



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# EN REFLEKTION KRING *CONSTRUCTIVE ALIGNMENT*

Susanna Salmijärvi

PEDAGOGISK UTVECKLING OCH INTERAKTIVT LÄRANDE (PIL)  
GÖTEBORGS UNIVERSITET  
PIL-ENHETENS SKRIFTSERIE 2015:01





<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/>

PIL-enhetens skriftserie: 2015:01

Utgivningsdatum: 2015-06-01

Titel: En reflektion kring *constructive alignment*

Författare: Susanna Salmijärvi

Utgivare: Göteborgs universitet, Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL), Västra Hamngatan 25, Box 300, SE 405 30 Göteborg

<http://pil.gu.se/publicerat/skriftserie> + <http://hdl.handle.net/2077/39208>

## Sammanfattning

Hur ska vi universitetslärare förmedla de krav som vi ställer på våra studenter utifrån de program- och kursmål som formulerats? I denna text görs en teoretisk prövning av ett populärt svar på frågan. Åtminstone enligt *en* tolkning av John Biggs idé om konstruktiv länkning (constructive alignment) bör de krav vi ställer på våra studenter *explicitgöras* för dem. Studenter ska alltså medvetandegöras om de krav som ställs på dem, genom att vi *talar om* för dem vilka kraven är, så att de kan sträva efter att uppnå dessa. Biggs hävdar att ett explicitgörande av kursmål leder till två positiva konsekvenser för studenterna: de blir motiverade och lär sig saker på djupet.

I denna text görs först en distinktion mellan en explicit och en implicit tolkning av Biggs modell av konstruktiv länkning. Medan en implicit tolkning av Biggs modell är någorlunda okontroversiell och praktiskt användbar, argumenteras det att en explicit tolkning av modellen inte nödvändigtvis leder till de konsekvenser Biggs hävdar att den leder till. Det finns åtminstone andra saker som kan få studenter motiverade och som gör att de lär sig saker på djupet än ett explicitgörande av lärandemål.

Mer generellt hävdar Biggs att utbildning kan bli mer effektiv om den planeras utifrån hans modell om konstruktiv länkning. I denna text ifrågasätts huruvida det alls är önskvärt att använda sig av Biggs modell, även om den visar sig vara mycket effektiv för genomströmning och så vidare. Som motvikt till effektiviseringsidén ställs idéer om bildning och ett livslångt lärande.

*Nyckelord: Konstruktiv länkning (constructive alignment), John Biggs, kritik, bildning, livslångt lärande.*

## Ett undervisningsproblem?

Från tiden som grundstudent i filosofi finns en upplevelse som lever kvar. Upplevelsen handlar om en osäkerhet inför de förväntningar som ställdes på oss studenter från lärarhåll, exempelvis när det gäller svar på inlämningsuppgifter och hemtentamina. Lite överdramatiserat kan man säga att osäkerheten bidrog till att varje inlämningsuppgift och hemtentamen blev ett slags *trial and error*-experiment för att se huruvida vi lyckades uppfylla några av de förväntningar som fanns på oss eller inte. Detta experimenterande resulterade visserligen i slutet av kursen till en någorlunda klar bild av vad filosofiämnet innebär och vad det i grunden går ut på, men det tog en hel termins studier innan detta uppdagades. I efterhand har jag funderat på om situationen kunde sett annorlunda ut eller om ämnets karaktär helt enkelt är svårtillgängligt. Frågan är om jag som nybliven lärare i grundkursen i filosofi på något vis kan tydliggöra filosofiämnets karaktär för studenterna – utan att ämnets integritet går förlorat? Mer generellt rör detta frågan hur vi lärare bäst förmedlar de krav vi utifrån kursplaner ställer på studenter.

Vid en första kontakt med John Biggs bok *Teaching for Quality Learning* (2003) uppdagades idén om *konstruktiv länkning* som en solklar lösning på detta problem. Biggs förespråkar att det ska finnas ett nära samband mellan kursmål, läraaktiviteter (dvs. det man *gör* under en kurs gång) och examination. Att utgå från idén om konstruktiv länkning passar dels alldeles utmärkt i tiden<sup>1</sup> och dessutom tycks den kunna lösa det konkreta undervisningsproblem som beskrivits ovan: Om man som lärare inleder en kurs med att informera alla studenter vad de ska ha uppnått i form av kunskaper och färdigheter när kursen är slut, och om de under kursens gång får öva på att uppnå detta, och slutligen (eller kontinuerligt, beroende på tentamensform) testas på detta, behöver studenter inte längre ägna sig åt några *trial and error*-experiment. Enligt Biggs leder en pedagogik med nära samband mellan kursmål, läraaktiviteter och examination till att:

[t]he students are 'entrapped' in this web of consistency, optimizing the likelihood that they will engage the appropriate learning activities, but paradoxically leaving them free to construct their knowledge their way. (Biggs 2005, s. 27)

Om man tittar lite närmare på Biggs teori går det emellertid att urskilja två olika *användningsområden* (explicit och implicit) för konstruktiv länkning på *två olika nivåer* (pedagogisk och juridisk). Dessa idéer kommer att utvecklas i texten som följer, men låt mig kortfattat introducera vad jag menar.

I litteratur om konstruktiv länkning och på föreläsningar<sup>2</sup> som ingår i de högskolepedagogiska kurserna på Göteborgs universitet tycks det möjligt att urskilja en *explicit* och en *implicit* tolkning av Biggs idé om konstruktiv länkning. Enligt den explicita tolkningen ska man explicitgöra lärandemål för studenter och aktivt påminna om, samt använda lärandemålen i praktiken så att studenter kan sträva efter att uppnå dessa mål under en kurs eller utbildning. Det finns också en

---

<sup>1</sup> I styrdokument förespråkas en helhetssyn och progression i kursinnehåll, målbeskrivningar osv. Jag återkommer till denna punkt.

<sup>2</sup> Exempelvis Gudrun Erickson, 2012-03-22.

implicit tolkning av Biggs idé enligt vilken konstruktiv länkning snarare ska användas som en slags tankemodell hos oss lärare när vi planerar kurser och kursmoment, skriver kursplaner och planerar frågor för inlämningsuppgifter och examination<sup>3</sup>. Medan huvudidén med den explicita tolkningen av Biggs är att medvetandegöra studenter om de lärandemål de ska ha uppnått i form av kunskaper och färdigheter under en viss period, helt enkelt genom att *tala om* för dem vilka målen är och (eventuellt) hur de ska nå dit, så är syftet med den implicita tolkningen en annan. Istället för att explicit presentera de mål studenterna ska uppnå i en kurs, kan man exempelvis fundera på hur man som lärare väljer att formulera kursmål där en viktig komponent handlar om vilka verb man väljer att använda, hur de aktiviteter som verben syftar till ska realiseras i praktiken och så vidare.

Både den explicita och den implicita tolkningen innebär att man på olika sätt använder konstruktiv länkning som ett *pedagogiskt hjälpmedel*. I början sa jag att det också finns två olika nivåer av användningsområden för Biggs teori, varav användandet som ett pedagogiskt hjälpmedel är ett. Medan vi lärare har möjlighet att välja hur vi vill använda konstruktiv länkning som ett pedagogiskt hjälpmedel, finns ett plan på vilket användandet av Biggs modell *inte* är frivilligt. Även om vi lärare faktiskt skapar kursplaner och bestämmer vilka mål våra studenter ska uppnå i universitetskurser och program, så utgör kursplanerna *juridiska dokument* så snart de godkänns. När en kursplan är fastställd *skall* målen som beskrivs i dessa ligga till grund för innehållet i kurser och till grund för bedömningskriterier. På detta sätt finns det alltså en nivå på vilken användandet av konstruktiv länkning *inte* är frivilligt.

Lärandemål har också börjat användas för att utvärdera kvaliteten i olika utbildningsprogram och kurser, något som av vissa anses öka likvärdigheten mellan utbildningar och bidra till en högre grad av vetenskaplighet (Lindberg-Sand, 2008, 2011). De som menar att en noggrann formulering av lärandemål kan bidra till likvärdighet argumenterar att detta också bidrar till positiva fördelar i den konkreta praktiken. En fördel anses vara att mål formulerade i termer av lärandemål ”ökar tydligheten i kommunikation mellan lärare och studenter om vad studierna går ut på.” (Lindberg-Sand 2008, s. 14). I det inledande undervisningsproblem som jag presenterade, verkar det vara just i *kommunikationen* mellan lärare och studenter som problemet uppstod. Vi studenter visste helt enkelt inte vad som förväntades av oss och därför uppstod en osäkerhet kring hur vi skulle svara på tentafrågor.

En huvudfråga som ställs i denna text är dock i vilken grad formulering av lärandemål *i sig* kan bidra till ökad tydlighet i kommunikation. Hussey och Smith (2002) påpekar att lärandemål tenderar att innehålla en del mångtydiga och vaga termer. Vid första anblick verkar detta problem ge stöd för den explicita tolkningen av Biggs. Om vi helt enkelt talar om för studenter vad ett visst verb kräver i form av lärandeaktivitet, så borde problemet med studenter som inte vet vad vi lärare förväntar oss av dem minska?

Vad jag har försökt att antyda här inledningsvis är att det finns en intuitiv dragningskraft i den explicita tolkningen av Biggs när det kommer till det undervisningsproblem som texten utgick

---

<sup>3</sup> I den högskolepedagogiska kursen LAU103 ombads vi exempelvis att tänka utifrån Biggs modell när vi skrev egna kursplaner.

ifrån. Frågan är om denna intuitiva dragningskraft kvarstår efter en kritisk granskning av Biggs idé.

Enligt Biggs kan ett explicitgörande av lärandemål för studenter bidra till två positiva konsekvenser: elever blir motiverade och djupinläring främjas. I denna text kommer jag att argumentera emot Biggs på båda dessa punkter. Mer specifikt kommer jag att hävda att det finns andra faktorer som kan bidra till studenters motivation och som bidrar till djupinläring än ett explicitgörande av lärandemål. Det finns också, på ett mer generellt plan, en tredje positiv konsekvens av konstruktiv länkning enligt Biggs – utbildning kan bli mer effektiv om man följer hans modell. I denna text ifrågasätts om det alls är önskvärt att använda sig av Biggs modell även om den visar sig vara effektiv. Jag kommer att argumentera att studenter som är fångade i Biggs ”web of consistency” kan gå miste om oväntade och originella lärandemål som inte ingår som målbeskrivningar för kursen.

Texten som följer inleds med en introduktion till Biggs idé om konstruktiv länkning. Fördelar med idén presenteras både allmänt och relaterat till undervisningsproblemet som beskrivits. Här konstateras att konstruktiv länkning kan användas på två nivåer: juridiskt och pedagogiskt. I efterföljande delar diskuteras konstruktiv länkning samt problem relaterade till dessa nivåer. Framförallt kommer den explicita tolkningen av Biggs konstruktiva länkning att utsättas för teoretisk prövning. Diskussionen mynnar slutligen ut i en normativ frågeställning om det alls är önskvärt att följa en viss modell, i vårt fall en explicit konstruktiv länkingsmodell a Biggs, även om den visar sig vara mest effektiv.

## Biggs idé om konstruktiv länkning

Generellt sett menar Biggs att det ska finnas ett nära samband mellan de lärandemål som formulerats i en kursplan, de aktiviteter som ingår i kursen och examination. Mer specifikt menar Biggs att det finns ett nära samband mellan olika nivåer av kognitiva aktiviteter, verb som beskriver dessa aktiviteter och mål som studenter förväntas uppnå i en kurs. För att kunna formulera vad som krävs av en student i en kurs måste därför graden av förståelse som förväntas uppnås av studenten specificeras. Ett verb som beskriver en lägre grad av kognitiv förmåga är exempelvis ”memorera”, medan verb som ”teoretisera” och ”reflektera” anses motsvara högre kognitiva aktiviteter. Beroende på målen med en kurs, bör man som lärare därför vara noggrann med att specificera exakt vilken grad av förståelse som förväntas av studenten, enligt Biggs. (Biggs 2003, s. 34f).

Användandet av olika verb speglar därmed olika grader av kognitiv förmåga. Detta betyder att en student som *reflekterar* och *teoretiserar* kommer att använda högre kognitiva förmågor än en student som enbart *memorerar* lösryckta fakta. En anledning att sträva efter de högre kognitiva förmågorna genom att använda verb som svarar mot dessa, är att detta bidrar till att stimulera studenters *djupinläring* (Biggs 2003, s. 16).

Ett exempel på hur djupare och ytligare förståelse av en filosofisk teori kan ta sig uttryck kommer nu exemplifieras genom en möjlig tentafråga och olika sätt att svara på denna. Föreställ dig följande fråga på en tenta:

*Redogör för Alexius Meinongs ontologi utifrån följande termer: x, y, z.*

Ett tentasvar som enbart refererar föreläsningssanteckningar och som inte relaterar dessa fakta

(som uttrycks av termerna  $x$ ,  $y$  och  $z$ ) till andra teorier eller omsätter dem i egna exempel kan antyda ytinläring. Svaret kan bestå av något som mer liknar en uppräkningslista av Meinongs centrala teser, snarare än en granskande och argumenterande essä. Förmodligen beror dock sådana svar på att frågan i detta fall är felaktigt eller vagt formulerad. Enligt Biggs skall man som sagt vara noggrann med vilka verb man använder då man formulerar uppgifter eller tentafrågor eftersom verben antyder olika kognitiva aktiviteter. Biggs diskuterar hur två studenter i grunden har olika lärandestrategier, Susan som är djupinlärare och Robert som är ytinlärare. En person som Susan som i sig själv redan är djupinlärare kommer troligen att leverera ett svar på Meinongfrågan som innebär resonemang och djupare analyser. Förmodligen presenterar hon de centrala teserna i Meinongs ontologi genom de tre metafysiska nivåer som hon urskiljer: egenskaper, (vanliga) objekt och objekt av högre ordningen. Vidare problematiserar hon var och en av dessa nivåer genom att relatera dem till andra teorier och anför kritik som kan riktas mot uppdelningen och mot de enskilda nivåerna. Slutligen diskuterar hon antagligen huruvida teorin i sin helhet kan sägas utgöra en koherent teori, eller ger förslag på hur den skulle kunna formuleras, eventuellt genom att ändra på vissa detaljer i teorin, för att undkomma kritiska attacker.

Robert kommer i motpol till denna utförliga analys att redovisa kända fakta utan att relatera dessa till varandra eller placera in dem i ett större sammanhang. Kanske beskriver han Meinongs metafysiska nivåer var för sig, men ger inga indikationer på att förklara hur de hänger samman eller vilka invändningar man kan rikta mot uppdelningen i sig eller mot teorin i sin helhet. Om tentafrågan istället omformuleras, eller om följande får bli en följdfråga till huvudfrågan som presenterats ovan *jämför Meinongs teori med Russells teori med avseende på  $x$ ,  $y$  och  $z$  och analysera vem som kommer med den mest koherenta lösningen* – blir även Robert tvingad att använda högre kognitiva aktiviteter för att kunna svara på frågan. Poängen som Biggs tycks vara ute efter är att hur man väljer att formulera frågor och övningar är avgörande för vad studenter kommer att lära sig och på vilken nivå.

Nu tycks det emellertid orimligt att anta att själva *användandet* av verb som motsvarar högre kognitiva förmågor exempelvis i kursplaner och i hemtentafrågor *i sig självt* leder till djupinläring. En anledning är att de olika verben i sig är mångtydiga (Hussey & Smith, 2002). Även om verb som enligt Biggs ska motsvaras av högre kognitiva aktiviteter redan används vid formuleringen av tentafrågor och så vidare, anser vi lärare i filosofi att studenternas svar ändå inte lever upp till de förväntade målen. För att studenter skall utveckla högre kognitiva förmågor tycks därmed förutsätta att de känner till vad det innebär att t.ex. ”analysera” i ett visst ämne. Ett sätt för studenterna att få denna insikt, och som i förlängningen (enligt Biggs) leder till djupinläring, skulle kunna vara att explicitgöra exakt vad som förväntas i ett svar som efterfrågar exempelvis en ”analys”. Detta sätt att argumentera tillhör vad jag kallar den explicita tolkningen av Biggs modell.

Förutom att främja djupinläring, hävdar Biggs att en kurs eller ett program uppbyggt efter hans konstruktiva-länkingsmodell gör studenter motiverade. Det finns enligt Biggs ett samband mel-

lan hög motivation och djupinläring (Biggs 2003, s. 62)<sup>4</sup>. Biggs konstaterar först något självklart, att studenter måste känna att det de gör är meningsfullt och värt att anstränga sig för att känna motivation. Något mer tveksamt är Biggs *generella* påstående att studenter blir motiverade om de görs medvetna om vilka krav som ställs på dem i form av lärandemål. Slutsatsen tycks vara att studenter som blir medvetna om vad som förväntas av dem också kommer att bli motiverade att arbeta för att uppnå detta. (Se Biggs 2003, s. 58ff)

Om jag tills vidare lämnar öppet huruvida Biggs teori ska förstås explicit eller implicit verkar det alltså enligt Biggs finnas två positiva effekter som följer av konstruktiv länkning: Givet genomtänkta verbval av lärare och aktiviteter som sammanfaller med dessa, kommer studenter att utveckla djupinläring. Dessutom bidrar Biggs ”web of consistency” till att studenter blir motiverade att arbeta för målen. Jag ska alldeles strax fortsätta diskussionen kring dessa antaganden (se s. 8 och framåt), men vi ska först se vilka problem konstruktiv länkning stöter på när det gäller styrdokument. Anledningen till denna lilla utvikning är att problemet som uppstår på juridisk nivå kvarstår på pedagogisk nivå.

## Konstruktiv länkning på två nivåer

### Juridisk nivå

Kursplaner har en dubbel funktion. De är både pedagogiska dokument och ett formella juridiska dokument.<sup>5</sup> Som juridiskt dokument har kursplanen samma status som förordningar inom andra myndigheter, och på det sättet är det inte frivilligt för oss lärare huruvida vi önskar följa kursplaner eller inte. Trots att vi alltså skapar kursplaner och väljer vilka mål våra studenter ska uppnå i olika kurser, kan vi juridiskt sett inte bortse från målen i kursplaner när vi planerar innehållet i våra kurser och när vi funderar kring bedömningskriterier. Eftersom vi är ålagda att följa våra kursplaner och de mål vi skapat när vi planerar kurser och examinationer är också Biggs idé om konstruktiv länkning på ett sätt obligatorisk. Det måste finnas en koppling mellan innehålls- och målbeskrivningen i en kursplan och den konkreta praktiken.

En viktig drivkraft bakom införandet av lärandemål i läroplanssystemet är att detta skulle bidra till likvärdighet och transparens (Lindberg-Sand, 2008;2011). Att skapa lärandemål anses ibland vara synonymt med att skapa precisa, explicita och objektivt mätbara mål (Hussey & Smith, 2002), som exempelvis kan användas som grund för kvalitetstester på kurser och program. Hussey & Smith samt Lindberg-Sand diskuterar en mängd möjliga problem med en sådan utgångspunkt. Ett av dessa problem kommer att lyftas här, eftersom jag anser att detta också blir problematisk på en praktisk (pedagogisk) nivå.

I olika föreskrifter och dokument uppmanas vi lärare att skriva ”examinerbara mål” och i enlighet med Biggs idé fundera kring valet av verb vid formulerandet av dessa mål. Nu menar exempelvis Hussey och Smith (2002) att trots att målet med införandet av lärandemål var att skapa

---

<sup>4</sup> ”Intrinsic motivation drives deep learning and the best academic work.” (Biggs 2002, s. 62)

<sup>5</sup> Föreläsning med Mats Edvardsson den 22/3 2012.



objektivt mätbara mål, så har olika personer olika förståelse av termerna som används; det finns ingen konsensus kring förståelsen av termernas innebörd. Detta, menar Hussey och Smith, innebär att termerna är vaga och att de därför inte kan användas som objektivt mätbara mål, exempelvis som grund i kvalitetsutvärderingar.

Jag menar att detta problem också finns på praktisk nivå. Även om vi lärare följer samma kursplaner med samma kursmål verkar vi kunna tolka innebörden av olika termer på olika sätt. På min institution har vi till exempel diskuterat vad verbet "[självständigt] analysera", som står som mål i kursplanen för grundkursen i teoretisk filosofi, egentligen syftar till och vad vi lärare förväntar oss av studenter när vi ber dem att självständigt *analysera* en teori på en hemtenta. Medan en lärare förväntar sig självständiga resonemang i den meningen att studenten gärna ska konstruera *egna argument*, förväntar sig en annan lärare att studenter ska *återge en argumentation* gjord av efterfrågad filosof, men bidra med en självständig "touch" på svaret. En diskussion med andra lärare fick mig att förstå att en möjlig förklaring till att jag som student upplevde en svårighet att förstå vad som förväntades av mig som student inte enbart berodde på ett kommunikationsproblem mellan lärare och student. Det finns också ett kommunikationsproblem *mellan olika lärare* i samma ämne.

En förbättrad kommunikation mellan olika lärare i samma kurs och ett explicitgörande av målens innehåll för studenter verkar nu vara en attraktiv lösning på problemet. Vi ska senare se att problemet som jag hittills beskrivit som ett undervisningsproblem, dock är mer djupt rotat än så. Olika lärare har olika syn på vad Entwistle kallat ett visst ämnes "inre logik", dvs. vad ämnets kärna egentligen består av och hur man bör undervisa samt bedöma i det specifika ämnet. (Entwistle 2009, s. 7) Låt oss dock först titta närmare på skillnaderna mellan en implicit och en explicit tolkning av konstruktiv länkning som *pedagogiskt hjälpmedel*.

## **Pedagogisk nivå**

Som jag tidigare påpekat tycks det finnas två olika användningsområden för Biggs idé om konstruktiv länkning som pedagogiskt hjälpmedel. I det som följer presenteras och kritiserar dessa användningsområden genom teorier och konkreta undervisningsexempel. Denna diskussion leder till en ny fråga som ytterligare invecklar vårt utgångsproblem, samtidigt som den öppnar upp för en mycket viktig insikt.

### ***Implicit användning***

Den implicita användningen av Biggs idé om konstruktiv länkning innebär alltså snarast ett sätt att tänka som lärare när vi formulerar lärandemål i kursplaner, när vi planerar examinations- och studieuppgiftsfrågor och liknande. Enligt en undersökning som Göteborgs studentkårer genomfört, finns på Göteborgs universitet ett glapp mellan de lärandemål som finns beskrivna i kursplaner och examinationsformen för olika kurser. Eftersom kursplaner utgör juridiska dokument är det av stor vikt att det finns ett nära samband mellan lärandemål i kursplaner, examinationsätt och de läraktiviteter som studenter ägnar sig åt under en kurs.

Som vi tidigare nämnt är en viktig del av formulerandet av lärandemål, enligt Biggs, att fundera på de verb man väljer att använda.<sup>6</sup> En term som ”förståelse” är mångtydig och bör ersättas av mer specifika verb som anger graden av kognitiv förmåga som verbet syftar till och som motsvaras av en viss läraktivitet. Exempel på verb som anger kognitivt komplexa processer är exempelvis *teoretisera*, *reflektera* och *generalisera*. (Biggs 2003, s. 48) Genom att använda genomtänkta verb anses exempelvis kommunikation mellan lärare och studenter att öka och dessutom blir utbildningar och kurser lättare att jämföra, utvärdera och administrera. (Lindberg-Sand 2009, 2011; Hussey & Smith 2002)

Det är svårt att se hur formulerande av genomtänkta verb kan bidra till att lösa vårt undervisningsproblem dock. För det första används samma verb i en mängd olika kursplaner för helt olika ämnen, något som gör att verbets betydelse kan skifta mellan dessa ämnen. Det är en sak att använda en och samma term i olika sammanhang och att använda en och samma term med samma *betydelse* i olika sammanhang. Hussey och Smith (2002) påpekar att den klarhet och objektivitet som borde präglade lärandemålen egentligen förleder oss. I listan över godkända termer att använda i rapporten från Göteborgs studentkårer finns exempelvis ”analysera”. I rapporten medges att termen är godkänd eftersom den i en viss tolkning kan ses som examinerbar. Om man tänker på ”analysera” som ”en skriftlig (eller muntlig) redogörelse” snarare än som en ”mental process” så är termen examinerbar och därmed godkänd. Men, om jag förstår Hussey och Smiths poäng korrekt, så slutar inte mångtydigheten här. Som jag berörde tidigare är vi lärare i filosofiämnet inte överens om vad vi förväntar oss av studenter när vi ber dem ”analysera X’s teori”. En lärare förväntar sig egenkonstruerade argument, medan en annan förväntar sig referat med en självständig ”touch”.

Problemet att enas om vad olika termer egentligen betyder kan nog förbättras genom att lärare inom ett ämne blir bättre på att tala med varandra, men problemet försvinner nog inte helt genom diskussion. Något som talar emot att samtal helt skulle lösa problemet är att problemet kan vara djupare rotat än så. Entwistle (2009) beskriver hur olika ämnesdiscipliner har olika idéer om hur man tänker kring sitt eget ämne och hur man bäst utövar det egna ämnet.<sup>7</sup> Genom diskussioner med andra lärare i filosofi blir det snabbt tydligt att det dessutom råder oenighet om själva essensen i filosofiämnet och vad den bästa pedagogiken för ämnet anses vara. Dels finns en generationsklyfta mellan olika lärare på institutionen, och dels en fråga som rör vilken filosofiska skola man som lärare ansluter till. Det är nog inte särskiljande för filosofiämnet, men som verksam inom filosofi tror jag att många väldigt starkt identifierar sig med den filosofiska grundposition som man ansluter till. Detta bidrar givetvis till läraridentiteten och kan förklara den oenighet som finns mellan olika lärare om hur man bör undervisa i ämnet och vad syftet med undervisningen är.

Det tycks nu närmast nödvändigt att explicitgöra lärandemålen och betydelsen hos termer som används i formulerandet av dessa om vi ska närma oss en lösning på det inledande problemet.

---

<sup>6</sup> Se de olika föreskrifterna för hur man skriver kursplaner.

<sup>7</sup> Enligt Entwistle ska man formulera WTP’s (ways of thinking and practising in the subject) för det egna ämnet för att komma åt det essentiella, eller den ”inre logik” och speciella pedagogik som hör till ämnet. Se vidare Entwistle 2009, s. 57f.

Om lärare emellan menar olika saker med samma term – hur ska då studenterna kunna utläsa vad termen innebär bara genom att termerna *används* i uppgifter, examinationer och i kursplaner?

### **Explicit användning**

Det förslag på lösning till undervisningsproblemet som presenterades i början av denna text, och som vi i teorin nu testat, är alltså att använda en explicit tolkning av Biggs idé om konstruktiv länkning. Det specifika problem jag nämnt kan nog omformuleras som ett generellt problem som de flesta oavsett ämne känner igen, nämligen – hur ska våra förväntningar på studenter i en kurs, grundat på kursmålen för kursen, förmedlas?

I det inledande exemplet beskrev jag en situation där studenter känner en osäkerhet inför de förväntningar som ställs på dem. I det föregående avsnittet framgick att problemet delvis på ett ytligare plan handlade om oenighet mellan olika lärare om termers innebörd, men att problemet också kan vara grundat i enskilda lärares uppfattningar om essensen i filosofiämnet. Det verkar som att problemet skulle kvarstå även om lärare enades om betydelsen av dessa termer dock, eftersom detta inte automatiskt innebär att studenter vet vad som förväntas av dem.

Här ska jag därför hypotetiskt reflektera kring möjliga scenarion om kursmålen presenteras för studenterna i början av en kurs, att de får öva på exakt de aktiviteter som krävs för att uppnå kursmålen, och att de sedan testas på detta. För att konkretisera ska jag exemplifiera. Ett mål i grundkursen för teoretisk filosofi är att kunna strukturera argument. Detta är en färdighet som studenten ska uppnå under kursens gång. Enlig Biggs modell ska nu studenten under kursen öva på att strukturera argument och sedan ska studenten testas om hon kan strukturera argument eller inte. I början av kursen borde jag därför som lärare presentera målet för studenterna dels eftersom detta enligt Biggs har en motiverande effekt, och för att motivation dessutom bidrar till djupinläring. Skulle ett sådant upplägg verkligen bidra till de konsekvenser Biggs utlovar? I de två efterföljande delarna ska vi titta på möjliga invändningar till Biggs idé att explicitgörande av mål leder till motivation och djupinläring. I den tredje och sista delen ifrågasätts huruvida det alls är önskvärt att följa Biggs konstruktiva länkingsmodell trots att den visar sig vara mycket effektiv.

### **Tappad eller erhållen motivation?**

Tidigare nämndes att det enligt Biggs finns ett nära samband mellan motivation och vetskapen om vad som förväntas av en som student i en viss kurs. (Se Biggs 2003, s. 58ff) Min egen erfarenhet är att ett sådant påstående förmodligen inte är helt falskt, men att det finns andra faktorer som kan få studenter motiverade.

Jämför följande två sätt att introducera grundkursen i teoretisk filosofi för en klass studenter:

#### *Exempel 1:*

”Här är en lista på de lärandemål som ni ska ha uppnått i slutet av kursen: målen med kursen är att uppvisa god orientering [i filosofins historia], kunna analysera och värdera filosofiska texter,

använda grundläggande semantisk terminologi, formalisera etc. [...] Under föreläsningar och seminarier kommer ni att få öva på detta för att slutligen kunna uppnå kursmålen i en examination.”

*Exempel 2:*

”I den här kursen kommer vi att diskutera vad vi människor egentligen kan ha kunskap om – kan vi till exempel lita på våra sinnen, vad är skillnaden mellan sken och verklighet? Vad är egentligen de yttersta beståndsdelarna i världen, hur ska vi förstå tid och rum? Under kursen utsätter vi traditionella filosofers teorier och moderna teorier för hård argumentativ prövning...”

Vilket sätt att introducera en kurs skulle du som läsare föredra med avseende på motivation?<sup>8</sup> För min del är *Exempel 2* klart mer motiverande än *Exempel 1*. Detta utgör förstås bara anekdotisk evidens för mitt påstående, men min erfarenhet som filosofistudent, som mentor för grundstudenter i teoretisk filosofi och nu som lärare för filosofistudenter har gett upphov till en generell bild av filosofistudenten<sup>9</sup> som mycket vetgirig och frågvis redan när de börjar grundkursen. Att därför explicit presentera målen för kursen och enbart fokusera på dessa, skulle i värsta fall dämpa motivationen att läsa kursen hos denna grupp studenter, eller åtminstone varken göra till eller från när det kommer till motivation.

När jag själv började läsa grundkursen i teoretisk filosofi fick vi vid ett av de första kurstillfällena i uppdrag att i grupper försöka plocka ut tes och argument i en svårtillgänglig text.<sup>10</sup> Jag minns att många blev skräckslagna av denna uppgift medan många andra snarare blev motiverade av utmaningen uppgiften innebar. Jag minns att jag tänkte att jag så gärna skulle vilja förstå texten på djupet, men jag hade helt enkelt inte de förkunskaper som krävdes för att kunna detta. Hur som helst skapade denna utmaning en stark önskan att vilja förstå filosofi. Texten öppnade upp ett litet fönster för vad filosofiämnet innebar, och även om vi inte lyckades särskilt bra med uppgiften förstod vi på en yttlig nivå hur man tänker i filosofi. Den *vilja att förstå* som skapades hos oss speglar nog ett genuint intresse för filosofiämnet – vi blev inte introducerade för en filosofikurs på universitetet vars mål vi måste nå för att få våra universitetspoäng. Vi blev snarare introducerade för en helt ny värld och ett nytt sätt att se på, och tänka om den gamla. Om samma lärare inlett med målfrasen ovan (*Exempel 1*) hade förmodligen denna svindlande tanke aldrig uppstått. Detta exempel visar förstås inte att Biggs har fel, men det visar åtminstone att det kan finnas *andra faktorer* som får studenter motiverade, till exempel utmaningar.

### Yt- eller djupinläring?

Det finns studier som visar att studenter som vill passera universitetskurser med minsta ansträngning lättare kan göra detta om lärandemål explicit görs för dem. Studenter kan använda målen som punkter att ”bocca av”, vilka de kan glömma så snart de uppnått dessa. (Entwistle

---

<sup>8</sup> Jag är medveten om att jag härddrar det hela något i mina exempel. Självklart är det också möjligt att *kombinera* dessa två extremer. Exempelen syftar dock till att belysa min poäng att annat än ett redovisande av lärandemål kan motivera studenter att vilja läsa ett ämne.

<sup>9</sup> Denna beskrivning utelämnar förstås en grupp studenter, men jag återkommer till dem.

<sup>10</sup> Artikeln var ”Hegel on faces and skulls” (Macintyre 2006)

2009, s. 58) En konsekvens av detta tycks vara att studenters frihet att konstruera sin egen kunskap som Biggs förespråkar (cit. s. 1) snarare skulle hämmas om målen explicitgjordes. Detta skulle dessutom med stor sannolikhet motverka djupinläring. Mål formulerade i en lista kan också uppfattas som fragmenterade kunskaper och färdigheter av studenter, på så sätt att de missar helheten i innehållet i en kurs. (Entwistle 2009, s. 123) För att undvika att studenter enbart betraktar mål som avbockningsbara på en lista, kan man för det första fundera på hur man formulerar lärandemålen för en kurs. En färdighet som förmågan att ”kritiskt granska” är inte lätt att lära in och sedan glömma bort som faktakunskaper. Det går att formulera mer generella mål med en kurs för att undvika ”listproblemet”, men detta förhindras något av kraven som nu ställs på målen som varandes examinerbara och transparenta. (Göteborgs studentkårer, 2011)

Eventuellt räcker det dock inte att inskriva färdigheter och kunskaper som inte enkelt är avbockningsbara i målen. En undersökning gjord av Schwartz & Martin (2004) bidrar med en intressant kontrast till Biggs idé om konstruktiv länkning. I stora drag tycks deras undersökning, som visserligen är alltför liten för att utgöra grund för några generella slutsatser, visa att elever som *inte* i första hand får öva på exakt den sak de ska kunna, lär sig bättre än elever som gör det. Istället för att öva på den specifika aktivitet som ska läras in, fick dessa elever först på egen hand försöka att lösa ett problem. Syftet med en sådan aktivitet var att elever skulle få en av lärarna på förhand planerad *förförståelse* som de sedan kan överföra till ett annat sammanhang. I experimentet fick elever inte lära sig konventionella modeller utifrån vilka de sedan skulle försöka att lösa olika problem, utan de fick först själva försöka lösa problemet genom att komma med okonventionella lösningar. Vissa av eleverna tänkte till och med fel, men klarade sig ändå bättre i andra sammanhang enligt författarna<sup>11</sup>.

Det intressanta med Schwartz & Martins undersökning är att en konsekvens tycks vara att det väsentliga för att lära sig ett visst ämne eller ämnesområde är att man tidigt erhåller en slags generell kompetens, en förförståelse, snarare än ett visst innehåll. En sådan idé liknar vad Entwistle kallar för ett ämnes ”inre logik”. Tanken är att det i varje ämne finns vissa aktiviteter som studenter tidigt måste öva på, och vissa begrepp som studenter måste förstå, så kallade *threshold concepts*, för att alla kunna utveckla fortsatt kunskap i ämnet. (Entwistle 2009, s. 92 ff: 65f.) Det är möjligt att tänka sig att den förförståelse som Schwartz & Martin eftersöker kan sammanfalla med de begrepp och aktiviteter som är essentiella för fortsatt kunskap i ett visst ämne. Detta är förstås bara spekulationer, men utgör en intressant motpol till Biggs idé enligt vilken det ska råda en *likhet* mellan de aktiviteter som uttrycks i form av olika verb i lärandemål och de aktiviteter studenter får genomföra under en kurs. Kanske kan man också betrakta den situation där jag och mina studiekamrater utsattes för uppgiften att ta ut tes och argument ur filosofitexten som en situation där förförståelse kan skapas. En sådan förförståelse skapade också motivation och en önskan att förstå ämnet på djupet.

### Effektivitet, utbildning och bildning

Universitetsutbildningar och kurser syftar inte enbart till att bidra med kunskaper och färdigheter hos studenter. Förutom att *utbilda* studenter i olika ämnesområden och till olika yrken, finns

---

<sup>11</sup> Se vidare Schwartz & Martin (2004).

också en annan viktig aspekt på universitetsstudier – nämligen *bildning*. I högskolelagen står exempelvis att all universitetsutbildning också syftar till att skapa kritiskt granskande individer. Det handlar om att utveckla, något som lite vagt formuleras som *en grund för ett livslångt lärande*.

Hussey och Smith (2002) påpekar att i de kurser och utbildningsprogram där studenter ser lärandemål som en lista avbockningsbara mål kan bidra till att studenter försummar kunskaper som inte direkt hör till kursens eller utbildningens explicita lärandemål. De så kallade *bildningsmålen* kan ses som resultat av universitetsutbildning även om de inte konkret ingår som mål i kursen. Ett explicitgörande av lärandemålen för en viss kurs skulle därför kunna bidra till att studenter enbart fokuserar på kurs- eller utbildningsmålen och därmed går miste om så kallade oväntade, alternativa mål, till exempel bildningsmålen. (Hussey och Smith 2002, s. 226)

En annan relaterad fråga har att göra med effektivitet i en viss utbildning eller universitetskurs. Även om det skulle visa sig, till exempel genom empiriska undersökningar, att Biggs explicita modell faktiskt leder till att fler universitetsstuderande uppnår målen i en kurs så kvarstår frågan om vad som är *önskvärt* i en viss utbildning. (Biesta 2011, s. 26) Biesta utvecklar en poäng som jag själv uttryckt i diskussioner under de högskolepedagogiska kurserna, nämligen att vi säkerligen kan finna empiriska belägg för vad som är mest *effektivt* att göra för att studenter ska uppnå ett visst mål, men att dessa medel aldrig kan vara neutrala. Låt oss säga att det visar sig att det mest effektiva sättet att få studenter att lära sig att strukturera argument är att tvinga dem att inför helklass strukturera argument på tavlan. Anta också att inläringen blir än mer effektiv om studenterna blir fysiskt eller psykiskt bestraffade om de inte korrekt strukturerar argument på tavlan. Inte skulle dessa medel rättfärdiga effektiviseringsmålet?

Samma princip kan appliceras på den explicita tolkningen av Biggs modell. Anta att fler studenter uppnår de kunskaper och färdigheter som finns inskrivna i målen för teoretisk filosofi om de i början av kursen blir införstådda med de mål de ska uppnå i kursen, att de under kursen får öva på exakt de aktiviteter som leder till målen och att de sedan i en examination testas på exakt det de övat på under kursens gång. Teoretisk filosofi har haft relativt dålig genomströmning senaste tiden, så med tanke på genomströmning och ekonomi vore det därför åtminstone intuitivt välkommet med en modell som effektiviserade undervisningen så att fler studenter klarade kursen. Men, frågan är om de vinster man kan uppnå i termer av högre genomströmning och i förlängningen bättre ekonomi är önskvärda i relation till vad detta skulle kosta?

Biggs är inriktad på att försöka reda ut hur vi som lärare skapar de mest effektiva kurserna och utbildningsprogrammen. Frågan ”hur ska vi planera kurser och kursplaner för att studenter ska uppnå lärandemålen på det mest effektiva sättet” är essentiell i Biggs modell. En fråga som Biesta (2011) ställer till bakgrund av det fokus som idag finns på objektiva mätningar av kvalitet på universitetsutbildningar etc., är *varför* vi bör göra som exempelvis Biggs förespråkar. Frågan om vad *god utbildning* är, vad syftet med olika kurser och program är och varför vi bör göra på ett sätt snarare än ett annat lyser i sin frånvaro hos Biggs.

Denna långa utläggning syftar till att öppna upp den normativa frågan om det alls är *önskvärt* att strukturera en kurs på ett visst sätt givet att det finns belägg för att det är det mest effektiva sättet

för studenter att uppnå på förhand definierade mål. Detta är förstås en mycket omfattande fråga som inte alls kan besvaras inom ramarna för denna text, men jag törs mig på en antydning. Med tanke på vad jag uppfattar som centralt i filosofiämnet, nämligen kritisk granskning och ett analyserande förhållningssätt till allt ifrån politisk propaganda till vetenskapliga rön inom alla områden, och av de anledningar jag nämnt i denna text, vore det inte önskvärt att studenter studerade filosofi enbart för att uppnå fördefinierade mål.<sup>12</sup> Det måste inom ramen för en universitetskurs finnas ett visst spelrum för fritt kunskapande, och Biggs modell i den explicita tolkning som granskats här tycks inte ge utrymme för det.

## Sammanfattning

Jag inledde denna text med något jag upplevde som ett problem, nämligen hur man som lärare ska förmedla de krav som ställs på studenter utifrån de kursplaner vi skrivit. Frågan *hur* man ska förmedla dessa förväntningar, har under författandet av denna text övergått dels till en fråga om på *vilket sätt* det är mest lämpligt att förmedla dessa till studenter (implicit<sup>13</sup> eller explicit) och slutligen till en fråga om det alls är *önskvärt* att förmedla dessa förväntningar trots att det visar sig effektivt att faktiskt göra det.

Ett problem med den implicita modellen av konstruktiv länkning var att den inte kunde bidra till att lösa problemet vi stod inför eftersom den snarare förespråkar en *tankemodell* för lärare. Det finns dock anledning att använda Biggs implicita modell av konstruktiv länkning för att planera kurser, uppgifter och examination, även om den inte löser det enskilda problem vi står inför här. Vidare har jag skissat på möjliga fall som går emot de konsekvenser som Biggs hävdar att en explicit konstruktiv-länkningsmodell leder till. Istället för att bidra till ökad motivation och djupinläring, kan användande av modellen innebära att studenter förlorar motivationen, ägnar sig åt ytlinläring och missar värdefulla mål med en universitetskurs eller utbildning, exempelvis bildningsmål. Mer försiktigt har jag hävdad att det åtminstone finns andra faktorer som leder till motivation och djupinläring hos studenter är ett explicitgörande av lärandemål.

Oavsett om poängerna i föregående delar är korrekta eller inte, så kvarstår en fråga som fötts under loppet av detta textförfattande: givet att empiriska undersökningar visar att det mest effektiva sättet att få studenter att klara sina kursmål är att explicitgöra målen för dem, måste vi alla fråga oss om det verkligen är önskvärt att välja detta medel. Som Biesta (2011) påpekar kan det ibland vara önskvärt att välja en aktivitet för sina studenter som inte är effektiv, exempelvis för att bidra till kunskaper och färdigheter relevanta för bildningsmålen specificerade i Högskolelagen. Vi universitetslärare bör inte bara fråga oss *vad* och *hur* vi tänker oss att studenter ska tillägna sig ett visst kursmål – vi måste också ta ställning till *varför* och *för vilket syfte* vi väljer ett visst innehåll eller metod.

---

<sup>12</sup> Om inte dessa mål inskrivs som kursmål. Problemet som dock uppstår då är den spänning jag antytt mellan kravet på lärandemålen som examinerbara och graden av abstrakthet som formulerande av ovanstående mål skulle kräva.

<sup>13</sup> Det är kanske inte uppenbart hur den implicita modellen förmedlar något alls till studenter. Jag tror att om man som lärare noggrant planerat en kurs så kommer studenter att kunna utläsa vad som är väsentligt utan att detta explicitgörs. På detta sätt kan man nog säga att förväntningar indirekt (implicit) förmedlas.

## Litteratur

Biesta, Gert (2011): *God utbildning i mätningens tidevarv*. Liber. Stockholm.

Biggs, John (2003): *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.

Entwistle, Noel (2009): *Teaching for Understanding at University: Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking*. Palgrave Macmillan.

Gipps, Caroline (1999): Socio-cultural Aspects of Assessment. Chapter 10 in: *Review of Research in Education*.

Hussie, T. & Smith, P. (2002) The trouble with learning outcomes. *Active Learning in Higher Education*. Vol. 3 (3), 220-233

Lindberg-Sand, Åsa (2008): Läranderesultat som utgångspunkt för högskolans kurs- och utbildningsplaner.

Lindberg-Sand, Åsa (2011): Koloss på lerfötter? Utveckling av metodik för ett resultatbaserat nationellt kvalitetssystem i svensk högre utbildning.

Macintyre, Alasdair (2006): Hegel on faces and skulls. I *The tasks of philosophy*. Cambridge university press: pp. 74-85.

Schwartz, D. L. & Martin, T. (2004): Inventing to Prepare for Future Learning: The Hidden Efficiency of Encouraging Original Student Production in Statistics Instruction. I *Cognition and Instruction*, 22(2), pp. 129-84.

## Internetresurser

Göteborgs universitets studentkårer (2011): Lärandemål och examination – en granskning av kursplaner på utbildningsprogrammen vid Göteborgs universitet:

[http://www.gus.gu.se/.../1319/1319542\\_1--randem--l-och-examinationsform.pdf](http://www.gus.gu.se/.../1319/1319542_1--randem--l-och-examinationsform.pdf)

Högskolelagen:

<http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19921434.HTM>

Högskoleförordningen:

<http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19930100.HTM>

## Föreläsningar

Mats Edvardsson (22/3 2012 på HPE102)

Gudrun Erickson (22/3 2012 på HPE102)