en arbetsgrupp påverkas starkt av det beteende som praktiseras av de "dominerande individerna" i gruppen (Edmondson 1999). I en kurs innebär lärarrollen att läraren blir en sådan dominerande individ i förhållande till studenterna. Ett av de beteendemönster hos dominerande individer som är gynnsamt för utvecklingen av "psychological safety" i gruppen är att göra sig tillgänglig (Edmondson 1999). Det bidrar till dels att dessa individers beteende blir synligt som förebild för de andra och dels att det demonstrerar att det är möjligt att söka hjälp och bekräftelse hos de "starka" i gruppen.

Vi har gjort det till en viktig norm i lärargruppen att dels själva vara lättillgängliga och dels att administrativ information är korrekt och aktuell. Lärarnas kontaktuppgifter (e-postadress, meddelandeadress i Itslearning, rumsnummer och telefonnummer) finns publicerade på varje kurshemsida i Itslearning.

Syftet är att skapa en atmosfär där studenten upplever sig välkommen och inkluderad i en infrastruktur där det går att få hjälp.

I lärarlaget uppmuntrar vi varandra till att sträva efter att alltid reagera på epost eller telefonsamtal snabbt, t.ex. ge något slags reaktion på epost inom en dag och att studenten kan vända sig till vilken kollega som helst i praktiska frågor om hen t.ex. saknar svar från kursansvarig lärare.

De flesta av lärarna publicerar sina mobilnummer för att göra sig lätt tillgängliga även när de inte finns i sina kontorsrum. Det har under de mer än tretton år vi bedrivit undervisning vid universitetet inte skapat besvär med påträngande telefonsamtal. Däremot har det upplevts som tryggt av studenterna att veta att de kan få tag i oss t.ex. om de kört fast i någon praktisk fråga eller upptäckt felaktigheter i ett schema.

Det har också bidragit till att studenterna visar stor tolerans för misstag från vår sida när vår demonstrerade attityd är att vara tillgängliga och korrigera misstag snabbt.

4. Stabil, trygg studiemiljö: Små studiegrupper med gruppträck

I de flesta kurser skapar vi små studiegrupper som genomför stora delar av kursen tillsammans och producerar resultat tillsammans. En sådan studiegrupp består normalt (idealt) av cirka 5 studenter. Det finns flera syften med detta, både att skapa arbetsgrupper och att de är små. Ett syfte kommer ur att en viktig aspekt av utbildning i projektledning handlar om är samarbete med andra i avgränsade uppgifter. Där kan arbetet med några kollegor under en kurs på 5-10 veckor ge användbara erfarenheter och skapa referensramar direkt relevanta för det studenterna studerar.

Av just det skälet beslutar vi lärare i de flesta av kurserna om hur grupperna ska sättas samman; En viktig lärpoäng för den som studerar projektledning är att träna sig i att arbeta med individer man inte kunnat välja själv. Dessutom innebär detta att ingen student behöver uppleva sig vara den som "blir över" i det sociala spelet. Men det finns fler skäl.

Studiegrupperna skapar mindre arenor där studenterna vågar utsätta sig för de slags upplevelser som vi vill att de ska vara med om som en del av utbildningen. Den sociala exponeringen i en större grupp inverkar generellt negativt på individens förmåga att prestera, särskilt i situationer som kräver problemlösning och kreativitet (Ariely et al. 2009).

I den lilla gruppen kan studieuppgifter diskuteras mer informellt än i den större kursgruppen. Aktivitetsnivån blir också mer jämn och bidrar till en högre aktivitetsnivå för alla deltagare (se t.ex. Sjölund 1974), vilket är gynnsamt för lärandet.

I den lilla gruppen skapas i de flesta grupper snabbt gruppnormer som ökar lojaliteten mot gruppens gemensamma uppgift (Feldman 1984). Det är dock viktigt att gruppen faktiskt har en eller flera gemensamma uppgifter att lösa (Katzenbach & Smith 1993). Deltagande i en kurs är per definition individuellt, varför det också krävs att arbetsgruppens gemensamma uppgift har sådan karaktär att de kräver samarbete, och inte enkelt kan delas upp i pusselbitar per deltagare. Ett viktigt syfte

med de små studiegrupperna är alltså att de bidrar till mer aktivt, målinriktat (sam-)arbete med studierna.

Indirekt motverkas också avhopp genom att upplevd tillhörighet till en liten grupp ökar de sociala förväntningarna – lojaliteten med gruppen. Studenterna upplever större behov av att förklara sig inför gruppen om de halkar efter eller överväger att hoppa av kursen.

Exempel 1: Teamarbete kring ett (nästan) verkligt case

Ett exempel på en uppgift för en sådan studiegrupp är att steg för steg under kursens förlopp arbeta med att analysera, välja ledningsstrategier och sedan realisera dessa i planer för några typprojekt i ett case. I caset spelar lärarna roller som befattningshavare i en fiktiv organisation där projekten ska genomföras. Studiegrupperna bearbetar deluppgifter, interagerar med lärarna (i deras roller i caset) och producerar delresultat. Arbetet pågår i studiegrupperna parallellt med att olika teoretiska koncept och tankemodeller introduceras vid föreläsningar och andra slags lektionspass. Arbetet resulterar i en serie delinlämningar från gruppen, där lärare ger kort återkoppling på lösningarna. Slutresultaten från de olika studiegrupperna bearbetas av andra studiegrupper genom att de roteras och studiegrupperna ger varandra återkoppling. Studenterna problematiserar de egna lösningarna när de konfronteras med andras parallella lösningar av motsvarande uppgifter.

5. Små progressionssteg skapar fortsatt lärande

Den enskilt största prediktorn för fortsatt progress i arbete som kräver kreativ, öppen problemlösning (som t.ex. lärande) är upplevd progress i arbetet (Amabile & Kramer 2011b, 2011a). Det gäller oavsett progresstegens storlek; det är den kvalitativa upplevelsen av framsteg som predicerar fortsatt progress. I de flesta kurser har vi därför utformat arbetsflödet så att studenterna presterar mindre deluppgifter flera gånger under kursen och att de genom kort feedback får vår bekräftelse på att de kommer framåt.

Det ger också kursledarna möjlighet att upptäcka om studenter eller hela arbetsgrupper ”kommit ur kurs”, missförstått något eller helt enkelt slutat att arbeta.

Praktiskt genomför vi det så att vissa delmoment är obligatoriska, men inte betygssätts mer än som godkänt eller underkänt. I praktiken

godkänner vi ibland även sakligt sett relativt svaga prestationer om de visar att studenterna ändå arbetar aktivt med kursinnehållet. Det viktiga här är studentens engagemang i arbetet och att vi har möjlighet att ge återkoppling till studenter som uppenbart missförstått viktiga moment.

Graderade betyg reserveras i stället i stort sett helt till avslutande individuell examination i kursen. På det sättet kan vi fokusera studentens uppmärksamhet mot lärandet och det informativa i återkopplingen från lärarna, vilket bättre bidrar till lärandet än bedömning av studentens prestation i graderade betyg på deluppgifter (se t.ex. Zhou (2008) om effekterna på lärande och kreativitet av informativ respektive bedömande återkoppling, eller Reeve och Su (2014) om motsvarande samband i undervisning och lärande).

6. Progression genom ett helt utbildningsprogram

Vi arbetar med kursernas flöde sedda som helheter. Då är det också naturligt att betrakta utbildningsprogram som helheter. Magisterprogrammet i projektledning omfattar ett års heltidsstudier (två år på distans) och består av en handfull kurser om 7,5-15hp (antalet är olika beroende av om det är campus eller distans). Dessa skapar progression på två olika sätt. Det första är att kurserna följer en ämnesmässig progression. Vi inleder t.ex. med en kurs om ledning av ett enskilt projekt och fortsätter i en kommande kurs med ledningsfrågor ur perspektivet många parallella projekt i en verksamhet. Parallellt inleder vi med en kurs inriktad på att förstå arbetsgruppens dynamik för att i senare kurs fortsätta med ledarskap av arbetsgrupper.

Det andra sättet kurserna skapar progression på är att arbetsmoment och arbetsformer i tidiga kurser förbereder studenterna för de typer av uppgifter och arbetsformer som de kommer att ställas inför i senare kurser. Två exempel illustrerar detta senare:

Exempel 2: Praktisk träning i att läsa och producera självständig vetenskaplig text

Eftersom studenterna kommer från mycket olika utbildningsbakgrunder – vi har studenter från de flesta utbildningsprogram inom både naturvetenskapliga och humanistisk-samhällsvetenskapliga områden – så är de mycket olika vana vid att producera text och arbeta direkt med vetenskapliga publikationer. Det har visat sig att

traditionerna varierar avsevärt mellan vilka krav och underförstådda "så här gör man" som de konfronterats med, liksom hur vana de är vid att söka, läsa och förstå vetenskaplig text. Sådana olikheter kommer till uttryck framför allt i det avslutande examensarbetet i magisterprogrammet (en uppsats på 15hp) och innebär att vi ibland alltför sent upptäcker allvarliga brister i förmågan och vanan att använda och skriva vetenskaplig text.

I tre av kurserna som föregår uppsatsarbetet får därför studenterna uppgifter med uttalat syfte att träna dem i just detta. De inleder med att läsa en vetenskaplig journalartikel (med relevans för det då aktuella kursinnehållet), skriva en kort sammanfattning som sedan cirkuleras i den lilla studiegruppen, där kollegorna ger återkoppling (det blir också en övning i skarp återkoppling, vilket är relevant i den aktuella kursen). Inlämning av den därefter förbättrade sammanfattningen är ett examensgrundande moment. I nästa kurs läser studenterna på motsvarande sätt två vetenskapliga texter, formulerar själva en frågeställning med förankring i det lästa och producerar en reflekterande text (med återkoppling i studiegruppen). I en tredje kurs (en kurs i vetenskaplig metod) utarbetar de en "research proposal" som kan användas som startpunkt för det kommande uppsatsarbetet. Produktionen av detta dokument görs parallellt med momenten i den pågående metodkursen.

På detta sätt tränas studenterna med en stigande progression under programmets gång i att läsa och producera vetenskaplig text. Det blir också tidigt tydligt vilka studenter som behöver uppmanas till särskilda insatser för att de ska träna upp tillräckliga färdigheter i t.ex. att skriva språkligt bra för att klara det självständiga uppsatsarbetet.

Exempel 3: Mentorgrupper för personlig utveckling

Ett annat exempel är inrättandet av mentorgrupper. De flesta studenter som väljer magisterprogrammet i projektledning ser sig själva som framtida ledare och är angelägna om att lära känna sig själva och träna sin ledarförmåga. Studenterna uppvisar stora variationer avseende startpunkt, behov och ambition. För att kunna stödja dem i deras olika utveckling i detta avseende, har vi i magisterprogrammet i sin campusform inrättat mentorgrupper.

Mentorgrupperna är små tvärgrupper om 4-6 studenter som träffar en (samma) lärare 1-2 gånger per månad under hela utbildningen för att

planera för och få stöd i sin egen målinriktade utveckling som ledare. Mentorgrupperna följer ett program som innehåller självanalysuppgifter, att sätta upp personliga mål och planera för att nå dem, att reflektera och utvärdera kring sina upplevelser och sin utveckling. I arbetet blir den lilla tvärgruppen en oas där studenter med olika mål men med den gemensamma ambitionen att bli bättre ledare kan hjälpa varandra att våga sträcka sig litet längre. Kurstekniskt ingår momentet med en symbolisk halv hp i varje kurs under hela programmet. Arbetet i mentorgrupperna synkroniseras tidsmässigt med vissa av de moment med teori, tankemodeller och övningar som genomförs i de kurser som pågår parallellt med mentorträffarna.

7. Upplevelsebaserade undervisningsformer och normer för studentrollen

Ett problem att hantera för att kunna skapa en god undervisningsmiljö är att studenterna ofta blivit socialiserade till passivitet genom att de utsatts för stor mängd undervisning i föreläsningsform med en lärare som visar bilder med text och berättar om det som står på dessa.

Formen anger underförstått studenternas roll i kursen

Studenterna har alltså förväntningar om att undervisning ska gå till så. Feldman (1984) kallar det "carry-over behavior", att man anpassar sig till tidigare upplevda beteendenormer, t.ex. om hur roller ska spelas i en viss situation. För att stimulera studenterna till högre grad av eget ansvarstagande räcker det inte med att vi deklarerar hur vi vill arbeta tillsammans. Hur vi faktiskt beter oss har större inverkan på vilka beteendenormer som utvecklas i umgänget kring arbetspass, mellan studenter och mellan studenter och lärare. Jämför resonemanget om dominerande individers inverkan på samarbetskulturen i en arbetsgrupp tidigare. När vi därför vill påverka studenterna till högre grad av aktivitet i samband med undervisningen måste vi därför i alla avseenden uthålligt agera för att demonstrera hur vi vill att rollerna ska spelas och stödja varje försök från studenterna att anpassa sig till detta. Här blir arbetsformerna i undervisningen lika viktiga som dess innehåll. *Hur* man genomför en övning eller ett lektionspass "lär" studenterna hur arbetet att lära sig det sakliga "stoffet" ska gå till. Ett illustrativt exempel på detta är bl.a. följande två övningar.

Exempel 4: Tänka själv och lyssna på andras resonemang

Det första exemplet avser en övning som vi ibland använder i de allra första mötena med nya studenter. Det innehållsmässiga syftet med övningen är att problematisera fenomenet projekt så som det uppträder i yrkesmässiga verksamheter. Vi genomför övningen i grupper om 20-45 studenter.

Varje student får en kort lista med exempel på vanliga, relativt generella uppgifter i yrkesmässiga verksamheter: Utveckla en ny produkt, flytta en del av verksamheten från en lokal till en annan, utbetalning av löner varje månad, demonstrera en produkt för en potentiell kund, produktion av en av produkterna, osv. Uppgiften är att individuellt tänka igenom vilka av dessa uppgifter som skulle lämpa sig att genomföra i projektform.

Efter att studenterna funderat igenom uppgiften några minuter och diskuterat med sin bänkgranne, frågar läraren öppet efter vilka som svarat ja för att välja projektform för det första exemplet (handuppräckning) och sedan motsvarande handuppräckning för nej. Studenterna ser om de hamnat på majoritetssidan eller minoritetssidan. Läraren vänder sig sedan direkt till någon av dem på minoritetssidan och ber att de ska beskriva hur de resonerat, t.ex. genom att säga "Jag blir ju intresserad av hur ni som tänker annorlunda resonerat. Hur resonerade du?" Läraren lyssnar och visar tydligt sitt intresse och sin respekt för resonemanget, men vänder sig sedan till någon av dem som svarat enligt majoritetssidan och ber dem argumentera genom att utveckla sitt resonemang. På detta sätt bjuder läraren in till argument för och emot. Läraren bidrar genom att fästa studenternas uppmärksamhet på vilka antaganden och antagna förhållanden som anförts för det ena eller andra ställningstagandet. Läraren noterar sådana inverkanse faktorer på skrivtavlan, men är noggrann med att betona att det inte finns "korrekta" svar på frågan, även om det finns generellt inverkanse faktorer. Läraren tar alltså rollen som diskussionsledare och kommenterar inlägg då och då utifrån rollen som en erfaren kollega med bredare referensram än de flesta i klassrummet.

Poängen här är att förutom att studenterna får konfronteras med och bearbeta ett sakligt kursinnehåll, så innebär övningens form att de tillvänjs vid att läraren respekterar deras tankegångar, att alla blir

lyssnade på, att studenter diskuterar och argumenterar vända till varandra direkt i klassrummet. Övningens form understryker alltså bildandet av beteendenormer som leder till mer aktiva studenter och studenter som interagerar lika mycket med varandra som med läraren.

Exempel 5: Agera själv i emotionellt laddade situationer

Ett annat exempel är undervisning om tekniker för att leda svåra samtal, dvs. en ledares samtal med någon annan om något känsligt ämne. Det kan t.ex. handla om att den andre inte fullföljt sina arbetsuppgifter på förväntat sätt. Studenterna får agera i situationer som är känslomässigt berörande och som tvingar den som initierar samtalet att riskera att en konflikt trappas upp om man inte lyckas nå varandra.

Studenterna anvisas litteratur om tekniker för svåra samtal som de läser innan de samlas för ett inledande lektionspass. Där ser klassen gemensamt på några korta filmer med inspelade exempel på delar av realistiska svåra samtal där skådespelare (lärare) agerar. Mot bakgrund av den lästa litteraturen kommenterar och analyserar studenterna samtalsförsöken i par och i helklass. Lärarens roll är att leda diskussionen och kommentera frågor om hur de inlästa modellerna kan tillämpas.

Efter lektionen får studenterna i uppgift att parvis genomföra flera fiktiva svåra samtal vardera i de små studiegrupperna. De utgår då från färdiga exempelscenarier eller alternativt från verkliga situationer som de hämtar från sina egna liv. En student ska leda samtalet med en annan som motspelare. Övriga i studiegruppen observerar och hjälper aktören genom att ge återkoppling efter samtalet. På detta sätt går man laget runt tills alla genomfört ett visst antal samtalsförsök. Efter varje genomfört samtal reflekterar studenterna skriftligt om hur de tänkt inför samtalet, hur det sedan gick, om hur upplevelsen var och hur de drog lärdomar inför nästa samtalsförsök. Vid de första samtalsförsöken deltar en lärare för att handleda studiegruppen till hur övningen ska gå till och hur man går tillväga när man ger återkoppling.

Poängen här är att formen för undervisning underförstått etablerar beteendenormer som är gynnsamma för att etablera en effektiv lärandemiljö. Samtalsövningarna blir både tillfällen när man agerar i en ledarroll, får och ger återkoppling, tränar på att reflektera över sina upplevelser och reflekterar över teoretiska modeller applicerade på

verkliga situationer (modeller för hur man driver samtal och hur man ger/tar emot återkoppling). Under övningarna lockas studenterna också att närma sig varandra och utveckla en gynnsam arbetsmiljö i sin arbetsgrupp (psychological safety).

Studenten ska kunna välja sitt eget risktagande

En utbildning innebär att studenten måste inordna sig i de villkor som ställs för examinationen, bl.a. examinationsgrundande deltagande i olika aktiviteter. I vårt fall vill vi stimulera studenterna till att utsätta sig för realistiska situationer för att åstadkomma det djuplärande som behövs för att kunna förstå, orientera sig i och agera i arbetsmiljöer där det pågår arbete i projektform. De verkliga situationer det är fråga om är till en del situationer där det egna beteendet, ofta omedvetet, har stor inverkan på hur situationen utvecklar sig (det ovan beskrivna exemplet på att leda svåra samtal är ett sådant). För att nå målen med utbildningen är därför ökad självkänedom en viktig komponent. Här kommer studenterna olika väl rustade inför konfronteringen med sig själv. När vi lockar studenterna att utsätta sig för situationer där de riskerar att beröras, riskerar vi också att sätta igång processer som kan bli smärtsamma för enskilda studenter. De var kanske inte alls beredda på att upptäcka dittills omedvetna sidor hos sig själva, t.ex. genom den återkoppling de får av studentkollegor i sin studiegrupp.

När vi utformar undervisningen måste vi alltid respektera att studenten själv ska kunna välja hur stor risk hen är beredd att ta. Övningar måste alltid vara utformade så att det finns spelrum för enskilda studenter att välja ett deltagande som är relativt "riskfritt". Det är också en konsekvens av att som kursledare respektera studentens behov av och rätt till självbestämmande. Varje övning måste därför innehålla alternativ där den enskilde studenten kan välja sin egen grad av utsatthet.

Exempel 6: Välja vilken återkoppling jag vågar utsätta mig för

Ett exempel på hur vi realiserar detta kan hämtas från en övning där studenterna efter några veckors arbete i en liten studiegrupp ger varandra återkoppling på sitt agerande i studiegruppens arbete. Det sakliga syftet är att träna på att ge och ta emot återkoppling med stöd i de modeller som introducerats i kursen.

Övningen inleds med att varje student får en instruktion om hur övningen ska genomföras (en i taget, laget runt, får en student i taget höra alla de andras återkoppling i tur och ordning). Men övningen börjar med att varje student ur en samling med tiotalet alternativ får välja en fråga om vilken hen vill ha de andras återkoppling. Frågorna är avsiktligt formulerade så att det finns alternativ med potentiellt olika laddat innehåll, t.ex. "Hur skulle du beskriva min kommunikationsstil?" "Hur vet man när jag är missnöjd?" "Ge exempel på hur jag fungerar som ledare?" "Ge exempel på sidor och beteenden som du *inte* tycker om hos mig."

Det innebär att varje student kan välja hur mycket eller litet de vill riskera att utsätta sig för återkoppling med stark laddning.

8. Studenter på distans

En stor andel av utbildningarna genomförs med studenterna på distans. Sådana kurser har mycket få moment med fysisk närvaro på campus (i de flesta kurser faktiskt inga fysiska träffar alls). I stället kommunicerar vi lärare med studenterna genom skriftliga studieinstruktioner och videomöten. Kommunikationen direkt mellan studenterna, t.ex. i grupparbeten, sker på motsvarande sätt. Flera aspekters relativa betydelse förändras genom detta:

Gruppsyck som verktyg

Det får en ännu större betydelse att vi etablerar gruppsyck (små studiegrupper) med syftet att hålla studenterna kvar i kursen. I distansundervisningen arbetar vi ännu tydligare med att skapa små studiegrupper, ge dessa uppgifter som kräver direkt kommunikation inom gruppen genom videomöten och frekventa inlämningar. Gruppsycket håller den student som sviktar i engagemang och ork kvar längre och via gruppen får vi signaler när någon student börjar sladda efter.

Behov av extra tydlig struktur för arbetet

Behovet av en tydlig struktur för studierna är betydligt större vid distansstudier. Det finns inget fysiskt rum eller arena som naturligt skapar sammanhang. Vi ger därför detaljerade studieinstruktioner som beskriver ett rekommenderat arbetsflöde för egen inläsning, enskilda

övningar och gruppuppgifter. Bilaga 4 innehåller ett exempel på en sådan veckoinstruktion.

Instruktionerna struktureras per vecka för att skapa en arbetspuls som studenten kan överblicka. I början av kursen får studenterna en översiktsplan som anger teman per vecka och större milstolpar. De enskilda veckornas instruktioner publiceras däremot bara veckovis några dagar i förväg. På så vis framstår inte återstående arbete som oöverstigligt och studiegrupperna kommer inte i otakt genom att vissa studenter arbetar i förväg.

Veckoarbetspulsen innebär också att enstaka dagar kan hoppas över, men att hela veckor direkt ger utslag i gruppsyck från studiegruppen och signaler genom saknade inlämningar.

Läraren i skrift eller på film

Allt från lektionssalen på campus kan inte ersättas med text, utan kompletteras med filmade föreläsningar och mer sammanbindande skriftligt material: Dessa måste dock vara betydligt kortare och mer koncentrerade, eftersom interaktionen helt uteblir. En kamera i det vanliga campusklassrummet fungerar sällan bra i distanskursen.

Det är viktigt att filmerna är modulariserade så att de tål mindre förändringar i kursutformning.

Organiserad direktkontakt mellan student och lärare

För flera av kurserna har vi konstruerat regelbundna inlämningar av individuella reflektionsuppgifter så att studenten ändå upplever åtminstone en tydlig direktkontakt med en lärare. Det gäller de kurser vars innehåll är relaterat till gruppdynamik och ledarskapsfrågor. Där används avsiktligt samspelet i arbetsgruppen som arena för att utforska modeller och teori genom att studera den egna studiegruppen. Inlämningarna skapar en kanal som vissa studenter kan använda för att minska sin oro, testa någon tanke eller ställa detaljfrågor om kursinnehållet. Det är också ganska vanligt att studenterna ber om råd avseende hur interaktionen i arbetsgruppen ska hanteras, särskilt när det inte fungerar så väl.

För läraren erbjuder kanalen en inblick i samspelet i arbetsgrupper som har problem och gör det lättare för läraren att intervensera om det behövs för att förhindra onödiga avhopp eller hantera eskalerande

konflikter. Arbetsättet ställer krav på läraren dels på att reagera på inlämningar snabbt och dels att hantera situationen att läraren har tillgång till samtliga studenters individuella upplevelser av samarbetet i en arbetsgrupp. Det kräver att läraren hanterar sin roll med integritet.

Frekventa inlämningar från arbetsgruppen

Frekventa leveranser av deluppgifter från gruppen håller ihop gruppen, eftersom de innebär att gruppen måste ha regelbunden kommunikation. Det bidrar också till en tydlig progressupplevelse.

Arbetsbelastning över tid

Vi försöker anpassa arbetsbelastningen på ett genomtänkt sätt över tid under kursen. För en tioveckorskurs kan den se ut så här:

Vecka 1 om att etablera en fungerande studiesituation för den enskilde studenten (ordna fungerande teknik, skaffa litteratur, etablera kontakt med lärare och studiegrupp). Det innebär att studenten upplever progression och minskad oro för yttre störningar.

Vecka 2 kontakt med studiegrupp för att etablera gruppen. Fokus är då på att prestera något resultat tillsammans och alltså investera i gruppen.

Vecka 3-6 kan belastningen öka betydligt. Entusiasmen är nu hög och därmed också villigheten att investera mer tid för att inte halka efter och missa chansen.

Vecka 7-9 har varierande belastning, med minst 1-2 veckor med låg belastning, eftersom nu studentens omvärld kan väntas börja göra sig påmind. Nu måste det finnas utrymme ta ikapp för den som försummat familj eller jobb, liksom för dem som halkat efter i studierna.

Vecka 9-10 ligger fokus på summeringar, återblickar och förberedelse inför den individuella examinationen.

9. Kursvärdering, kursutvärdering och vidareutveckling av kurs

Universitetets formella, gemensamma system för att samla in studentåterkoppling som underlag för vidareutveckling av kurser har (genomgående för de olika system som varit i drift sedan vår utbildningsverksamhet startade) varit för byråkratiskt belastande för att ge bra underlag för kursutveckling. Vissa system har krävt för mycket av studenterna, som då reagerat med att inte ge oss något alls.

Andra för summariska och inriktade på att ge oss betyg utan särskilt mycket sidoinformation som kunnat hjälpa oss att agera utifrån betygen. Andra innehåller för många administrativa moment att hantera för lärarna, vilket gått ut över vår energi att ägna tid åt själva kursutvecklingen. I viss mån tycks syftet med de formaliserade systemen varit att bevisa för studenterna att vi utvecklar utbildningarna, snarare än att hjälpa oss att göra det.

Vi vill i stället för strikt formaliserad feedback inriktad på studenternas utvärdering av oss som utbildare, ha rik feedback inriktad på detaljer i hur studenterna upplevt olika praktiska saker under sin kurs. Det ger nödvändig input för att kunna värdera olika sätt att utveckla kurserna.

Exempel 7: Kursåterkoppling i klassrummet

Detta har vi hittills löst (på campus) genom att i varje kurs ha en halvtimmeslång session i samband med något avslutande seminarium (då är nästan alla närvarande) där vi ber studenterna om att föreslå dels områden där vi bör göra förbättringar, och dels områden som vi bör bevara eller till och med förstärka. Vanligen görs det öppet i helklass och en lärare antecknar på White board i punktform exakt vad studenterna säger. Efteråt skriver läraren av eller fotar White boarden. Synpunkterna (typiskt ett tiotal i vardera kolumnen) används senare när lärarna diskuterar eventuella förändringar.

Sessionen blir också en bra övning för oss lärare i att ta emot återkoppling. Vi samlar in återkoppling, men vare sig värderar den eller försvarar oss emot upplevt orättfärdig negativ återkoppling. Värderingen gör vi senare internt i lärarteamet. I klassrummet är vår uppgift att lyssna. Om en synpunkt avspeglar en students upplevelse är den korrekt, oavsett om vi upplever den som rättvis eller orättvis.

För att inte en lång kurs ska avslutas med en genomgång av alla brister och förbättringsområden, börjar vi alltid genomgången med detta och avslutar sedan med att samla in synpunkter på saker som fungerat väl och som studenterna menar bör bevaras eller förstärkas ytterligare. Studenternas lärande (eller vårt) är inte betjänt av att det allra sista intrycket från kursen handlar om brister och misslyckanden.

Parallellt med den öppna sessionen i klassrummet delas ut en blankett³ där studenterna anonymt kan betygssätta sin upplevelse (ett tiotal frågor som varit i stort sett oförändrade i över tio år) i enkla 1-5-skalar. Blanketterna bladas och läses av lärarna, men vi behandlar inte sifferbetygen (t.ex. beräknar medelvärden) annat än för frågan om studenterna kommer att rekommendera kursen till andra. Detta värde har beräknats och använts som intern övergripande kvalitetsindikator ända sedan vi började använda systemet för cirka tretton år sedan.

En brist med metoden är att kursen vanligen inte är helt avslutad när feedbacken samlas in. Normalt återstår slutexaminationen. Men fördelen är att nästan alla studenter deltar och att informationen är rik på detaljer och möjliggör för lärarna att ställa kompletterande frågor. Motsvarande arbetsform har visat sig nästan omöjlig att föra över till distanskurserna. Där får vi samla intryck från studenterna på andra, indirekta sätt, genom att vara observanta under kursens gång och genom att jämföra våra intryck med varandra.

Redovisa kritik mot tidigare kursupplägg för studenter när ny kurs börjar?

Vi redovisar nästan aldrig tidigare feedback och ev. följande förändringar för studenterna vid kursstart, något som formellt sett strider mot universitetets policy. Orsakerna till att vi valt att göra så är flera. Den typen av information är svår att förstå för nya studenter; de känner inte till de förhållanden som tidigare studenter relaterat till och kan inte värdera våra beskrivna åtgärder. Informationen stör också den meningsfulla informationen som studenterna har fullt upp med att ta in i början av kursen. Slutligen sätter den fokus på *hur kursen genomförs* i stället för på *vad man kan lära sig* – på eventuella brister i hur vi gör vårt jobb som lärare i stället för på de möjligheter som vi som lärare kan ge studenten. Vare sig vi eller studenterna är betjänta av att bli utvärderade och bedömda hela tiden.

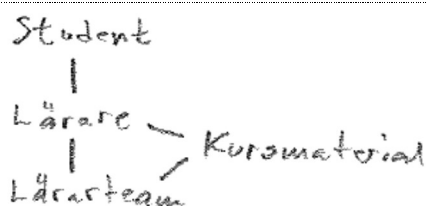
Vi vill att studenterna ska ha fokus på möjligheterna i kursen, inte svårigheterna och eventuella brister. Annars ökar både deras och vår

³ Från och med läsåret 2015-16 införde universitetet ett obligatoriskt centralt webbaserat enkätssystem, varför vi nyligen övergivit våra egna enkäter. Det nya systemet har för- och nackdelar jämfört med det här beskrivna. Det nya systemet ger magrare information och färre campusstudenter väljer att delta, men å andra sidan väljer fler distansstudenter att delta och enkäten genomförs *efter* slutexaminationen.

oro för att göra fel och få kritik. Denna vår formella brist i hanteringen av studentåterkoppling har dessutom ringa betydelse så länge vi i stället visar vårt engagemang i att ge bra utbildning.

Lärarnas miljö och arbetssätt: Strategival

Hittills har vi diskuterat hur och varför vi utformat den arbetsmiljö som möter studenterna (kursinnehåll, arbetsformer och material), dvs. deras studiemiljö. För att skapa en bra studiemiljö för studenterna krävs också en ändamålsenlig arbetsmiljö för lärarna. Lärarrollen är en ledarroll med två uppgifter, dels att introducera ett sakligt innehåll i utbildningen och dels att leda studenternas lärprocess (se bl.a. Reeve & Su 2014).



Figur 2: Lärarnas miljö och arbetssätt

I figur 2 skissas relationen mellan student och lärare, med betoning på komponenter i lärarnas miljö och arbetssätt. Figuren identifierar de komponenter som vi diskuterar här nedan och som vi menar har särskild betydelse i sammanhanget. Studenten möter den enskilde läraren, som har stöd i det material som manifesterar kursen (allt från t.ex. övergripande beskrivningar i kursplan till kompendier, övningsmaterial och presentationsbilder). Läraren har också stöd i sina närmaste kollegor. Vårt syfte är att skapa en miljö för läraren att arbeta i som bidrar till att läraren agerar kreativt, noggrant och uthålligt i mötet med studenten, oavsett hur detta möte går till (t.ex. i direkt interaktion i lektion eller handledning, eller indirekt genom att studenten studerar med hjälp av material som läraren utgår från i kursen).

Lärande är en kreativ process där studenten prövar nya perspektiv, tankemodeller och begrepp i tänkta och verkliga situationer och steg

för steg utökar och fördjupar sin referensram. Det sker genom studentens aktiva arbete, inte lärarens. Det innebär att läraren leder en process där studenterna är de aktiva och lärarens uppgift är mer faciliterande än dirigerande. Det innebär vidare att läraren har en mer otrygg, oförutsägbar, kreativ roll än i rollen som föreläsare där studenterna är passiva åhörare. Läraren styr ramarna för studenternas lärprocess, men studenterna äger det som händer i processen.

Lärarens roll när hen faciliterar lärprocessen är utpräglad kreativ; den ställer krav på kreativ vardagsproblemlösning. Den gynnas därför av om läraren upplever sig ha stor grad av självbestämmande och upplever sin förmåga i själva aktiviteten (Deci & Ryan 1985, 2000). Sådan upplevelse blir starkare när aktiviteten kräver en prestation nära gränsen för den egna förmågan, men att agera nära gränsen för sin egen förmåga innebär också ett större risktagande. Vi vet att man är mer benägen att utsätta sig för risken att misslyckas när man upplever stark positiv samhörighet (Deci & Ryan 1985, 2000). Det är därför rimligt att anta att lärarna tar risken att utsätta sig för större utmaningar i form av processledning om de samtidigt upplever sig ingå i en grupp med stark samhörighet. Vi måste bli ett lärarteam.

En del av vår strategi för att skapa en relevant arbetsmiljö för lärarna handlar därför om att skapa en arbetsgrupp med stark kollegial samhörighet.

Kännetecknen för arbetsgrupper med stark samhörighet, hög prestation och hög utvecklingstakt är bl.a. beskrivet av Edmondson (1999, 2002). Hon har identifierat (2013) fyra beteendenormer som skiljer högpresterande arbetsgrupper från lågpresterande:

- Speak up (Min röst får höras)
- Experimentation (Räkna med flera försök)
- Collaboration (Hjälper varandra)
- Reflection (Naturligt att reflektera över upplevelser)

Den avgörande skillnaden mellan hög- och lågpresterande grupper kan beskrivas som att deltagarna i högpresterande grupper upplever en hög grad av ”*psychological safety*” (Edmondson 2002). Begreppet står för gruppdeltagarnas upplevelse av att de kommer att vara accepterade i gruppen även om de skulle misslyckas med en viss uppgift eller om de t.ex. yttrar något som visar sig ogenomtänkt.

För att utveckla en effektiv samarbetskultur är det också viktigt att ett team hålls samman av en gemensam målbild (Katzenbach & Smith

1993). Lärargruppen utgör i första hand en arbetsgrupp, inte en grupp för social samvaro, och det är genom arbetet mot det gemensamma målet att skapa bra utbildning som gruppens identitet som effektivt team formas.

Strategin för lärarnas arbetsmiljö och arbetssätt

Strategin för lärarnas arbetsmiljö och arbetssätt kan sammanfattas så här:

- Skapa en arbetsgrupp med stark kollegial samhörighet.
- Utveckla samarbetskultur i teamet som präglas av hög grad av *psychological safety*.
- Utveckla och vårda en tydlig gemensam vision av bra projektledningsutbildning.

Realisering av strategin för lärarnas miljö och arbetssätt

Strategin för att utveckla en ändamålsenlig arbetsmiljö för lärarna byggs alltså upp av tre komponenter: stark kollegial samhörighet, hög grad av *psychological safety* och ett förenande, gemensamt mål för vad vi gör. Strategin kommer till liv när den omsätts i praktiska arrangemang. Här följer en beskrivning av några av de praktiska arrangemang vi genomfört med syfte att implementera strategin.

De två enskilt mest betydelsefulla arrangemangen vi genomfört är:

- Att vi separerat de enskilda kurserna och deras kursmaterial från de enskilda lärarna.
- Att vi organiserat vardagsarbetet så att det uppstår frekventa fysiska möten mellan lärarna i teamet där de spontant diskuterar sitt arbete.

I flera av detaljexemplen nedan framträder detta tydligt på olika sätt.

1. Kurs och kursmaterial är fristående från de enskilda lärarna

Vi har separerat kurser och kursmaterial från de enskilda lärarna till att vara en angelägenhet, både innehållsmässigt och konkret fysiskt, för lärarlaget som kollektiv.

Kursens innehåll och form beskrivs

En kurs beskrivs i ett gemensamt dokument som beskriver lektioner och övningar, arbete med case, deluppgifter och examinationsmoment.

I dokumentet anges de enskilda momentens lärpoänger så att progressionen genom kursen blir tydlig. Syftet är att se kursen som ett sammanhängande flöde av aktiviteter som ger en progression, inte bara en lista med saker som ska "gåas igenom" eller som läraren "ska prata om". Övningar och stolpar för hur lektioner och andra arbetspass ska läggas upp för att stödja helheten beskrivs. Dokumentet används av lärarna för att se helhet och detaljer och som stöd i samband med enskilda lektioner och liknande.

Ett typiskt sådant dokument omfattar ett tiotal sidor och beskriver, ibland skissartat och ibland relativt detaljerat, både det vi tänkt oss att studenterna ska lära sig och hur arbetsprocessen är tänkt att se ut. Utdrag ur sådana dokument finns i bilaga 1 (för första veckan i en kurs) och i bilaga 2 (ett enstaka lektionspass) och i bilaga 3 (ett slutseminarium över en heldag).

Materialet till en enskild kurs kan totalt sett bli ganska omfattande. Som exempel består materialet till en av våra kurser i magisterprogrammet (den är 15 hp) av dryga 200 dokument. Det handlar då om beskrivningar av kursen som helhet, beskrivningar av vissa enskilda arbetspass, presentationsbilder för föreläsningar, instruktioner till övningar som studenterna genomför, bakgrundsbeskrivningar av case de arbetar med, examinationsuppgifter, kompendiematerial framtaget speciellt till kursen, osv. Ibland ingår också exempel på lösningar som studenter presterat, foton av skrivtavlor efter att man genomfört ett visst lektionspass (bra att ha inför en annan gång passet ska genomföras.). Materialet förändras, kompletteras och byts ut kontinuerligt av lärarna i teamet, i de flesta fall efter att behoven och förslagen diskuterats inom teamet.

Allt kursmaterial på en lagringsplats som är gemensam för lärarteamet

Allt kursmaterial lagras på en gemensam serveryta. Det gäller t.ex. bildmaterial, arbetsinstruktioner för studenterna, case-beskrivningar, kompletterande kompendiematerial, övningsmaterial för aktiviteter i klassrummet, checklistor för lärarnas förberedelser, examinationsuppgifter, osv.

Syftet med arrangemangen är att göra kurserna till teamets angelägenhet, i stället för den enskilda lärarens. Det ska vara möjligt att i teamet diskutera och reflektera över kurser som helheter och då

måste upplägg och innehåll vara transparent. Det blir också möjligt att bemanna enskilda arbetspass med flera olika lärare, vilket gör teamet mindre sårbart för frånvaro och skapar spontana arenor där lärarna diskuterar och byter erfarenheter om arbetsmoment i kursen.

Detta sätt att betrakta en kurs tycks vara ovanligt inom universitetet. I stället har vi ofta stött på att den enskilda kursen beskrivs i en kortfattad lista med föreläsningar beskrivna utifrån sitt ämnesinnehåll, ibland som enkla hänvisningar till en kursboks kapitel. Vi noterar ofta frånvaron av beskrivning av den pedagogiska idén, t.ex. flödet och arbetsformerna som skapar progression (mer än t.ex. att delar av litteraturen ska "gåas igenom"). Utformningen av de enskilda arbetspassen (föreläsningarna) beskrivs inte alls utan blir den enskilde lärarens angelägenhet. Vi menar att ett sådant arbetssätt direkt motverkar lärarsamarbete och pedagogisk utveckling.

2. Aldrig jobba ensam, men heller inga fasta små-team

För att förstärka lärarnas upplevelse av kurserna som teamets gemensamma angelägenhet strävar vi efter att aldrig bemanna en kurs så att den helt genomförs av en ensam lärare. Genom att alltid vara minst två som delar på genomförandearbetet, blir vi mindre sårbara för frånvaro, fler inom teamet lär sig mer om olika specialområden inom ämnet och (viktigast) det skapar behov av att de undervisande kollegorna spontant utbyter information om hur undervisningen fortlöper och diskuterar enskilda arbetspass med varandra. Vi pratar alltså med varandra om hur ett enskilt arbetspass fungerat (den här gången), om vad den kollega som ska leda nästa arbetspass kan ha nytta av att veta (Var många frånvarande? Dök det upp ovanliga frågor? Osv.). Det stärker samhörigheten i teamet och leder till spontana utvecklingsinitiativ.

Detta förutsätter att kursupplägg och kursmaterial är transparent och gemensamt inom teamet, dvs. det som de två arrangemangen ovan syftar till.

En av de undervisande lärarna vid varje kursgenomförande har rollen som administrativ och koordinerande ledare för kursgenomförandet (kursansvarig). Det innebär att hen hanterar schema, kurshemsidan i Itslearning, tar initiativ till att ansvar för lektions- och arbetspass fördelas mellan de deltagande lärarna, att information till studenterna under kursen kommer ut, osv. Men det är ingen operativ ledarroll som

beslutar om arbetsfördelning eller justeringar i kursgenomförandet. Sådana beslut tas i samförstånd mellan de deltagande lärarna.

3. Lärarna är individer – Variation är viktig

Det finns en inbyggd motsättning mellan att å den ena sidan sträva efter ett transparent, gemensamt kursmaterial och en "standardiserad" kursutformning, och å den andra sidan den enskilde lärarens engagemang. Det gemensamma kan upplevas inskränka på den enskildes självbestämmande, vilket kan leda till ett sämre, mindre kreativt agerande i mötet med studenterna. Vi försöker därför att bevaka att det blir en balans mellan hur strikt "standardiserat" enskilda arbetspass och lektioner genomförs och de olika lärarnas olika arbetsstil och ämneskompetens i olika delar av ämnet. Vi måste kunna agera med vår personlighet i studentmötet, även om vi agerar som team när det gäller studentens kurs eller utbildning som helhet.

Därför har vi valt att t.ex. inte ha några arrangemang för att formellt i teamet granska och/eller godkänna kursmaterial. Vi litar i stället till att spontana reaktioner från kollegor som är angelägna om att utveckla och genomföra bra utbildning ska fånga upp t.ex. material som innehåller fel eller missledande uppgifter, är undermåligt eller som behöver utvecklas, eller inte passar in i kursens eller programmets helhet.

Då och då går vi igenom materialet på den gemensamma serverytan för en kurs och kontrollerar att materialet där är aktuellt och kompletterar när någon lärare glömt att lagra något material som förändrats. Men det är inte avgörande att allt material är perfekt uppdaterat hela tiden. Det viktiga är att det är *tillräckligt* uppdaterat för att det ska vara lätt att samarbeta kring kursen.

4. Teamet blir team i vardagsarbetet och under fikarasten

Spontant informationsutbyte och gemensam reflektion kräver direktkontakt och därför strävar vi efter att förlägga vår arbetstid till lokalerna vid universitetet.

Eftersom det inte är möjligt att åstadkomma detta kontinuerligt (några i teamet arbetar t.ex. deltid), så har vi valt att dessutom komplettera den normala "vardagsnärvaron" med frekventa arbetsplatsmöten (varje eller varannan vecka). Då tar vi upp t.ex. koordineringsproblem mellan kurser, lärare och olika slags uppgifter, ärenden som handlar

om examinationsfrågor, antagningsläget, gästföreläsare, hur nya undervisningspass fungerat och ämnesinnehållsfrågor. Syftet är både operativt och långsiktigt kollegialt. Mötena blir arenor då vi pratar med varandra om arbetet och bestämmer saker tillsammans.

De fysiska förutsättningarna för var teamet arbetar har avgörande inverkan på möjligheterna att skapa ett effektivt team. Det är mycket svårare att bli ett team – alltså en högpresterande arbetsgrupp – om man inte umgås informellt på daglig basis (Fenomenet understryks av observationer från en rad olika sammanhang, se bl.a. Edmondson 2013, Cockburn 2002, Karrbom Gustavsson 2005). Man måste ha sina dagliga arbetsplatser tillräckligt nära för att enkelt och spontant kunna utbyta småprat, prova sina tankar om det man håller på med på varandra, ta rast tillsammans ofta, veta ungefär vad de andra håller på med just nu, osv. Teamet skapas i det spontana, informella tankeutbytet och processen blir mångfald svårare att underhålla om teammedlemmarna måste formalisera sin samverkan, t.ex. genom arrangerade möten.

5. Kursförvaltarroll håller ihop kurserna

De enskilda kurserna utgör moduler som ibland genomförs inom ramen för ett program, ibland som fristående kurs och ibland på engelska eller omarbetade för distansundervisning, alltså i flera sammanhang och i flera versioner. Detta innebär en risk för att kursupplägg och kursmaterial degenererar, att kursmaterialet fragmenteras och att den uttänkta kursidén går förlorad. För varje kurs finns därför en teammedlem utsedd till rollen kursförvaltare. Rollen innebär att ta ansvar för att kursen hänger ihop som en pedagogisk helhet, att materialet på den gemensamma serverytan är tillräckligt aktuellt och intakt, att återkoppling från studenterna samlas ihop och tas omhand och att det resulterar i utveckling (även om läraren med kursförvaltarrollen själv inte deltar alla tillfällen då kursen genomförs). Det innebär dock inte att kursen ”ägs” av en enskild lärare i teamet. Samtliga i lärarlaget uppmuntras att delta i kursutveckling av samtliga kurser, även om det av sig självt utkristalliserar sig att vissa lärare känner större engagemang för några av kurserna. Kursförvaltaren har alltså en koordinerande roll, inte en beslutande roll.

När någon/några i lärarlaget upplever att det finns ett tydligt behov av justeringar eller omarbetningar av någon kurs, tas det upp i korridoren

eller vid något av våra möten och när det finns tid och engagemang genomförs det av dem som vill delta.

Om när universitetsmiljön hindrar god undervisning

Ovan har vi beskrivit hur vi ordnat vår arbetsvardag för att stimulera beteenden som vi menar leder till bättre undervisning. Allt är inte enkelt att åstadkomma och flera faktorer i universitetsmiljön utgör faktiskt hinder som vi behöver arbeta oss runt för att nå dit vi strävar.

Undervisningskulturen motverkar studentinteraktion och kontinuitet

Vi har då och då förvånats över att kurser inom universitetet ibland utformas som ett antal föreläsningar i ämnen som t.ex. ansluter till en lärobok och där föreläsningarna bemannas med olika lärare som var och en, utan nämnvärt samarbete med övriga, hittar på och genomför lektioner utan att dessa koordineras med övriga lärares föreläsningar. För studenten kan effekten bli att kurssammanhanget går förlorat. De skolas också in i ett förhållningssätt där de kan "välja och vraka" mellan föreläsningar och lektioner utan att behöva inordna sig i något sammanhang. De är åskådare till, inte deltagare i, undervisningen. Detta skapar en kultur där interaktionen mellan studenterna, liksom mellan student och lärare, reduceras till fragment. Läraren vänjer sig också vid att inte kunna planera övningar eller lektionsformer som bygger på att studenterna deltar aktivt (Hur många kommer idag? Kommer de och går under passet?) och kanske inte deltagit i tidigare lektionspass. Kontinuitet går förlorad liksom interaktion försvåras för alla parter.

Undervisningslokalerna är inte anpassade för aktiva studenter

Universitetets undervisningslokaler är nästan uteslutande utformade för katederundervisning, med studenterna i biosittning med bord vända mot en kateder med en projektor och White board. Ibland är t.o.m. katedern fastskruvad i golvet. Möjligheterna till att placera studenterna vända mot varandra, i smågrupper, eller vända mot varandra utan bord, att ändra möbleringen under ett lektionspass, osv. är nära nog obefintliga.

Det är förvånande att den starka styrning av undervisningsmetoder som lokalerna i sig utgör, inte diskuteras mer. Det är kanske en indikation på att den mesta undervisningen sker som föreläsningar med studenter som passivt lyssnar vända mot läraren.

Studentens begränsade referensram

För vårt ämne är studentens begränsade referensram en svårighet att hantera. Vi ska ofta utbilda studenter som har ingen eller begränsad erfarenhet av de miljöer där fenomenet projekt "utspelar sig". Det ställer stora krav på att vi kan simulera fram trovärdiga och autentiska situationer där studenterna kan få realistiska upplevelser.

Denna faktor har blivit betydligt mer tydlig sedan möjligheterna att studera vid universitet för yrkesverksamma inskränktes för några år sedan (då antagning som "25:4" avskaffades och antagningssystemen justerades för att gynna studenter som slutförde studierna utan uppehåll för annan verksamhet). "Mixade" grupper, med både yrkesverksamma och ungdomsstudenter är gynnsamt för undervisningskvaliteten.

Långa planeringshorisonter motverkar utveckling

Planeringshorisonten för förändringar är mycket lång. Kursen ska kunna sökas långt i förväg, vilket innebär att kursplaner ska fixeras som löften långt innan de ska realiseras. Scheman ska fixeras långt innan vi vet hur många studenter som kommer att gå kursen och innan de praktiska momenten har planerats. Lokalbokning låser upp undervisningsformerna långt innan de lärare som ska realisera kursupplägg är motiverade att omsätta dessa i konkreta planer för enskilda lektioner. När undervisningen detaljplaneras är man redan låst av de lokaler man bokat.

Frivillighet i undervisningen också på mikronivå

Undervisningen ska som princip vara frivillig, vilket är ett till synes fullt rimligt krav. Men det får också bieffekter i form av att undervisningen egentligen inte kan planeras som en progression genom en serie aktiviteter, eftersom det inte går att räkna med att det är samma deltagare i två på varandra följande lektionspass. Lektionspassen måste i princip planeras som fragment utan inbördes beroenden eller

progression. Undervisningsmoment får som princip bara vara obligatoriska om de har en examinerande funktion. Det är därför mycket svårt att använda en lektion som första steg i något som man direkt bygger vidare på i nästa, eller – ännu svårare – att tillsammans med studenterna stegvis bygga upp ett sammanhang genom en serie lektionspass. Som en oavsiktlig bieffekt innebär frivilligheten att studenten reduceras till en mer passiv mottagare i undervisningen.

Vi arbetar oss runt det här hindret genom att bygga flera av kurserna på genomgående case som bearbetas i grupp och där grupparbetets progression nära ansluter till lektionspassens. Som examinationskrav anger vi ”aktivt deltagande i slutseminarium”. Slutseminariet utformas så att det bygger på resultat som gruppen framställt kollektivt. Detta skapar en kedja av orsak och verkan där den student som ska vara aktiv i slutseminariet måste ha deltagit aktivt i gruppens arbete och för att kunna göra detta måste delta i den mesta av undervisningen. Dessutom skapar det förväntningar på lärarna att lektionspassen verkligen bidrar till arbetet med casen.

Givetvis skulle det vara bättre för möjligheterna att utforma bra utbildning om studentens frivillighet avsåg deltagandet i kursen som helhet och att detta också innebar att acceptera ansvar för utbildningens kvalitet genom ett åtagande att delta som aktiv student. Alltså att åta sig att bidra.

I projektledning är detta en av de klassiska utmaningarna i projekt med frivilliga deltagare, t.ex. idrottstävlingar eller samhällsbyggande satsningar. Marie Reinicke, projektledare för World Scout Jamboree 2011 (Wenell, 2012), svarade på frågan om hur hon hanterade situationen att bygga upp ett evenemang med tiotusentals deltagare från hela världen nästan helt med frivilliga funktionärer. Frivilligheten, menade hon, avsåg beslutet om att åta sig en roll eller uppgift i projektet. Efter den punkten var inte arbetsuppgifterna frivilliga längre, utan att betrakta som åtaganden. Hon menade att denna gränsdragning är nödvändig för att kunna bedriva en verksamhet där många andra är beroende av deltagarnas arbete. Motsvarande gäller för god utbildning – att studenterna deltar aktivt och alltså accepterar att beslutet att delta i en kurs också innebär ett åtagande att bidra till den

Avslutning: Våra viktigaste lärdomar

Våra viktigaste erfarenheter från arbetet att skapa en hållbar och bra utbildning i vårt ämnesområde är följande:

Studenternas studiemiljö

Stabil, överblickbar och krävande studiemiljö

Vår uppgift som utbildare är att erbjuda studenterna en stabil miljö (möjliggör fokus på lärandet) och relevanta aktiviteter infogade i en för studenten synlig, meningsfull pedagogisk helhet. Engagemang och trygghet skapas i små studiegrupper där grupployalitet utvecklas. Studenternas arbetsmiljö i kursen ska vara möjlig att överblicka och lita på, varför det är viktigt att lärarna är tillgängliga och den administrativa infrastrukturen systematisk, begriplig och stabil. Det finns ingen motsägelse mellan att ställa krav genom att ange ramar och ge frihet inom dessa.

Det innebär samtidigt att lärarna måste acceptera att de är till för studenterna: De måste t.ex. vara lätta att få kontakt med, svara snabbt på kontaktförsök och i stor utsträckning finnas tillgängliga på sin arbetsplats.

Upplevelser av det studerade fenomenet är utgångspunkt

Undervisning måste utgå från det studerade fenomenet självt, inte från abstrakta modeller och teoretiska förklaringar av fenomenet.

Det innebär att vi utbildare måste kunna erbjuda relevanta upplevelser av de slags fenomen som vi studerar. Det innebär i sin tur att vi själva måste ha tillgång till mer än teoretisk, abstrakt förståelse av det fenomen vi utbildar om, vi måste kunna erbjuda relevanta och aktuella exempel, kunna skapa realistiska upplevelser i undervisnings-situationen, kunna utgå från studenternas egna exempel och upplevelser när vi sätter in modeller och teori i sammanhang.

Aktiva studenter

Studenterna arbetar självständigt – enskilt och i grupper – från första dagen. Höga, tydliga krav på kontinuerlig progression och att lärarna ger feedback snabbt skapar hög studentaktivitet.

För oss lärare innebär detta att vi måste planera vår tid så att vi t.ex. bokar tid för att ge återkoppling på samma sätt som vi bokar

schemalagd lektionstid eller möten – vi planerar in arbete för att ge återkoppling i kalendern kort efter tidsgränser för inlämningar.

Lärarnas arbetsmiljö

Lärarna arbetar som ett team

Det är lärarlaget som utbildar, inte enskilda lärare. De enskilda lärarna bidrar med specialkompetens, variation och individualitet, men det är som lag de förmedlar kurser och hela utbildningar. Oavsett den enskilde lärarens skicklighet och karisma, så blir studentens utbildningsupplevelse torftig utan den variation och dynamik som skapas av att studenten möter olika personligheter. Och utan att vara flera lärare som nöts mot varandra så stannar utvecklingen av utbildningarna av.

Lärarna blir ett team genom att mötas fysiskt i vardagsarbetet på många olika formella och informella arenor där arbetet med undervisning och utveckling av undervisning finns i fokus. Det är först när lärarna delar och diskuterar sina möten med studenterna som de börjar se det de sysslar med som något gemensamt och ser varandra som resurser.

Kurserna är fristående från enskilda lärare

Det är svårt, ja, omöjligt, att samarbeta som ett team kring kurser som inte är transparenta för de deltagande lärarna. Det måste finnas sammanhängande och tillgängliga beskrivningar av kursens pedagogiska idé och hur denna konkretiseras för kursen som helhet och i dess detaljer. Annars kan inte någon nämnvärd utveckling ske (utöver utveckling av den enskilda lärarens egna lektioner).

Varje kurs utgör en pedagogisk helhet

En kurs är en sammanhängande helhet av aktiviteter och information som tillsammans stödjer det slag av lärande som är relevant för kursens mål. En serie fristående, osynkroniserade föreläsningar uppfyller inte detta.

En utvecklad kurs manifesteras i en beskrivning av kursens idé (sakligt innehåll, dvs. det studenten ska lära sig, och den pedagogiska idén för att realisera detta), beskrivningar av flödet av aktiviteter och lärpoängerna med dessa genom hela kursen, av informationskällor, instruktionsmaterial, bilder, filmer, osv.

Detta material måste vara tillgängligt för alla lärare i teamet och uppdateras och vidareutvecklas av lärarlaget tillsammans.

Referenser

- Amabile, T. M. & Kramer, S. J. (2011a). The power of small wins. *Harvard business review*, 89(May 2011), 70-80.
- Amabile, T. M. & Kramer, S. J. (2011b). *The progress principle: using small wins to ignite joy, engagement, and creativity at work*. Boston, MA.: Harvard Business Review Press.
- Ariely, D., Gneezy, U., Loewenstein, G. & Mazar, N. (2009). Large stakes and big mistakes. *Review of Economic Studies*, 76(2), 451-469.
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science education*, 84(6), 740-756.
- Bowden, J. A. & Marton, F. (1998). *The university of learning : [beyond quality and competence]*. London: Routledge.
- Cockburn, A. (2002). *Agile Software Development*. Boston, MA: Addison-Wesley/Pearson Education, Inc.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2014). The Importance of Universal Psychological Needs for Understanding Motivation in the Workplace. I Gagné, M. (red.). *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory*. Oxford University Press, ss. 13-32.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative science quarterly*, 44(2), 350-383.
- Edmondson, A. C. (2002). Managing the risk of learning: Psychological safety in work teams. I West, M., Tjosvold, D. & Smith, K. (red.). *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd., ss. 255-276.
- Edmondson, A. C. (2013). Teaming Is a Verb. *Reflections: The SoL Journal*, 13(1), 43-47.
- Ekstedt, E., Lundin, R. A., Söderholm, A. & Wirdenius, H. (1999). *Neo-industrial organising : renewal by action and knowledge formation in a project-intensive economy*. London: Routledge.

- Feldman, D. C. (1984). The development and enforcement of group norms. *The Academy of Management review*, 9(1), 47-53.
- Hodgson, D. E. & Cicmil, S. (2006). Are projects real? The PMBOK and the legitimation of project management practice. I Hodgson, D. E. & Cicmil, S. (red.). *Making projects critical*. New York: Palgrave Macmillan, ss. 29-50.
- Jang, H., Reeve, J. & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.
- Karrbom Gustavsson, T. (2005). *Det tillfälligas praktik - om möten och småprat som organiserande mekanismer i anläggningsprojekt*. Diss. Kungliga tekniska högskolan. Stockholm.
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. (1993). The Discipline of Teams. *Harvard Business Review*, 71(2 (Mar/Apr)), 111-120.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Lundin, R. A. & Söderholm, A. (1995). A theory of the temporary organization. *Scandinavian Journal of Management*, 11(4), 437-455.
- Miles, M. B. (1964). On Temporary Systems. I Miles, M. B. (red.). *Innovation in education*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, ss. 437-490.
- Reeve, J. & Su, Y.-L. (2014). Teacher Motivation. I Gagné, M. (red.). *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory*. Oxford University Press, ss. 349-363.
- Scherp, H.-Å. (2003). *PBS Problembaserad skolutveckling - Ett vardagsnära perspektiv* Karlstad: Hans-Åke Scherp.
- Senge, P. M. (1994). *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Sjölund, A. (1974). *Gruppsykologi*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Turner, J. R., Ledwith, A. & Kelly, J. (2009). Project Management in Small to Medium-sized Enterprises: a comparison between firms by size and industry. *International Journal of Managing Projects in Business*, 2(2), 282-296.
- Wenell, T. (2012). Årets projektledare Marie Reinicke (World Scout Jamboree): Ideellt och frivilligt till dess man sagt ja - sen ska man leverera! *Projektvärlden*, (1).

Zhou, J. (2008). Promoting Creativity through Feedback. I Zhou, J. & Shalley, C. E. (red.). *Handbook of organizational creativity*. New York, NY: Taylor & Francis, ss. 125-145.