

# Reflektion, lärande och kompetensförståelse

## – aspekter av högskolelärares professionalism

Av Göran Fransson, Universitetsadjunkt i didaktik

*Pedagogisk utbildning för lärare inom den högre utbildningen (och annorstädes) handlar som jag ser det mycket om att bearbeta förståelserna av arbetsuppgifterna.*

### Att söka förståelse

Ytterligare några siffror skrevs på whiteboarden. Vi skrev för glatta livet. Med blicken växelvis i anteckningsblocket där pennan med god fart for fram över papperet, och växelvis mot whiteboarden där vi försökte få syn på de siffror föreläsaren skrev. Våra huvuden rörde sig i vår strävan att se bortom föreläsarens kropp. Vad han skrev skymdes stundtals helt av kroppen, ibland delvis, men mesta delen av tiden såg man faktiskt riktigt bra. Ibland behövde vi inte röra oss alls, medan man ibland nästan behövde luta sig över grannens anteckningsblock för att se. För komma efter i skrivandet ville vi inte. För det hade vi inte tid med. När föreläsaren hade skrivit klar ekvationen steg han åt sida, och – på vår uppmaning – ställde sig i hörnet av rummet. Med glimten i ögat lyssnade han till våra samtal kring hur vi skulle förstå det som skrivits. Varför skall man derivera funktionen två gånger, och inte bara en? Vi diskuterade parvis, men ibland även i större konstellationer beroende på hur engagerade vi blev, och vilka av oss som just då var drivande. Vid några tillfällen tystade vi ner föreläsaren när han ville kommentera – för vi var ju något på spåren och ville reda ut det med hjälp av vår egen förståelse. Ibland var det lätt. Ibland svårare. Och ibland till synes omöjligt. När det inte gick så bra hade läraren – för nu bytte han roll från föreläsarens till den inlyssnande lärarens – en otrolig förmåga att försöka se våra dilemman utifrån våra förståelsehorisonter. Och att förklara hur vi skulle tänka.

Vad betyder då denna berättelse? För det första är den hämtad från en kurs i algebra som jag själv läste som student vid högskolan i Gävle 1995. Det innebär att jag har en direktupplevelse av själva läroprocessen, dvs. jag kan nu i efterhand tänka tillbaka på den situationen och minnas hela situationen (eller i alla fall delar av den) och försöka dra slutsatser om varför vi som studenter lärde oss det vi gjorde – och varför vi tyckte att just han var så bra som lärare. För oss var läraren (mestadels) tydlig i det han sade och gjorde. Han lyssnade med stort allvar på våra frågor och diskussioner – och då menar jag med stort allvar. Han försökte förstå vad det var som gjorde att vi inte förstod, var vi hade fastnat i våra tankar, vad som var svårt och vad som skulle behövas sägas eller göras för att lösa upp dessa "tankeknutar." Det är ingen slump att jag skriver vi – för till stor del var det ett kollektiv lärande där vi hade stort utbyte av varandra. Jag upplevde att läraren strävade efter att skapa en atmosfär där vi ifrågasatte. Han var en duktig och engagerad lärare, kunnig i såväl ämnet som i att "lära ut", vilket egentligen handlar om något helt annat än att lära ut –

nämligen om att hjälpa oss i vårt eget lärande. Vi hade kul, skrattade mycket och pratade även om annat än matematik. Han var kort sagt en människa och en kompetent lärare som skapade situationer där det gavs tid till reflektion och diskussioner. Även under det som vanligtvis benämns som föreläsning.<sup>1</sup>

För mig har händelserna som den ovan beskriva ingen större betydelse – mer än att det är roligt att minnas och att den förhoppningsvis sätter in läsaren i problematiken. Det är främst det reellt upplevda och erfarna som ligger bakom händelserna som har betydelse för mig. Det som ligger bakom varje skriven mening. Att skriva eller berätta om denna situation har dock en viktig betydelse. Fast då är det processen *i sig* att återkalla och analysera och försöka förstå situationen som har betydelse. Berättelsen blir ett medel att tänka tillbaka, analysera och försöka förstå varför något var, hur det blev och hur det uppfattades som det gjorde. Vad var det som gjorde att vi studenter upplevde det så positivt? Vad gjorde läraren? Vad gjorde vi studenter? På vilket sätt försökte läraren förstå oss studenter? Vad kan jag lära av mina egna tankar om situationen? Dessa – och andra liknande frågeställningar – kan utgöra hjälpmedel för lärare att utveckla sin egen undervisning, såväl i termer av att genomföra undervisningen som att förstå vad som sker.

Att tänka tillbaka är ett medel att försöka fånga vad det innebär att lära – och att vara den som hjälper till i denna läroprocess. Tyvärr är det inte ofta lärare upplever sig ha tid till att reflektera i den utsträckning de säger sig vilja. Tankar tar tid, som fysikern Bodil Jönsson säger (Jönsson, 1999). Att försöka få syn på och förstå vad som sker i en viss lärandesituation, är några centrala delar i en analys av en pedagogisk verksamhet. Och pedagogisk verksamhet skall denna artikel handla om – och då närmare bestämt pedagogisk verksamhet såsom den framträder inom högskoleundervisning.

I texten ovan finns tre teman som jag kommer att utveckla vidare – nämligen *reflektion*, *lärande* och *kompetensförståelse*. Syftet med artikeln är att problematisera dessa begrepp och de sätt på vilket begreppens innebörder kan bidra till att utveckla lärares och forskares eget lärande kring rollen som undervisare och handledare. Genomgående i artikeln fokuseras de tre temana som aspekter av högskolelärares kompetens.

Innan vi går närmare in på det skall jag upplysa läsaren om att jag idag, åtta år efter det att jag läste kursen i algebra, numera arbetar som lärare vid högskolan i Gävle, HiG. Jag har alltså (delvis) bytt perspektiv, från studentens till lärarens. 1991 började jag som student inom ramen för lärarutbildningen, och tog min lärarexamen 1994. Därefter arbetade jag som lärare i grundskolan några år samtidigt som jag läste vidare. Sedan 1997 har jag arbetat på högskolan i Gävle som lärare i didaktik<sup>2</sup>. Alltsedan 1991 har jag läst kurser och förkovrat mig, på heltid eller vid sidan av lärararbete. Sedan några år har jag förmånen att ägna en stor del av min arbetstid till min egen forskarutbildning. Under 2002 var jag kursansvarig för en kurs i högskolepedagogik – och det är texter från denna kurs som presenteras i denna antologi. Men åter till min egen berättelse – och mina egna tankar om högskolepedagogik.

---

<sup>1</sup> Begreppet föreläsning kommer från den tiden då tryckta "läromedel" inte var allmänt spridda, och någon istället *läste före* och därigenom möjliggjorde att man antecknade och "skrev sin egen bok". Historiskt finns ordet belagt sedan 1740 (Nationalencyklopedin).

<sup>2</sup> Didaktikämnet behandlar frågor och analyser av skolan, dess innehåll och av undervisningen av detta innehåll – och, inte minst viktigt, av *alla de faktorer som påverkar detta innehåll, såväl valet av det som undervisningen om det*. (Arfwedson, 2002, s. 16)

## Reflektion mer än vanligt tänkande

En av de teman som framträder ur berättelsen ovan är reflektion. Användningen av begrepp reflektion har blivit allt vanligare i pedagogiska (och andra) sammanhang de senaste decennierna. I och med att fler personer börjar använda begreppet, så har även dess ursprungliga innebörd i pedagogiska sammanhang förändrats – kanske rent av devalverats. Om man vill leka med språket, kan man säga att reflektionsbegreppet ofta används på ett oreflekterat sätt för lite av varje. Rognhaug (1996) skriver att:

Reflektion är en form av tänkande, allt tänkande däremot inte reflektion [...] Reflektionen är verktyg med vars hjälp man kan få grepp om fenomen som präglas av tvetydighet eller outtömlighet. (Rognhaug, 1996, s. 55)

Liksom Rognhaug benämner Bengtsson (1995) vissa former av tänkande som reflektion. Han menar att reflektion kan delas in i *självreflektion* och *tänkande*. Självreflektionen utgörs av att man introducerar en distans mellan sig själv och sina aktiviteter och utifrån detta försöker betrakta sig själv och sitt agerande och tänkande. Det är dessutom något som han menar måste introduceras. Reflektion som tänkande innebär en intellektuell aktivitet för att få en djupare och komplexare förståelse av ett fenomen. Utifrån det synsättet är det således inte möjligt att reflektera mitt under det att man utför handlingarna man skall ”reflektera” över eller betrakta sig själv i. Exempelvis Bengtsson (1995) menar att reflektion kan ske *före* och *efter* en handling samt att man under en handling kan *stanna upp och reflektera*, dvs. avbryta handlingen, för att sedan återuppta handlingen. Han är således tveksam till Schöns (1983) begrepp ”reflektion-i-handling”.

För mig är poängen med reflektionsbegreppet att man fokuserar en process som är något *mer än* ”vanligt” (enkelt?) tänkande. I fokus står då försök till distansering från sig själv och sina handlingar och sitt vardagstänkande. Försöken att se sig själv utifrån. Att se sig själv som en del av ett större sammanhang, och att se de större sammanhangen avspeglas *i sig själv och det man gör*. Poängen med att reflektera är att få syn på någonting – handlingar, tankar eller föreställningar – som man tar för givna. Eller att förstå någonting på ett annat sätt. Exempelvis är reflektionsprocesser som leder till att man blir överraskad, förvånad eller får ”aha-upplevelser” tecken på framgång.

Men hur gör man för att få distans från sig själv och det man gör och tänker? Och i vilken grad är det överhuvudtaget möjligt att distansera sig från sig själv? Den senare frågan är svår att besvara, och jag tänker inte fördjupa mig i den, mer än att notera att det rimligen är svårt då vi alla är en del av såväl oss själva som av större sammanhang (som vi delvis förväntas inbegripa i reflektionen). Ett sätt att förstå denna distansering skulle kunna vara att man försöker att se på sig själv mer som ett objekt, än som ett subjekt. Med detta menar jag att man skall försöka se på sig själv utan prestige, förträngningar av insikter eller andra ”mentala skydd”, och mer ha en öppen och ärlig attityd gentemot sig själv och de sammanhang i vilka man ingår. Det kan man göra exempelvis genom att ha modet att inse att man kanske inte alltid gör allting så bra som man kanske vill tro, och att verkligen försöka analysera hur det egentligen förhåller sig. Eller att försöka se såväl de förtjänster som de brister som de egna föreställningarna – eller kunskapsområdet – bygger på. Vad är det ”alla” är mer eller mindre medvetna om, men som ingen talar om? Vilka för givet taganden finns i sammanhanget? Vilka sammanhang ingår jag i?

En metod för distansering och reflektion kan vara att man försöker bryta sig utanför de normala *referensramarna* för handlande och sitt tänkande. Nya referensramar kan man t.ex. få genom att försöka se på den egna undervisningen utifrån ett studentperspektiv eller genom att jämföra med andra lärare, med andra ämnen, andra utbildningsprogram eller med helt andra yrkesgrupper<sup>3</sup>. I mitt eget avhandlingsarbete jämför jag t.ex. nyblivna lärares upplevelser av den första tiden som lärare med nyblivna militära fänrikars upplevelser av den första tiden som militär instruktör inom Försvarsmakten. Poängen för mig är att försöka komma utanför min invanda referensram – som utgörs av skola, lärarutbildning och lärararbete. På det viset hoppas jag se nya saker, och förstå ”gamla” saker på nytt sätt.

### **Reflektion för att få syn på nya aspekter och skapa ny förståelse**

Att få syn på invanda sätt att tänka eller agera menar jag är en viktig del i ett pedagogiskt och didaktiskt lärande, dvs. att bli ”bättre” och mer medveten som lärare. Nu behöver man inte gå över ån efter vatten för att få nya referensramar. I det vardagliga arbetet finns många aspekter som utmanar de egna referensramarna – bara man noterar dem.

En erfarenhet som jag nyligen gjorde när jag undervisade i vetenskaplig metod inom ramen för ett ingenjörsprogram, har att göra med kraven på inlämning av uppgifter i tid. När tiden för inlämning började närma sig fick jag flera e-mail från studenter som informerade mig om att de kanske skulle bli sena med att lämna in uppgiften. Några studenter lade stor möda vid att ursäkta sig och frågade ödmjukt om det möjligen skulle gå bra om de lämnade in uppgiften lite senare. Att studenter lade så stor vikt vid att informera lärare på detta viset var jag inte van vid från min undervisning bland företrädesvis studerande inom lärarprogrammen. Min lärdom (såsom jag förstår detta) är bl.a. att vi lärare har olika krav på det här med ”deadlines” – och hur allvarligt studenterna kan ta på dem. Mina funderingar efter detta har rört sig alltifrån undringar varför det var så noga för ingenjörstudenterna att informera mig och få min bekräftelse till att undra över sanktioner, om jag möjligen i relation till andra målgrupper är för ”släpphänt” eller inte är tydlig nog med att det är viktigt med att genomföra och lämna in uppgifter i tid.

I detta sammanhang tycker jag det är viktigt att man *inte* direkt går in och värderar i termer av bättre eller sämre sätt att göra. Poängen med att reflektera är att *tränga bakom* det intuitiva beteendet att snabbt värdera och ta ställning. Att istället närma sig frågorna kring *varför* jag – och du som läsare – uppfattar, tänker, förstår och värderar som vi gör. *Vad* är det som ligger till grund för vår – din och min – förståelse och värdering av denna episod? Vilka grundantaganden gör vi, och vad tar vi för givet? Har vi som lärare olika förhållningssätt gentemot studenterna beroende på vilka program och ämnen vi undervisar i? Och beroende på vilka ämnen och discipliner vi själva är en del utav? Det intressanta är inte att notera *om* det är skillnader eller likheter, utan att fundera över *varför* det är så, *vad* det betyder, *hur* dessa skillnader tar sig uttryck och *vilka* eventuella effekter de kan få.

Ett annat exempel på skillnad mellan olika studentkategoriers förhållningssätt kan vi hämta ur den inledande berättelsen om föreläsningen i algebra då jag själv var student. De studenter

---

<sup>3</sup> Se även Jackson & Lund (2000) för argumentation kring varför aktörer inom den högre utbildningen rimligen har behov av att vidga vyerna och betrakta andra utbildningar.

som läste just denna kurs utgjordes av lärar- och ingenjörstudenter. Sammantaget var vi omkring 15 studenter. Läraren undervisade både i lärarutbildning och i ingenjörstudenter, men det var första gången som de båda studentgrupperna var blandade.

Första gången läraren – vänligt men bestämt ombads ställa sig i hörnet (av oss lärarstudenter) – och vi lärarstudenter började diskutera uppgiften, funderade några av ingenjörstudenterna om vi inte var riktigt kloka. (Detta sade de i alla fall senare i kursen när vi lärt känna varandra). Som ingenjörstudent hade de lärt sig ”koden” att vid föreläsningar så avbryter man inte mer än absolut nödvändigt. Diskussioner tar man i huvudsak upp på räkneövningarna. Som lärarstudenter var vi inte vana vid det. Var det något vi inte förstod och ville diskutera, så var vi vana att göra det direkt när det var aktuellt, och inte flera timmar (eller dagar) senare. Hade gruppen varit större – vilket de ofta är vid föreläsningarna i matematik – så kanske vi hade insett det olämpliga (och kanske egoistiska?) i att inleda diskussioner mitt under föreläsningen. Det som hände nu var att föreläsningen transformerades om till att bli ett seminarium. Dylika transformationer skedde många gånger under kursens gång. Och mot slutet av kursen även på initiativ av ingenjörstudenter, som sett möjligheterna till lärande.

Poängen – åter igen – är inte att intuitivt värdera i termer av bättre eller sämre. Poängen är att reflektera och analysera t.ex. *varför* detta skedde, *vad* som underlättades eller försvårades, och *vad* som *möjlig* skulle kunna ha utspelat sig, men som nu inte gjorde det. En förklaring (av många möjliga) utgörs i detta sammanhang av gruppstorleken, vilken är att betrakta som en ramfaktor<sup>4</sup>. Vid föreläsningar är det vanligt med större grupper av studenter, vilket gör att ”seminarieformen” då inte är hanterbar. Ingenjörstudenterna var vana vid större grupperingar och föreläsningens formen, medan vi lärarstudenter var vana vid mindre grupperingar och seminarieformen.

### **Formade sätt att tänka, lära och förstå**

Frågan är då varför det är så? Enkelt uttryckt så befinner vi oss alla inskrivna i historiskt, kulturellt, socialt och kontextuellt formade sätt att förstå vår omvärld. Vi förstår saker på ett visst sätt, eftersom vi har tillägnat oss ett visst sätt att *se* på och *förstå* världen. En grop i skogen, som för en person framstår som en vanligt grop – kan för en annan person framstå som en kokgrop<sup>5</sup> och därmed en viktig källa för information om hur människor som bodde på den platsen levde. Personens kunskaper och referensramar, inom t.ex. historia och naturgeografi, gör att denne ser detta i just den gropen. Han lägger sålunda en annan betydelse – mening – i gropen, än vad den förste personen gör. Det handlar om att *se* något *som* något<sup>6</sup>.

Detta sätt att förstå värden brukar benämnas som ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Ett socialkonstruktivistiskt perspektiv innebär att individen, i en process av lärande uppfattar och formar sin (egen) sociala verklighet (Berger & Luckman, 1966/1998). Det innebär att

---

<sup>4</sup> Lundgren (1981, s.36) definierar ramfaktorer som faktorer som är bestämda utanför undervisningsprocessen och som i olika grad styr, begränsar och reglerar densamma. (Se även Arfwedson, 1998, s. 26 ff, och Lundgren, 1984)

<sup>5</sup> Kokgrop är en gropformad eldstad för matlagning. Finns dokumenterade från stenåldern, men även under tidig medeltid kokades t.ex. kött mellan upphettade stenar i en tillsluten grop. Också innehåll i kokkärl har bringats i kokning på detta sätt. (Nationalencyklopedin).

<sup>6</sup> Se även Asplund (1970, s.73 ff) och Alvesson & Sköldberg (1994, s.141 ff)

individerna inte bara formar sig själv, utan att denne även formar sin syn på omvärlden, exempelvis gällande undervisning, lärares arbete och lärande. Individerna blir då en aktiv skapare av de egna föreställningarna, av den egna synen på den sociala omgivningen och hur den sociala omgivningen skapar mening i omvärlden. Allt detta sker dock inte i ett tomt socialt vaccum, utan inom ramen för redan etablerade sätt att tala, tänka, se på och förhålla sig till omvärlden, såsom exempelvis till undervisning och lärande. I det utgör individens skapande snarare ett omskapande av redan etablerade sätt att skapa och forma den sociala verkligheten. Omskapandet skall närmast förstås som ett meningsskapande inom ramen för de möjliga sätt att tolka och förstå som erbjuds. Individerna skapar sålunda en egen mening kring exempelvis undervisning och lärande utifrån de möjliga sätt att förstå och skapa mening som erbjuds individerna. Noterbart är att olika sammanhang – exempelvis olika akademiska sammanhang – erbjuder olika möjliga sätt att tolka, förstå och skapa mening.

Tidigare har jag betonat vikten av att analyser av invanda sätten att agera eller tänka som en viktig del i lärares kunskapsutveckling i att bli ”bättre” lärare. En poäng är då att man blir mer medveten om egna (och andras) sociala konstruktioner, liksom vad det är man håller på med – och varför. Dessa insikter ger förutsättningar att se andra möjliga sätt att göra och förstå. Detta gäller även lärare inom högskolan. Ett sätt att få den insikten är t.ex. att studera hur ett ämne gestaltas, utvecklas och förstås. Vid Högskolan i Gävle (HiG) har ett flertal avhandlingar och rapporter bidragit till analyser av ämnens utveckling, förutsättningar och ”kritiska punkter” (Se t.ex. Morberg, 1999; Schüllerqvist & Nilsson, 2001; Skyttner, 2002; Arfwedson, 2002 och Sörling, 2002).

### **Kritiska punkter i lärandet**

Vid studier eller reflektioner kring det egna ämnet så kan t.ex. *kritiska punkter* för förståelse och lärande uppmärksammas. Med kritisk punkt menar jag något fenomen som är särskilt svårt att förstå eller beskriva på sådant sätt att ”korrekt” förståelse (relativt) enkelt och oproblematiskt uppnås. Vi är då raskt inne på andra, som jag anser, viktig kunskaper och förmågor hos lärare; nämligen att ha insikt i vad *lärande* kan innebära. Men först frågan om kritiska punkter.

Roy Nilsson beskriver i antologin *Lärarytbildningens ämnesdidaktik* en kritisk punkt i ämnet fysik (Schüllerqvist & Nilsson, 2001, s. 148-182). Ett av de problem Nilsson tar upp handlar om kraft och rörelse. Närmare bestämt föreställningen om att ett föremål som är i rörelse *måste* påverkas av någon *framdrivande kraft* för att röra sig. Ett föremål i rörelse med konstant hastighet behöver dock inte alls påverkas av någon kraft *för att röra sig*. Rörelse är ett tillstånd som är konstant, såtillvida inte någon form av kraft påverkar föremålet. Exempel på dylika krafter är friktion t.ex. mot golvet som saktar ner en rullande boll, eller den ökande fart en rullande boll som sparkas iväg får. Varför ett föremål rör sig beror sålunda inte på en alltid närvarande *framåt drivande kraft*, utan på att föremålet vid något tillfälle påverkats av en kraft<sup>7</sup>. Föreställningen om en framåt drivande kraft är dock djupt rotad, och Nilsson går så långt så han menar att det kanske är fysikens mest ”svårutrotade” föreställningen bland ungdomar.

---

<sup>7</sup> Även detta är förenklade resonemang då det även är en fråga om från vilken position rörelsen betraktas. Är det perrongen eller tåget som rör sig? Se även Einsteins relativitetsteori.

Oavsett vilken åldersgrupp man undervisar, så har lärare nytta av att ha insikt i sk. kritiska punkter. Detta oberoende av om man arbetar som lärare och forskare vid ett universitet, som lärare i grundskolan eller som förskollärare vid en förskola. Värdet i insikten gör att man som lärare kan ha bättre förståelse för de barn, ungdomar eller vuxna som försöker lära sig. Därmed kan man även vara bättre förberedd i den egna lärargärningen. Genom att ha kunskaper om hur någonting kan uppfattas och förstås, och att det ofta kan förstås på flertalet olika mer eller mindre ”korrekta” sätt, kan man utveckla olika angreppssätt för att hjälpa dem som skall lära sig.

Exemplet ovan är *en* kritisk punkt (eller föreställning) inom fysikämnet, och rimligen finns det fler. Inom alla ämnen eller kunskapsområden finns det kritiska punkter, även inom pedagogikämnet och i fråga om undervisning och lärande. Ett exempel på en sådan är föreställningen om att *man kan lära någon någonting*, när det egentligen handlar om att man kan vara med och hjälpa, stödja, berätta, föreslå eller visa – och att det är individen själv som står för lärandet i den mening att denne skapar mening, förståelse och handlingsmönster. Den föreställning jag här vänder mig emot är den vanligt förekommande ”vardagsföreställningen” om att lärandet bygger på ett ”utifrån-och-in-tänkande”, där det handlar om att ”kunskaper kommer utifrån och dessa skall individen lära in.” Metaforer<sup>8</sup> som *inläring* och *kunskapsinhämtning* manifesterar detta synsätt, och en kritisk punkt inom pedagogiken (Säljö, 2000, s. 23 ff).

## Perspektiv på lärande

Inom disciplinen pedagogik är resonemanget ovan inte revolutionerande. Inte ens nytt. Insikter har funnits länge om att lärande handlar om annat än att lära *in*. Att det inte handlar om att individen tar till sig kunskap (utan snarare skapar mening utifrån intryck, reaktioner och information) eller om det problematiska med att se lärande som något som förutsätter *utveckling* Exempelvis formulerade den ryske psykologen Vygotsky under 1920- och 1930-talen sina idéer om den sociokulturella miljöns betydelse för lärandet. Detta gjorde han utifrån ett synsätt som bryter med föreställningen om ett ”utifrån-och-in-tänkande”. Hans synsätt kom dock inte att få något större inflytande i den västerländska diskussionen om lärande förrän under 1990-talet. Före det utgjorde behaviorismen det dominerande synsättet från 1900-talets början och fram till slutet av 1950-talet och början av 1960-talet. Därefter ersattes det av ett kognitivistiskt synsätt. Säljö (2000) menar att talet om lärande i termer av *inläring*, lärare som lär *ut* eller att det är någonting *yttre* som man skall skapa *inre* strukturer av har sin grund inom dessa synsätt. Synsätten har dessutom kritiserats hårt, bl.a. för att de ser på lärande utifrån en dualistisk position då synen på lärande förs i termer av *inre* mentala funktioner hos individen som sorterar *yttre* faktorer.

Ett av de dominerande synsätten idag, gällande vad lärande är och hur det kan förstås, utgörs närmast av ett sociokulturellt perspektiv, vars grund utgörs av Vygotskys idéer som ”återupptäckts”. Utan att gå alltför djupt in i det sociokulturella perspektivets synsätt och konsekvenser för hur man ser på lärande, kan man säga att synsättet bygger på försök att

---

<sup>8</sup> För en diskussion om användandet av metaforer för att beskriva lärande hänvisas till Dahlin, 1995. Han menar bl.a. att metaforer, som t.ex. *inläring*, bidrar till att forma undervisningspraxis, dvs. språkbruket är med och skapar synen på lärande och de aktiviteter som förväntas leda till lärande. Om jag hårddrar det hela – som man pratar tänker och agerar man.

komma bort från en åtskillnad mellan å ena sidan tänkande och språklig aktiviteter och å andra sidan handlingar. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv handlar lärande inte om att lära *in*, utan lärande ses mera som *en relation* mellan individ och omgivning. En central dimension i ett sociokulturellt perspektiv är de faktorer och hjälpmedel i omgivningen som stödjer tänkande, lärande och meningsskapande. Exempel på hjälpmedel är språk, formler, jordglob, linjaler eller berättelser om hur andra uppfattar världen. Istället för att förstå lärande i termer av *utveckling-inläring*, menar Carlgren (1997) att man istället kan tala i termer av *deltagande-erfarenhet-lärande*.

Föreställningen om att *man kan lära någon någonting*, kommer från de behavioristiska och kognitivistiska synsätten. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv handlar det snarare om att man kan vara med och hjälpa, stödja och visa, men att det är individen själv som – i relation med och tolkning av omvärlden – slutligen lär i termer av skapar mening, förståelse och utvecklar handlingsmönster. Föreställningen är, menar jag, en kritisk punkt inom pedagogiken och didaktiken eftersom den leder fel om vad lärande är.

### Uppfattningar om lärande

Oavsett hur den pedagogiska forskningen ser på lärande, så påverkar varje enskild lärares synsätt och förståelse av lärande, hur denne förhåller sig till studenter samt genomför och förstår sin egen undervisning. Anser man t.ex. att lärandet helt och hållet är upp till studenterna, så överlämnar man en större del av ansvaret för att ”få ihop” en förståelse i ett ämne till studenterna. Om läraren däremot har insikter i vad lärande är, och olika vägar att lära, så kan läraren bättre bidra till att underlätta studenternas kunskapsutveckling. Exempelvis kan man läsa en text, en bok, lyssna på en föreläsning eller plugga till en tentamen på flera olika sätt, beroende på hur man uppfattar sitt eget lärande och vad man anser är kunskap (och vilken kunskap man som student upplever premieras inom ramen för den utbildning man läser).

Det finns en hel del forskning kring hur personer uppfattar och förstår lärande (se t.ex. Marton & Booth, 2000, s. 55 ff eller Ramsden, 1992, s. 24 ff). Forskningen har i huvudsak genomförts med intervjuer i sökande efter kvalitativt skilda uppfattningar om hur man uppfattar vad lärande är. Exempelvis fann Marton m.fl. (1993) sex olika kategorier av uppfattningar. Dessa var:

Lärande som att ...

- |                                    |   |   |
|------------------------------------|---|---|
| (a) ...utöka sin kunskap           | } | Lärande är i första hand att återge         |
| (b) ... memorera och återge        |   |   |
| (c) ... tillämpa                   |   |   |
| (d) ... förstå                     | } | Lärande är i första hand att söka en mening |
| (e) ... se något på ett annat sätt |   |   |
| (f) ... förändras som människa     |   |   |

Figur 1: Sammanfattning av sex uppfattningar av lärande. (Marton & Both, 2000, s. 61)

Kategori (a), lärande som att utöka sin kunskap, innebär ett lärande som är inriktat på fakta eller information som kan vara bra att ha. Ingen närmare koppling till syfte eller tillämpning



finns. Kategori (b) däremot innebär dessutom att man skall göra någonting med den fakta man erövrat eller den information man förvärvat. Kategori (c), lärande som att tillämpa, innebär att den förvärvade kunskapen eller informationen skall kunna användas i framtida, ännu okända sammanhang.

De tre första kategorierna, (a) – (c), handlar i första hand om att återge något, medan de tre senare kategorierna, (d) – (f), i första hand handlar om att söka en *mening* i lärandet. Kategori (d) innebär en strävan efter förståelse genom att nyförvärvad kunskap integreras i den egna föreställningsvärlden genom jämförelser och kontrasteringar. Lärandet är koncentrerat till den lärande som vrider och vänder på det stoff som skall läras. Lärandet handlar mycket om att man utvecklar ett nytt synsätt eller intar en viss ståndpunkt. Kategori (e) innebär att lärandet bygger på ett vidare synsätt, än (d), och kan sägas gå bortom det stoff som behandlas och även ge insikter inom andra områden. Kategori (f) som innebär att lärande förstås som en process att förändras som människa, är det mest vittomfattande sättet att förstå lärande. Anledningen är att effekterna av lärandet inbegriper hela den lärande människan. Exempelvis kan livshotande situationer eller plötsliga insikter av betydelse för hur man ser på t.ex. hela sin existens vara exempel på denna form av lärande. Dessa kategorier och kvalitativt olika sätt att uppfatta lärande återfinns som snarlika kategoriseringar i andra studier (Marton & Booth, 2000).

Nära kopplat till uppfattningar om lärande är de förhållningssätt en läsare – t.ex. en student – har när den tar sig an en text, dvs. vilken approach man har (Ramsden, 1992). Som läsare tar man sig an en text exempelvis utifrån syftet med *varför* man läser den, eller utifrån det (eller de) sätt man behärskar, är van eller har lärt sig. Om man som läsare vet att syftet med texten är att man skall kunna återge detaljer – eller helheten för den delen – så är det detta man försöker ta med sig ur texten. I det sammanhanget är det intressant att som lärare fundera över på vilket sätt studenterna uppfattar högskolestudierna i olika kurser. Vad är det för form av lärande och ”kunskapande” som premieras? På vilket sätt ”styr” t.ex. olika sätt att examinera och ställa (kunskaps)frågor studenternas studieteknik? Vad betyder studenters olika strategier att närma sig en text för deras lärande? Vi skall här ta fast på den senare frågan – så de övriga frågorna överlämnas helt åt läsaren att fundera kring.

Under 1970-talet och början av 1980-talet gjordes flera studier av forskare verksamma i bl.a. Göteborg kring hur personer närmade sig texter för att lära sig dem (Marton & Booth, 2000). Kortfattat kan sägas att i flera studier utkristalliserades två huvudstrategier i läsningen. Den ena strategin var att fokusera på själva texten och orden, och att försöka komma ihåg dem genom att tolka, memorera och återge. Den andra strategin var mer att söka efter vilka idéer som förmedlades och vad som var författarens budskap. Med denna strategi fokuserades argumentering och argumenteringens struktur liksom centrala begrepp, framför de enskilda orden. Dessa två olika strategier benämns ytinriktat lärande, respektive djupinriktat lärande. (Vilka har nära koppling till kategori (a)–(c) respektive (d)–(f) ovan). Poängen är att det sätt på vilket man tog sig an texten hade betydelse för utfallet av lärandet och hur man förstod texten. Inte förvånande resulterade ett ytinriktat lärande i högre grad till missförstånd och minskad förståelse av budskapet, än ett djupinriktat lärande<sup>9</sup>. Man kan även formulera

---

<sup>9</sup> Dessa studier är i högsta grad intressanta även idag, såväl för de resultat de kommer fram till som för de metodiska strategier som gör rapporterna läsvänliga och lättillgängliga även för personer relativt ovan vid läsning av pedagogisk litteratur och pedagogisk begreppsanvändning. (Se t.ex. Marton & Booth, 2000, kap. 2; Ramsden, 1992, kap. 4; Säljö, 1989)

slutsatsen såsom Ramsden (1992) sammanfattar den beskrivna forskningen.

They could not understand the article because they did not intend to understand it. They concentrated on its constituent parts rather than the whole in relation to the parts. [...] They were not personally involved in the task. (Ramsden, 1992, s. 41)

Det finns sålunda olika sätt att förstå vad lärande kan vara, och olika sätt att ta sig an en text. En viktig del i lärares professionalitet är att ha insikter i exempelvis de egna uppfattningarna och förhållningssätten, men även i vilka uppfattningar och förhållningssätt studenter kan uppbära. Det är även viktigt, menar jag, att studenter blir medvetna om detta. För det är trots allt de som, mer eller mindre frivilligt, har valt att studera på högskola och vid universitet. De bör då ha rätt till pedagogiskt medvetna lärare samt själva skapa sig så bra förutsättningar som möjligt för sitt lärande genom att ha insikter i hur man kan närma sig t.ex. en text.

### **Kompetensförståelse – en del i lärares professionalitet**

I samband med lärares förståelse av lärande är begreppet kompetensförståelse intressant (Sandberg, 1994; Sandberg & Targama, 1998). Begreppet härrör ur Sandbergs forskning kring motoroptimerare<sup>10</sup> på Volvo, och deras yrkeskunnande och kompetens (Sandberg, 1994). I Sandbergs studie framkommer att kompetens i första hand är en fråga om hur man *förstår* arbetsuppgifterna, och inte en rad egenskaper eller färdigheter personen besitter. Olika personer kan förstå ”samma” arbete på olika vis. Och beroende på förståelse för vad arbetsuppgifterna kräver, förhåller man sig och utför arbetsuppgifterna på olika sätt. I Sandbergs studie fann han tre huvudkategorier av förståelser för hur motoroptimerarna förstod och förhöll sig till sitt arbete.

Optimerare i den ena kategorin förstod sitt arbete som att optimera och fokusera motoregenskaperna *stegvis* och inledningsvis oberoende av varandra. Viktiga egenskaper i detta sätt att förstå optimering är exempelvis analysförmåga om något inte stämmer, förståelse för hur motorns egenskaper reagerar på förändring av olika parametrar är viktiga.

I den andra kvalitativt skilda kategorin av förståelse är det främst *relationen mellan motorns olika egenskaper* står i fokus i optimeringsprocessen. Till skillnad från den förra kategorin tas i denna kategori hänsyn till *alla* motoregenskaper i varje enskilt steg av optimeringen. Viktiga egenskaper i detta sätt att förstå optimering är eget intresse, lärande av andra (främst motoroptimerare) samt förmåga att förstå och utveckla systemen.

Den tredje kategorin av förståelse fokuserar på *relationen mellan optimerad motor och kundens körupplevelse*. Viktiga egenskaper i detta sätt att förstå optimering är en praktisk motorkänsla, förmåga att förstå och utveckla systemen, lärande av andra. Det senare innebär motoroptimerare, men särskilt viktiga är de som provar *hela bilens* köregenskaper – inte bara motorn. Helheten är viktig.

En central del i Sandbergs studie – och det som är viktigt i detta sammanhang – är slutsatsen att det sätt på vilket man *förstår* sitt arbete, *även* har betydelse för i vilken mån man kan lära

---

<sup>10</sup> Motoroptimerarnas arbetsuppgifter går ut på att justera motorer så att faktorer såsom t.ex. bränsleförbrukning, lufttillförsel, utsläpp av koldioxid, koloxidin blir bästa möjliga med hänsyn till t.ex. köregenskaper, motorslitage och miljöbelastning.

och utvecklas i sitt arbete. Som man förstår sitt arbete, så förstår man även utbildning och sitt eget lärande om och i arbetet. Lärande sker inom ramen för befintlig förståelse av arbetsuppgifterna. Sandberg & Targama skriver att:

Den vanligaste formen av lärande utgörs emellertid inte av kontinuerliga förståelseändringar, utan av det lärande som *äger rum inom ramen för befintlig förståelse av arbetet*.

Sandberg & Targama, 1998, s. 80)

Som en följd av bl.a. resultaten ovan gör Sandberg & Targama (1998) åtskillnad mellan kompetensförstärkning och kompetensförnyelse. Det förstnämnda innebär att man inom ramen för befintlig förståelse bygger vidare på kunskaperna genom t.ex. utbildning. Om man däremot vill utveckla en annorlunda kompetens, dvs. åstadkomma en kompetensförnyelse, krävs att individen reflekterar över, ifrågasätter och omvärderar tidigare förståelse. Att vara medveten om den egna förståelsen av sitt arbete och arbetsuppgifterna, är en grundförutsättning för att börja förstå arbetet på andra kvalitativt skilda sätt.

Kan liknande resonemang föras om lärares förståelse av sina arbetsuppgifter? Kan olika kvalitativt skilda sätt att förstå arbetet och arbetsuppgifterna som lärare i den högre utbildningen identifieras? Och har de betydelse för hur arbetet utförs? Jag menar det.

Vi kan exemplifiera det med två (förenklade) exempel från lärararbetet. Om någon lärare exempelvis förstår sitt arbete som att denne skall "förmedla" sitt eget kunnande till studenterna, så blir då fokus på överföring av "befintlig kunskap" (eg. information). Det är då rimligt att anta att den läraren har fokus på vilka metoder han eller hon skall använda för att "överföra den färdiga kunskapen" till studenterna.

En annan lärare förstår sitt arbete som att bidra till att hjälpa studenterna i deras utveckling av förståelse. Det innebär rimligen att läraren har fokus på studenternas meningsskapande och strävan efter att förstå delarna i ett större sammanhang, eller de större sammanhangens olika delar. Fokus hamnar då mer på lärandeprocessen som inramas av innehållsliga aspekter, lärande och förståelse, än på undervisningsmetoder, tillvägagångssätt och färdiga kunskaper. Så länge den förste läraren fortsätter att förstå sitt arbete som att "överföra kunskap" och ha fokus på metoderna för denna överföring, kommer denne att ha svårt att förstå vad meningsskapande egentligen innebär, och hur man som lärare kan arbeta för att stödja det. Läraren kommer dessutom – och framförallt – att ha svårt att ändra sitt sätt att arbeta som lärare.

Ett annat exempel kan vara en lärare (eller forskare) som uppfattar att begrepp har en absolut och fast betydelse. En annan lärare däremot uppfattar och förstår begrepp som något som hela tiden är under förhandling och som omskapas och kan ges (ha) olika innebörder i olika sammanhang. Det vill säga två kvalitativt skilda sätt att förstå vad begrepp är. Olika åsikter om vad begreppet står för blir det för den förste läraren mycket en fråga om "rätt eller fel", medan det för den andra läraren mer blir frågan om att man kan skapa olika förståelse utifrån vilket perspektiv man ser det. Återigen, poängen är att om man förstår begrepp i absolut mening, kan man ha svårt att gå utanför sin förståelseram och diskutera och lära ur vilka perspektiv man kan se begreppet.

Min poäng med detta är att, beroende på hur lärare uppfattar sin roll som lärare och vad uppgiften är, så planerar, genomför, utvärderar och utvecklar man undervisningen på olika sätt. En viss förståelse av arbetet genererar ett visst utfall, liksom vissa möjligheter att själv lära och utvecklas som lärare. Man skulle kunna säga att lärare, i likhet med motoroptimerarna – inte blir bättre i sin profession än det man har förståelse till att bli!

Pedagogisk utbildning för lärare inom den högre utbildningen (och annorstädes) handlar som jag ser det mycket om att bearbeta förståelserna av arbetsuppgifterna. Hur man uppfattar sin uppgift som lärare (och undervisande forskare) inom högskola och universitet måste enligt förda resonemang rimligen inbegripa några idéer och insikter om lärande. Att synliggöra och bearbeta förståelsen kan göras – som berörs i artikeln – genom att reflektera (inte bara tänka) samt att fördjupa sig i frågor kring lärande. Då är vi tillbaka där artikelns början – med reflektioner kring lärandesituationer.

### Referenser:

- Arfwedson, Gerd B. (1998): *Undervisningens teorier och praktiker*. Didactica 6. HLS Förlag.
- Arfwedsson, Gerhard (Red) (2002): *Mellan praktik och teori – Tio didaktiska berättelser om undervisning i förskola, skola och lärarutbildning*. Didactica 9. HLS Förlag.
- Arfwedson, Gerd & Arfwedson, Gerhard (2002): *Didaktik för lärare*. Andra omarbetade upplagan. Stockholm: HLS Förlag
- Bengtsson, Jan (1995): What is Reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1). Sid. 23-32.
- Berger P L & Luckmann T (1966/1998): *The Social Construction of Reality*. Svensk översätn.: *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. W&W 1979, 1998.
- Carlgren, Ingrid. (1997): Klassrummet som social praktik och meningskonstituerande kultur. *Nordisk pedagogik. nr 1*. 1997. sid. 8-26.
- Dahlin, Bo (1995): Lärandets metaforik. I: *Utbildning och demokrati*. Vol. 4. Nr. 1. 1995. s. 23-47.
- Jackson, Norman & Lund, Helen (2000): *Benchmarking for Higher Education*. Open University Press.
- Jönsson, Bodil (1999): *Tio tankar om tid*. Sockholm: Bromberg
- Lundgren. Ulf. P. (1981): *Model analysis of pedagogical processes. 2<sup>nd</sup> Edition*. Stockholm Institute of Education. Department of Educational Research. CWK Gleerup
- Lundgren. Ulf. P. (1984): Ramfaktorteoriens historia. Red: Broady. Donald & Lundgren. Ulf. (1984): *Skeptron no 1 – Texter om läroplansteori och kultureproduktion*. Stockholm.
- Marton, Ference & Both, Shirley (2000): *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, Ference; Beaty, E.; Dall´Alba, Gloria (1993): Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*. 19. pages 277-300.
- Molander, Bengt (1993): *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Morberg, Åsa (1999): *Ämnet som nästan blev. En studie av metodiken i lärarutbildningen 1842-1988*. Akademisk avhandling. Studies in Educational Sciences 18. Stockholm Institute of Education. Department of Educational Research. Stockholm: HLS Förlag.
- Ramsden, P. (1994) *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Sandberg, Jörgen (1994): *Human competence at work. An interpretative approach*. Göteborg: BAS.

- Sandberg, Jörgen & Targama, Axel (1998): *Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Schüllerqvist, Bengt & Nilsson, Roy (Red.) (2001): *Lärarytbildningens ämnesdidaktik*. HS-institutionens skriftserie. Högskolan i Gävle
- Skyttner, Lars (2002): *Kunskapens port*. Instant Book AB och CKM. Stockholm.
- Säljö, Roger (1989): *Som vi uppfattar det : elva bidrag om inläring och omvärldsutfattning*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma.
- Sörling, Stig (2002): *Konstruktion av ekonomistyrning*. Akademisk avhandling. Industriell Economics and Management. KTH.
- Rognhaugh, Berit (1996): *Kunskap och lärande i IT-samhället*. Hässelby: Runa förlag.