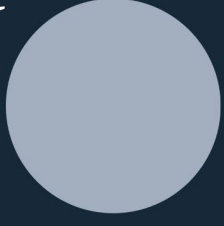
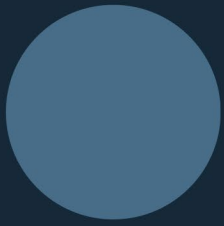
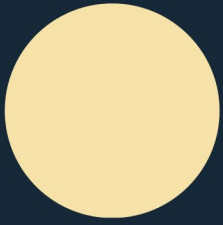
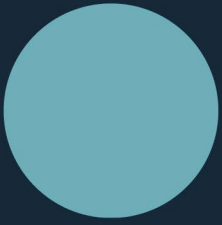



Att erbjuda studenter en
riskfylld utbildning –
RUT, ett systematiskt utvecklingsprojekt
och kvalitetsarbete



Susanne Klaar, Camilla Carlsson och Carina Peterson



HÖGSKOLAN
I BORÅS

Innehållsförteckning

Inledning.....	3
Rapportens upplägg	3
Utgångspunkter och riktning i projektet	4
En ambition att utmana lärarutbildares didaktiska förhållningssätt	4
Lagom motstånd och subjektskapande möten	4
Att lyssna på studenter – ett viktigt ställningstagande	6
En utgångspunkt i kvalitetsarbete vid Högskolan i Borås - Strategi för lärande	6
Genomförande	7
Linjär process.....	7
Resultat – Hur blev det?	8
Del 1 – att starta i det konkreta arbetssättet och ställa de enkla frågorna	8
Var är vi? – Överens om gemensamma problem.....	8
Vart ska vi? – Hitta möjligheter att hantera de gemensamma problemen	8
Hur gör vi? – Organisation utifrån intresseområden	8
Hur gick det? – Två utvecklingsområden i fokus.....	9
Kritisk reflektion och nästa steg	11
Del 2 - Att komma vidare med ett mer abstrakt förhållningssätt och med de mer komplicerade problemen	12
Var är vi idag?	12
Vart ska vi fortsättningsvis? – I utbildningen och i personalgruppen	13
Hur gör vi nu då?	15
Referenser	16
Bilaga 1 PLANERINGSSTÖD LITTERATURSEMINARIUM	17

Inledning

Utvecklingsprojektet startade som en avknoppning till en artikel där jag (Susanne, projektledare) lyfter fram och problematiserar personformerande undervisning i förskolan (Klaar 2023). Artikeln handlar om vikten av att utbilda barn i förskolan till autonoma, självständiga och sociala individer, men att detta "identitetsskapande" inte riktigt täcker det som är förskolans uppdrag. Barnen behöver också möta situationer där de utmanas till att bli något "annat" än vad samhället förväntar sig. Situationer som tar till vara barns möjlighet att vara unika, säga emot, hamna i konflikt och hantera dessa konflikter på ett kreativt sätt. Det finns ett behov av att också främja subjektsskapande i förskolan.

Under olika utvecklingsmöten och pedagogiska diskussioner med kollegor inom förskolläraprogrammet synliggjordes tydligt att det finns ett behov av att tydligare lyfta fram subjektsskapande, även inom vår egen högskoleundervisning. Inte enbart i undervisning om kommande förskoledidaktiska ställningstaganden, utan också som ett förhållningssätt som vi lärarutbildare kan utveckla i mötet med våra studenter. Idéen väcktes att söka rektors strategiska medel för att få lite extra möjligheter att sätta ljuset på oss själva och hur vi kan utveckla vårt förhållningssätt för att utmana studenter att våga vara nyfikna, ta risker och hamna i konflikter som hanteras på kreativa sätt (Håkansson, Östman och Van Poeck 2018).

Vi lärarutbildare förväntar oss att de förskollärare vi utbildar ska ha kunskap om att inta ett förhållningssätt och planera för en undervisning som erbjuder barn i förskolan en personformerande undervisning med både identitetsskapande och subjektsskapande situationer. På samma sätt inser vi att vi lärarutbildare ska ha kunskap om att inta ett förhållningssätt och planera för en undervisning som erbjuder lärarstudenter vid Högskolan i Borås en liknande personformerad undervisning med fokus på identitets- och subjektsskapande (Van Poeck och Östman 2019). Med hjälp av de strategiska utvecklingsmedel som föreliggande projekt erhållit har det funnits en möjlighet för oss att påbörja ett kollegialt arbete med ambitionen att utveckla personformerande utbildningsmiljöer inom förskollärautbildningen.

Rapportens upplägg

Det projekt som vi sökt och fått medel för benämns i texten som RUT eller RUT-projektet. RUT betyder Riskfylld UTbildning och är en något förenklad form av projektets engelska titel "Education has to be a risky business".

Vi inleder rapporten med ett kort avsnitt om praktiska, didaktiska och teoretiska utgångspunkter som vi tar stöd i då vi argumenterar för ett behov att främja subjektivitetsskapande i undervisning. Vi belyser även vikten av att fokusera på relationen mellan lärarutbildares handlingar i undervisning och de konsekvenser dessa handlingar får för studenters lärande. Avsnittet avslutas med en redogörelse för RUT-projektets nära koppling till HB:s systematiska kvalitetsarbete. Den linjära processen presenteras mer i detalj under rubriken *Genomförande*. Som en följd av projektets karaktär har vi valt att presentera resultatet utifrån ett konkret utvecklingsperspektiv, där vi fokuserar på process och kontinuerligt arbete. Resultatpresentationen tar utgångspunkt i variationer på de enkla frågorna: *Var är vi? Vart ska vi? Hur gör vi? Hur blev det?* I rapportens avslutande del lyfts förslag på aktiva handlingar för fortsatt väg framåt i RUT-anda.

Utgångspunkter och riktning i projektet

Det övergripande syftet med utvecklingsprojektet var att starta upp ett arbete med att utveckla en utbildningsmiljö som på ett reflekterade och problematiserande sätt utmanar lärarutbildarnas (vår) egen syn på kunskap, vårt förhållningssätt till studenternas kunskapande och studenternas egen syn på kunskapande (se ansökan). Rent konkret innebar det att vi ville inleda ett samordnat kollegialt utvecklingsarbete kring idéer om kunskapsbildning inom akademisk verksamhet och därefter starta upp och pröva ett större och genomtänkt/organiserat samarbete med studenterna med syfte att öka studenternas autonomi och tillit. Vi ville skapa möjligheter för studenterna att vara nyfikna, kritiska och våga ta risker.

En ambition att utmana lärarutbildares didaktiska förhållningssätt

Det finns i dag ett gemensamt starkt fokus på lärande och kunskapande i Sveriges olika utbildningssystem. Det innebär exempelvis målstyrning, utformning av kriterier och ett praktiskt undervisningsarbete som är fokuserat på att få såväl barn, elever som studenter att lära ett innehåll och bli mer kvalificerade inom olika kunskapsområden. Inom lärarutbildningarna har vi idag exempelvis studentgrupper där många av studenterna har erfarenheter av tidigare skolgång med omfattande krav på att följa regler, svara på frågor på ett förväntat sätt, okritiskt ge det svar som läraren förväntar sig och svara rätt. Vi lärarutbildare på HB som möter studenterna riskerar att vanemässigt bekräfta studenternas syn på kunskapande genom att okritiskt förvänta oss ett rätt svar eller tala om vad som är korrekt. Inom förskollärarutbildningarna, där vi som genomfört föreliggande utvecklingsprojekt är verksamma, pågår en ständig diskussion och ett kontinuerligt arbete med att vidareutveckla bedömningskriterier som synliggör studenternas kunskaper men samtidigt möjliggör en variation av svar.

I ljuset av den fokusering på målstyrning, kvalificerad kunskapsutveckling, och fokusering på vad som är *rätt* svar som finns i dagens utbildningssystem skulle ambitionen med RUT *att erbjuda en tillitsfull undervisningsmiljö, med möjligheter till autonomi, och där det finns möjligheter att vara kritisk, nyfiken, och ta risker* kunna betraktas som en motsats. Vi vill dock starkt poängtera att det inte är vår ambition eller mening att ställa de båda perspektiven mot varandra. Dock menar vi att det emellanåt behövs en kritisk blick som lyfter från det praktiska arbetet med att examinera mot mål. En blick som ger ett tillfälle att stanna upp för att på ett fördjupat sätt problematisera vad högre utbildning ska, bör och kan syfta till. Vi som arbetat med RUT-projektet menar, i linje med HB:s strategi *Miljöer för lärande*, att högre utbildning (såväl som annan utbildning) måste erbjuda möjligheter att ta risker, ge sig ut på okänt vatten där svaret ännu inte finns. En sådan miljö för lärande innebär mer osäkerhet, och den kräver större förmåga hos såväl lärare som studenter att kunna argumentera och granska kritiskt.

Arbetet med att inkludera risktagande, osäkerhet och känsla av tillit vid bedömning av måluppfyllelse är mödosamt och kan betraktas som en komplex uppgift för lärare. Dessutom blir det viktigt att betona att kunskaper och förmågor, som exempelvis kritiskt tänkande, blir svårare att både bedöma och mäta (se Erikson och Erikson 2018). Hur ska vi kunna erbjuda en miljö för studenter som är bedömningsbar men samtidigt gör det möjligt att starta innehållsliga diskussioner utan frågor om "det rätta svaret"?

Lagom motstånd och subjektskapande möten

I föreliggande utvecklingsarbete är utgångspunkten att vi som lärarutbildare hela tiden gör didaktiska val i vår undervisning, både vid planeringen och i genomförandet. Vi väljer vad vår undervisning ska fokusera på, vi väljer hur undervisningen ska gå till och vi gör givetvis val i direkta undervisningssituationer. Vi ska också alltid kunna argumentera för de val vi gör och vi ska alltid vara

förbereda på att kunna förändra vår planerade undervisning utifrån vad situationen kräver. Det *didaktiska förhållningssättet* betyder således i föreliggande utvecklingsarbete de val som vi lärarutbildare gör och de argument vi har för våra val, men också de konsekvenser våra val får för vad som blir möjligt för studenterna att lära sig.

Undervisande universitets- och högskolelärare behöver utmanas att hitta vägar som leder till ett förhållningssätt som finns i området mellan det didaktiska valet att göra så mycket motstånd så motståndaren krossas och valet att helt låta bli att göra motstånd (Biesta 2019 s 36-39). Att som lärare göra motstånd som förstör studenternas initiativförmåga kan exempelvis handla om att i alltför stor utsträckning fokusera på att "rätta" examinationsuppgifter och kräva svar som är förutbestämda av läraren. Det kan leda till att studenter inte ser någon möjlighet att göra motstånd, att de ger upp och istället frågar efter "vad läraren vill ha". Att som lärare låta bli att göra motstånd kan handla om att utforma examinationsuppgifter där "allt är rätt" och studenter riskerar att gå "den enkla vägen och lära minsta möjliga". Utifrån ett undervisningsperspektiv inom högre utbildning är givetvis ovanstående resonemang om för mycket eller för lite motstånd en högaktuell och intressant fråga och vi har i projektet haft ambitionen att försöka förstå den plats där studenter erbjuds möjlighet att möta "*lagom*" motstånd, att vilja bli utmanad och ifrågasatt, att våga ta risker och att kunna få lov att pröva nya idéer. På sådana platser krävs det av oss som lärare att se studenter som subjekt, och att vi stannar kvar i de möten som skapas (Biesta 2019).

I resonemanget om didaktiska förhållningssätt, och de val som krävs att vi lärare gör, tar vi också stöd i Van Poeck och Östman (2019) som presenterar undervisningens olika funktioner/syften. Det blir i detta sammanhang viktigt att fokusera på frågor som handlar om "vad vill jag att studenten ska lära sig?". I utbildningen krävs att vi riktar undervisningen mot *kvalificerande* kunskaper och förmågor; studenterna ska nå mål och de ska bli mer kvalificerade att utföra ett yrke. För att studenterna ska klara av sin utbildning, och senare också sin yrkesprofession krävs också att undervisningen riktas mot *socialiserande* kunskaper och förmågor. Vi lärarutbildare behöver planera en undervisning där studenter får möjlighet att öva på att arbeta tillsammans med olika individer, ta hänsyn till varandra, lyfta fram sig själv och andra i grupper och följa de regler som gruppen satt upp. Avslutningsvis behöver vi också planera en undervisning som främjar studenters möjlighet att formas och omformas som person; *personformerande* kunskaper och förmågor. Personformerande innefattar enligt Van Poeck och Östman de något motsägelsefulla potentialerna att å ena sidan formas som en individ och skapa en identitet utifrån andras förväntningar (exempelvis att uppfylla förväntningar i en yrkesroll) och å andra sidan att förändras och omformas som individ och bli ett subjekt genom att vara kritisk, protestera mot andras förväntningar, våga ta nya vägar och kreativt lösa nya problem. Även Biesta (2020) påtalar denna skillnad mellan identitetsskapande och subjektsskapande då han beskriver identitetsskapande som riktad mot fostran och socialisation, medan subjektsskapande innebär att få lov att vara unik och olik, få lov att protestera, hamna i konflikter och hantera konflikter (se också Håkansson, Van Poeck och Östman 2018). I föreliggande studie är det främst detta sista subjektsskapande syfte som fokuseras.

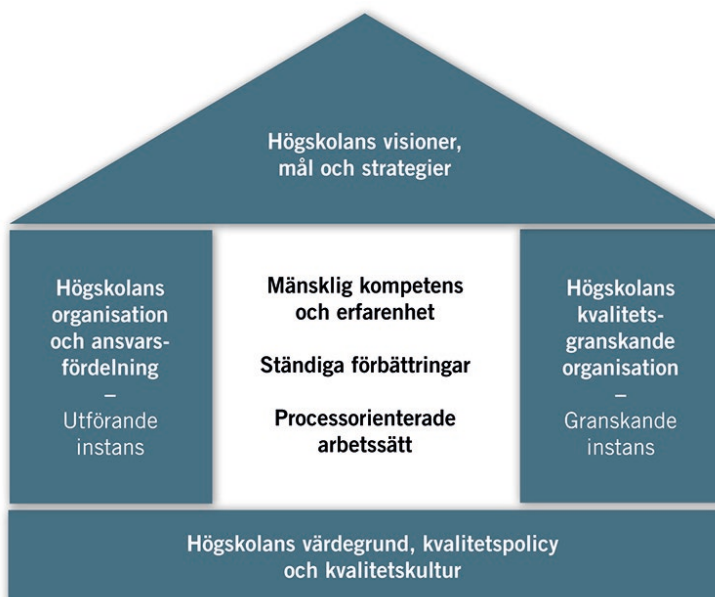
Ett större fokus på studenternas subjektsskapande och att erbjuda en undervisning med lagom motstånd kommer att bidra till studenters möjlighet att skapa och utveckla tillit i mötet med oss lärarutbildare. Samtidigt kommer studenterna erbjudas större möjligheter att själva bli (förskoll)lärare som bidrar till barns och elevers möjlighet att skapa tillit. Det handlar således om att studenterna behöver skapa tillit till sin egen förmåga att möta andra, våga vara kritisk och ifrågasätta utifrån goda argument, men också om att studenter vågar lita på den utbildning de valt och de lärare de möter i denna utbildning. Det innebär att vi lärarutbildare behöver utveckla nya sätt att möta studenterna på och andra sätt att utmana studenter i examinationsuppgifter.

Att lyssna på studenter – ett viktigt ställningstagande

Projektledare (Susanne Klaar) har en forskningsbakgrund i pragmatiska perspektiv på undervisning och lärande, vilket genomgående i processen har inneburit ett fokus på att synliggöra och analysera handlingar och konsekvenser av dessa handlingar. Det innebär bland annat att vi behöver veta hur studenter tar emot (reagerar på), och förstår vår undervisning för att kunna säga något om vilken riktning undervisningen har och tar. Det blir därför viktigt att också fokusera på studenternas åsikter, eftersom vi annars inte kan säga något om vilka didaktiska förhållningssätt som fungerar för subjektskapande undervisning. Det har i föreliggande projekt lett till en tät och nära sammankoppling med studenternas upplevelser och erfarenheter, och exempelvis ställa sig frågor som: *Vad blir konsekvenserna för studenternas möjlighet att lära när vi gör dessa förändringar/ utvecklingsarbeten?* I RUT-projektet har det fått till följd att vi vid flera tillfällen frågat studenter om deras åsikter kring tänkta och/eller genomförda förändringar. Dock har vi ännu inte närmare studerat, eller ställt oss frågan, om det "faktiskt" blir ett annat lärande hos studenterna... det är en fråga som kan följas upp genom att vi noggrant kan studera konsekvenser av exempelvis ett mer öppet förhållningssätt till innehållet i en förändrad examinationsuppgift.

En utgångspunkt i kvalitetsarbete vid Högskolan i Borås - Strategi för lärande

På Högskolans hemsida presenteras bilden av ett "kvalitetshus" som ska visualisera högskolans kvalitetsarbete.



Kvalitetshus (<https://www.hb.se/om-hogskolan/strategier-och-kvalitet/systematiskt-kvalitetsarbete/>)

Värdegrund och olika aspekter av kvalitet utgör grunden (se bild ovan) och taket på huset utgörs av Högskolans visioner, mål och strategier. I föreliggande utvecklingsarbete "RUT" fokuseras Högskolans strategi "Miljöer för lärande" med specificering på följande:

"Med en miljö som utmärks av problematisering, kritiskt tänkande, nyfikenhet och eget ansvar [...] skapas grunden för en god kunskapsutveckling inom utbildning och forskning"¹.

Högskolans strategi "Miljöer för lärande" stämmer väl överens med den teoretiska utgångspunkt i undervisning för att främja subjektskapande som presenterats i tidigare avsnitt. För att erbjuda

¹ [Vision, mål och strategier - Högskolan i Borås \(hb.se\)](#)

studenter en sådan miljö för lärande krävs att vi lärare både kan planera för och genomföra en undervisning som främjar studenternas förmåga att problematisera och tänka kritiskt och samtidigt erbjuder dem en möjlighet att vara nyfikna och ta eget ansvar. Således placerar vårt RUT-projekt sig centralt i "kvalitetshuset", och vi använder vår lärarkompetens och erfarenhet för att förbättra kvaliteten på utbildningen.

Den förväntning på ett processorienterat arbetssätt som beskrivs som centralt i högskolans kvalitetsarbete hanterar vi genom att ta inspiration från vanligt förekommande frågor vid systematiskt kvalitetsarbete, exempelvis: *Var är vi?, Vart ska vi?, Vad gör vi? Hur blev det?*². Vi kommer dock, mer kritiskt, att problematisera dessa frågor med hjälp av teorier kring det didaktiska förhållningssätt som beskrivs ovan med utgångspunkt i undervisningens olika funktioner och syften.

Genomförande

Eftersom resultatet presenteras som en del av ett praktiskt utvecklingsarbete kan även det betraktas som en del i genomförandet. Vi har ändå valt att presentera resultatet under en egen rubrik. I följande avsnitt beskrivs sålunda den inledande, förberedande processen kortfattat.

Linjär process

Under ett möte med kollegor som främst arbetar med förskollärarytbildning beskrevs RUT-projektet och kollegor tillfrågades om eventuellt deltagande. Vi fick svar från 10 personer som var intresserade, men två valde senare att avstå, och en valde att delta som en kritisk vän och bollplank, men avstod från att delta i det mer praktiska arbetet.

De förskollärarytbildare som slutligen blev en del av projektets arbetsgrupp var:

Susanne Klaar (projektledare), Carina Peterson (gruppledare), Camilla Carlsson (gruppledare), Anna Börjesson, Sandra Hillén, Elaine Börjesson, Helen Lindgren, Christina Rask Swensson, Ann-Charlott Wank, Anneli Carlén och Anita Eriksson (bollplank och kritisk vän). Vi delade in oss i två grupper utifrån intresse och arbetsområden inom förskollärarytbildningarna.

Som vi senare kommer att presentera under resultatet gav vi oss snabbt in i konkret och praktiskt arbete med idéer om förändringar, utmaningar och studentmöten. En grupp valde att fokusera på förskollärarytbildares förhållningssätt vid muntliga möten med studenter, exempelvis struktur och förväntningar på studenters ansvarstagande och valfrihet under litteraturseminarier. Den andra gruppen valde att fokusera på förhållningssätt i examinationsuppgifter, exempelvis formuleringar i uppgifter, förväntningar på innehåll, studenters möjlighet att ta ansvar, tolka, göra egna val och formulering av kriterier.

Hela gruppen träffades med jämna mellanrum (ca ett möte/månad) i både gemensamma och grupp-specifika konstellationer, och deltagarna uppmanades att skriva egna loggböcker med reflektioner under processen. Vi stämde kontinuerligt av med varandra i grupperna om idéer som vi ville pröva och efter ett tag hade prövat tillsammans med studenter och hur varje grupp planerade arbetet framåt. Studentperspektivet försökte vi hålla levande exempelvis genom utvärderingar och enkätfrågor. I projektets avslutande fas bad projektledare om att få ta del av loggböcker och andra anteckningar. En övergripande analys gjordes vilket ledde till ett avslutande längre möte med alla deltagare där kritiska frågor lyftes till fördjupad diskussion. Övriga kollegiet informerades vid

² Se exempelvis [Systematiskt kvalitetsarbete i skola och förskola - Skolverket](#)

personalmöten och programutvecklingsmöten. Information till ledning och hela högskolans personal gavs vid inplanerade avstämningar.

Resultat – Hur blev det?

Resultatet kommer att presenteras som ett systematiskt kvalitetsarbete där vi tar utgångspunkt i processriktade frågor.

Del 1 – att starta i det konkreta arbetssättet och ställa de enkla frågorna

Hela det första "varvet" i den systematiska kvalitetsspiralen blev ett fokus på praktiskt arbete. Vi genomförde en inledande kartläggning, diskuterade och klargjorde behoven, planerade arbetet och genomförde det vi planerat. Under hela förloppet utvärderades, förändrades och utvecklades det som vi planerat och genomfört. I följande delar presenteras detta första varv mer i detalj.

Var är vi? – Överens om gemensamma problem

Inledningsvis tog vi utgångspunkt i de argument som finns i projektansökan, men också i egna erfarenhetsbaserade argument. Eftersom alla i RUT-projektet själva valt att delta fanns det en övergripande samstämmighet, vi var överens om det mesta, och såg gemensamma utmaningar att arbeta vidare med. En av de största utmaningarna var (och är) utbildningens stora fokusering på kvalifikation och att socialiseras in i en yrkesroll. Det handlar om kursmål och utbildningsmål som formar och styr utbildningen, det handlar om normativa utgångspunkter och förväntningar på studenter att växa in i en yrkesroll och bli "den gode forskolläraren" som alla förväntar sig, och det handlar om studenter som därför frågar efter rätta svar där vi som lärare vet bäst. Det handlar dessutom om undervisning som tvingar studenter att delta genom många examinerande moment men som inte erbjuder tillräckligt med utmanande tillfällen för fördjupad kritisk granskning av litteratur, föreläsningar eller erfarenheter från VFU.

Vart ska vi? – Hitta möjligheter att hantera de gemensamma problemen

Utifrån projektets syfte och ambitioner kan en övergripande fokusering på subjektskapande/ personformerande undervisning verka given och självklar. Det var den också! Den var inledningsvis så självklar att den togs för given och förblev oproblematiserad. Talet om "att handleda RUT-igt", eller "att tänka mer RUT" var vanligt förekommande och vi gick ganska snabbt vidare med att fundera över hur en sådan undervisning skulle kunna ta form. Det handlade exempelvis om undervisning som får studenterna att tänka mer själva, undervisning som tillåter studenterna att ta egna beslut och undervisning som erbjuder möjlighet att fördjupa kunskaper genom att tillsammans med andra studenter reflektera och argumentera kring pedagogiska frågor utan att bli bedömd. Vi diskuterade ett förhållningssätt där vi lyfter studenter, minskar hierarkier, och utmanar studenter samtidigt som vi inspirerar dem, med en ambition att skapa nyfikna studenter som inte bara frågar efter rätta svar.

Hur gör vi? – Organisation utifrån intresseområden

Det fanns inga problem med idéer i grupperna, vi ville "göra mycket". Ett inledande arbete med att försöka reda ut och förstå mer om hur en RUT-ig undervisning kan se ut inleddes. Vi diskuterade olika tillfällen där det krävs att vi förändrar våra arbetssätt för att få till det som vi kallar "riskfylld utbildning". Två exempel växte fram, där några av gruppdeltagarna inspirerades av tanken att kunna utveckla muntliga seminariers struktur och några andra hade önskemål om att få reflektera vidare kring examinationsuppgifter med kriterieformuleringar.

För att ändå hålla samman deltagarna i projektet bestämdes att alla månatliga möten skulle inledas och avslutas med en gemensam lägesrapportering och information om viktiga aspekter som diskuterats. Anita Eriksson deltog främst i den ena gruppen medan Susanne Klar deltog i den andra.

Gruppledarna Carina Peterson och Camilla Carlsson ledde arbetet i varsin grupp. I texten kommer dessa "undergrupper" att kallas för seminariegruppen respektive examinationsuppgiftsgruppen.

Hur gick det? – Två utvecklingsområden i fokus

De båda grupperna arbetade sida vid sida, och varje gång vi hade våra RUT-möten diskuterade vi gemensamt de frågor som kommit upp i arbetsgrupperna. Mötena avslutades alltid med en gemensam avstämning kring vad vi skulle arbeta vidare med till nästa gång.

Utveckling av Litteraturseminarier

När arbetsgruppen kring litteraturseminarier tog form var vi fem lärarutbildare som intresserade oss specifikt för detta. Vi såg i litteraturseminarierna en möjlighet för studenter att i samtal kring litteraturinnehåll kunna stimulera och ge utrymme för studenternas självständiga och kritiska reflekterande vilket kunde prövas i samspel med andra. Vi ställde oss följande frågor i relation till planering och genomförande av litteraturseminarier:

- I vilken mån ger strukturen för litteraturseminarier studenter möjlighet att tänka och förhålla sig självständigt, självsäkert och kritiskt?
- Hur kan innehåll och struktur vid seminarierna påverka studenters självinsikt och personliga utveckling?
- Hur kan vi öka studenternas tillit till sin egen förmåga genom litteraturseminarierna?
- Hur kan studenterna ges möjlighet att utmana sig själva i de samtal som förs under seminarierna?

Som utgångspunkt hade vi två skilda litteraturseminarier i två olika kurser där deltagarna i seminariegruppen undervisade. Vi diskuterade strukturer för litteraturseminarier och hur de påverkar våra frågeställningar ovan. Vi lyfte exempelvis fram hur seminarierna påverkas av om de är examinerande eller ej och hur det påverkar utrymmet studenter kan få för att själva styra vart innehållet i samtalen tar vägen. Vi kom fram till att detta var avhängigt *vad* som skulle examineras och *hur* vi utförde examinationen. Icke examinerande litteraturseminarier ger dock större utrymme för att kunna ta ut svängarna gällande hur litteraturinnehåll kan behandlas.

En annan springande punkt var att lärar- respektive studentroll i seminarierna från gång till gång behövde definieras för att öka tydligheten kring hur seminarierna ska gå till. Vi diskuterade kring vilken information studenterna behövde i förväg för att veta hur seminariet skulle ta form och vad som förväntades av dem, det vill säga de ramar de hade att röra sig inom. Vi funderade här exempelvis över utifrån vad gruppindelningar skulle utgå från och hur samtalstid kunde fördelas. Vidare konstaterades att det urval av frågeställningar som görs inför seminarierna i hög grad styr vilka diskussioner som förs.

Vi insåg i våra diskussioner att själva *samtalet* i litteraturseminarierna kan betraktas både som ett undervisningsinnehåll och som ett lärandeinnehåll. Litteraturseminarier ger möjlighet för studenter att utveckla en skicklighet i samtalsteknik, och innehåll i resonemang kan utvecklas genom samtal med andra. Samtalets form och samtalsteknik kan ses som något som studenter behöver tränas i och utveckla, och det kommer att krävas skilda förmågor i olika former av samtal. Det kan även finnas behov av att diskutera samtalet utifrån ett demokratiskt förhållningssätt. Vad innebär det? Vilka svar, attityder med mera påverkar exempelvis att samtalet inspireras respektive stannar av. Vi kom fram till att det kan finnas ett behov av studenters metarefleksion, dvs samtal om samtalet, i samband med de första litteraturseminarierna de möter. Vi ser det även som angeläget att lärare skapar en progression i litteraturseminariernas innehåll under utbildningens gång. På liknande sätt inser vi att vi som lärarutbildare behöver förhålla oss kritiska till vår egen roll vid litteraturseminarierna. De

attityder vi har, de "svar" vi ger när studenter frågar och den förmåga vi har att öppna upp för olika sätt att föra samtal med syfte att ge studenterna större ansvar behöver lyftas upp och granskas kritiskt gemensamt.

I litteraturseminarierna ligger en möjlighet att ge studenterna verktyg för tillit till sin egen argumentation där såväl egna åsikter byggda på erfarenhet som teori och vetenskaplighet kan utgöra utgångspunkter. Förmåga att omsätta exempelvis teorier med koppling till egna erfarenheter kan utgöra förklaringsmodeller studenter sinsemellan. Det kan ge studenter ett underlag för att känna tillit i sina argumentationer där de vartefter både kan agera friare men även känna en trygghet i den kunskap de fått genom utbildning som de har som redskap i sina resonemang. Utifrån våra diskussioner skapades ett planeringsstöd (se bilaga) med punkter för reflektion gällande litteraturseminariers planering och genomförande. Planeringsstödet innehåller de frågor vår grupp ställt sig under projektets gång samt vissa slutsatser vi dragit kring vad lärare kan fundera över vid planering och genomförande av litteraturseminarier. Viktigt att påpeka är att planeringsstödet inte ska fungera styrande utan ge inspiration och stöd. Det ska ses som ett flexibelt material då vi menar att innehåll och struktur kommer att se olika ut vid olika seminarier.

Utifrån det prövande och utvärderande av några litteraturseminarier som genomförts inom ramen för projektet har även studenters röster inhämtats. Studenterna lyfter hur samtalen i de delvis nya formerna för litteraturseminarierna har tillåtit ta egna vägar, där ofta egna erfarenheter har använts för att söka förståelse för litteraturinnehåll. Studenterna upplever detta som positivt. Studenterna menar också att i samtalen sker ett gemensamt lärande i gruppen utifrån det var och en har med sig. Studenterna framför också hur de genom att samtala i litteraturseminarier inser vikten av reflektionstid i utbildningen.

Nya former för examinationsuppgifter

Den andra projektgruppen riktade in sig på examinationsuppgifternas innehåll och upplägg. Arbetet inleddes med att vi började med att titta över hur några av våra examinationsuppgifter formulerades. Många gånger skrevs dessa fram i form av en "checklista/punktlista" på innehåll som studenterna skulle ha med i sina texter. Vår erfarenhet visar att fokus för många studenter är att få godkänt, snarare än att få kunskaper och förståelse för innehållet. Vi funderade över hur dessa uppgiftsbeskrivningar påverkar studenternas möjligheter att tro på sin egen förmåga, ta till sig kunskaper och reflektera kring innehåll. Hur skulle studenterna själva önska att examinationerna var utformade? Dessa funderingar mynnade ut i att vi ville få ta del av studenternas synpunkter kring hur en examination skulle kunna uttryckas och beskrivas. Vi utarbetade en enkät där vi utgick från en befintlig examinationsuppgift i termin 1 som vi upplevde var väldigt strukturerad och detaljerad kring vad studenterna skulle göra och på vilket sätt. Sedan formulerade vi en annan uppgiftsbeskrivning till samma kursmål, som i stället var mer fri i sin formulering dvs här fanns utrymme till en mer egen tolkning och möjlighet att ta in egna reflektioner och tankar. Frågan vi ställde var vilken utav dessa två examinationer studenterna föredrog. Enkäten skickades ut till 110 studenter i termin 4 och 5 (samtliga lärarutbildningar), vi fick in 31 svar. Resultatet var relativt jämnt, men något fler föredrog uppgiften med större tolkningsutrymme (53%). Ett exempel på motivering från en student

"Jag upplever att uppgifter som är väldigt hårt styrda i sin utformning har en negativ inverkan på hur mycket man reflekterar över innehållet och lätt blir mer en uppgift man svara på med "på raderna" svar. Just denna uppgiften tror jag har mycket potential i att få studenter att reflektera över sitt framtida yrke om utrymme ges".

Argument för att ha en mer styrd och detaljerad uppgift var fram för allt att det spar tid och att upplevelsen är att det blir lättare att säkerställa att det blir "rätt". "Då kan man se att man har fått

med allt. Alla tolkar ju så olika oxå, kanske tolkar man uppgiften helt fel då..” En tydlig osäkerhet träder fram i flera av studentsvaren, och vi inser att detta är något som vi lärarutbildare behöver vara medvetna om och ta hand om på ett lagom utmanande sätt.

Tid är något som studenterna lyfte fram som argument för styrda och strukturerade uppgifter.

”Att examinationerna är mer uppstyrda och strukturerade sparar tid för både studenter och examinator anser jag. Hade uppgifterna varit friare så hade studenter behövt sitta länge och fundera på hur uppgiften ska läggas upp vilket tar tid från genomförandet av examinationen. Samtidigt sparar strukturerade examinationer tid för examinatorn då det finns en mindre chans att en student inte förstår uppgiften och skickar massa mejl till examinatorn om saker som lätt hade kunnat stå i uppgiftsbeskrivningen”.

Utav de som föredrog den mer friare uppgiften så skulle 75% av studenterna hellre göra uppgiften muntligt än skriftligt och även här bottnar sig motiveringen i tid - studenterna ansåg att det tar mindre tid att förbereda muntliga examinationer.

Utifrån resultatet från enkäterna framgår att uppgifter som är väldigt hårt styrda i sin utformning har en negativ inverkan på hur mycket studenterna reflekterar över innehållet, men också att uppstyrda och strukturerade uppgifter sparar tid eftersom studenterna inte behöver tänka och reflektera så mycket. Utmaningarna med att designa mindre styrda uppgiftsbeskrivningar, blir att finna en balans mellan frihet och strikta ramar. Det är också så att ett styrt utbildningssystem leder till styrda lärare. Vi antog i alla fall utmaningen att designa en mer fri examination i ”RUT-anda”. Den nya uppgiften fick tydligt angivna ramar, men med stora möjligheter och friheter för studenterna till egna initiativ, upplägg och innehåll. Den nya uppgiften fungerade bra, den bidrog inte till fler frågor från studenterna eller fler underkända (vilket var studenternas farhågor), vilket bör tyda på att de förstått uppgiften. Vi inser som lärarutbildare att vi behöver utveckla arbetet med att stötta studenterna i att våga ta ansvar för ett innehåll i en examinationsuppgift, vilket exempelvis kan innebära att kommunicera frihetsgrader, eget ansvar och egna val tydlig och explicit med studenter. Vi behöver fortlöpande således hitta strategier för att utmana studenter i examinationsuppgifter utan att ge dem ”det rätta” svaret.

Utöver struktur och upplägg på uppgiftsbeskrivningar så påverkas studenterna självklart av mycket annat i undervisningssituationen som rör relationer, bemötande och förhållningssätt. Vi utformade också en enkätfråga som rörde vad studenter anser är gynnsamt för deras lärande i en kurs. Här framkommer faktorer som trygghet, goda relationer i studiegruppen, god kommunikation, ”öppenhet och högt i tak”, acceptans för olika sätt att tänka, styrning kring vissa delar men sedan fritt spelrum inom ramarna, tydlig struktur på kursens upplägg och canvassida, variation på undervisning och examinationer, förhållningssätt hos så väl lärare som studenter, att lärares engagemang och glädje för det den föreläser om smittar av sig, lärares tillgänglighet, studenters känsla av att lärare vill deras bästa, intresserade lärare som frågar efter studenternas tankar, hög kompetens hos lärare och en samsyn vid bedömningar av examinationer. Denna övergripande sammanställning visar en god överensstämmelse mellan studenternas åsikter och de ambitioner vi har i RUT-projektet. En något närmare analys av dessa svar kommer att presenteras i nästa resultatdel (del 2)

Kritisk reflektion och nästa steg

Med hjälp av RUT-projektets upplägg där vi hade med docent Anita Eriksson som en kritisk vän, fick vi möjlighet att synliggöra de förgivettaganden som inledningsvis fanns inbäddade i de samtal som fördes. Då vi kritiskt granskade vår process insåg vi att uttryck som exempelvis ”ett RUT-igt förhållningssätt” fanns med tidigt, men inte riktigt problematiserades. För att få större möjligheter

att sätta ord på innebörder av vad det skulle kunna innebära inbjöds alla i projektet till ett avslutande fokusgruppssamtal. Detta samtal ledde vidare till en uppstart av varv nummer två i den systematiska kvalitetsarbets-spiralen.

Del 2 - Att komma vidare med ett mer abstrakt förhållningssätt och med de mer komplicerade problemen

Det fanns från början en tendens i projektet att snabbt komma vidare i ett konkret arbete och bli lösningsinriktad genom att svara på frågor som: Vad gör vi nu då för att skapa en undervisningsmiljö som främjar subjektskapande? Hur gör vi detta? Vem gör vad? Vad frågar vi studenter? Å andra sidan är vi som undervisande lärare medvetna om risken att aldrig komma vidare, utan att fastna i fördjupade pedagogiska resonemang som inte leder någonstans i praktiken. Det blir därför viktigt att komma ihåg att "sätta ljuset på oss lärare" inte betyder att vi arbetar utan relation till studenterna. Det ljus som vi riktar mot oss, reflekteras på studenterna, tas emot av dem och reflekteras tillbaka när vi möter dem. För att synliggöra de konsekvenser som vårt förhållningssätt får har därför studentperspektivet varit viktigt. Vi vet heller inte om det vi förändrar/vill förändra fungerar förrän vi prövat... så, en kritisk granskning av oss själva och vårt förhållningssätt innefattar studenters bidrag/åsikter/involvering, och en balansgång mellan "talet om" och "praktiskt arbete" krävs! I detta andra varv av spiralen i det systematiska kvalitetsarbetet försöker vi dock att koncentrera oss på de mer abstrakta och komplicerade utmaningar och möjligheter som vi lärarutbildare behöver gå vidare med.

Var är vi idag?

Vi vill erbjuda en miljö som gör studenter nyfikna och kreativa, men med ett kritiskt förhållningssätt.

Vi har sett att icke-examinerande men erfarenhetsutmanande litteraturseminarier och en förändring av examinationsuppgifter skulle kunna vara en del av en miljö som gör studenterna nyfikna och kreativa men samtidigt erbjuder möjligheter till ett kritiskt förhållningssätt. Studenter efterfrågar lärare som är lyhörda och respektfulla, och som är intresserade av studenternas åsikter. Studenterna är inte främmande för högre förväntningar från oss lärare emellanåt, men de vill samtidigt kunna göra egna val. Utifrån svar i enkäter visar studenterna också en medvetenhet om att det gynnar lärandet om "man 'måste' reflektera, och då blir man också mer medveten om vad man läser". Studenterna vill ha längre tid på sig att bearbeta vissa innehåll men samtidigt ha examinationer som går snabbt att klara av. Dessa spridda utsagor visar att det finns en variation av studenter som vi behöver inkludera och lyssna in. Varje student startar utbildningen med sina tidigare erfarenheter med sig, och vi kan inte förvänta oss att alla studenter direkt ska förstå vad det innebär att studera på högskolan. Vi måste dock vara tydligare med vad högskole/universitetsstudier innebär. Vi som lärarutbildare behöver sätta ord på våra förväntningar om nyfikenhet, kreativitet och kritiskt tänk! Eftersom våra studenter utbildar sig för en yrkesprofession behöver vi tydligt diskutera och problematisera de kunskaper som deras högskoleutbildning ska/bör leda till. Det innebär här att studenter, även om de givetvis vill nå målen i kursen, också behöver bli lärare för framtidens unga, och samtidigt växa som kritiska, nyfikna kreativa individer bortom yrkesprofession. Vårt förhållningssätt som lärarutbildare behöver således bli mer explicit när det gäller vårt sätt att uttrycka förväntningar på studenterna. Det behöver också ske kontinuerligt genom utbildningen, och det behöver synas i våra handlingar!

Vi vill erbjuda en miljö som utmanar och inspirerar

Vi inser att en förändrad utformning av vissa examinationsuppgifter skulle kunna bidra till större utmaningar och inspiration till eget tänk. Studenter upplever å ena sidan uppgifter som för hårt styrda vilket har en negativ inverkan på möjligheten till egna reflektioner. Å andra sidan är studenter oroliga över att tiden inte räcker till om de ska reflektera mycket på egen hand och de uppskattar

checklistor för att lättare kunna hålla reda på vad som ska finnas med i examinationerna. Studenternas utsagor visar att det givetvis behöver finnas en balans mellan frihet och strikta ramar, men vi vill ändå starkt betona vikten av möjligheten för studenterna att kunna utveckla och behålla sin kreativitet och sitt kritiska tänkande. Studenterna beskriver i sina utvärderingar av förändrade litteraturseminarier att "det blir fler diskussioner där fler vågar säga sina åsikter och tankar" om det blir mindre fokus på vad som är "rätt svar". Vi behöver sålunda erbjuda konstruktiv kritik i uppgifter som inte förstör studentens kreativitet och nyfikenhet men som inte heller tillåter allt. Vi behöver också ge studenter större möjlighet och ansvar att själva tolka uppgifterna vi ger dem, vilket innebär att vi inte svarar på alla frågor om "hur det ska vara". De kriterier som finns i examinationsuppgifter idag tillåter ofta inte studenters egna tolkningar eller val. Vi som lärarutbildare behöver utveckla våra sätt att skriva kriterier som riktas mot yrkesprofessionens mål men som ändå tillåter ett större handlingsutrymme för kreativitet, nyfikenhet och eget kritiskt tänkande.

Vi vill erbjuda en miljö som lyfter fram olikheter och har en tilltro till att studenter kan och vill bilda sig

Vi menar att vi som lärarutbildare emellanåt behöver tona ner vår egen roll och istället få studenter att tänka, tolka, diskutera och våga pröva sina idéer i deliberativa samtal (Englund 2007). Vi behöver i större utsträckning lita på studenternas vilja och förmåga att både lära sig en yrkesprofession och att samtidigt växa som människa genom att vara kritisk och våga vara olik. Detta kräver modiga lärare som måste vara tydliga med att sätta ord på förväntningar, och lyfta fram vad det innebär att vara nyfiken, kreativ och kritiskt granskande. Även om studenten förväntas förbereda sig noggrant inför ett litteraturseminarium så behöver en individuell ökad och/eller vidgad förståelse inte vara en förutsättning för att delta vid ett seminarium. Snarare kan kunskap skapas tillsammans och bli gemensam vid seminariet. På så sätt blir en ökad och vidgad förståelse *resultatet* av ett givande seminarium då samtalsklimatet är utmanande (Biesta 2007; se även Englund 2020). Vi behöver tidigt i utbildningen förklara vikten av att våga mötas och möta olikheter, förklara varför det är viktigt att kunna argumentera för en åsikt och varför det är viktigt att öva sig på konstruktiv kritik.

Vi vill erbjuda en miljö som erbjuder tillfällen att mötas "på riktigt"

En viktig aspekt i denna miljö, kanske den viktigaste aspekten av alla i den digitala värld som växt fram med zoom-möten, AI, föreläsningar via nätet och distansutbildningar är att vi som lärare behöver skapa platser för möten där sådan utveckling (och bildning) kan ske hos studenterna. Utöver explicit kommunikation har vi som lärarutbildare också en viktig uppgift att redan tidigt i utbildningen skapa en tillåtande och trygg atmosfär som gör att studenterna vill, kan och vågar uttrycka sina tankar och åsikter. Med stöd i utbildningsfilosof Gert Biesta vill vi argumentera för att det krävs tillit från studenter att våga lita på andra (till exempel sina lärare), och för att skapa tillit krävs i sin tur långa, djupa, fysiska möten "på riktigt" där något väsentligt står på spel (Biesta 2020).

Sammanfattningsvis krävs att vi som lärarutbildare dels tydlig och kontinuerligt genom utbildningen talar om vilka förväntningar vi har på studenterna. Det krävs också ett utvecklat, och i många fall förändrat förhållningssätt i mötet med studenter vid exempelvis litteraturseminarier, och när det gäller att skriva bedömnings- och betygskriterier i examinationsuppgifter. Vi behöver utveckla möjligheter i utbildningarna att skapa tillfällen för långa fysiska möten som gör det möjligt för studenterna att utveckla tillit, vilket i sin tur ger studenterna större möjligheter att våga vara nyfikna, kritiska och kunna hantera problem på kreativa sätt.

Vart ska vi fortsättningsvis? – I utbildningen och i personalgruppen

Ovanstående lägesbeskrivning synliggör ett behov av utveckling på två plan, för det första i utbildningarna tillsammans med studenterna, och för det andra relationellt i organisationen, både linjärt och kollegialt. Vi beskriver aktiva handlingar dels med fokus på vad vi kan göra i utbildningen

för att hantera ovanstående önskvärda riktningar och dels med fokus på vad vi anser vi alla behöver göra inom högskolans organisation för att utveckla mer subjektskapande lärmiljöer.

När det handlar om utveckling i våra utbildningar tillsammans i kollegiet och tillsammans med studenterna krävs aktiva handlingar:

- Att explicit, rakt och tydligt kommunicera med studenter tidigt och kontinuerligt genom utbildningen. Att innehållet som kommuniceras (tidigt och kontinuerligt genom utbildningen) synliggör och klargör skillnaderna mellan grundskole-/gymnasiestudier och studier på högskola och universitet behandlas
- Att vi blir modiga lärare som tar ansvar men samtidigt vågar släppa taget och lita på studenternas växande förmågor
- Att vi vågar fråga efter studenternas förväntningar och att vi vågar lyssna på dem
- Att vi lärare förändrar, utvecklas och höjer(?) förväntningar på studenters ansvarstagande i utbildningens aktiviteter och examinationsuppgifter, men att vi erbjuder "lagom" motstånd
- Att vi lärare skapar större kunskap om hur vi kan utveckla kreativa och öppna, men också kritiska och ansvarsgivande kriterieformuleringar i examinationsuppgifter
- Att vi skapar tillfällen som erbjuder djupa, fysiska och relationsskapande möten mellan studenter och mellan högskolelärare och studenter, där det blir möjligt att utveckla tillit
- Att vi diskuterar och kritiskt tar oss an frågor som exempelvis: Vad blir möjligt med en undervisning med fler och fördjupade inslag utifrån ovanstående punkter? Vad blir inte möjligt, och vad behöver vi ta hänsyn till? Skulle det kunna se ut på något annat sätt? Vad behöver vi ha stöd i för att kunna ändra våra vanor? Vad behöver förändras? Vad kan förändras? Vad vill vi förändra? Vad vill vi att våra utbildningar ska leda till; Ett växande som människa eller växa in i en färdig och förutbestämd yrkesroll... eller...?

Mer kritiska och tillitsrelaterade frågor som väckts hos oss lärare under projektets gång handlar exempelvis om hur svårt det är att våga lyfta fram sitt eget förhållningssätt bland kollegor; tänk om jag tänker "fel", och "vad händer om vi inte tänker lika"? Vi lärarutbildare ställer oss således samma frågor som studenterna emellanåt gör. Vi behöver även i kollegiet vara modiga tillsammans och skapa kritiska frågor som går att diskutera i hela personalgruppen. Vi inser givetvis vikten av att det i våra olika lärarlag och kurser framkommer olika syn på kunskap, undervisning och lärande, men även variationen behöver bli mer synlig. En målstyrning med förväntningar på rätta svar och "läraren vet bäst-attityd" kan inte få vara snudd på allenarådande. Vi inser också att olika akademiska ämnen har sina egna kunskapskulturer, men inom ramen för RUT-projektet är detta något vi anser att vi måste våga utmana, och vi menar att lärare påverkar lärmiljön mer än vad de kanske tror. Nu krävs det att vi breddar de erfarenheter vi har fått i RUT-projektet genom att inkludera fler kollegor.

När det handlar om att utvecklas och skapa förändringar tillsammans i personalgruppen (kollegialt och linjärt) föreslår vi ett fokus på följande aktiva handlingar:

- Att vi tillsammans i arbetslag, kollegiet och med chefer utmanar oss att tydligt och explicit lyfta fram och kritiskt diskutera våra olika förhållningssätt till kunskap och till studenter, och vilka konsekvenser våra förhållningssätt får för studenternas möjlighet att lära.
- Att vi arbetar vidare med att skapa kunskap om olika sätt att formulera kriterier, beroende på vad kriterierna ska riktas mot.

- Att vi, i arbetet med att utveckla kriterier, skapar möjlighet att förändra vårt behov av kontroll och behov av att examinera "allt". Här kan det också finnas behov av pedagogiskt stöd gällande hur vi formulerar önskvärda kriterier.
- Arbeta vidare med vad vi bedömer och hur vi bedömer kunskaper, förmågor och värderingar.
- Arbeta vidare med att få in studenternas erfarenheter i examinationsuppgifter, det vill säga erfarenhetsbaserade utmaningar.

Vad krävs för att skapa en risktagande arbetsplats?

Ovanstående lägesbeskrivning synliggör också något annat, något mer abstrakt och mer komplicerat att ta tag i, något som berör relationer i organisationen linjärt och kollegialt. På liknande sätt som vi måste diskutera utbildningsfrågorna som presenteras i listorna ovan behöver vi också sätta ljuset på oss som arbetar tillsammans vid HB, våra relationer och våra fysiska möten "på riktigt". Precis som när det gäller mötet med studenter, och ambitionen att skapa tillit till varandra, så behöver vi kollegor skapa möjligheter att mötas, för att kunna öka tillit till varandra och våga ta risker tillsammans. En tillitsfull miljö erbjuder möjligheter även för oss lärare att våga prova idéer, gå emot strömmen, granska kritiskt och bli granskad kritiskt och hantera konflikter på kreativa sätt. Det gäller "bara" att vi möter varandra med öppenhet och nyfikenhet.

Vi inser att det vi kräver att studenterna ska utveckla för att kunna bli goda pedagoger i sin yrkesprofession, behöver vi också ha förmåga att hantera i kollegiet. Det som studenterna bör kunna förvänta sig av oss lärare vid högskolan bör vi kunna förvänta oss av varandra både i kollegiet och från ledning. Vi drar slutsatsen att tillit behövs i alla led, både kollegialt och i ledningen. Vi föreslår att vi diskuterar och kritiskt tar oss an frågor som exempelvis:

- Vad blir möjligt om vi lyfter frågor om tillit till varandra, och att våga vara den som inte vet bäst? Vad behövs för att det ska gå? Hur kan vi göra det möjligt?
- Vad blir möjligt om vi i större utsträckning diskuterar bildning och vårt eget subjektskapande? Vad behöver vi för stöd för att kunna göra det? Vad blir inte möjligt, och vad behöver vi ta hänsyn till?
- Vad, i termer av nyfikenhet, kreativ miljö, möjlighet till ansvarstagande och kritiskt förhållningssätt hos chefer och kollegor, behöver vi lärare för att vi ska vilja, våga och kunna vara modiga och känna tillit?
- Vilka sedvänjor som sitter hårt i väggarna i organisationen behöver utmanas? Hur skapar vi "den goda arbetsplatsen", den kreativa arbetsplatsen och arbetsplatsen där vi vågar vara kritiska? Vad behöver förändras? Vad kan förändras? Vad vill vi förändra?

Hur gör vi nu då?

- Presenterar rapporten på programutvecklingsmöte för kollegor
- Presenterar rapporten på institutionsdag
- Presenterar rapporten för hela HB
- Öppnar upp för eventuellt samarbete med Reed och Martin G i deras projekt med liknande inriktning
- Skapa arenor för deliberativa samtal

Som synes avslutas detta projekt med fler frågor än vi hade från start, men arbetet blir en startpunkt för kommande varv i den systematiska kvalitetsspiralen, och kanske också för Borås-modellen?

// Susanne Klaar i nära samarbete med Camilla Carlsson och Carina Peterson

Referenser

- Biesta, G. (2007) Den kommunikativa vändningen i Deweys demokrati och utbildning. I T. Englund (red), *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104.
- Biesta, Gert J.J. (2019) *Undervisningens återkomst*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Englund, T. (2020). Recensionsessä Till kritiken av bildningsbegreppet och behovet av nya, dynamiska begrepp för den högre utbildningen. *Utbildning och Demokrati*, (29)1, 109-114.
- Englund, T. red. (2007) *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos.
- Erikson, M.G. & Erikson, M. (2018): Learning outcomes and critical thinking – good intentions in conflict. *Studies in Higher Education*. DOI:10.1080/03075079.2018.1486813
- Håkansson, M., Östman, L. & Van Poeck, K. (2018). The Political Tendency in Environmental and Sustainability Education. *European Educational Research Journal* 2018, 17(1), 91 –111. doi: 10.1177/1474904117695278
- Klaar, S. (2023). Personformerande undervisning i förskolan; identitetsskapande miljöer och subjektsskapande möten. *Paideia*
- Van Poeck, K., & Östman, L. (2019). Sustainable Development Teaching in View of Qualification, Socialisation and Person-Formation. I Van Poeck, K., Östman, L. & Öhman, J. (red): *Sustainable Development Teaching - Ethical and Political Challenges*, 59–69. Abingdon, Oxon: Routledge

Bilaga 1 PLANERINGSSTÖD LITTERATURSEMINARIUM

Samtalsstruktur

- Vi tror att det bör finnas en progression i samtalsteknik och funderar på hur man kan starta med detta i utbildningen. Att lyfta behovet av metarefleksion, dvs samtal om samtalet, de första gångerna.
- Samtalsklimat. Vad gör mig trygg, säker och positiv? Vad gör mig otrygg, osäker och negativ? Går det att koppla till tidigare tala verkstäder för hur man underlättar för en talare.
- Att ha samtal som en del eller en uppföljning av tala-verkstäderna där momentet behöver introduceras, kopplas till tidigare kunskap inom området med mera.
- Självreflektion i samtal. Vilka svar, attityder med mera påverkar att samtalet flödar respektive stannar av. vilka svar kan göra att ingen vågar säga något mer?
- Viktigt att beakta demokratiska aspekter i samtalet där det handlar om att i samtal förhålla sig till andras känslor och åsikter. Samtal som ett sätt att praktisera en god värdegrund. Hur följer vi upp studiegruppskontrakten?

Introduktion i samtalet

- Presentation av deltagare

Tid

- Hur lång tid ska avsättas för samtalet?

Gruppammansättning

Gruppstorlek: cirka 4-5. Behöver man veta i förväg vilka som ska ingå i gruppen. Vi diskuterade utifrån både trygghet och utmaning. Ibland fungerar samtalet bäst med kända deltagare ibland med mindre kända

Frågor

- Frågorna kan bestå av både faktafrågor, dvs frågor som ligger nära litteraturens innehåll (att få en ökad förståelse för innehållet) och reflekterande frågor, typ sokratiska, där man får utgå från egen upplevelse av litteraturens innehåll (att fritt få reflektera kring innehållet). Formulering och val av frågor tror vi har stor betydelse liksom valt innehåll/litteratur.

Information

- Vilken information behöver studenterna i förväg?
- Tydliggöra syftet med just detta seminarium

Syfte, Studentens egna lärande, utfall av seminarierna

- Utgå från innehållet för seminariet i planeringen.
- Visa på meningsfullheten för studenterna där samtal är en av de bärande delarna i yrkesvardagen i förskolan.
- Vad ska läras? Mål att examinera?
- Hur kan studenterna ges möjlighet att utmana sig själva i samtalet? I vilken mån ger strukturen för seminariet studenter möjlighet att tänka och förhålla sig självständigt, självsäkert och kritiskt? Hur kan innehåll och struktur påverka studenters självinsikt och

personliga utveckling? Hur kan vi öka studenternas tillit till sin egen förmåga genom litteraturseminarierna?

- Kriterier för litteraturseminariet

Struktur

- Seminariets struktur för studenterna
- Lärarnas struktur på densamma
- Samtalsstruktur
- Att lägga ut frågorna före seminariet?
- Zoom eller på plats?

Olika roller

Vad innebär rollen som samtalsledare. Behöver det definieras i förväg? Att turas om att ta rollen som samtalsledare under utbildningens gång

Progression i seminarierna

Vi diskuterade slutligen hur studenter kanske behöver få lära och pröva olika former, exempelvis i form av workshops, i början på sin utbildning för att få grepp om vad ett seminarium kan innebära. Där de kan få ta del av olika former av röda trådar, exempelvis frågeställningar att bearbeta, och olika samtalsmodeller. Att få möta variationer i seminarierna som utmanar och kanske till och med överraskar och ställer nya krav på studenterna.

ÖVRIGT

- Förslag på seminariestrukturer
- Som bilagor färdiga seminariebeskrivningar som prövats och utvärderats

Att tänka på vidare:

- Att bedöma muntlighet vid examination. Vad bör man tänka på? Lärares egen kunskap kring den litteratur som diskuteras.
- Att få pröva ett litteraturseminarium i termin 1 utifrån de kunskaper studenterna fått i TALA-delen.
- Att som kursansvarig eller lärare i kurs identifiera lämpligt innehåll för seminarier. Kanske det redan finns moment med innehåll som skulle lämpa sig för litteraturseminarier.