



HÖGSKOLAN
DALARNA

Kursplaner som visioner för lärande

**Eva Hagström
Våren 2015**

Innehåll

Förord.....	1
1. Vad säger forskningen om utbildningsplanering?.....	2
Mål som utgångspunkt, men inte slutpunkt	5
Målets utformning	6
Varning för mål	8
2. Högskolans styrdokument	10
Högskolelagen	10
Högskoleförordningen.....	10
Examensordningen	11
Utbildningsplaner och kursplaner	11
3. Konsekvenser av Bolognaprocessen	12
Bologna är en administrativ reform	12
4. Bologna i praktiken	14
Lärandemål som djup men inte som yta.....	14
5. Hur ska vi, vid HDa, göra med kursplanerna?	16
Lärlarlaget bör ha formellt ansvarar för kurserna	17
Ämnespresentationer	18
Kursplaner	18
Förståelse, förmåga, förhållningssätt	19
Taxonomier	20
Styrdokumentet hör ihop	20
Studiehandledning	21
Administrationens roll.....	22
Var är studenterna?.....	22
Slutord	24
Referenser.....	25
Lästips	26

Förord

Den här texten handlar om kursplaner. Den är ett försök att hjälpa oss vid Högskolan Dalarna att styra bort ifrån det som många lärare uppfattar som ett administrativt kursplaneelände och istället söka mer meningsfulla sätt att använda kursplaner. Därför vill jag be er att för en stund försöka glömma allt ni vet om kursplaner och kursplaneskrivande och hänga med i ett resonemang som är tänkt att landa i något som känns mer meningsfullt och angeläget än nuvarande rutiner.

Från början skrev jag texten inom ramen för Kursplanegruppen, en arbetsgrupp som Utbildnings- och forskningsnämnden tillsatte och som bestod av Torsten Blomqvist, Ulf Oom Gardtman, Mårten Hugosson, Charlotte Lindgren och undertecknad. Arbetsgruppen fick två uppgifter: att skriva ett kunskapsteoretiskt dokument och att revidera befintliga föreskrifter kring kursplaner. Den här texten är alltså det kunskapsteoretiska dokument som efterfrågades. I en tidigare version var texten mer tydligt sprungen ur och speglade de diskussioner som fördes i gruppen men sedan den diskuterats i ett par sammanhang uppmanades jag att mer renodlat göra det till min text. Den här texten ska inte beslutas eller fastslås utan den är ”bara” till för att vidga perspektiven och förhoppningsvis vara en hjälp när vi vill jobba vidare med kursplanerna.

Texten är alltså min, men den är i olika stadier grundligt diskuterad i kursplanegruppen och i UFN. Sara Irisdotter Aldenmyr och Andrew Casson har också läst och kommit med mycket värdefulla synpunkter. Andrews synpunkter fick mig att vilja kasta allt och börja om eftersom de fick mig att se nya möjligheter i ämnet. Men arbetet har dragit ut på tiden, så det blev revideringar och så får jag bära med mig att jag nog borde göra en annan text också ...

Nu åter till själva kursplanerna. Kursplanerna är, åtminstone i min tankevärld, inte en formell uppgift att klara av utan det synliga beviset på att lärare har tänkt och planerat för att göra det möjligt för studenter att lära sig något som är värdefullt, intressant och verkningsfullt i studierna och i livet. Vi skriver inte kursplaner för att göra rätt utan för att bidra till ett bättre samhälle.

1. Vad säger forskningen om utbildningsplanering?

När det gäller lärande och undervisning i högre utbildning så är det främst en forskningsinriktning som dominerar; den fenomenografiska forskningen om lärande.¹ Den har sitt ursprung i Göteborg men senare utvecklades ett internationellt samarbete. Resultatet av forskningen blev både en teori om lärande och en forskningsansats² som senare använts inom olika områden.

När jag skriver om fenomenografi i den här texten är det resultaten av den ursprungliga forskningen om lärande som jag avser (Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö 1977, Marton, Hounsell & Entwistle 1984/1986).

Den fenomenografiska forskningen studerade ursprungligen hur studenter lär i autentiska situationer³, alltså inom ramen för deras studier. De fenomenografiska forskarna definierade lärande som en fråga om förståelse och mening. När vi lär något får vi en förändrad omvärldsuppfattning, enligt dem.

Att lära sig är att sträva mot meningsfullhet och att ha lärt sig något är att ha begripit meningen med det. [...] Det finns ingen inläring utan ett innehåll och således inget inlärningsfenomen *per se* (Dahlgren 1984/1986, s 41, 45).

Forskarna myntade de numera vanliga begreppen ytinriktad och djupinriktad inläring. Begreppen beskriver hur studenter gör när de studerar. En del fokuserar ytan och strävar efter att memorera fakta och detaljer medan andra försöker förstå sammanhang och helheter, vilket är det djupinriktade lärandet.

Dessa forskare använde begreppet ”inläring”, men sedan dess har pedagoger i allt större grad övergått till att tala om ”lärande”. Förändringen är en hel historia i sig, men här räcker det att säga att en av anledningarna till förändringen är att själva ordet ”inläring” kan signalera att lärande ska förstås som det ytinriktade lärandet – fakta där utifrån ska in i någons hjärna medelst memorering. När man tror att lärande går till på annat sätt, eller bör gå till på annat sätt tar det emot att använda ”in”. Och ”lära ut” blir lika svårt – det är tydligt att man alltid lär *sig* och ingen kan göra det åt någon annan. Därav lärande.

En viktig slutsats i den fenomenografiska forskningen om lärande är att studenternas val av djupinriktning eller ytinriktning är en konsekvens av hur de uppfattar vad lärande är. Den som tror att lärande innebär att memorera ägnar sig åt memorering. Den som tror att lärande handlar om förståelse försöker förstå. Föga förvånande kan man tycka, men nytt när det kom och den fulla konsekvensen har nog ännu inte landat hos alla lärare.

¹ Enligt bl a Tight (2003). Det blir också uppenbart så snart man börjar läsa om lärande i högre utbildning att de tunga referenserna kommer från den tidiga fenomenografiska forskningen. De två standardböckerna om undervisning i högre utbildning (som jag presenterar lite längre fram) kommer också från den här forskningsansatsen.

² Larsson (1986) kan rekommenderas för den som är intresserad av fenomenografi.

³ Forskningen var delvis en reaktion mot psykologisk inlärningsforskning som studerade memorering av ibland helt meningslöst innehåll. Fenomenograferna betonade i stället att lärande handlar om att förstå meningen.

Det räcker inte att säga till studenterna att de ska försöka förstå utan det behövs även att vi ger dem en chans att *förstå* att det är förståelse och inte memorering som är den gångbara strategin i studierna. Detta har visat sig vara ganska svårt, men en central faktor tycks vara att examinationerna måste uppmuntra och kräva förståelse.

Den tidiga fenomenografiska forskningen handlade primärt om lärande, men två av forskarna, Paul Ramsden (1992/2003) och John Biggs⁴ (Biggs & Tang 1999/2011), har använt forskningen om lärande för att utveckla teorier om undervisning. De poängterar starkt vikten av att lärare anger mål för utbildningarna (både på kursnivå och programnivå). Dessa mål ska sedan ligga till grund för examinationen och för den övriga planeringen. Hos både Ramsden och Biggs blir målen utgångspunkt för hela kursplaneringen.⁵

Logically, there can be no such thing as teaching if the teacher does not know what he or she wants students to learn (Ramsden 1992/2003, s 124).

Utbildningsmål kan bidra till högre utbildningskvalitet på två sätt, enligt Paul Ramsden. Dels utgör de en hjälp för läraren att klargöra för sig själv vad som är viktigt att studenterna lär och hur undervisningen ska kunna hjälpa dem att nå dit. Dels utgör målen en vägvisare för studenterna, så att de vet vad som förväntas av dem. Tydlighet är inte bara en god service för studenterna utan kan faktiskt ha en avgörande inverkan på studenternas studieresultat.

It is indisputable that, from the students' perspective, clear standards and goals are a vitally important element of an effective educational experience. Lack of clarity on these points is almost always associated with negative evaluations, learning difficulties and poor performance. Indeterminate goals and lack of feedback on progress towards them are major determinants of failure, especially in the first year of a degree (Ramsden 1992/2003, s 123).

Om vi vill stötta studenterna i deras studier av omtanke om dem och om vi dessutom vill eftersträva en hög genomströmning så är tydlighet i vad som krävs, en verksam åtgärd.

Om vi inte vet vad vi vill åstadkomma så vet vi inte vad vi ska göra och inte heller vet vi om vi har lyckats. Fyra frågor är centrala.⁶

⁴ Biggs bok har kommit i flera upplagor och i senare upplagor har han haft en medförfattare, Tang. I texten är jag lite inkonsekvent och skriver ibland bara Biggs och hoppar över Tang. Bokens huvuddrag har hängt med från början när Biggs var ensamförfattare, så jag tycker inte att det är helt fel att framhålla honom. Men dessutom är det en bekvämlighetsfråga då det är enklare att både skriva och läsa ett namn i stället för två.

⁵ Jag skriver "mål" eller "utbildningsmål" här. Detta för tydligt skilja mellan det som Ramsden och Biggs avser med mål och de ganska speciellt utformade lärandemål som vanligen används i kursplaner. "Mål" och "lärandemål" är nämligen inte riktigt samma sak, vilket kommer att framgå längre fram.

⁶ Eftersom den här texten handlar om kursplaner så är det den första frågan, den om vad vi vill att studenterna ska lära, som står i fokus. De övriga, som också förtjänar stort utrymme, får den här gången stå tillbaka något även om de skymtar förbi i texten ibland eftersom de inte helt kan skiljas från frågan om utbildningens innehåll. Dessutom innehåller listan i original fem punkter. Den nyfikna läsaren hänvisas till källan (Ramsden 1992/2003, s 119ff).

1. Vad vill jag att studenterna ska lära sig?
2. Hur ska jag organisera undervisningen så att studenterna får den bästa möjligheten att lära sig det som det är meningen att de ska lära sig?
3. Hur vet jag om studenterna faktiskt lärt sig det de skulle lära sig?
4. Hur vet jag om min undervisning har avsedd effekt och hur kan jag annars förbättra den? (Fritt översatt från Ramsden 1992/2003, s 119–120.)

Dessa fyra frågor handlar om

- Val av innehåll och formulering av utbildningsmål
- Planering av undervisningen i relation till det valda innehållet/målen
- Examination som examinerar det valda innehållet/målen
- Utvärdering som undersöker huruvida studenterna har uppnått målen och relaterar resultatet till planering, genomförande och examination

Det är *studenternas lärande* som ska vara i fokus vid all utbildningsplanering (Ramsden 1992/2001). Ämnets⁷ innehåll och lärarens handlingar är naturligtvis viktiga, men inte i sig utan alltid och endast i relation till studenternas lärande. När lärare planerar utbildning ska de alltså inte utgå från frågan ”vad är det viktigaste i mitt ämne?” utan alltid börja i frågan ”vad ska studenterna lära sig?”. De ska inte börja planeringen med ”vad ska jag göra, vilka aktiviteter ska jag genomföra?” utan alltid börja i frågan ”hur ska vi organisera undervisningen så att studenterna får möjlighet att lära det innehåll vi har valt ut?”.

Det här sättet att koppla ihop utbildningens olika delar innehållsligt och starkt poängtera vitsen av att mål, genomförande, examination och utvärdering hänger ihop benämns ofta *constructive alignment*.⁸ Uttrycket kommer från Biggs, men tanken bakom är precis lika stark hos Ramsden, som dock inte har något särskilt begrepp för den. Det är värt att poängtera ytterligare att det är just innehållet som ska hänga ihop. Det är inte en fråga om att ett lärandemål i kursplanen ska kopplas till en examination (så kan det bli ibland men det är inget egenvärde). Ett mål kan examineras vid flera tillfällen och en examination kan omfatta flera mål. Det viktiga är att undervisning och examination samverkar så att det blir möjligt för studenterna att uppnå målen.

⁷ Jag använder orden ”ämne, ”ämnesinnehåll” och ”ämnesgrupp” i texten. För några läsare är troligen just ämnet i fokus. För andra skulle det måhända kännas bättre om jag skrev ”program” eller ”huvudområde”. För enkelhetens skull håller jag fast vid ämne, och ber läsaren att själv fylla i en annan term om det passar bättre. I sak gör det ingen skillnad. Vid några tillfällen skriver jag ”program” och då är det just program som avses – det finns vissa bestämmelser som rör utbildningsprogram och de gäller inte för ämnen eller huvudområden.

⁸ I Sverige används ofta den engelska termen *constructive alignment* men *konstruktiv länkning* tycks ha blivit den gängse översättningen. Det är en ganska knepig översättning tycker jag. Visserligen är begreppet svårt att riktigt översätta, men alignment signalerar en mycket starkare inbördes ordning mellan det som ska grupperas eller ställas i linje än vad länkning gör. Länkar i en kedja behåller naturligtvis sin inbördes ordning, men de kan ändå ligga i en till synes helt oordnad hög. Nuförtiden förknippar vi ordet länk med internet minst lika ofta som med kedjor, och alla som en gång börjat klicka vet hur lätt man kommer in på sidospår eller helt kommer bort från sin ursprungliga sökning när en sida länkar till en annan.

Det låter självklart att en utbildning ska hänga ihop och att den ska göra det möjligt för studenter att lära sig det som är viktigt, men det har visat sig att det inte är helt ovanligt att lärare säger att förståelse är viktigast och sedan ändå gör examinationer som mest handlar om faktauppgifter som kräver mer memorering än förståelse. Denna inkonsekvens får vanligen till följd att studenterna helt inriktar studierna på fakta och memorering (Entwistle 1984/1986).

Studering har en i stort sett rationell inställning till inläring. De överväger vad som krävs av dem, bestämmer sig för att göra prioriteringar och handlar i enlighet därmed. Läraren spelar en viktig roll i att forma deras uppfattningar av vad som krävs och vad som är viktigt och det är lika mycket detta som sättet att framställa ämnesinnehållet som påverkar vad och hur deras [studenter] lär sig (Laurillard 1984/1986, s 197, i original står det ”elever” och inte studenter).

Utbildningsplanering som tar sin utgångspunkt i vad studenterna ska lära är en utmaning för alla. Kanske ännu mera så i de ämnen där det finns, vad som betraktas som standard-läroböcker om ämnets grunder. De bygger på författarens uppfattningar om ämnet och kanske inte alls är skrivna med omsorg om studenternas lärande. De bygger aldrig på de undervisande lärarnas svar på frågan om vad studenten ska lära. Den lärare som vill undervisa med stöd i forskning om lärande och undervisning bör därför lägga läroböckerna åt sidan medan de besvarar den första av Ramsdens frågor, om vad studenterna ska lära. När det är dags att besvara den andra frågan, hur man bäst planerar så att studenterna får en chans att lära, kan man ta fram läroboken igen och se om den kan vara en del i svaret.

Mål som utgångspunkt, men inte slutpunkt

Ramsden anger att både generella syften och mer specifika mål kan användas när man planerar utbildning.

Aims are best thought of as general statements of educational intent ..., while *objectives* are more specific and concrete statements of what students are expected to learn (Ramsden 1992/2003, s 126).

Det finns en poäng i att använda två typer av mål, liknande de *aims* och *objectives* som Ramsden skriver om: övergripande mål, som vi kan kalla syften, och mer specifika mål. I en tidigare läroplan för skolan (Lpo 94) fanns under en tid ”Mål att sträva mot” (strävansmål i dagligt tal) och ”Mål att uppnå” (uppnåendemål). Uppnåendemålen motsvarar högskolans lärandemål – det är det som ska läras och examineras. Strävansmålen omfattade sådant som var större eller svårämbar och de utgjorde ett komplement till uppnåendemålen. Strävansmålen visade att uppnåendemålen inte var en slutpunkt utan utgjorde en deletapp på vägen mot något större.⁹ Kursplanernas lärandemål är inte heller att betrakta som slutpunkter som från studentens synvinkel ska

⁹ Jag exemplifierar med ett par strävansmål från rubriken Kunskap, ur Lpo 94: ”Skolan ska sträva efter att varje elev ... – befäster en vana att självständigt formulera ståndpunkter grundade på såväl kunskaper som förnuftsmässiga och etiska överväganden ... – utvecklar ett rikt och nyanserat språk samt förstår betydelsen av att vårda sitt språk ...”. I skolans nuvarande läroplan finns idén med mål på två nivåer kvar, men benämningen på strävansmålen har bytts ut mot det mer prosaiska ”övergripande mål” (Lgr 11).

tentas av och läggas till historien. Lärandemålen är några viktiga mål på studentens väg mot ämnes- och yrkeskompetens men de utgör inte en komplett lista över vad studenten kommer att lära sig under sin studietid. Formulerandet av syften kan vara ett sätt att peka på den större kontext som studierna ingår i.

Ramsden (1992/2003) och Biggs och Tang (1999/2011) understryker verkligen att man inte ska betrakta målen som en fullständig lista över vad studenter förväntas lära. Användande av mål är ett sätt att styra utbildningens innehåll. Målen får dock enligt dem aldrig bli begränsande i meningen att det är endast målen som ska läras, utan målen framställs som riktninggivande i medvetenhet om att lärande gärna får ske utöver målen. Däremot ska målen vara begränsande i den meningen att undervisning och examination ska ske i relation till målen. Målen får inte glömmas bort eller överges utan det är de som primärt styr vad som ska ske i en kurs.

[Constructive alignment] also allows teachers to give credit for open-ended higher education order outcomes, and for desirable but unintended outcomes. This is important in the present context for the criticism is often made that outcomes-based teaching is concerned only with closed skills and competencies, which is assuredly not what university teaching is about – and it is not what constructive alignment is about (Biggs & Tang 1999/2011, s ix).

Tanken på att målen inte är en slutpunkt är central hos både Ramsden och Biggs. Om man glömmer det så tappar deras teorier om undervisning en av sina viktigaste poänger och blir till en platt föreskrift om mål som begränsning av undervisningsinnehåll – tvärt emot deras intentioner.

Målen utformning

Ramsden och Biggs är överens om att mål tydligt ska beskriva vad studenten förväntas lära under kursen. De är också överens om att man inte ska ha för många mål. Men sedan skiljer de sig något åt vad gäller målen utformning.¹⁰

Ramsden skriver att det är viktigt att man är tydlig i fråga om vilka ”key elements of competence” som studenterna ska lära. Målen ska omfatta det viktigaste innehållet och målen får inte vara luddiga. Men annars är han inte speciellt tvingande i sina beskrivningar av hur mål formuleras.

As in so many other things about teaching in higher education, it is unwise to be dogmatic about the techniques of using aims and objectives. The principle of being clear about the key elements of competence that students should acquire is what matters. Objectives do not have to consist of “things that the student can be observed to do”, as some proponents of behavioural objectives would try to have us believe. It is quite acceptable to think directly about the concepts that a student who has successfully completed his or her course will have understood – such as “opportunity cost” in economics, “the Avogadro constant” in

¹⁰ I sista kapitlet i Biggs och Tang och i kapitel 8 i Ramsden finns flera exempel på mål från olika ämnen. Vissa av dessa exempel innehåller både syften och lärandemål. Den intresserade läsaren hänvisas till böckerna.

chemistry, or “metaphor” in literature – and how they will have arrived at an understanding of them (Ramsden 1992/2003, s 125).

Biggs och Tang är mer detaljerade i fråga om målutformning och de instruktioner man kan finna om att skriva lärandemål ligger nära deras text. Ett bra lärandemål innehåller, enligt dem ett verb som anger den nivå av förståelse som ska uppnås, ett innehåll för den förståelsen och en kontext. Viktigt att notera här är att enligt den teori om lärande som ligger till grund för Biggs och Tangs resonemang innebär lärande att förstå något på ett nytt sätt. Verbet ”förstå” ska därför inte användas ensamt utan behöver specificeras, menar de, som en konsekvens av andra teoretiska överväganden de gjort. De ger exempel på fyra lärandemål från en kurs där verben förklara, applicera, reflektera och utvärdera används. De skriver att dessa fyra verb handlar om olika sorters förståelse och det får tjäna som exempel på att ordet ”förståelse” därför blir för ospecificerat i ett lärandemål (Biggs & Tang 1999/2011, s 101).

Try to describe concepts and relations between concepts if you write objectives for your courses. If course objectives concentrate largely on procedures and facts, students will inevitably receive the message that higher-order outcomes (including both an understanding of key concepts and the development of complex skills such as a systematic approach to experimentation or historical argument) are less important than an ability to categorise and reproduce disconnected pieces of knowledge. Imitation objectives imply surface approaches (Ramsden 1992/2003, s 128).

Ramsden skriver på ett annat ställe i boken om ytinriktat lärande som imitation: den som lär sig lär inte på riktigt utan imiterar ord och handlingar istället för att förstå dem och införliva dem i sitt eget tänkande. Här överför han tankefiguren om imitation till undervisning. Den lärare som inte har en klar uppfattning om vad studenterna ska lära sig imiterar ett genomtänkt målskrivande.

Biggs och Tang understryker flera gånger vikten av att man inte skriver för många mål. Fem, sex mål kan vara lämpligt för en kurs.

A set of five or six well-designed course ILOs [Intended Learning Outcomes] communicates an integrated and holistic overview of the course. The more ILOs there are, not only will it be more likely to fragment the holistic view of what the course is basically about, it would also become more difficult to align teaching/learning activities and assessment tasks to each (Biggs & Tang 1999/2011, s 119-120).

Enligt Ramsden behöver inte målen vara helt begripliga för studenterna när de börjar kursen eftersom de ännu inte kan det som de förväntas lära. Under kursens gång, allteftersom de bekantar sig med innehållet måste dock målen bli begripliga eftersom det är de som ska hjälpa studenterna att rikta sitt lärande mot det centrala innehållet.

När man planerar en utbildning – antingen det gäller ett ämne från lägsta till högsta nivå eller ett utbildningsprogram med flera ämnen inblandade – är det viktigt att fundera över vad studenterna ska kunna efter att de gått igenom hela utbildningen och att man planerar utbildningen som en helhet och inte som ett antal separata moment. Delarna ska hänga ihop och tillsammans göra det möjligt för studenterna att lära sig det som det

är tänkt att de ska lära. Detta är viktigt i en svensk kontext där vi har högskolelagens mål, examensordningens mål och våra egna kursmål att ta hänsyn till.

Biggs och Tang skriver om mål på tre nivåer som snarast kan jämföras med examensmål, programmål och kursmål. Målen måste samordnas mellan de olika nivåerna och det bör aldrig finnas mer än fem, sex mål på varje nivå. En skillnad från det de beskriver och vår svenska vardag är att de svenska examensmålen finns fastslagna i examensordningen (som ofta innehåller alltför många mål), och att lärosätet och lärarlagen inte kan påverka dessa.

Varning för mål

Målskrivande är dock ingen enkel väg mot säker framgång. Även målförespråkarna Ramsden och Biggs reser ett varningens finger mot ett obetänksamt sätt att använda mål.

Ramsden drar en parallell mellan studenters ytriniktade lärande och vissa lärares ytriniktade sätt att skriva mål. Aktiviteten genomförs, men utan förståelse och utan att den blir meningsfull. Han ser framför allt tre fällor i målskrivandet.

One is to attempt to restate syllabus topics using the language of aims and objectives. For example, a lecture topic in introductory economics might be "Exchange rates and trade". The "objective" then becomes "To acquire knowledge about exchange rates and trade". Needless to say, this sort of thing provides students with no extra information about what they have to do. What does it mean to acquire knowledge about exchange rates and trade? It presumably implies an understanding of key concepts and their application to real situations; we might try, as two objectives related to this topic "To explain the meaning and function of flexible and fixed exchange rates in relation to the concept of equilibrium" and "To explain the significance of a current account deficit" (Ramsden 1992/2003, s 126–127).

Mål som bara nämner ett innehållsområde är för ospecifika och hjälper inte studenterna att förstå vad det är de ska lära sig.

Den andra fällan handlar om att skriva alltför vaga och generella mål som inte hjälper vare sig studenter eller lärare att rikta uppmärksamheten mot kursens centrala moment. Man ska inte skriva ...

... vague, extremely general aims that are practically content free. "To become more critical of established theory", "To improve written communication skills", "To understand links between the practical and the theoretical", "To become an independent learner". There is a place in exhaustive declarations of educational goals for very comprehensive statements like these, but they need to be combined with more precise statements related to a particular profession or discipline if they are to be useful to students and helpful in planning teaching. These general aims only gain meaning when they are actualised in specific subjects: the historian's understanding of links between theory and practice will be very different from the chemist's. It is certain that students do not acquire competences like this except in association with particular subject matter. General intellectual development arises from students' relationships with the content (Ramsden 1992/2003, s 127).

Övergripande mål och svepande formuleringar, har en funktion enligt Ramsden, men då snarare som syften än som lärandemål och även i en övergripande funktion måste de sättas i sitt ämnesmässiga sammanhang.

Den tredje fällan är att skriva mål som är väldigt specifika och snäva och som beskriver tydligt observerbart lärande. Ramsden skriver att de som kritiserar hela tanken med att använda mål ofta riktar sin kritik mot just det här fenomenet, och han stämmer in i kritiken i den mån målskrivande yttrar sig på det viset.

This type of objective describes only observable student behaviours and is extremely narrow and specific. It thus excludes, for example, statements beginning “To understand ...” (understanding cannot be observed). It has also regrettably been assumed by some of those who take this approach that every valuable educational aim can be specified in advance, that a good list of objectives only contains skills and knowledge that are 100 per cent achievable.

These assertions are contentious. To concentrate only on observable behaviours in writing objectives trivialises learning. It narrows courses to the things that are easily measurable rather than to the things that are educationally important. It encourages surface approaches by giving exactly the wrong message to students: that achieving the signs of learning is more important than achieving the changes in understanding that should underlie them. It is equally mistaken to think that every important objective, particularly less concrete ones concerning changes in attitudes, can be pre-specified. It is impossible to predict exactly what outcomes will occur from a course of study, and it is inadmissible to think, particularly in higher education, that anything that is learned that was not foreseen is worthless. The practical effect of focusing only on objectives that can be fully mastered is to concentrate on low-level changes in student’s knowledge. Many important skills and understandings are infinitely improvable. Aims and objectives should rather describe progress towards understanding. If a minimum standard needs to be achieved (for professional practice, for example) this should be separately specified (Ramsden 1992/2003, s 127–128).

Jag citerar detta långa för att visa hur allvarligt Ramsden ser på problemet med att använda alltför enkla mål där det observerbara och mätbara får företräde framför förståelse. Som framkom tidigare i texten så är våra examinationer väldigt styrande för studenternas lärande och genom att efterfråga alltför trivial kunskap ”tvingar” vi studenter till ett ytinriktat lärande. Därför är det av oerhörd vikt att mål skrivs så att de öppnar för lärande bortom målen och för förståelse och inte för memorering av trivia eller genomförande av enkla operationer och beräkningar.

Nu är det dags att gå över till högskolans styrdokument för att se vad som är föreskrivet och vilket friutrymme som finns.

2. Högskolans styrdokument

Högskolans styrdokument har en del att säga om utbildningarnas innehåll och utformning. Det är primärt Högskolelagen och Högskoleförordningen med tillhörande Examensordning som måste beaktas. Lärosätena är skyldiga att se till att utbildningarna omfattar de generella mål som finns i högskolelagen och de mer detaljerade målen som finns i examensordningen. Därutöver har lärosätena frihet att själva lägga till ytterligare mål.

Högskolelagen

Högskolelagen anger i 1 kap vad som gäller för utbildningarnas innehåll.

8 § Utbildning på grundnivå ska väsentligen bygga på de kunskaper som eleverna får på nationella program i gymnasieskolan eller motsvarande kunskaper. Regeringen får dock besluta om undantag när det gäller konstnärlig utbildning.

Utbildning på grundnivå ska utveckla studenternas

- förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar,
- förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem, och
- beredskap att möta förändringar i arbetslivet.

Inom det område som utbildningen avser ska studenterna, utöver kunskaper och färdigheter, utveckla förmåga att

- söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå,
- följa kunskapsutvecklingen, och
- utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området. Lag (2009:1037).

9 § Utbildning på avancerad nivå skall väsentligen bygga på de kunskaper som studenterna får inom utbildning på grundnivå eller motsvarande kunskaper.

Utbildning på avancerad nivå skall innebära fördjupning av kunskaper, färdigheter och förmågor i förhållande till utbildning på grundnivå och skall, utöver vad som gäller för utbildning på grundnivå,

- ytterligare utveckla studenternas förmåga att självständigt integrera och använda kunskaper,
- utveckla studenternas förmåga att hantera komplexa företeelser, frågeställningar och situationer, och
- utveckla studenternas förutsättningar för yrkesverksamhet som ställer stora krav på självständighet eller för forsknings- och utvecklingsarbete. Lag (2006:173).

Högskoleförordningen

Det är Högskoleförordningen (Kap 6) som anger att vi har skyldighet att skriva utbildningsplaner och kursplaner, samt vad som (minst) måste finnas i dem.

Kursplan

14 § För en kurs skall det finnas en kursplan.

15 § I kursplanen ska följande anges: kursens nivå, antal högskolepoäng, mål, krav på särskild behörighet, formerna för bedömning av studenternas prestationer och de övriga föreskrifter som behövs.

Utbildningsplan

16 § För utbildningsprogram skall det finnas en utbildningsplan. Av 14 § framgår att det för kurserna inom programmet skall finnas kursplaner.

17 § I utbildningsplanen ska följande anges: de kurser som programmet omfattar, kraven på särskild behörighet och de övriga föreskrifter som behövs. Förordning (2010:1064).

Enligt Högskoleförordningen ska alltså alla kurser ha en kursplan och i kursplanen ska bland annat målen för utbildningen anges.

Examensordningen

Examensordningen (Bilaga 2 till Högskoleförordningen) anger målen för de olika examina som kan utfärdas inom svensk högskoleutbildning. Det finns generella examina och yrkesexamina. Examensordningen kan inte sammanfattas utan läsaren får själv söka fram de examina som är av intresse.

I examensordningen är målen för utbildningarna uppdelade på tre rubriker eller kunskapsformer: Kunskap och förståelse; Färdighet och förmåga samt Värderingsförmåga och förhållningssätt.

Utbildningsplaner och kursplaner

Varje kurs ska ha en kursplan. Lärosätena avgör själva om kursplanen ska innehålla fler uppgifter än de som krävs enligt högskoleförordningen och hur dessa i så fall ska utformas.

Varje utbildning ska ha en utbildningsplan och även i det fallet gäller att lärosätena avgör vad som ska ingå, utöver det som förordningen kräver.

Det är lärosätenas ansvar att utbildningarna omfattar de mål som finns i högskolelagen och i examensordningen. Det åstadkoms genom utbildningsplaner med relevanta kurser och genom lämpliga mål i kursplanerna.

3. Konsekvenser av Bologna processen

Bolognareformen har naturligtvis gjort avtryck på vårt högskolesystem och det som Sverige förbundit sig till är numera integrerat i våra svenska styrdokument. De viktigaste förändringarna är kanske att utbildning anordnas på tre nivåer och att vi ska skriva kursplaner med mål och detta är numera reglerat i Högskoleförordningen. Detta är troligen också den del av reformen som på allra mest konkret förändrat lärarnas arbetsuppgifter.

Bolognadokumentet refererar inte direkt någon forskning, men de tycks vila tungt på idéer från främst John Biggs. Biggs skriver på senare tid också alltmer i relation till Bologna – dock inte utan att problematisera.

Innan Bologna processens genomförande formulerades kursplaner så att det framgick vad kursen skulle ge. En av de väldigt synliga effekterna av Bologna är att vi istället skriver vad de studerande ska kunna efter avslutad kurs. Detta är inte en teknikalitet utan en viktig förändring som speglar att synen på undervisning och lärande har förändrats. Tidigare hade vi ett lärardominerat och undervisningsdominerat synsätt där lärarens handlingar och undervisningens innehåll fokuserades. Nu är istället studenternas lärande i fokus och då blir den logiska konsekvensen att vi inte längre kan skriva ”kursen ger” när det är ”studenten ska få en chans att lära sig” som ska lyftas fram. När Bologna sätter studentens lärande i fokus är det en direkt konsekvens av vad forskningen har att säga om lärande.

Nu är det på sin plats att påminna om, och lite mer tydligt peka ut, vilka olika former av, eller termer för, mål som förekommit hittills i texten. Högskoleförordningen anger att kursplanerna ska omfatta *mål*, men termen *lärandemål* används inte. Ramsden skriver om *goals and objectives*, vanliga mål-ord i den vanliga vokabulären även utanför en utbildningskontext. Biggs skriver om *ILO, intended learning outcomes*, en term som han har myntat om som avser just mål för studenternas lärande i högre utbildning. Bolognatexter använder *learning outcomes* som begrepp, och det översätts med lärandemål.

I Bologna processen finns dock inte, enligt Biggs och Tang, något uttalat krav på att utbildningar måste skriva lärandemål men de menar att skrivningarna kring mål på kandidat, master och doktorsnivå och betoningen av studentcentrering implicerar lärandemål på alla nivåer (s 8–9). I Sverige blev det alltså en ordning där kursplaner ska innehålla ”mål”.

Bologna är en administrativ reform

Bolognareformen är en administrativ ordning som först och främst handlar om jämförbarhet och rörlighet mellan de länder som ingår. Reformen har bidragit med att lyfta fram skiftet från lärarcentrering till studentcentrering i undervisning och det är en

välkommen förändring. Det primära syftet har dock inte varit att förbättra utbildningar utan att just göra det möjligt att jämföra dem. När man eftersträvar ett system där utbildningar kan jämföras är risken att lärosätena eftersträvar likriktning och detta är inte gynnsamt för utbildningarnas kvalitet, påpekar Biggs och Tang (s 8).

We are not concerned here with the managerial aspects of benchmarking across institutions that Bologna requires, but we are concerned with the quality of teaching and learning that some might say is challenged by this expansion (Biggs & Tang 1999/2011, s ix).

4. Bologna i praktiken

Efter Bolognareformen började vi alla att skriva lärandemål med aktiva verb.

Constructive alignment har blivit ett väl känt begrepp, eller åtminstone ett par ord som alla har hört, men det är osäkert vilket genomslag tanken har fått hos den stora gruppen lärare. Att lärosätena tagit allvarligt på detta med lärandemål och *constructive alignment* är dock helt klart och det är åtskilliga lärosäten som skrivit texter om hur lärandemål skrivs och hur man ska planera för god undervisning. Jag har inte gjort någon fullständig inventering av dessa texter men jag har sett några genom årens lopp.

Jag tror att de flesta lärare uppfattar det som svårare att formulera lärandemål än att som tidigare skriva vad kursen ska ge. Vid många lärosäten har man tagit fram texter/instruktioner/lathundar för hur lärandemål formuleras och jag tolkar detta som ett uttryck för att lärare upplever att de behöver hjälp.

Det som slår mig vid läsningen av dessa texter är att det ligger mycket arbete bakom dem, men att de inte är speciellt kritiska eller problematiserande. De anger hur man bäst bör gå tillväga för att skriva enligt de krav som man kan uppfatta att vi fått. De instruktioner som lärosätena skriver tenderar att vara ”regelböcker” snarare än ”tankeredskap” och när man läser dem får man en tydlig känsla av att det finns ett korrekt sätt att formulera mål och felaktiga sätt att formulera mål. Fokus ligger på användande av rätt verb på rätt svårighetsnivå medan den övergripande frågan – den som är grunden för hela tanken om *constructive alignment* – vad som är viktigt att studenterna lär sig, hamnar i bakgrunden eller faktiskt ofta är helt frånvarande. Vissa texter inkluderar listor över lämpliga aktiva verb. I vissa fall finns rekommendationer om vilka verb som kan passa på vilken studienivå. Ganska ofta dyker det dessutom upp hänvisningar till Blooms taxonomi och SOLO-taxonomin som hjälpmedel för att få till en progression i utbildningarna.

Lärandemål som djup men inte som yta

Instruktionerna om att skriva lärandemål som man kan hitta i olika lärosätens dokument är väldigt ytinriktade och inbjuder till ett ytinriktat sätt att närma sig uppgiften på samma sätt som faktatentor inbjuder studenter att studera ytinriktat. Alltför många och detaljerade mål kan leda till att enskildheter framstår som viktigare än helheter. Ibland finns det anledning att ha lärandemål om fakta och detaljer, men det är direkt olämpligt när en helhetsförståelse behövs (vilket ofta bör vara fallet). Det finns ingen tvingande föreskrift som säger att vissa verb är mer lämpliga än andra. Inbäddat i tanken på lärandemål finns en idé om att målen ska kunna examineras och det är den enda verkliga begränsning som finns.

Är de tydliga instruktionerna ett uttryck för lärosätens behov av kontroll? Eller är det lärarna som önskar slippa en del av ansvaret, även när den vägen tar ifrån dem det egna handlingsutrymmet? Kursplanens formalia tycks ha blivit en viktigare fråga än frågan om vad lärarna har tänkt om kursens innehåll men det är naturligtvis helt orimligt att det

är på det viset. Det är viktigt att kursplanerna är formellt korrekta, men kursernas innehåll är alltid viktigast.

Personligen tycker jag att det hade varit bättre om man inför Bologna läst mera Ramsden och mindre Biggs. Biggs föreskriver mera tydligt handlingsvägar medan Ramsden ger underlag för eget tänkande och ställningstagande. Dock, om vi hade fått Biggs som enda instruktör så hade vi ändå hamnat i en situation som är helt möjlig att leva med. Men någonstans på vägen från Ramsden/Biggs till de kursplaner som faktiskt skrivs (i Sverige) har det gått riktigt snett. Min önskan är att vi ska ta fasta på vad vi som lärosäte och enskilda kursplaneförfattare faktiskt måste göra och hur långt vi kan släppa instruktionerna och anta en mer nyanserad, mer forskningsbaserad och mer högskolemässig syn på undervisning och lärande som frågor som går långt utöver formulering av lärandemål.

Det som hänt är att många gjort just det som Ramsden varnar för: man har blivit dogmatisk och anger det rätta/bästa sättet att skriva mål. Målen i sig och det bästa sättet att skriva dem framstår som mycket viktigare än frågan om vad studenterna ska lära sig och hur utbildningen ska organiseras för att detta lärande ska bli möjligt. Tyngdpunktsförskjutningen från studenternas lärande till själva lärandemålen är inget som stöds av vare sig Ramsden eller Biggs & Tang, utan det är tvärtom något som blir mycket problematiskt i relation till deras ställningstaganden för vilken roll mål ska fylla i en utbildning. Ramsdens idé om att använda både syften och mål finns inte i de instruktioner som lärosätena ger, trots att det kan vara en verksam strategi för att stötta studenternas lärande.

Både Biggs och Ramsden betonar starkt vikten av att koppla formuleringen av mål till en förståelse av hur studenter lär. Jag vill nog rent av gå så långt att jag vill hävda att för dem båda är användandet av lärandemål den självklara konsekvensen av deras sätt att förstå studenters lärande. Att koppla loss mål som fenomen från teorin om studenters lärande dränerar målskrivandet på innehåll och gör det till en mekanisk uppgift (eller en dogmatisk övning med Ramsdens språkbruk, se citatet ovan på s 6), och jag är rädd att det är detta som kommer till uttryck i vissa av de dokument om hur man skriver lärandemål som finns vid många lärosäten. Först måste man ge sig i kast med frågorna om vad studenterna ska lära sig och hur de lär, sedan kan man börja formulera mål.

5. Hur ska vi, vid HDa, göra med?

Den här texten är skriven i avsikten att skala bort onödig formalism och istället fokusera det som är viktigt i kursplanesammanhang. För mig betyder det att det primära aldrig kan vara att formulera en kursplan utan först och främst ska man planera utbildningar och ett moment i det planerandet är att skriva själva kursplanen.

När jag läser instruktionerna från lärosätena och när jag hör lärare prata om kursplaner verkar det som att det finns många regler som kringgärdar formulerandet av kursplaner i allmänhet och (lärande)målen i synnerhet. Men vårt frihetsutrymme är faktiskt stort, om vi vill anta utmaningen, och det tycker jag att vi ska göra.

Högskolans nya vision säger:

- Vi skapar öppna vägar till kunskap för ett gott samhälle.

Till visionen knyts värden:

- Öppenhet
- Mod
- Ansvar

Visionen ska inte vara fina ord på papper utan tanken är att vi ska omsätta den i handling. Ett sätt att göra detta är, menar jag, att vi på allvar funderar över hur vi planerar utbildning och hur vi presenterar den planeringen för studenter och omvärld. Vi har ett ansvar att erbjuda de bästa utbildningar vi kan åstadkomma till studenterna. Jag uppfattar oss också som modiga nog att göra annorlunda än andra när vi bedömer att det bidrar till goda utbildningar och ett gott samhälle.

Om vi tar Ramsden och Biggs på allvar (och därmed går till källan för det system vi nu omfattas av) framstår det som helt centralt att vi söker oss bort från ett system där regler om hur lärandemål ska formuleras framstår som mer centrala än diskussionen om utbildningarnas innehåll. Bort från ett system där själva beslutsprocessen understryker formalism och byråkrati till ett system där kollegialiteten och den gemensamma omsorgen om studenternas lärande utgör navet i arbetet med kursplanerna.

Vi måste först och främst diskutera utbildningarnas innehåll. Kursplanerna är, trots att de är viktiga och nödvändiga, bara protokollet som redovisar våra avsikter.

Den starka fokuseringen på lärandemål som den svenska högskolan tycks ha fastnat i gör att vi lätt tappar alla visioner. Vi glömmer att det är spännande att lära och att lärandet kan och ska fortgå efter kursens slut. Lärandemålen blir lätt en slutpunkt och inte etappmål. Både Ramsden och Biggs påminner om att målen inte är och inte ska vara en uttömmande lista över vad studenterna ska lära sig.

Studenterna läser inte på högskolan för att klara målen. De läser för att skaffa sig en utbildning. Målen är satta som miniminivå för när vi kan säga att de är godkända. Målen

Ämnespresentationer

Att konstruera en kurs är en central och mycket avancerad pedagogisk uppgift som man inte kan lära sig genom att följa en instruktion om hur man skriver lärandemål.

Kursutveckling kräver en gedigen ämneskompetens och en god portion pedagogisk kunskap och klokhet.

Ett verktyg för att hjälpa oss alla att lyfta blicken är att använda ämnespresentationer. När lärarna i ett ämne tillsammans formar kurserna bör de göra en presentation av hur de förstår sitt ämne och relationen mellan forskningsdisciplinen och de kurser som erbjuds. För utbildningsprogram behövs dessutom en presentation av ämnet i relation till programmet (och det yrke som detta leder till).

I ämnespresentationen finns utrymme att beskriva ämnet, placera kurser i ett forskningssammanhang, att blicka framåt till det som kommer efter kursen eller efter studierna. Utbildning beskrivs ibland som en resa. Om vi använder den metaforen så kan vi kalla ämnespresentationen för en orienteringstavla som hjälper både lärare och studenter att hitta rätt.

Presentationen är ett tillfälle där lärarna kan beskriva ämnets karaktär, olika forskningsinriktningar, delområden, historia och framväxt. Där kan man beskriva hur helheter förhåller sig till delar, ange övergripande syften eller annat som lärolaget finner viktigt. Där kan man berätta hur man valt kursernas innehåll och varför man valt just detta ur ämnets hela mångfald, och varför andra delar av ämnet valts bort. Det ska inte finnas någon mall för texten utan den ska svara på den fråga som studenterna förhoppningsvis ställer sig: Vad handlar det här ämnet om och vad ska jag få lära mig nu?

En ämnespresentation ska vara skriftlig och finnas tillgänglig för studenterna. Det är nog mest praktiskt att låta det vara ett separat dokument, skiljt från kursplaner och studiehandledningar.

Kursplaner

Tidigare i texten förordar jag användande av övergripande syften. Jag vill gärna se att vi lägger till det som en egen rubrik i kursplanerna för att understryka att det inte finns någon övre eller borte gräns för lärandet. Inte heller något tidsmässigt avslut som är knutet till att kursens schema är avklarat.

Övergripande syften vaskas troligen fram under arbetet med ämnespresentationen och jag tror att de ska presenteras där för att sätta dem i sitt sammanhang. Att de (dessutom) ska finnas i kursplanen känns självklart för mig. Det är där målen ska anges enligt förordningen och genom att ange både syften och mål poängterar vi att lärandet inte har ett slut och att en kurs bara är en etapp på vägen mot en fördjupad förståelse av det som studeras och om det samhälle som dessa studier ska bidra till.

Det är en illusion att vi kan formulera otvetydiga mål som kan ligga till grund för examinationer som tydligt kan sätta en gräns mellan dem som lärt sig och dem som inte lärt sig. Framför allt om vi vill att studenterna ska lära sig något annat än det som är lätt att examinera. Vi är ålagda att skriva mål och det ska vi därför göra. Vad vi kan göra är att pröva oss fram till en god balans mellan strävansmål och uppnåendemål, eller syften och mål. Det krävs dessutom klokt utformade examinationsformer och -uppgifter.

När syften och mål är formulerade är det dags att fundera över hur utbildningen ska organiseras så att studenterna får en chans att nå målen. Här får jag problem med hur jag ska uttrycka mig. Jag vill inte skriva ”nå målen” eftersom hela den här texten handlar om att problematisera målen. Jag vill att studenterna ska nå bortom målen.

Litteratur, undervisningsformer, kursuppgifter, verksamhetsförlagda aktiviteter etc, ska planeras utifrån att de bidrar till eller är nödvändiga för studenternas lärande. Även den här planeringen kan med fördel göras, åtminstone i en grovplanering, i lärarlaget så att de likheter och olikheter som uppstår inom en utbildning är planerade och önskade istället för slumpmässiga.

Examinationen ska vara examination av det som lärarlaget valt ut som det viktiga innehåll som studenterna ska lära. Examinationen bör också planeras gemensamt av lärarlaget. Inte i detalj men som grovplanering. Här kan tilläggas att det inte finns något egenvärde i att examinationsformerna varierar – vilket är en vanlig missuppfattning. Man väljer den examinationsform som tycks bäst lämpad att examinera det som är planerat att studenten ska lära.

Förståelse, förmåga, förhållningssätt

I examensordningen är, som jag tidigare påpekat, målen för utbildningarna uppdelade på tre rubriker eller kunskapsformer: Kunskap och förståelse; Färdighet och förmåga samt Värderingsförmåga och förhållningssätt.

Däremot finns inget som säger att kursplanens mål måste omfatta, innehålla eller grupperas enligt dessa tre kunskapsformer. Eftersom varje examensbeskrivning innehåller mål som delats upp i tre kunskapsformer och dessa mål måste uppnås i utbildningen så kommer de tre kunskapsformerna att finnas i det som ska examineras.

Det finns en poäng i att markera att kunskap är mångfacetterad och att man bör förvänta sig av en person som genomgått en utbildning att hon känner till en del relevanta fakta, kan utföra vissa handlingar och kan bedöma vad som ska göras eller när det saknas uppgifter som behövs för att kloka beslut ska kunna fattas. Betoningen av tre kunskapsformer är ett sätt att säga att en utbildning måste gå utöver enbart pluggande av fakta, eller övning i vissa handgrepp. För skolans del har man sedan 1980-talet talat om fyra f: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, vilket är en liknande indelning.¹¹

¹¹ Inför gymnasiereformen 2011 gjorde Skolverket en bild som omfattar flera likartade indelningar (http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.177374!/Menu/article/attachment/hogskole_seminarium.pdf, s 17).

Detta är ett sätt att beskriva kunskap som har funnits med genom tiderna ända sedan antiken.

Examensordningens uppdelning av mål i tre kunskapsformer går alltså tillbaka på en lång tradition och det kan nog sägas vara ett uttryck för ett gott förhållningssätt (eller vishet, med Sokrates benämning) att betona kunskapens mångfaldiga uttryck.

Om lärare finner att det är till hjälp för dem i formuleringen av mål att dela upp dem i kunskapsformer så kan de se det som ett användbart verktyg och gärna använda det. Men ofta är de tre kunskapsformerna i realiteten så invävda i varandra att en uppdelning endast blir konstlad och därmed bidrar den till att målskrivandet blir en administrativ övning där det gäller att hitta mål i tre kategorier vilket faktiskt kan leda till att målen blir sämre och krångligare i sina formuleringar. I sådana fall är det definitivt bättre att inte utgå från kunskapsformerna i målformuleringen. Däremot kan det säkerligen vara till hjälp att med kunskapsformerna som utgångspunkt ställa den övergripande frågan om vad studenterna bör lära sig under studierna. Vad behöver de känna till? Vad ska de kunna göra? Vilka bedömningar och ställningstaganden är viktiga att de kan göra – eller vilka redskap (teorier) behöver de ha tillgång till för att kunna göra relevanta bedömningar?

Taxonomier

Listor på lämpliga verb och taxonomier som påstås rangordna kunskap är en mycket speciell företeelse som uppkommit i en situation som är ny för många lärare. Det finns ingen forskning som visar att taxonomierna är sanna, korrekta, eller optimala för att diskutera kunskap. Att över huvud taget använda taxonomier är ett sätt bland andra möjliga sätt att diskutera kunskap och dessutom tillkommer i så fall valet av vilken taxonomi som man vill använda. Om man finner listor med verb eller någon taxonomi användbar, inte som regel utan som tankeredskap, så kan man gärna använda dem, men det är ett val, inte en nödvändighet.

Styrdokumentet hör ihop

Högskolelagen anger övergripande mål och examensordningen anger mål för de olika utbildningarna. Dessa ska examineras tillsammans med de mål som lärosätena själva anger i kursplanerna.

Alla mål behöver inte finnas med i varje kurs men utbildningarnas innehåll som helhet ska vara sådant att alla mål kan uppnås. Det finns ingenting som säger att *ett* mål ska examineras i *en* examination. Vissa mål kan vara så avgränsade att de faktiskt lämpar sig för en enstaka examination, men andra mål kan vara av sådan karaktär att de behöver examineras flera gånger – exempelvis mål som rör yrkeskompetens eller vetenskaplig kompetens. Här gäller att ämnet har överblick över samtliga mål och examinationer i en utbildning.

När vi skriver på betygslistan för en kurs så betyder vår underskrift ”den här studenten har uppnått alla de mål som finns för den här kursen”. När den sista betygslistan skrivs

på så ska studenten ha uppnått samtliga mål från högskolelag, examensordning och kursplaner.

Studiehandledning

När ämnespresentationer, syften och mål är klara är det dags att skriva en studiehandledning där studenterna får del av vad utbildningen handlar om, vilket innehåll de kan förväntas möta och en beskrivning av vad de ska lära sig. Det är bra om studenterna tar för vana att läsa kursplanerna, men dessa är så kortfattade att en mer utförlig beskrivning av kursen, en studiehandledning, har ett viktigt syfte att fylla för att studenterna ska förstå vad som är tanken med kursen och hur de olika momenten förhåller sig till varandra och till målen. Ramsden uttrycker detta så här:

Listing aims and objectives alone, and perhaps giving out the list at the first lecture, is an entirely unsatisfactory means of describing to students what we want them to do. Objectives must be connected quite forcefully to the learning activities that are designed to enable students to achieve them; they must be embodied in the actions and words of the teachers who profess them; they must be continually presented to students in order to provide a clear framework in which they can work. The most compelling reason for using aims and objectives, or some similar method of describing content, is that it forces us as teachers to make our intentions for student learning explicit. There ought to be a definite educational justification for every activity, every piece of content, that is present in a course of study (Ramsden 1992/2003, s 128).

Kursen och i förekommande fall, utbildningen, ska utgöra en logisk helhet och det är vi som lärare som ska skapa den helheten och göra den tydlig och begriplig för studenterna.¹²

En kursplan är ett formellt juridiskt dokument. Det ska vara korrekt och innehålla all information som är nödvändig för att ge stommen till kursen. Som vi såg ovan föreskriver högskoleförordningen att de ska innehålla: ”kursens nivå, antal högskolepoäng, mål, krav på särskild behörighet, formerna för bedömning av studenternas prestationer och de övriga föreskrifter som behövs”. Detta är viktig information men samtidigt bara den mest basala informationen om kursen.

En studiehandledning är ett friare dokument som visar hur vi operationaliserar kursplanen. Den ska förklara kursen, ange betygskriterier och allt annat som studenterna behöver veta. I en studiehandledning har vi frihet att utforma texten så att den levandegör kursen för studenterna. Jag är för en närmast total frihet i detta, så länge som studenterna får den information de behöver för att förstå vad som förväntas av dem och vad de kan vänta sig av kursen.

¹² Jag har läst, men tyvärr tappat bort referensen, om en lärare som uppmanade sina studenter att när som helst avbryta och fråga ”why the fuck are we doing this?”. Vi borde alla ta efter den läraren, även om vi kanske väljer att frisera vårt språk. Det ska finnas en anledning för allt vi gör och den ska vi kunna redogöra för. Den som känner till källan ber jag att omedelbart kontakta mig!

Administrationens roll

Högskolans administration har en viktig funktion när kursplaner och utbildningsplaner ska skrivas. De innehållsliga frågorna är lärarnas ansvar men frågorna om vilka kurser som ska ingå i program, kursers nivå, krav på särskild behörighet, och övriga föreskrifter måste skrivas i samarbete mellan lärare och administration eftersom båda yrkesgruppernas kompetens är nödvändig för att kursplanerna ska bli korrekta.

När så är möjligt är det smidigt och arbetsbesparande med standardformuleringar. Det kan handla om vilken datorutrustning och datorvana som behövs, vad som händer när studenter uteblir från obligatoriska moment, föreskrifter om VFU och annat som återkommer i många kursplaner. Jag menar inte att det ska finnas en formulering som alltid gäller, utan en uppsättning formuleringar som används efter behov.¹³ Detta ska vara en hjälp som används när det är till hjälp, inte en uppsättning formuleringar som lärare är tvungna att använda, och listan ska alltid vara möjlig att revidera och utöka.

Ett gott samarbete mellan studieadministratörer och lärare underlättar arbetet med kursplaner samtidigt som det bidrar med säkerhet vilket är viktigt eftersom det är kursplanerna som faktiskt reglerar vad som ska ske i en kurs.

Var är studenterna?

Hela den här texten handlar om lärarnas planering och lärarnas syften och mål med utbildningarna. Studenterna tycks mest vara passiva mottagare. Det är inte min avsikt att det ska vara så utan det är en konsekvens av att studenterna inte är subjekt i de texter jag refererar (och att jag i min tur har utgått från dessa källor).

Studenter har en självklar rätt till inflytande i svensk högskola. De har rätt att delta i beslutsfattandet och vi önskar också att de ska vara aktiva i kursvärderingar. Samtidigt har vi ett system som säger att kursplaner ska vara klara långt innan kurserna startar, vilket gör det omöjligt för studenter att ha något större inflytande över den utbildning de själva går. De allra flesta lärosäten vill också fastslå litteraturlistor i god tid – och det finns många goda skäl för det, även om det också minskar studenternas möjligheter till inflytande.

Det är något odemokratiskt i att vi bestämmer utbildningarnas innehåll på förhand. Samtidigt så får man förutsätta att vi med vår kunskap om våra ämnen vet mer än studenterna om vilket innehåll som är lämpligt i en utbildning. Studenternas egna önsknings och mål riskerar dock att helt försvinna i vår planering.

En av förra seklets mest inflytelserika pedagoger, John Dewey (1938/1997), menade att man måste finna en balans mellan barnets intressen och skolans val av innehåll. Han

¹³ Jag ger här ett inte så väl formulerat men förhoppningsvis illustrativt exempel på tre formuleringar för samma situation: Vid frånvaro från obligatoriskt moment ska studenten beredas ny möjlighet att genomföra momentet inom två veckor. Vid frånvaro från obligatoriskt moment ska studenten lämna skriftlig ersättningsuppgift inom x dagar. Vid frånvaro från obligatoriskt moment beslutar examinator om ersättningsuppgift.

skrev om yngre barns utbildning och han gjorde det i en tid där det skett ett skifte från allt fokus på vilka kunskaper som skulle förmedlas i skolan till allt fokus på elevens värld och intressen. Dewey menade att man inte ska bestämma innehållet utan hänsyn till eleverna. Men inte heller ska man bara utgå från eleverna utan att ta hänsyn till världen omkring dem. Det gäller att finna balansen mellan det som samhället anser att eleverna ska lära och elevernas värld. Det ska inte vara en fråga om kunskapen eller eleven utan skolan ska handla om eleven *och* kunskapen. Den balansen behöver även vi finna, balansen mellan ämnets innehåll och studenternas möjlighet att styra sitt eget lärande.

Det är möjligt att på förhand planera utbildning utan att planera precis allt. Ett sätt är att lämna ett utrymme för valbar litteratur, i form av olika texter att välja mellan, eller som fritt val inom kursens ämnesområde. Det är en frihet som jag ser som viktig för att ge studenterna en chans till verkligt inflytande, inom de ramar som ges. Det är även möjligt att ge frihet för studentens egna val i exempelvis examinationer i form av mer fria skriftliga uppgifter, i fördjupningsuppgifter och gruppuppgifter. Detta kan också vara ett sätt att ge dem möjlighet att vidga sina vyer från ett närsynt klara-provet-fokus, till fokus på upptäckarglädje och framtidsplaner. Jag ser detta som ett område för fortbildning där vi kanske i form av erfarenhetsutbyten kan hjälpa varandra att finna framkomliga vägar till studentinflytande och lärarinflytande över innehållet.

Slutord

Jag hoppas att jag nu lyckats att visa att vi har ett ganska stort friutrymme när det gäller kursplaner. Jag vill återigen understryka att det är här mitt förslag. Ett diskussionsunderlag, inte en beslutad arbetsordning. Men jag hoppas att vi vid Högskolan Dalarna vill ta ut svängarna och anpassa kursplanerna efter det som vi vill göra, i stället för att anpassa utbildningarna till formella regler som faktiskt inte behöver finnas.

Vi ska alltid följa det som står i kursplanen, men den ska inte vara en tvångströja som vi sätter på oss själva utan en beskrivning av de visioner vi har för de utbildningar vi erbjuder till studenterna.

Referenser

- Biggs, John & Tang, Catherine (1999/2011): *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: McGraw-Hill. The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Dewey, John (1938/1997): *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Entwistle, Noel (1984/1986): Olika perspektiv på inläring. I Ference Marton, Dai Hounsell & Noel Entwistle: *Hur vi lär*, s 11–34. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Larsson, Staffan (1986): *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Laurillard, Diana (1984/1986): Att lära sig genom problemlösning. I Ference Marton, Dai Hounsell & Noel Entwistle: *Hur vi lär*, s 171–197. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lpo 11, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, 2011*. Stockholm: Skolverket. http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575 [Hämtad 2014-03-11].
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket. http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1069 [Hämtad 2014-03-10].
- Marton, Ference; Dahlgren, Lars Owe; Svensson, Lennart & Säljö, Roger (1977): *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Marton, Ference; Hounsell, Dai & Entwistle, Noel (1984/1986): *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Ramsden, Paul (1992/2003): *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Skolverket (uå)
http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.177374!/Menu/article/attachment/hogs_kole_seminarium.pdf [Hämtad 2014-02-11].
- Säljö, Roger (1992): Kunskap genom samtal. *Didaktisk tidskrift* 2-3, s 16 – 29.
- The Framework of Qualifications for the European Higher Education Area* (2005):
<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/QF-EHEA-May2005.pdf> [Hämtad 2015-02-24].
- Tight, Malcolm (2003): *Researching Higher Education*. Maidenhead: Open University Press.

Lästips

Dysthe, Olga (1995/1996): *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga, red (2001/2003): *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

McKernan, James (2010): A Critique of Instructional Objectives. *Education Inquiry* 1(1), s 55–67. [<http://www.education-inquiry.net/index.php/edui/article/view/21929>]

Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Ordóñez, Lisa D; Schweitzer, Maurice E; Galinsky, Adam D & Bazerman, Max H (2009): Goals gone wild: The systematic side effects of overprescribing goal setting. *Academy of Management Perspectives*, 23(1), s 6–16.