



# Kompetensportfölj för dokumentation, reflektion och progression

SUSANNE PELGER & SARA SANTESSON  
RAPPORT | EQ11-PROJEKT | LUNDS UNIVERSITET





Kompetensportfölj för dokumentation,  
reflektion och progression



# Kompetensportfölj för dokumentation, reflektion och progression

*Susanne Pelger & Sara Santesson*



**LUNDS**  
UNIVERSITET

Rapporten finns publicerad på: [www.naturvetenskap.lu.se/files/portfoljrapport.pdf](http://www.naturvetenskap.lu.se/files/portfoljrapport.pdf)

Omslagsbild: Bronsstaty av Raoul Wallenbergs portfölj, R W, av Ulla och Gustav Kraitz.  
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Raoul\\_Wallenberg\\_briefcase\\_2009.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Raoul_Wallenberg_briefcase_2009.jpg)

Copyright Susanne Pelger & Sara Santesson

Naturvetenskapliga fakulteten | Lunds universitet

ISBN 978-91-983907-0-4 (print)

ISBN 978-91-983907-1-1 (e-bok)

Tryckt i Sverige av Media-Tryck, Lunds universitet  
Lund 2017



# Förord

---

Denna rapport är resultatet av EQ11-projektet Kompetensportfölj för dokumentation och reflektion. Projektet har genomförts under ledning av Naturvetenskapliga fakultetens pedagogiska enhet, PLUS, i samarbete mellan fyra fakulteter. Ett stort och varmt tack till er som har medverkat, Crister Ceberg, Lena Jönsson, Maria Larsson, Jennie Paldanius, Frida Sandberg och Lars Wallman! Tack också till fakultetens utbildningsnämnd som uppmuntrade projektidén, och till universitetets utbildningsnämnd som gav ekonomiskt stöd till projektet.

Vi hoppas att de kunskaper och erfarenheter som projektet har genererat ska inspirera lärare att använda kompetensportföljer i sin pedagogiska praktik – för lärande och professionell utveckling.

Lund, den 2 februari 2017

*Susanne Pelger & Sara Santesson*

# Innehållsförteckning

<b>Sammanfattning</b> .....	9
<b>Bakgrund</b> .....	11
Portföljen i utbildning och yrkesliv .....	12
Vad är en reflektion? .....	14
Reflektion som färdighet .....	15
Reflektera för att lära.....	17
Bedömning och respons .....	17
Reflekterad praktik .....	18
<b>Projektets genomförande</b> .....	19
<b>Resultat</b> .....	21
Delprojekt 1: Portföljverktøget .....	21
Delprojekt 2: Studenter reflekterar – tre fall .....	21
Delprojekt 3: Den pedagogiska portföljen som reflektionsverktøg .....	29
<b>Diskussion</b> .....	31
Reflektion som stöd för progression.....	31
Att utveckla akademisk reflektionsförmåga.....	32
Den formativa responsens möjligheter .....	32
Portföljen som stöd för professionell utveckling .....	34
<b>Råd och rekommendationer</b> .....	35
<b>Referenser</b> .....	37
<b>Bilaga 1: Portföljverktøget i Live@Lund</b> .....	41
Information till läraren .....	41
This is your portfolio in Live@Lund – For students .....	42
<b>Bilaga 2: Reflektionsuppgift inom elektroteknikprogrammet</b> .....	49
Sammanfattning.....	49
Bakgrund .....	49
Utbildningssammanhang .....	50
Moment .....	50
Metod .....	52
Resultat .....	52
Diskussion .....	56



<b>Bilaga 3: Retoriska portföljer. Studie av studenters portföljskrivande inom retorikämnet vid Lunds universitet .....</b>	<b>59</b>
Studiens uppläggning.....	60
Beskrivning av retorisk kompetens.....	61
Beskrivning av lärandet.....	68
Indikationer på livslångt lärande .....	72
Upplevelse av det reflekterande skrivandet .....	73
Diskussion .....	74
Referenser .....	76
Appendix 1.....	77
<b>Bilaga 4: Reflekterande uppgifter under sjukhusfysikerutbildningens praktiktermin .....</b>	<b>79</b>
Bakgrund .....	79
Utbildningssammanhang.....	80
Moment.....	80
Metod.....	81
Resultat.....	82
Diskussion .....	86
Appendix 1. Reflektionsuppgiften.....	87
<b>Bilaga 5: Den pedagogiska portföljen – en väg mot ett kvalificerat akademiskt lärarskap ..</b>	<b>89</b>
Inledning och bakgrund.....	89
Datainsamling och analys .....	92
Resultat .....	93
Diskussion.....	103
Referenser.....	106



# Sammanfattning

---

Vad är en kompetensportfölj? En samling arbetsprover som visar upp den egna kompetensen? En elektronisk plattform för dokumentlagring? En övning i reflektion och utveckling? I denna rapport samlas erfarenheter från medarbetare vid Lunds universitet som under perioden 2015–2016 har arbetat med kompetensportföljer – för studenter och lärare.

Rapporten redovisar resultat från tre delprojekt:

- Utveckling av ett elektroniskt portföljverktyg.
- Utveckling, implementering och utvärdering av reflektionsuppgifter i tre ämnesmiljöer.
- Analys av lärares upplevelser av att skriva pedagogisk portfölj.

Att dokumentera och reflektera över sin utveckling eller sitt lärande leder till fördjupade kunskaper och nya insikter, det vittnar både studenter och lärare i studien om. En annan upplevelse som delas av båda grupperna är att reflektion över den egna praktiken eller det egna lärandet får positiva konsekvenser för förhållningssättet till lärande. Den som blir medveten om sin egen utveckling får helt enkelt lust att fortsätta utvecklas.

Studien visar hur reflektionsuppgifter kan användas i utbildningen för att förmå studenter att sätta upp mål och identifiera behov av kunskap. Därigenom kan reflektionsuppgifter skapa motivation för fortsatt lärande. Reflektionsuppgifter utvecklar också studenternas förmåga att reflektera över sitt lärande. Studenter som förstår sin lärandeprocess visar en vilja att fortsätta utmana sig själva och försätta sig i lärorika situationer. Slutsatsen blir att studenten genom att reflektera formar sitt framtida lärande, men att läraren måste lära studenten att reflektera.

För studenter kan en kompetensportfölj också kasta ljus över det som normalt inte syns i kursbetygen, men som har stor betydelse i arbetslivet, nämligen generella kompetenser. Den redogör för insikter och erfarenheter som studenten utvecklat under sin utbildning och kan synliggöra samarbetsförmåga, kommunikativ kompetens och social kompetens i allmänhet.

Även lärare framhåller värdet av att dokumentera och reflektera över sin utveckling. De vittnar om hur arbetet med en pedagogisk portfölj hjälper dem att gå från intuition till

vetenskapligt grundad pedagogik, ett mera systematiskt tillvägagångssätt i undervisningen och en vilja att utvecklas vidare i sin pedagogiska praktik.

Sist men inte minst vill vi lyfta fram den tillfredsställelse som arbetet med en kompetensportfölj skänker. Lärare upplever hur reflektionen över den egna praktiken ger en ökad trygghet i lärarrollen. Studenter som reflekterar över sin utveckling och kompetens känner självförtroendet växa.

Arbetet med en kompetensportfölj kan således vara utvecklande, på ett både intellektuellt och personligt plan. Men att dokumentera och reflektera är en färdighet. Utan styrning riskerar reflektionerna att bli generella upprepningar av kursmål eller platta beskrivningar av händelseförlopp. Skribenter, i synnerhet studenter, behöver instruktioner, övning, goda exempel och respons för att utveckla sin förmåga att dokumentera och reflektera. Råd och rekommendationer för arbetet med kompetensportföljer finner du sist i rapporten.

# Bakgrund

---

Studenter tränar under sin utbildningstid både ämnesmässiga och generella färdigheter, så att de vid examen ska ha nått de övergripande målen. Eftersom studenters färdigheter i dag vanligtvis inte dokumenteras på något systematiskt sätt kan det dock vara svårt för den enskilda studenten att visa vilka färdigheter som faktiskt har uppnåtts. Det finns därför behov av att utveckla formerna för hur studenters prestationer – både ämnesspecifika och generella – kan dokumenteras och synliggöras. Ett sätt att göra detta är genom en s.k. portfolio eller portfölj (se t.ex. Klenowski, 2002).

Avsikten med detta projekt har varit att utveckla formerna för dokumentation och presentation av färdigheter. Syftet är dubbelt: genom att studenter successivt bygger upp en portfölj med alster som de producerar under utbildningen kan de visa konkreta prov på sina färdigheter, till exempel för en möjlig arbetsgivare. Sammanställandet av portföljen bidrar också till att göra färdigheterna synliga för studenten själv. Denna effekt kan ytterligare förstärkas genom att studenten reflekterar över och sätter ord på sitt lärande och sin utveckling. En sådan reflektion kan bidra till att ge studenten en bättre förståelse för det egna tänkandet, agerandet och lärandet (Gärdenfors, 2010). Samtidigt kan den ge viktig återkoppling till lärarna på utbildningen.

Inte bara studenter, utan också lärare, kan arbeta med egna portföljer för att synliggöra och möjliggöra sin utveckling. Genom framväxten av pedagogiska akademier har det blivit allt vanligare att lärare sammanställer och reflekterar över sina meriter i en pedagogisk portfölj. Portföljen utgör då ett underlag för meritbedömning. Vi har dessutom kunnat se, i de förberedande workshoppar som anordnas för lärarna, att skrivandet av en pedagogisk portfölj ofta leder vidare till en djupare reflektion över den egna undervisningspraktiken. Ett tredje syfte med detta projekt är därför att undersöka vilka tankar och, i förlängningen, effekter på den pedagogiska praktiken som lärares portföljskrivandet kan leda till.

Projektet är ämnesöverskridande och har genomförts under ledning av PLUS (Naturvetenskapliga fakulteten) i samverkan med olika institutioner och avdelningar vid fyra fakulteter vid Lunds universitet: Avdelningen för medicinsk strålningsfysik (Naturvetenskapliga fakulteten), Institutionen för biomedicinsk teknik (Lunds tekniska högskola, LTH), Institutionen för kommunikation och medier och Avdelningen för högskolepedagogisk utveckling (AHU) (Humanistiska fakulteten) samt Live@Lund (Ekonomihögskolan). Projektet består av tre delprojekt:

1) Portföljverktyg, 2) Studenter reflekterar – tre fall, och 3) Den pedagogiska portföljen som reflektionsverktyg. Dessa redovisas i sin helhet i separata bilagor. I denna övergripande rapport sammanfattar, analyserar och diskuterar vi delprojektens resultat. Avslutningsvis ger vi också några praktiska rekommendationer för hur studenters och lärares arbete med portföljer och reflekterande skrivande kan stödjas.

## **PORTFÖLJEN I UTBILDNING OCH YRKESLIV**

Kompetensportföljer förekommer i många sammanhang och kan användas för olika syften. Inom konstnärlig verksamhet har portföljer länge använts för att dokumentera och presentera konstnärers verk. Även inom andra områden har portföljer kommit att användas alltmer, som ett sätt att sammanställa och organisera olika typer av alster efter hand som dessa produceras, inom såväl utbildning som yrkesliv. I portföljen kan även ingå intyg och annan evidens som styrker en persons kompetens. Härigenom ger portföljen en samlad bild av personens kunskaper och förmågor, och kan därmed användas för meritredovisning, till exempel i samband med en arbetsansökan. Ett annat sätt att använda portföljen är som underlag för reflektion. Personliga reflektioner om det egna lärandet eller den egna professionella utvecklingen kan då också ingå som en del i portföljen.

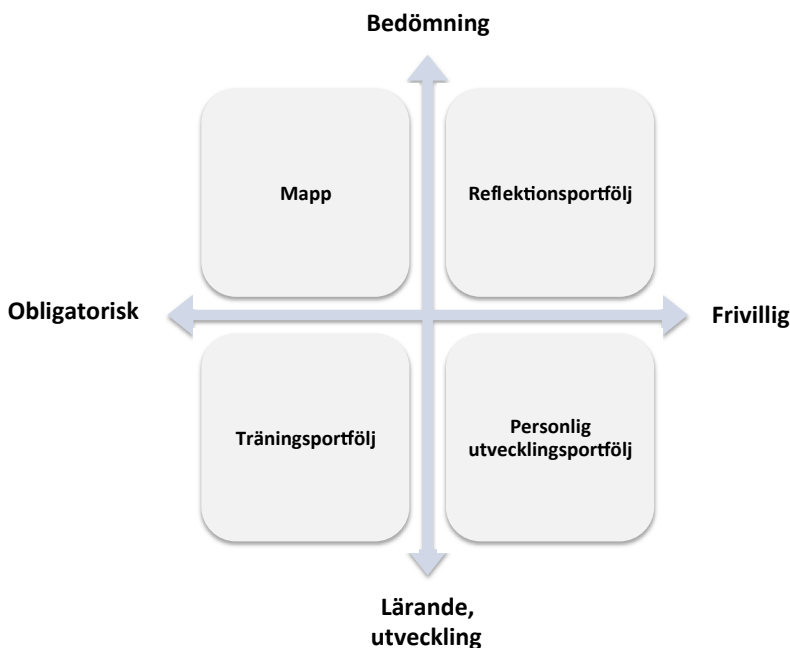
Portföljer kan alltså skrivas för olika syften. Smith och Tillema (2003) urskiljer fyra portföljtyper beroende på 1) vilket syfte portföljen skrivs för – bedömning eller utveckling, och 2) vilka former portföljen skrivs under – externa krav (obligatorisk) eller inre, personlig motivation (frivillig). Utifrån dessa två dimensioner kan portföljer delas in i fyra renodlade typer:

**Mapp** – en sammanställning av prestationer. Den är obligatorisk inför en ansökan, t.ex. till en utbildning eller befattning, och bedöms utifrån definierade kriterier eller standarder.

**Träningsportfölj** – en sammanställning av genomförda uppgifter. Den ingår som en obligatorisk del inom en kurs eller ett utbildningsprogram, åskådliggör uppnådda kunskaper, förmågor och kompetenser och kan också innehålla en reflektion om lärandet. Denna portföljtyp har ofta ett givet upplägg för att underlätta urvalet av innehåll för skribenten.

**Reflekterande portfölj** – ett personligt urval av exempel som speglar utveckling och prestation, och som kommenteras och motiveras. Den används t.ex. i samband med en ansökan eller befordran och bedöms utifrån givna kriterier.

**Personlig utvecklingsportfölj** – en personlig utvärdering och reflekterande redogörelse av professionell utveckling över tid. Sammanställda erfarenheter ger underlag för kollegial diskussion och möjlighet till fortsatt utveckling, och bidrar också till att forma skribentens professionella identitet.



**Figur 1.**  
Olika portföljtyper (efter Smith & Tillema, 2003).

Ett exempel på område där olika typer av portföljer skrivs – både inom studier och yrkesliv, och för olika syften – är utbildningssektorn. Bland praktiserande lärare kan portföljer användas både för personlig utveckling och som underlag för meritbedömning. Även bland akademiska lärare har det blivit allt vanligare att redovisa pedagogiska meriter i form av en pedagogisk portfölj, och i takt med det senaste decenniets framväxt av pedagogiska akademier har portföljskrivandet fått ökat utrymme vid svenska lärosäten. I högre utbildning har reflekterande portföljer länge använts under studier och praktik framför allt inom vård, socialt arbete och undervisning (Moon, 2004; Tummons, 2011). Även inom ungdomsskolan har portföljen på senare år fått spridning som didaktiskt redskap.

Samtidigt som portföljer medför många möjligheter pekar Klenowski (2002) på svårigheter som kan uppkomma då de införs i utbildningar. Förutom de praktiska och tekniska problem som kan uppkomma, finns det ibland en osäkerhet om hur portföljen ska passas in i befintliga pedagogiska ramar, och hur den kan ersätta eller komplettera andra redovisnings- och bedömningsformer inom utbildningen. Det kan också få negativa konsekvenser för lärande och undervisning om syftet med portföljen är oklart – ska den användas för bedömning eller utveckling, eller kanske både och? Enskilda lärare kan därför behöva pedagogiskt stöd för hur portföljen ska integreras i deras undervisning; det behöver även finnas en gemensam policy för hur portföljer

används inom utbildningen som helhet. Dessutom behöver studenter få undervisning och stöd för att utveckla den kognitiva förmåga som kritisk reflektion och självvärdering innebär, och som är en förutsättning för att deras arbete med portföljen ska bli framgångsrikt och leda till lärande.

I detta projekt behandlas både praktiska och pedagogiska frågor om hur portföljer och reflekterande uppgifter kan användas i utbildningen. Dessutom undersöks universitetslärares erfarenheter av att skriva en pedagogisk portfölj. Det första delprojektet har fokus på dokumentation – hur studenter på ett systematiskt sätt kan organisera och få en överblick över sådant som de producerar under utbildningens gång. Resultatet av detta delprojekt är ett verktyg där studenters alster successivt läggs till i en individuell, elektronisk portfölj. Det andra delprojektet handlar om hur studenter kan träna sin förmåga att reflektera över och förstå sitt eget lärande. I detta delprojekt redovisas tre fall av hur reflekterande uppgifter har införts i utbildningen, inom olika ämnen och på olika nivåer, och vilket utfall det har gett. I det tredje delprojektet undersöks akademiska lärares upplevda effekter av att skriva en pedagogisk portfölj, som både innehåller en redogörelse av lärarens pedagogiska meriter och en reflektion över den egna undervisningen och professionella utvecklingen.

### **VAD ÄR EN REFLEKTION?**

Många studier som handlar om reflektion refererar till John Dewey (1933), som definierar reflektion på följande sätt:

active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends.

Denna definition kan tolkas och sammanfattas utifrån fyra kriterier, som också tydliggör vilka syften reflektionen kan tjäna (Rodgers, 2002):

1. Reflection is a meaning-making process that moves a learner from one experience to the next with deeper understanding of its relationships with and connections to other experiences and ideas. It is the thread that makes continuity of learning possible, and ensures the progress of the individual and, ultimately, society. It is a means to essentially moral ends.
2. Reflection is a systematic, rigorous, disciplined way of thinking, with its roots in scientific inquiry.
3. Reflection needs to happen in community, in interaction with others.
4. Reflection requires attitudes that value the personal and intellectual growth of oneself and of others.



Reflektionens betydelse för en professionell praktik betonas ytterligare av Schön (1983), som myntade begreppen *reflection-on-action* och *reflection-in-action*. Begreppen gör det än tydligare att reflektion inte bara sker i efterhand, utan också kan ske under ett pågående händelseförlopp. Enligt detta synsätt kan reflektion alltså användas som en strategi för att hantera situationer när de uppkommer. Vi ska återkomma till vad en sådan reflekterad praktik kan innebära.

En ytterligare utvidgning av begreppet reflektion görs i Hattons och Smiths (1995) definition:

deliberate thinking about action with a view to its improvement.

Den innehåller även ett framåtsyftande perspektiv med en avsiktlig strävan mot förbättring. En sådan definition stämmer väl överens med den förmåga till reflektion som studenter inom högre utbildning förväntas tillägna sig för framtida professionell och personlig utveckling.

## **REFLEKTION SOM FÄRDIGHET**

Ett av Högskoleförordningens övergripande mål för en generell examen är en förståelse för det egna lärandet (SFS 1993:100, bilaga 2). För kandidatexamen ska studenten

- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att utveckla sin kompetens.

För masterexamen är motsvarande mål att studenten ska

- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att ta ansvar för sin kunskapsutveckling.

Dessa mål förutsätter en förmåga till reflektion av akademiskt slag. Ett första steg är därför att studenten förstår skillnaden mellan en akademisk och en personlig reflektion. Medan den personliga reflektionen ofta stannar vid händelser och känslor, ska den akademiska reflektionen ha ett klart och medvetet syfte, och också visa evidens för lärande (Ryan, 2011). En sådan reflektion kräver att studenten kan använda teori från utbildningen för att beskriva, förklara och diskutera kritiska händelser och deras betydelse för den framtida yrkespraktiken. Som de flesta andra förmågor är reflektion något som behöver tränas, och som successivt kan utvecklas under utbildningens gång. Genom systematisk övning och stegvis ökande krav kan studenten efter hand nå allt högre mål. Men hur kan en sådan progression se ut och vad kännetecknar reflektioner på olika nivå?

Det finns ett flertal hierarkier som kan användas för att dela in akademiska reflektioner i olika kvalitativa nivåer. Gemensamt för dem är att de lägre reflektionsnivåerna kännetecknas av beskrivande redogörelser, medan de högre nivåerna har alltmer framträdande analytiska inslag. Ett exempel är den indelning med hjälp av R-verb som kännetecknar fem reflektionsformer med gradvis ökande komplexitet: rapportera, svara, relatera, resonera och rekonstruera (Bain et al. 2002). En motsvarande kategorisering är Hattons och Smiths (1995) nivåer där de fyra första – teknisk, deskriptiv, dialogisk och kritisk reflektion – leder vidare till den femte och högsta, i vilken någon av de lägre reflektionsnivåerna tillämpas i en specifik situation.

Till skillnad från sådana hierarkiska indelningar menar Ryan (2011) att en akademisk reflektion bör innehålla textpartier av olika typ. Som nödvändiga beståndsdelar nämner hon kronologiska beskrivningar av händelseförlopp, teoretiska resonemang, förklaring, analys samt diskussion om de egna erfarenheternas betydelse för den framtida praktiken. Därmed ser hon inte texttyperna som uttryck för olika kvalitativa nivåer, utan framhåller att de kompletterar varandra och fyller olika funktioner i den akademiska reflektionen. Hon definierar också de språkliga element som kännetecknar var och en av dessa texttyper. Vi återkommer till Ryans texttyper längre fram i rapporten.

Även om förmågan att reflektera är ett mål som ska nås är det inte alla studenter som upplever det reflekterande skrivandet som en naturlig del av utbildningen. Upplevelsen kan variera mellan utbildningsämnen och även beroende på vad detta skrivandet har för syfte. Det finns framför allt två skäl till att studenter kan känna ett motstånd inför reflekterande skrivuppgifter (Tummons, 2011). Det första har att göra med textens innehåll: det reflekterande skrivandet innebär att studenten förväntas belysa såväl positiva som negativa erfarenheter, vilket gör att det inte bara är personliga framgångar som görs synliga, utan också misslyckanden. Genom att dokumentera sina misslyckanden i text gör studenten dem synliga och beständiga även för andra, vilket kan leda till att studenten känner sig utsatt. Som försvar kan studenten då välja att utelämna de negativa upplevelserna, i ett försök att skydda sin professionella identitet och upprätthålla ett gott anseende. Det andra skälet handlar om sättet att skriva: för många studenter är det reflekterande skrivandet en obekant genre. Den skiljer sig från det traditionella, akademiska skrivandet på så sätt att studenter i den reflekterande texten ska lyfta fram och diskutera sina egna erfarenheter från en personlig synvinkel, samtidigt som erfarenheterna kopplas till teori. Språket ska också präglas av den terminologi och det gängse sätt att resonera som råder inom ämnet. Tillsammans ställer detta retoriska krav som studenten kan uppleva som höga (Goodfellow & Lea, 2005). Även om det kan finnas ett motstånd mot det reflekterande skrivandet bland studenter har detta dock visat sig kunna främja deras förmåga att reflektera (Mortari, 2012).

## REFLEKTERA FÖR ATT LÄRA

Genom att dokumentera och sammanställa sina studieprestationer kan studenter observera sitt eget lärande och, genom att reflektera över lärandet, förstå hur det går till. Bristen på reflektion har pekats ut som en bidragande orsak till yttrinriktat lärande, och följaktligen kan reflektion ses som en nödvändig komponent för att ett djupinriktat lärande ska kunna uppnås (Moon, 1999; 2004). Förutom att främja den metakognitiva förmågan kan reflektion alltså bidra till studenters ämnesförståelse.

Ett möjligt sätt att utnyttja denna effekt är att låta studenter reflektera över kursinnehåll och övning i ämnesutbildningen. Inom naturvetenskaplig utbildning till exempel, kan laborationer kompletteras med moment där studenter, både individuellt och i grupp, får reflektera över empiriska resultat och teori. På så vis uppmuntras de att förhandla såväl med sig själva som andra om vilken evidens som stödjer tänkbara slutsatser (Choi m.fl., 2013). Ett reflekterat, djupinriktat lärande har på detta sätt visat sig ha en gynnsam effekt på naturvetarstudenters förmåga att formulera egna frågeställningar och designa nya undersökningar (Grimberg & Hand, 2009). Det reflekterande skrivandet har härigenom framhållits som särskilt gynnsamt för studenters förståelse, av ämnesmässiga begrepp, ämnet i stort och den vetenskapliga metoden (Reynolds m.fl., 2012). Inom sjukhusfysikerutbildningen i Lund har studenters skrivande av en kompetensportfölj utnyttjats för att kombinera reflektionens kognitiva effekter med den förberedelse inför yrkeslivet som en kontinuerlig och systematisk dokumentation av prestationer innebär (Jönsson, 2008).

## BEDÖMNING OCH RESPONS

Under utbildningen är det lika viktigt för studenten som för läraren att få en överblick över lärandet. Portföljskrivandet kan bidra till denna process och också ge möjlighet till självvärdering (Klenowski, 2002). Det kan även vara värdefullt för studenten att få respons på sin portfölj och sina reflektioner över det egna lärandet. Sådan respons kan med fördel ges formativt för att främja ytterligare lärande (Sadler, 1989).

Vi har tidigare nämnt att studenter kan känna sig utsatta när de delger andra sina reflektioner, särskilt om dessa handlar om negativa upplevelser. Det har därför stor betydelse både hur responsen framförs och vad den innehåller. Som all konstruktiv respons förutsätter detta att det finns klara bedömningskriterier som responsgivaren kan förhålla sig till. Eftersom reflektionen utgår ifrån studentens egna upplevelser är responsens syfte inte att värdera de tankar som uttrycks i reflektionen, utan i stället att bedöma hur reflektionen är skriven i förhållande till vad som karakteriserar en akademisk reflektion. Responsen kan då bli konstruktiv och hjälpa studenten att nå högre kvalitativa nivåer i sina reflektioner (Geyskens m.fl., 2012). Det kan därför vara lämpligt att definiera bedömningskriterierna utifrån de komponenter och texttyper som kännetecknar en akademisk reflektion (Ryan, 2011). Med sådana kriterier blir det också

möjligt att låta studenter ge varandra kamratrespons på varandras reflektioner och portföljer, utan att responsen riskerar att upplevas som olustig.

## REFLEKTERAD PRAKTIK

Precis som kvalitativt lärande förutsätter en förmåga att reflektera har reflektionsförmågan betydelse för yrkesutövande och professionell utveckling. En sådan reflekterad praktik innebär att praktikern gör ett urval av erfarenheter och upplevelser, och analyserar dessa på ett reflekterande sätt. Därigenom kontrasterar en reflekterad praktik mot ett rutinmässigt handlande, som i stället styrs av impuls, tradition och auktoritet (Hatton & Smith, 1995). Exempelvis kan lärares reflektion i undervisningspraktiken beskrivas som en komplex mental process där läraren begrundar och tolkar sina erfarenheter för att dra lärdom av dem och på så sätt utveckla sin praktik (Atkins & Murphy, 1995). Inom det som kallas *communities of practice* (Wenger, 1998), eller på svenska praktikgemenskaper (Gustafson, 2010), kan individer genom kollektiv reflektion gemensamt bidra till utveckling av praktiken i stort. Här kan reflektionen vara, inte bara ett redskap för förändring, utan också ett sätt att utforska normer och antaganden som råder inom den professionella praktiken (Tummons, 2011).

När studenter under sin utbildning förbereds för det kommande yrkeslivet – sin framtida praktik och roll inom en praktikgemenskap – är alltså förmågan att reflektera central. Genom att stödja utvecklingen av studenternas reflektionsförmåga rustar utbildningen dem för ett föränderligt yrkesliv. Den förmåga som krävs för en reflekterad praktik kan ses som en utvidgning av förmågan att reflektera över och att ta ansvar för sitt eget lärande. För att utveckla denna förmåga, som också utgör ett av Högskoleförordningens examensmål (SFS 1993:100, bilaga 2), krävs systematisk träning med delmål, konstruktiv länkning och progression genom utbildningen.

Som ett led i detta arbete har, inom ramen för delprojekt två, olika reflektionsuppgifter utvecklats, implementerats och utvärderats i olika utbildningssammanhang. I delprojekt tre är fokus de insikter och förändringar av den pedagogiska praktiken som kan följa med ett reflekterande portföljskrivande. Därmed finns en tydlig koppling mellan lärares och studenters reflekterade praktik. För att kunna stödja utvecklingen av studenters reflekterande förmåga behöver läraren själv ha förståelse för reflektionsprocesser, och en förmåga att tillämpa dem (Rogers, 2001). Det är därför nödvändigt att förstå hur lärare reflekterar över sin pedagogiska praktik och vilka förändringar dessa reflektioner kan leda till inom en akademisk praktikgemenskap.

# Projektets genomförande

---

Inom det övergripande projektet har tre delprojekt samordnats och genomförts. I delprojekt 1, där ett elektroniskt portföljverktyg har utvecklats av Live@Lund, har lärarna i de båda andra delprojekten fungerat som referenspersoner. Dessa lärare har bidragit med synpunkter inför utvecklingsarbetet och gett respons på en första version av verktyget. Även Lunds naturvetarkår har getts möjlighet att komma med önskemål. Studenter har också testat och kommenterat portföljverktygets olika funktioner. Delprojektet redovisas i Bilaga 1.

Delprojekt 2 har genomförts i form av tre fallstudier, där olika typer av reflektionsuppgifter har implementerats inom civilingenjörsutbildningens elektroteknikprogram, utbildningen i retorik och sjukhusfysikerutbildningen. Sammanlagt fem lärare inom dessa utbildningar har medverkat i projektet. De har inom respektive utbildning planerat, utvecklat och genomfört skriftliga reflektionsmoment, samt utvärderat utfallet genom en innehållsanalys av studenters texter (Cohen m.fl., 2007). Under projektets gång har lärarna vid ett antal möten, tillsammans med projektledaren, diskuterat och gett formativ respons på reflektionsmomentens utformning, och senare på analys och rapportering. Genom detta upplägg har delprojektet präglats av kollegial granskning och samverkan över ämnesgränser. De tre fallstudierna rapporteras i Bilaga 2–4.

Delprojekt 3, som undersöker lärares upplevelser av att skriva en pedagogisk portfölj, har genomförts i form av en enkätstudie. Även i detta delprojekt har innehållsanalys (Cohen m.fl., 2007) använts som metod för att undersöka vilka eventuella insikter och förändringar i den pedagogiska praktiken lärarnas enkätsvar vittnar om till följd av portföljsskrivandet. Studien redovisas i Bilaga 5.



# Resultat

---

## **DELPROJEKT 1: PORTFÖLJVERKTYGET**

I detta delprojekt har syftet varit att utveckla ett elektroniskt portföljverktyg. Verktöget samlar, organiserar och skapar en överblick över uppgifter som den enskilda studenten har lämnat in under sin studietid. Med hjälp av verktyget kan studenten också ladda upp egna filer, söka och filtrera samt välja ut filer och skapa en portfölj. Delprojektet redovisas i bilaga 1.

## **DELPROJEKT 2: STUDENTER REFLEKTERAR – TRE FALL**

Under perioden 2015–2016 har tre utbildningar vid Lunds universitet prövat och utvärderat att låta studenter reflektera över sitt eget lärande: civilingenjörsutbildningen i elektroteknik, retorikutbildningen och sjukhusfysikerutbildningen. De tre utbildningarna har använt reflektionsuppgifterna för olika pedagogiska syften och likaså studerat och utvärderat texterna utifrån olika frågeställningar, se bilaga 2–4.

I vilka pedagogiska sammanhang används reflektionsuppgifterna?

I samtliga tre utbildningar motsvarar reflektionsuppgifterna närmast Smiths och Tillemas (2003) definition av träningsportföljer; uppgifterna ingår som obligatoriska delar i en kurs, men de används inte i första hand som underlag för bedömning eller examination utan framför allt som ett verktyg för lärande och utveckling.

På elektroteknikprogrammet är syftet med reflektionsuppgiften att stimulera studenternas motivation för utbildningen. Utbildningen har länge haft problem med låg genomströmning, vilket programledningen tror beror på bristande motivation hos studenterna. Elektroteknikutbildningen är en bred utbildning, och många studenter väljer utbildningen utan att ha någon klar framtidsplan. Många tar lång tid på sig att klara det första årets grundläggande matematikkurser, vilket antas bero på att studenterna inte inser sitt behov av dessa kunskaper. För att öka studenternas motivation för de fortsatta studierna används reflektionsuppgiften i slutet av första året på utbildningen. I uppgiften krävs att studenterna blickar både framåt och bakåt. De ska dels reflektera över hur det första årets kurser bygger vidare på tidigare kunskaper, dels sätta upp mål och identifiera kunskapsbehov både för de fortsatta studierna och för yrkeslivet.

På retorikutbildningen är problemet en brist på arbetslivsanknytning som en följd av att utbildningen inte syftar mot ett särskilt yrke, utan snarare tränar generella kompetenser. Studenter på grundkursen i retorik har olika bakgrund och söker sig till olika delar av arbetsmarknaden eller till fortsatta studier. På retorikutbildningen får studenterna sammanställa en retorisk portfölj efter en termins studier, i slutet av grundkursen. I portföljen ingår två reflekterande texter med olika syften och mottagare. Den första texten är en studiesammanfattning där studenterna riktar sig till sin examinator och sig själva. De beskriver sin lärprocess och sina nyerövrade förmågor och skriver också fram mål för sin fortsatta utveckling. Syftet är att studenterna ska bli medvetna både om vad de har lärt sig och hur de har lärt sig och därmed lägga grunden för ett livslångt lärande. Den andra texten kallas för kompetensbeskrivning och riktar sig till en presumtiv arbetsgivare (som kan vara fiktiv). Syftet med kompetensbeskrivningen är att underlätta klivet ut i arbetslivet genom att med kompetensbeskrivningens hjälp se sig själv i en yrkesroll.

På sjukhusfysikerutbildningen är reflektionsuppgiften exempel på reflekterad praktik (se tidigare referenser till Moon, 2004 och Tummons, 2011). I utbildningen består den näst sista terminen, termin 9, av verksamhetsförlagd praktik. På praktiken ska studenterna använda sina teoretiska kunskaper, de ska utveckla sin förståelse för patientsäkerhet och betydelsen av kommunikation med olika yrkesgrupper, patienter och anhöriga. I en reflektionsuppgift i slutet av praktikterminen ska studenterna reflektera över sin egen roll på arbetsplatsen, sin syn på patientsäkerhet och kommunikation samt slutligen sätta upp mål för sitt framtida yrkesliv. Syftet med reflektionsuppgiften är att hjälpa studenterna att summera och analysera erfarenheter från praktikterminen och att förbereda dem för sin yrkesroll.

Vad söker studierna svar på?

De tre ämnena har analyserat sina studenters reflekterande texter med olika utgångspunkter. Elektroteknik har undersökt hur studenternas motivation och målbild påverkar deras förmåga att identifiera behov av kunskap samt deras studieresultat. Varje students reflektionstext har relaterats till studentens studieresultat.

Inom retorikämnet har syftet varit att se dels vilka kompetenser studenterna väljer att beskriva, dels hur de beskriver sin lärprocess. Anonyma kursvärderingar har också använts för att undersöka studenternas upplevelse av reflekterande skrivande.

På sjukhusfysikerutbildningen har syftet varit att studera formen för reflekterande skrivande och i vilken utsträckning reflektionerna kan användas för att beskriva lärande.

Samband mellan mål, motivation och resultat

Inom elektroteknik har det viktigaste incitamentet för att införa reflektionsuppgifter varit att hjälpa studenterna framåt i utbildningen. Studenterna har uppmanats att redogöra för förväntningar och mål och att identifiera sitt behov av kunskap. Samtidigt



har lärarna genom att relatera detta till de enskilda studenternas studieresultat kunnat dra slutsatser om betydelsen av mål och motivation. I rapporten konstateras att det finns kopplingar mellan vad studenterna skriver i sina reflektioner och hur de lyckas i utbildningen. Studenter som formulerar mål och identifierar behov av specifik kunskap lyckas i allmänhet bättre med studierna. Dessutom är studenter med långsiktiga mål bättre på att identifiera behov av kunskaper. Att genom reflektionsuppgifter förmå studenter att sätta upp mål och identifiera behov av kunskap under utbildningen kan därför vara ett sätt att stötta studenterna och hjälpa dem att lyckas.

### Reflektera för att lära sig – men först lära sig reflektera

En akademisk reflektion bör innehålla textpartier av olika typ, menar Ryan (2011). Eftersom en reflektion innehåller såväl erfarenheter som diskussioner kring och slutsatser av dessa, kommer den att växla mellan det specifika och det generella, mellan exempel och principer.

I en av ämnesmiljöerna, sjukhusfysik, har rapportförfattarna analyserat studentreflektionernas kvalitativa nivå och särskilt lyft fram de uttryck som de definierar som ”reflekterande formuleringar”. Med detta avses, i enlighet med Ryan (2011), formuleringar som ska uttrycka en relation mellan studentens erfarenheter och insikter. Rapportförfattarna noterar att studenterna oftast redogör för *antingen* erfarenheter *eller* insikter, men mera sällan binder samman dem till reflekterande formuleringar. I rapporten framhålls dock att även redogörelser av händelseförlopp är uttryck för reflektion, eftersom de kräver att studenten har gjort ett urval bland sina upplevelser.

Också i retorikämnets rapport problematiseras det faktum att studenterna i vissa fall generellt beskriver en förmåga utan att exemplifiera. Rapportförfattaren utesluter inte att studenterna i sådana fall reproducerar formuleringar från lärare, kursplaner eller litteratur om vad de bör uppnå utan att detta egentligen avspeglar studentens lärande. Att rapporten ändå visar prov på en mängd reflekterande formuleringar kan bero på dels att retorikstudenterna tränats i reflekterande skrivande under en hel termin, dels att uppgiftsinstruktionen explicit uppmanar studenterna att exemplifiera och förklara sina förmågor: ”Var explicit i dina beskrivningar! Skriv t.ex. inte bara *att* du har blivit bättre på att disponera, utan beskriv *hur* du gjorde förut och *hur* du gör nu. Skriv inte bara *att* du är bättre på att skapa pathos, utan beskriv *hur* du nu skapar pathos.” Följande formulering är ett exempel på hur en student visar sin nyförvärvade förmåga genom att jämföra hur en situation hanterades före respektive efter utbildningen:

Jag har för det första lärt mig att disponera och jag har dessutom lärt mig att disponera väl. Om jag exempelvis jämför debattartiklar jag skrev före denna kurs, med hur jag skriver nu är skillnaden som natt och dag när det kommer till disponering. Där jag förut disponerade texter helt slumpmässigt använder jag mig numera mer än gärna av den klassiskt retoriska dispositionsmodellen. En

dispositionsmodell som jag tycker fungerar utmärkt på nästan alla typer av texter, inklusive denna retoriska portfölj.

I de ämnesmiljöer där man undersökt reflektionernas kvalitet har man i båda fallen dragit slutsatsen att studenterna skulle vara betjänta av tydligare instruktioner. Sjukhusfysik framhåller att studenterna måste känna till lärarens definition av en reflekterande formulering och att det måste klargöras att studenterna ska ge konkreta exempel på egna erfarenheter.

Om studenterna lär sig den akademiska reflektionens byggstenar är förutsättningarna goda att reflektionen ska hjälpa studenten att nå större kunskapsdjup. Förmågan att växla mellan olika abstraktionsnivåer genom att göra jämförelser, generalisera och teoretisera är något som bland annat Biggs och Collis (1982) pekar på som karaktäristiskt för kvalitativt höga nivåer av lärande. Om studenten förmår koppla en enskild händelse till en generell princip kan kopplingen också göras från den teoretiska nivån till nya enskilda händelser. Det lägger grunden för ett reflekterat handlande och beredskap för nya situationer, ett av reflektionens viktigaste syften (Rodgers, 2002; Hatton & Smith, 1995).

**Portföljen lyfter de generella kompetenserna**

Ett av syftena med portföljer är att de ska kunna användas för att dokumentera färdigheter. Därför är det relevant att se i vilken utsträckning en akademisk reflektion kan visa något som inte kursbetyg eller andra examinationsformer kan visa.

Här måste svaret bli att reflektionsuppgiftens utformning med nödvändighet styr vad studenterna kommer att reflektera över. Om studenterna uppmuntras att reflektera över hur de förändrats eller utvecklats under utbildningen, om de uppmanas att jämföra hur de löser en uppgift nu jämfört med hur de gjorde tidigare, då kommer svaret ofrånkomligen att kasta ljus över inte bara den ämnesspecifika kompetens som studenten har utvecklat utan även generella kompetenser som analys- och problemlösningsförmåga, social kompetens och självförtroende. Att reflektera över den egna kompetensen utifrån hur man hanterar olika situationer kräver ett holistiskt perspektiv. De specifika kunskaperna och förmågorna blir meningsfulla när de används i ett sammanhang, när studenten kan koppla ihop dem och applicera dem.

I retorikämnet rapport framgår att över hälften av studenterna i sin reflektion uppger att utbildningen har stärkt deras självförtroende och en fjärdedel att deras sociala kompetens har stärkts, exempelvis vad gäller förmågan att samarbeta och ge konstruktiv kritik. I den del av portföljen där studenterna ska rikta sig till en arbetsgivare är det framför allt de generella kompetenserna som lyfts fram, vilket kan tolkas som att studenten tror att det är vad en arbetsgivare värderar mest. De framhåller sin förmåga att arbeta systematiskt, sin samarbetsförmåga och sin förmåga att lyssna och se olika perspektiv.

Reflektionerna från sjukhusfysik belyser i stor utsträckning arbetslivserfarenheter, något som följer naturligt av att reflektionen skrivs under en praktiktermin. Studenterna beskriver här exempelvis en ökad självinsikt, förmåga att ta ansvar och planera sitt arbete, att samarbeta och att kommunicera med personer med olika bakgrund. Förmågan att applicera sina teoretiska kunskaper lyfts också fram av studenterna.

De generella kompetenserna är inte på samma sätt synliga i reflektionerna från elektroteknik, vilket kan förklaras av uppgiftens formulering, där studenterna inte på samma sätt som i de andra ämnena uppmanas att beskriva sin kompetens eller förmåga. Frågan ”Hur ser du på det du lärt dig under det gångna året?” inbjuder snarare till att värdera utbildningen som sådan. Studenternas reflektioner från de tre ämnesmiljöerna visar att reflektionen, som del av en portfölj, kan användas för att synliggöra studenters generella kompetenser, men att uppgiftens formulering är avgörande för om och hur det görs.

Som man frågar får man svar

Lärarna på de tre utbildningarna i studien har använt styrande frågor i reflektionsuppgifterna, vilket sätter ramar för studenternas skrivande och ger förutsättningar för det systematiskt disciplinerade tänkande som enligt Rodgers (2002) kännetecknar reflektionen.

I vilken riktning styr frågorna? Alla tre ämnena uppmanar studenterna att jämföra sig själva eller sina föreställningar i början och i slutet av utbildningen:

- Hur var din bild av utbildningen när du ansökte förra våren jämfört med din bild du har nu? På vilket sätt har den förändrats? (Elektroteknik)
- Hur har din syn på patientsäkerhet ändrats eller utvecklats sedan du började på praktiken? (Sjukhusfysik)

I samtliga utbildningar uppmanas studenterna att sätta upp mål och identifiera sitt behov av kunskap:

- Vad är ditt mål med utbildningen? Kan du ge exempel på vad du vill arbeta med efter utbildningen? Vad behöver du lära dig för att nå dina mål? (Elektroteknik)

Utöver de ovan nämnda frågeriktningarna har uppgifterna olika fokus i de olika ämnena.

Både retorik och sjukhusfysik förutsätter genom sättet som frågorna är formulerade en positiv utveckling. Här blir studenterna helt enkelt tvungna att beskriva en förbättring:

- På vilket sätt är du en bättre talare/skribent? Jämför dina prestationer i början av kursen med hur du gör nu, ge exempel!

- På vilket sätt är du bättre förberedd för att börja arbeta som sjukhusfysiker nu jämfört med före MSFM31, ge exempel!

På retorik och sjukhusfysik uppmanas studenterna att värdera sin egen insats genom frågor av typen:

- Vad lyckades du riktigt bra med, vad kunde ha gått ännu bättre?

Sjukhusfysik och retorik uppmanar också studenterna att se sig själva i arbetslivet. Båda ställer den öppna frågan ”Vad kan du bidra med på en arbetsplats?”, men sjukhusfysik ställer också mer specifika frågor som gäller den framtida yrkesrollen, t.ex. ”Hur ser du på din roll som sjukhusfysiker i samband med patientsäkerhetsproblem eller incidenter?” och ”Hur ser du på din roll som sjukhusfysiker i kommunikationen med andra yrkesgrupper, patienter och anhöriga?”

Elektroteknik och sjukhusfysik ställer frågor om studentens förväntningar på utbildningen och ämnet: ”Hur var din bild av utbildningen...?” (Elektroteknik), ”Stämmer det med dina förväntningar...?” och ”Hur har din syn på ... förändrats ...?” (Sjukhusfysik).

Retorik och sjukhusfysik uppmanar studenten att skriva ner lärdomar från olika moment. På retorikutbildningen ska studenterna beskriva vad de har lärt sig av sina kurskamraters tal och texter ”Vilka inslag från dina kurskamraters framföranden/texter har du nu i din copia?” Sjukhusfysikstudenterna ska redogöra för lärdomar från en specifik uppgift: ”Vad har du tagit med dig från din kommunikationsuppgift från temavecka 4 och den återkoppling du fick i samband med uppgiften och redovisningen?” Också frågor om specifika uppgifter eller specifika moment bjuder in studenten att koppla lärdomar till erfarenheter: ”Hur har patientsäkerhetsuppgiften på temaveckorna bidragit till din syn på detta?” och ”Vilken hjälp har du haft av kurskamraternas respons?” (Sjukhusfysik).

Elektroteknik och retorik uppmanar studenten att integrera sina kunskaper från utbildningen med sina tidigare kunskaper och erfarenheter. På elektroteknik finns frågan ”Hur passar det du lärt dig under utbildningen in i det du hade med dig från tidigare (gymnasiestudier, andra studier, arbetsliv, intressen, ideellt arbete)?” I reflektionsuppgiften på retorikkursen skrivs att ”Retorisk träning och kunskap som du fått utanför kursen kan med fördel inkluderas”.

Det finns alltså i samtliga fall ambitioner från utbildningarnas sida att styra *vad* studenterna skriver om. Däremot formulerar de inte lika detaljerat *hur* studenterna ska skriva. Ryan (2011) framhåller att det reflekterande skrivandet kräver undervisning och examination, att studenterna behöver analysera och diskutera exempel på reflekterande skrivande. En akademisk reflektion ska innehålla både beskrivningar i jag-form och mer abstrakta och teoretiska partier med ämnesrelaterad terminologi. Vilka instruktioner ges då om genren och formen för texterna? Elektroteknik anger att reflektionen ska skrivas i löpande text och att ”samtliga punkter diskuteras i en korrekt skriven text på

svenska”. På sjukhusfysik ges förslag till disposition: ”Skriv dina reflektioner i löpande text och använd frågorna som stöd för din disposition.” Retorik ger anvisningar om exemplifiering och användning av terminologi: ”Var explicit i dina beskrivningar! Skriv t.ex. inte bara *att* du har blivit bättre på att disponera, utan beskriv *hur* du gjorde förut och *hur* du gör nu. Skriv inte bara *att* du är bättre på att skapa pathos, utan beskriv *hur* du nu skapar pathos. Använd retorisk terminologi!” De många specifika frågorna på de tre utbildningarna ger också en fingervisning om att studenten bör exemplifiera.

En formativ reflektion lägger grunden till livslångt lärande

En reflektion över det egna lärandet kan användas både summativt och formativt. En summativ reflektion dokumenterar hur långt studenten har kommit i sin utveckling så att en examinator skulle kunna bedöma de uppnådda insikterna och kompetenserna. De tre utbildningar som medverkar i denna studie har emellertid snarare arbetat med formativa reflektioner för att påverka och styra studenternas fortsatta utveckling och lärande.

Programledningen på elektroteknik vill påverka studenternas motivation – och därmed förutsättningar att lyckas – genom att förmå dem att sätta upp kortsiktiga och långsiktiga mål. Studenterna uppmanas att blicka framåt och formulera förväntningar, mål och behov av kunskap. Reflektionen görs efter det första året på utbildningen och programledningens ambition är att den ska följas upp av fler reflektionsuppgifter under utbildningens gång. Också den feedback som ges på reflektionen har en formativ funktion. Studenter som inte har formulerat mål får respons av typen: ”Försök konkretisera dina visioner för framtiden. Hur ser drömjobbet ut?”

På de andra två ämnesmiljöerna uppmanas studenterna också att sätta upp mål för framtiden och att identifiera sitt behov av kunskap. I båda dessa fall är studenten i slutet av sin utbildning, och de uppsatta målen gäller därmed inte den aktuella utbildningen. Däremot kan de fungera formativt för livet efter utbildningen och lägga grund för ett lärande förhållningssätt – i arbetslivet eller i fortsatta studier.

I retorikämnet var ett av syftena med analysen av reflektionerna att se om reflektionerna skulle kunna bidra till att lägga grunden för ett livslångt lärande. Genom att studenterna reflekterar över hur och när de har tillägnat sig insikter och färdigheter under utbildningen blir de medvetna om sitt lärande. Det ger dem förutsättningar att fortsätta sin utveckling genom att försätta sig i lärande situationer. Retorikstudenterna gör många observationer av sitt lärande, vilket exemplifieras av följande två citat.

Att man kunde lära sig så mycket av kurskamraternas respons, det kunde jag inte tänka mig men om jag ska vara ärlig så är det nog av deras respons jag lärt mig allra mest.

Att jobba tillsammans med kurskamrater i responsgrupperna har framförallt hjälpt då jag har fått höra deras framföranden och arbeten. Jag fungerar som så att jag gärna jämför mig med andra som är bättre än vad jag är och då vill jag gärna uppnå samma nivå. /---/ När någon gör något bra så vill jag också göra något bra.

Flera ger också uttryck för ett lärande förhållningssätt och en vilja att fortsätta utvecklas, som i dessa båda exempel:

För att nå dit så ska jag inte sluta uppmärksamma retoriska stildrag när någon annan talar.

Jag ska nå mina mål genom att öva, ta risker och tvinga mig igenom vissa tillfällen. Vägen dit kanske inte kommer vara den lättaste, men jag vågar nästan lova att jag kommer tycka resan var värd slutdestinationen.

Retorikstudenterna har under utbildningen återkommande tränats att formulera lärdomar och sätta upp mål.

Också sjukhusfysikstudenterna reflekterar över hur de har lärt sig och lyfter fram praktikens betydelse för lärandet. De konstaterar att praktiken gett dem erfarenheter och kunskaper och gjort dem bättre förberedda för arbetslivet. En student vittnar t.ex. om att den praktiska erfarenheten ger en fördjupad förståelse som inte kan uppnås genom teoretiska studier:

It was therefore both interesting and educational to see the methods you've studied as they were being performed in reality. To solely read and be lectured about something is a rather bad way to learn. Knowledge acquired this way is pretty easy to forget and it is difficult to fully understand something that you've never performed yourself.

Att insikten om det egna lärandet motiverar och ger förutsättningar för fortsatt lärande syns i formuleringar som följande:

I realize that I'm not fully learned and more practical experience would make me more secure and confident in the role of a medical physicist and the responsibility that it entails.

Den akademiska reflektionen är en väg för studenten att nå Högskoleförordningens examensmål att "ha förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att utveckla sin kompetens". Den kan göra studenterna medvetna om sitt eget lärande och användas formativt för att hjälpa studenten att sätta upp mål och lägga grund för fortsatt lärande.

## Portföljskrivandet – en självförtroendeboost

Slutligen har ett av ämnena i studien, retorik, undersökt studenternas inställning till portföljarbete. Genom en anonym enkätfråga framkommer att majoriteten av studenterna är positivt inställda. De uppger att det ger tillfälle att reflektera, summera och skapa en helhetsbild över utbildningen, vilket t.ex. följande student vittnar om:

Jag har ... reflekterat över vad jag faktiskt lärde mig. På så vis kommer jag också att ha mer nytta av de kunskaperna.

Den tillbakablickande reflektionen hjälper också studenten att se den egna utvecklingen och inse hur kompetensen har höjts, vilket uppges vara ”boostande för självförtroendet”.

### **DELPROJEKT 3: DEN PEDAGOGISKA PORTFÖLJEN SOM REFLEKTIONSVERKTYG**

I en enkätundersökning har akademiska lärares upplevelser av att skriva en pedagogisk portfölj undersökts vid Lunds universitet. Dessa pedagogiska portföljer kan, enligt Smiths och Tillemas (2003) definition, närmast sägas motsvara en personlig utvecklingsportfölj. Enkätsvaren samlades in i anslutning till den workshop om portföljskrivande som ges vid teknisk, naturvetenskaplig och samhällsvetenskaplig fakultet bland annat för lärare som vill ansöka till en pedagogisk akademi. Enkätens tre frågor handlade om vilka insikter skrivandet av en pedagogisk portfölj eventuellt ledde till, hur dessa insikter kunde komma till användning i lärarnas undervisningspraktik och hur de påverkade det pedagogiska samtalet mellan kolleger. Delprojektet redovisas i sin helhet i bilaga 5.

#### **Nya insikter och förändrad undervisningspraktik**

Bland de 26 lärare som besvarade enkäten beskriver det stora flertalet hur portföljskrivandet har bidragit till nya insikter, där de vanligaste insikterna handlar om en medvetenhet i lärarrollen, lärandets förutsättningar och utfall, lärarens egen utveckling samt värdet av att dokumentera och reflektera över sin undervisning. Majoriteten av lärarna ger också exempel på de effekter som dessa insikter har gett i undervisningspraktiken, där särskilt kan nämnas en ökad trygghet i lärarrollen, ett systematiskt tillvägagångssätt i undervisning och utvärdering, ökat kollegialt utbyte och en tydligare riktning för den egna utvecklingens riktning. Några lärare exemplifierar också hur det pedagogiska samtalet med kolleger har påverkats, antingen konkret med direkt koppling till den egna vardagliga undervisningssituationen eller på ett mer generellt plan där praktik knyts an till teori och placeras i ett vidare sammanhang.

## En väg mot kvalificerat akademiskt lärarskap

Lärarnas upplevelser talar för att den reflektionsprocess som skrivandet av en pedagogisk portfölj innebär kan bidra till att göra tyst kunskap explicit och tillgänglig både för läraren själv och andra. Genom att sätta ord på sina erfarenheter och koppla dem till pedagogisk teori kan läraren utveckla sin pedagogiska praktik från intuitiv till vetenskapligt grundad. I bilaga 5 jämförs lärarnas upplevda insikter och förändrade praktik med Krebers (2002) modell, som utgår ifrån hur lärare ser på sin egen och andras kunskap och kunskapsutveckling om undervisning och lärande. Enligt denna modell kan lärares pedagogiska skicklighet delas in i tre nivåer – excellens, expertis och kvalificerat akademiskt lärarskap – där stegen mellan de olika nivåerna kännetecknas av att läraren i allt högre grad knyter an sin pedagogiska praktik till teori och på olika sätt också gör sina erfarenheter och systematiska undersökningar av sin praktik publika. En slutsats är att lärare genom reflekterande skrivande kan nå progression i sin pedagogiska praktik. Studien föreslår att den pedagogiska portföljen kan fungera som tankeverktyg för en sådan progression, och därmed som stöd för lärares utveckling mot ett kvalificerat akademiskt lärarskap.



# Diskussion

---

I detta projekt har vi undersökt hur portföljer kan synliggöra studenters och lärares kompetens – för andra och för dem själva – och vilka effekter reflekterande skrivande kan få på lärande och professionell utveckling. Utifrån de olika delprojektens resultat diskuterar vi här vilken betydelse skriftlig reflektion kan ha för förståelsen av det egna lärandet och utvecklingen av en reflekterad yrkespraktik. Avslutningsvis ger vi förslag på hur reflekterande uppgifter kan utformas och integreras i utbildningen.

## **REFLEKTION SOM STÖD FÖR PROGRESSION**

Inom projektets tre fallstudier har lärare undersökt studenters reflekterande skrivande på olika utbildningsnivåer och i olika ämnessammanhang. Det utfall som har kunnat observeras speglar olika aspekter av studenters lärande, inte minst vad gäller generella färdigheter. Exempel på sådana färdigheter som lärarna rapporterar är studenters förmåga att formulera långsiktiga mål, planera och ta ansvar, stödja varandras lärande genom kamratrespons och argumentera för sin kompetens. Utfallet av studenters skriftliga reflektioner kan därmed sägas ha bäring på målet att kunna identifiera sitt behov av kunskap, utveckla sin kompetens och ta ansvar för sin kunskapsutveckling.

På liknande sätt har det tredje delprojektet undersökt akademiska lärares upplevelser av att skriva en pedagogisk portfölj och de effekter detta skrivande kan få på den pedagogiska praktiken. I undersökningen vittnar lärare om hur skrivandet av en pedagogisk portfölj har lett till insikter som medfört en ökad trygghet i mötet med studenter. Lärarna beskriver också hur skrivandet har tydliggjort sambandet mellan pedagogisk praktik och teori, vilket har bidragit till ökad medvetenhet och systematik i den egna praktiken. De lyfter även fram portföljskrivandets effekter på det kollegiala utbytet och hur ett sådant utbyte kan gynna spridningen av pedagogiska kunskaper och erfarenheter. En övergripande slutsats är därmed att reflekterande skrivande kan leda till progression. Här är, inte minst, en progression i själva förmågan att reflektera värd att framhålla, eftersom den skapar förutsättning för en reflekterad praktik bland lärare och studenter – i deras nuvarande eller kommande profession.

## **ATT UTVECKLA AKADEMISK REFLEKTIONSFORMÅGA**

Det reflekterande skrivandet skiljer sig på flera sätt från det vetenskapliga skrivandet som för många lärare och studenter är den mest välbekanta genren. Detta kan skapa en osäkerhet om vad som förväntas i en reflekterande text. I två av de fall där studentreflektioner har införts i detta projekt uppfattar lärarna ibland studenters reflektioner som alltför deskriptiva, med bristande inslag av analys. Lärarnas observationer kan jämföras med vad som kan sägas vara reflektionens yttersta syfte: att leda till förbättring (Hatton & Smiths, 1995). För att detta syfte ska kunna nås behöver den reflekterande texten innehålla drag av flera texttyper, något som gör den till en hybrid mellan en återgivande, beskrivande, förklarande och diskuterande text (Ryan, 2011). Ytterligare kännetecken som har tillskrivits den reflekterande texten är att den skrivs i jag-form och uttrycker tankar och känslor samtidigt som den, i likhet med en vetenskaplig text, bland annat innehåller nominaliseringar (substantiv bildade av verb) och facktermer specifika för ämnessammanhanget (Ryan, 2011). Att skriva reflekterande texter ställer därmed höga retoriska krav på skribenten och är inte något som sker intuitivt (Goodfellow & Lea, 2005). För att studenter ska utveckla denna förmåga krävs därför undervisning och systematisk träning över tid (Bain m.fl., 2002).

Det finns tre faktorer som har särskilt stor betydelse för studenters skrivutveckling generellt (Dysthe m.fl., 2011). För det första behöver studenterna få träning i att skriva. För det andra behöver de se goda exempel på texter i den genre de ska lära sig behärska; de behöver också analysera och diskutera vad det är som gör dessa exempel goda. För det tredje behöver studenterna få respons på det de skriver. För att utveckla sin förmåga att skriva reflekterande är det alltså just reflekterande texter studenterna måste träna, diskutera och få respons på.

Systematisk träning innebär också att det ges förutsättningar för progression, dvs. att prestationskraven successivt stegras genom utbildningen. Det betyder att det måste finnas specifika lärandemål för reflektion, inte bara på utbildningsnivå, utan också på kursnivå. Andra exempel på konkret stöd som läraren kan ge är tydliga instruktioner, goda exempel, bedömningskriterier, mallar och checklistor (Pelger & Santesson, 2015a). Exempelvis kan instruktioner för reflekterande skrivande kompletteras med exempeltexter som visar hur uttryck och formuleringar kan användas inom genren (Ryan, 2011). Något som också har visat sig fördelaktigt är att ge studenterna frågor att utgå ifrån och på så sätt låta dessa guida studenterna genom skrivprocessen (Moon, 2004; Moussa-Inaty, 2015). Denna möjlighet har utnyttjats i samtliga tre fall där reflekterande uppgifter har införts i utbildningen inom detta projekt.

## **DEN FORMATIVA RESPONSENS MÖJLIGHETER**

När det gäller bedömning av studenters portföljer och reflekterande texter finns det några utmaningar för läraren att möta. Som tidigare nämnts kan studenter känna en

utsatthet i samband med det reflekterande skrivandet då det synliggör inte bara styrkor, utan också svagheter. Det finns därmed en risk att studenten vill framstå i så god dager som möjligt, och i alltför hög grad anpassar sin reflektion till upplevda krav och förväntningar. En summativ bedömning kan ytterligare förstärka denna effekt genom att verka hämmande på reflektionsprocessen. Resultatet kan då bli att studenten inte utvecklar den förmåga till självvärdering som är nödvändig för ett livslångt lärande (Jones, 2010). Om det reflekterande skrivandet i stället i första hand ses som ett kognitivt redskap kan reflektionsuppgiften bli meningsfull för studenterna, och uppmuntra dem att skriva både kritiskt och uppriktigt (Tummons, 2011). På så vis kan risken förebyggas att studenter upplever det reflekterande skrivandet som självutlämnande. Ambitionen att främja en öppenhet hos studenterna, så att de både resonerar om framgångar och motgångar i sina reflektioner, talar därför för en formativ snarare än summativ bedömning.

I två tidigare EQ11-projekt, med syftet att utveckla naturvetarstudenters respektive teknologers kommunikationsfärdighet, har många av de närmare hundra medverkande lärarna valt att använda formativ kamratrespons under skrivträningen (Pelger & Santesson, 2015a; Pelger & Santesson, 2015b). Kamratresponsen innebär att responsgivningen effektiviseras; dessutom medför den pedagogiska vinster. Studenterna får respons från flera personer, och inte bara från läraren. När de läser sina kurskamraters texter får de inspiration till sitt eget skrivande, och när de formulerar respons tvingas de specificera vad i texten som är bra och vad som behöver åtgärdas (Pelger & Santesson, 2012). Kamratrespons kan därför – genom att visa goda exempel och göra texters kvaliteter explicita – bidra till att utveckla studenters skriftliga reflektionsförmåga.

Samtidigt som kamratrespons innebär möjligheter i den reflekterande skrivträningen behöver hänsyn tas till den sårbarhet som kan upplevas då studenter blottar sina svagheter för varandra. Med hjälp av tydliga instruktioner och kriterier kan läraren styra studenternas responsgivning så att den handlar om *hur* en reflektion är skriven, snarare än vad den innehåller. Instruktionerna kan på så vis uppmana studenterna att peka ut den uppnådda nivån på reflektionen och jämföra denna med vad som förväntas enligt givna kriterier för olika kvalitativa nivåer (Geyskens m.fl., 2012). Härigenom kan respons från kamrater hjälpa studenter att nå högre nivåer i sina reflektioner. Formativ kamratrespons kan på detta sätt bidra till att utveckla studenters reflektionsförmåga.

Ett av målen med detta projekt har varit att tillhandahålla ett portföljverktyg som studenter kan använda för att sammanställa och reflektera över sina prestationer under utbildningens gång. I varje utbildningssammanhang är det viktigt att klargöra hur portföljen ska utformas, vad som är syftet med den och hur den värderas (Trevitt m.fl., 2014). Med det elektroniska verktyg som har utvecklats under projektet tillhandahålls en enhetlig mall för portföljens delar och uppbyggnad. Med hjälp av detta kan studenternas arbete med portföljer ske kontinuerligt och konsekvent genom hela

utbildningen. Genom att tydligt kommunicera portföljarbetets syfte och värde – inom lärarlag och med studenter – skapas en samsyn kring portföljens plats och funktion i utbildningen.

### **PORTFÖLJEN SOM STÖD FÖR PROFESSIONELL UTVECKLING**

I detta projekt har det främsta syftet med portföljen varit att den ska fungera som underlag för reflektion, snarare än för examination. Med hjälp av återkommande reflektionsuppgifter knutna till portföljen kan studenter utveckla både sin förmåga att reflektera och sin identitet som reflekterande skribenter. Genom kamratrespons får de samtidigt träning i att dela med sig av och ta del av andras erfarenheter och upplevelser. Detta förbereder studenterna för det kollegiala utbyte som ingår i en reflekterad praktik i det kommande yrkeslivet. Ett utbyte av reflektioner under utbildningen kan därmed i förlängningen bidra till utveckling inom den framtida professionella gemenskap som studenterna kommer att verka inom.

På motsvarande sätt talar lärarnas upplevelser för att ett kollegialt utbyte av reflektioner kan bidra till en kollektiv utveckling av den pedagogiska praktiken. Under den workshop då lärarna skriver sina portföljer ger de också varandra respons. På så sätt delas pedagogiska erfarenheter och reflektioner bland lärarna, inom deras praktikgemenskap, något som Rodgers (2002) ser som ett av huvudsyftena med reflektioner.

Kännetecknande för en praktikgemenskap är att dess medlemmar samverkar för att nå gemensamma mål (Lave & Wenger, 1991). För den akademiska praktikgemenskapen är ett av dessa mål studenternas lärande – något som även syns i de pedagogiska akademiernas bedömningskriterier, och därmed också i lärarnas pedagogiska portföljer (se Bilaga 5). De kollegiala diskussioner som följer med portföljskrivandet innebär därmed ett sätt för lärarna att samverka. En sådan samverkan kan både bli innovativ och bidra till att verbalisera, utveckla och sprida tyst kunskap inom praktikgemenskapen (Lave & Wenger, 1991). Därmed kan portföljskrivandet också bidra till förståelse av reflektionsprocesser och hur dessa kan tillämpas i olika sammanhang. Med en sådan förståelse blir lärarna också väl rustade att använda reflektionen som didaktiskt redskap i sin undervisning (Rogers, 2001).

Sammanfattningsvis talar de olika studierna för att det reflekterande skrivandet, som genre och som del av arbetet med en kompetensportfölj, kan bidra till både individuell och kollektiv progression. Genom att utveckla studenters och lärares förmåga till akademisk reflektion läggs därmed grunden för en reflekterad praktik, kvalitativt lärande och personlig utveckling. På så sätt kan goda förutsättningar skapas för praktikgemenskaper präglade av kollegial samverkan, vetenskapligt förhållningssätt och livslångt lärande.

# Råd och rekommendationer

---

Som framgår i denna rapport finns det mycket som talar för kompetensportföljer. För studenter och lärare kan arbetet med portföljer bidra till insikter, mognad och motivation. För utbildningen kan det bidra till pedagogisk utveckling och kvalitetshöjning. Men den pedagogiska vinsten med en kompetensportfölj beror på läraren. Därför har vi här samlat råd och rekommendationer för lärare som vill arbeta med kompetensportföljer – för sin egen och studenternas utveckling.

1. En kompetensportfölj kan bestå av olika delar. För att den ska bidra till den personliga utvecklingen bör den förutom arbetsprover innehålla en reflektion över skribentens lärandeprocess, utveckling och kompetens.
2. En akademisk reflektion är en egen genre som ingen kan förväntas behärska utan vidare. Om du ska skriva en pedagogisk portfölj, börja med att hämta inspiration från andra portföljer. De brukar tillhandahållas av de pedagogiska akademierna. Om dina studenter ska skriva en reflektionsuppgift, ge exempel på goda reflekterande formuleringar (det finns gott om dem i denna rapport) och peka på vad som gör dem bra.
3. En akademisk reflektion består av olika typer av text. Den är en kombination av beskrivning och analys, av specifikt och generellt, där erfarenheter kopplas till insikter och framtidsplaner. Utgå gärna från följande mall, antingen det är du eller dina studenter som skriver. Modifiera den efter dina och utbildningens behov.

**Presentera** textstyckets tema: "Under utbildningen/mitt yrkesliv har jag utvecklats inom ..."

**Beskriv** en avgörande händelse: "En händelse som förändrade min syn på X var när jag ...". Använd jag-form.

**Teoretisera** och **abstrahera** kring händelsen: "Det här är ett exempel på begreppet X och teorin Y."

**Jämför** med andra situationer: "En liknande situation uppstod när ..."

**Dra slutsatser** och redogör för dina lärdomar: "Händelsen lärde mig vikten av att...", "Inför nästa ... kommer jag att förbereda mig genom att..."

Om du ska arbeta med reflektionsuppgifter i undervisningen – tänk på:

4. Om du har möjlighet – skriv själv en akademisk reflektion. Dina egna erfarenheter av reflektionsprocessen är till stöd när du ska hjälpa studenterna att utveckla sin reflekterande förmåga.
  5. Att reflektera är en intellektuell förmåga som kräver träning. Vänta inte med det reflekterande skrivandet till slutet av utbildningen utan låt studenterna skriva korta reflektioner vid flera tillfällen för att bygga upp sin förmåga.
  6. Visa att det akademiska reflekterandet är viktigt genom att skriva in det som ett kursmål i kursplanen. Gör portföljen och reflektionen obligatoriska.
  7. Klargör syftet med skrivandet. Om reflektionen ingår i en träningsportfölj – tala då om att reflektionen hjälper studenterna att utveckla sina kunskaper och är en del av lärandet. Understryk att reflektionen inte bedöms efter sitt innehåll, dvs. att det inte finns bättre eller sämre erfarenheter och slutsatser.
  8. Ge tydliga skriftliga instruktioner och kriterier för godkänt.
  9. Styr studenternas reflektioner med ledande frågor, exempelvis  
Hur har din syn på xxx ändrats under utbildningen?
    - På vilket sätt har du utvecklats som ...? Jämför dina prestationer i början av kursen med hur du gör nu, ge exempel!
    - Vad lyckades du riktigt bra med, vad kunde ha gått ännu bättre?
    - Vilka mål sätter du upp för din egen utveckling som xxx? Hur ska du nå dit?
- Särskilt viktigt är att uppmana till att sätta upp mål och identifiera kunskapsbehov eftersom detta kan påverka studieresultatet.
10. Låt studenterna ge formativ respons på varandras reflektioner, inte bara för att få respons utan också för att inspireras av andra studenters skrivande. För att responsen ska hålla en hög nivå bör den handla om hur reflektionerna uppfyller kriterierna för en akademisk reflektion. Uppmana studenterna att utgå ifrån uppgiftsinstruktionen och den eventuella mall (punkt 3) som du har delat ut.

# Referenser

---

- Atkins, S., & Murphy, K. (1995). Reflective practice. *Nursing Standard*, 9(45): 31–37.
- Bain, J.D., Ballantyne, R., Mills, C. & Lester, N.C. (2002). *Reflecting on practice: Student teachers' perspectives*. Flaxton, ND: Post Pressed.
- Biggs, J.B. & Collis, K.F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*. New York: New York Academic Press.
- Choi, A., Hand, B. & Greenbowe, T. (2013). Students' written arguments in general chemistry laboratory investigations. *Research in Science Education*, 43(5): 1763–1783.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Buffalo, NY: Prometheus Books. (Original work, 1910)
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T.L. (2011). *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Geyskens, J., Dontchev, V., & van Petegem, P. (2012). Towards effective feedback in higher education: bridging theory and practice. *Reflective Education*, 8(1): 13–147.
- Gustafson, N. (2010). *Lärare i en ny tid. Om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter*. Doktorsavhandling. Umeå: Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA).
- Goodfellow, R. & Lea, M.R. (2005) Supporting writing for assessment in online learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3): 261–271.
- Grimberg, B.I. & Hand, B. (2009). Cognitive Pathways: Analysis of students' written texts for science understanding. *International Journal of Science Education*, 31(4): 503–521.
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå. Om lärande på människans villkor*. Stockholm, Natur & Kultur.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1): 33–49.
- Jones, E. (2010). Personal theory and reflection in a professional practice portfolio. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(6): 699–710.
- Jönsson, B-A. (2008). Kontinuerlig examination och portfolio förbereder studenten för yrkeslivet. I: Bommenel och Irhammar (red) *Osynligt och självklart? En antologi med exempel på ledarskap i undervisning och lärande i högre utbildning*. (s. 137–143). Lund: Lunds universitet.

- Klenowski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment: processes and principles*. London & New York: Routledge Falmer.
- Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1): 5–23.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Moon, J.A. (1999). *Reflection in learning & professional development: theory & practice*. London and New York: RoutledgeFalmer
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning*. Abingdon: RoutledgeFalmer.
- Mortari, L. (2012) Learning thoughtful reflection in teacher education. *Teachers and Teaching*, 18(5): 525–545.
- Moussa-Inaty, J. (2015). Reflective Writing through the Use of Guiding Questions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(1): 104–113.
- Pelger, S. & Santesson, S. (2012). *Retorik för naturvetare – skrivande som fördjupar lärandet*. Lund, Studentlitteratur.
- Pelger, S. & Santesson, S. (2015a). *Kommunikation i naturvetenskaplig utbildning*. Lund: Lunds universitet. <http://www.naturvetenskap.lu.se/files/komnurappport.pdf>
- Pelger, S. & Santesson, S. (2015b). *Så utvecklas teknologers kommunikativa kompetens – LTH-lärarens erfarenheter av kommunikationsundervisning*. Lund: Lunds Tekniska Högskola [http://www.lth.se/fileadmin/lth/genombrottet/KomTU-portfo\\_\\_lj.pdf](http://www.lth.se/fileadmin/lth/genombrottet/KomTU-portfo__lj.pdf).
- Reynolds, J.A., Thaiss, C., Katkin, W. & Thompson Jr., R.J. (2012). Writing-to-learn in undergraduate science education: A community-based, conceptually driven approach. *CBE Life Sciences Education*, 11(1): 17–25.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4): 842–866.
- Rogers, R.R. (2001). Reflection in higher education: A concept analysis. *Innovative Higher Education*, 26(1): 37–57.
- Ryan, M. (2010). Improving reflective writing in higher education: a social semiotic perspective. *Teaching in Higher Education*, 16(1): 99–111.
- Sadler, R. D. (1989) Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18: 119-144.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Aldershot: Ashgate.
- Smith, K. & Tillema, H. (2003). Clarifying different types of portfolio use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(6): 625–648.
- Svensk Författningssamling (SFS 1993:100). *Högskoleförordning*.



- Tigelaar, D., Dolmans, D., Wolfhagen, I. & van der Vleuten, C. (2005). Quality issues in judging portfolios: Implications for organising teaching portfolio assessment procedures. *Studies in Higher Education*, 30(5): 595–610.
- Trevitt, C., Macduff, A. & Steed, A. (2014). [e]portfolios for learning and as evidence of achievement: Scoping the academic practice development agenda ahead. *Internet and Higher Education*, 20: 69–78.
- Tummons, J. (2011). 'It sort of feels uncomfortable': problematising the assessment of reflective practice. *Studies in Higher Education*, 36(4): 471–483.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



# Bilaga 1:

## Portföljverktyget i Live@Lund

---

*Jennie Paldanius*, Live@Lund, Ekonomihögskolan

### INFORMATION TILL LÄRAREN

Portföljverktyget i Live@Lund ger studenten en möjlighet att komma åt samtliga sina inlämnade uppgifter och på så vis enklare få en översikt som också kan möjliggöra reflektion.

Portföljverktyget är endast åtkomligt för studenterna. Verktöget är utvecklat för att låta studenterna på ett enkelt sätt få åtkomst till samtliga filer som denne har lämnat in under sin studietid via inlämningsuppgifter i Live@Lund. Portföljverktyget ger också studenten möjlighet att ladda upp egna filer direkt till sin portfölj om de har viktiga filer som inte laddats upp via inlämningsuppgifter.

Studentens portfölj i Live@Lund är uppbyggd av ett antal filer. Dessa filer är hämtade från de inlämningsuppgifter som studenten lämnat in i systemet. Endast de filer som är inlämnade av studenten kommer att hämtas in till portföljen. Både vanliga inlämningar samt kompletteringar hämtas in. En inlämning kan ha flera kompletteringar och då kommer samtliga dessa att hamna i portföljen.

En student som besöker sin portfölj kommer att mötas av ett antal filer, antalet beror alltså på hur många inlämningar studenten har lämnat in i systemet samt hur många studenten själv har laddat upp till sin portfölj. Filerna är namngivna av systemet, men de kan ändras i portföljen av studenten. Varje fil kommer också med ett antal taggar så som vilken kurs filen tillhör, vilken termin samt vad det är för slags fil. Dessa taggar är sök- och filtreringsbara. Studenten kan själv lägga till taggar till sina dokument för att enklare bygga en struktur för sina filer. Det går inte att ta bort filer från portföljen, däremot kan studenten välja att dölja de filer som inte är viktiga. Filer som studenten själv laddat upp kan däremot tas bort av studenten.

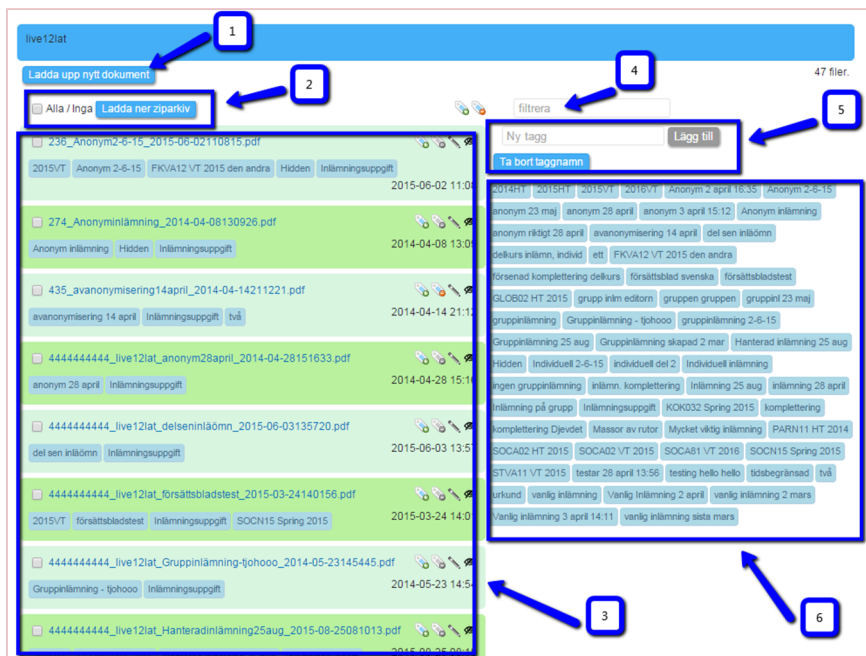
En student kan i sin portfölj välja ut ett antal filer och därefter genom en knapptryckning spara ner dessa till en zip-fil. På så vis kan studenten få ut de viktiga

filerna som krävs för den uppgift som ska göras för tillfället så som en reflektionsuppgift eller kanske då de ska avsluta sina studier på universitetet.

### THIS IS YOUR PORTFOLIO IN LIVE@LUND – FOR STUDENTS

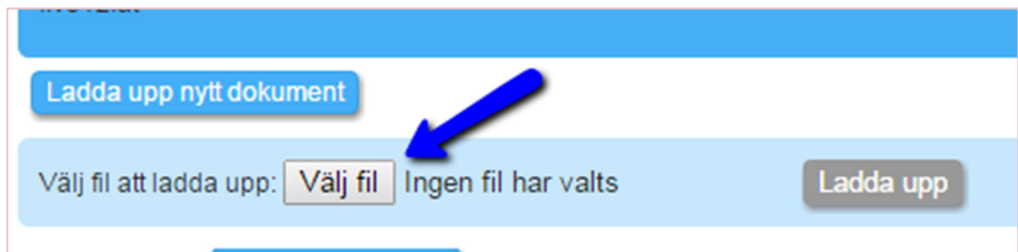
The portfolio is a collection of all the files you have submitted to assignments in Live@Lund throughout your studies. The portfolio contains both the regular assignments, but also complements submitted through assignments in the system.

You can add extra files by uploading them directly to your portfolio.

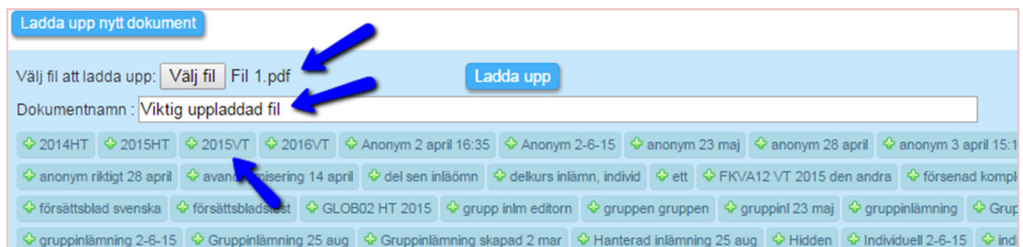


1. Upload documents to your portfolio.
2. Download zip-file with selected documents.
3. All documents in alphabetic order.
4. Filter on tags or documents by writing your search word.
5. Create your own tags.
6. All tags in your portfolio, both system generated and your own created.

## Upload documents to your portfolio



Choose a file to upload.



You can change the name of your document before uploading it.

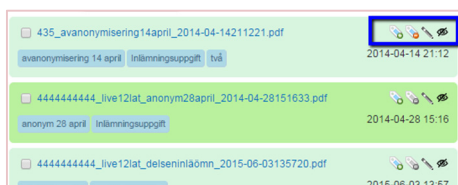
You may also choose which tags your uploaded document should have. Choose many or none tags.

Look at and manage the documents in your portfolio

In the box where your documents are displayed, you will see the name of the documents, all tags that belong to the documents as well as the time and date the documents were uploaded.

The list of documents will show the documents that are being filtered at the moment. This means that if you do a search or only choose to show some documents with a certain tag, your document list will be affected.

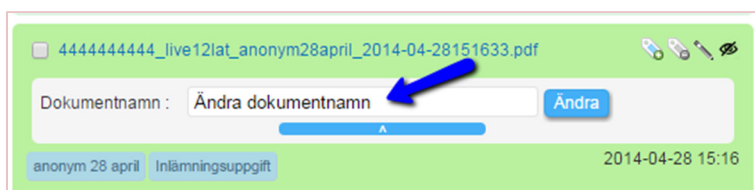
In the upper right corner, you will find four symbols to help you edit your documents.



**Tag with green plus sign:** Add a new tag. This is used for marking documents with predefined or own created tags, which will make it easier to filter and order your documents.

**Tag with red minus sign:** Remove tags (note: you can only remove tags that you added yourself).

**Pen:** Click the pencil to edit the document name.



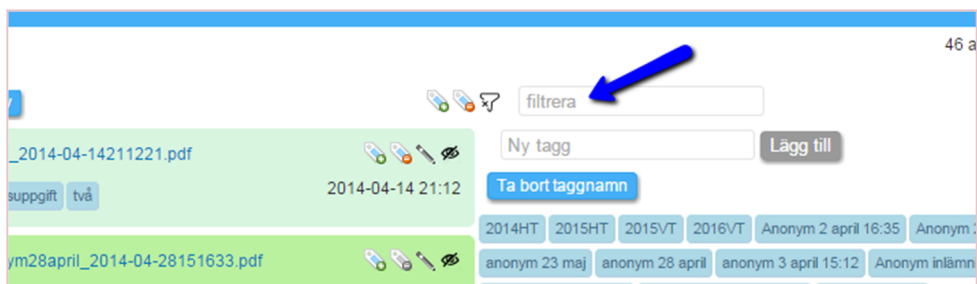
Click the Change button. Keep in mind that the documents are sorted in alphabetical order and may change place as soon as you press the Change button.

**Crossed over eye:** Click the eye icon to hide a document from your portfolio. The document will be marked with a hidden tag. Read more about this in the section about tags.

**Recycle bin:** On documents uploaded by yourself, you will find a recycle bin instead of the crossed over eye. The Recycle bin will remove the document from your portfolio.

Filter in your portfolio

Search in the portfolio can be done in a number of ways. You can search by writing part of the file name, tags or date in the textbox. You can also search by filtering the selected tags.

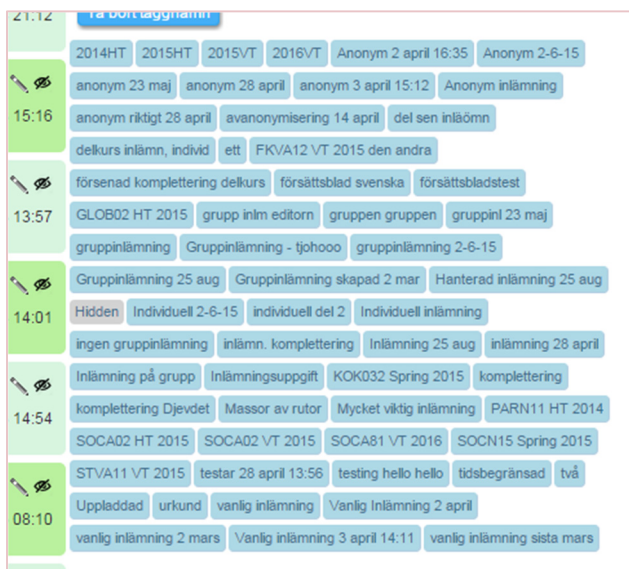


## Text search

Enter a value in the textbox to find the right documents. You can search by enter part of document name, date or tags. If you write, for example, the value 15, you will find all documents that has the number 15 in its title, you will also find all documents that have tags containing 15.

## Tags

You will find all tags in the tag cloud:



By clicking one time on the tags you will filter on the tag you have chosen.

Click on the tag 2014HT:



You will get all documents with the tag 2014HT in your document list.

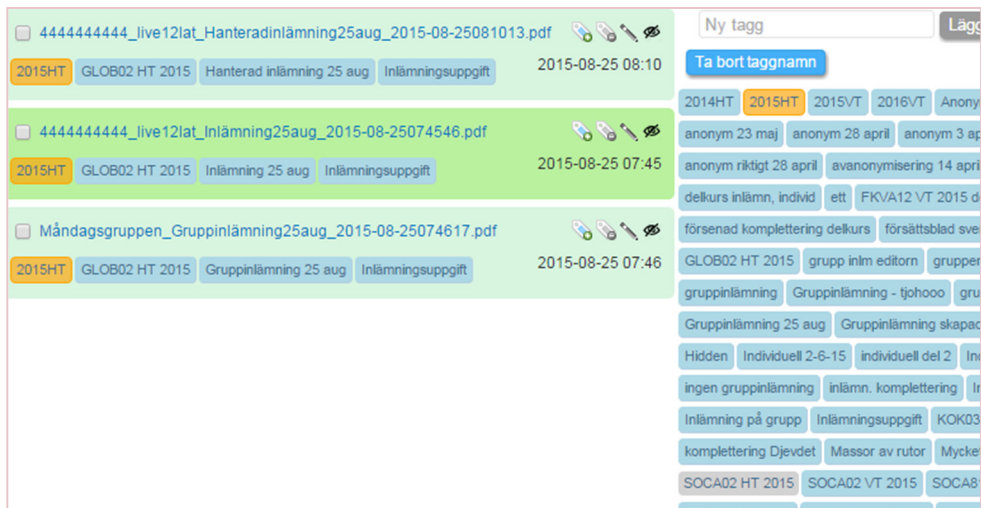
Click one more time on the same tag:



You will hide all documents with the tag 2014HT. Your document list will show all documents that does not have the tag 2014HT. The tag is now greyed to show that it is hidden.

Click one more time (a third time) on the same tag 2014HT and you will make the tag normal again, it is neither filtered nor hidden.

You may filter many tags at the same time:

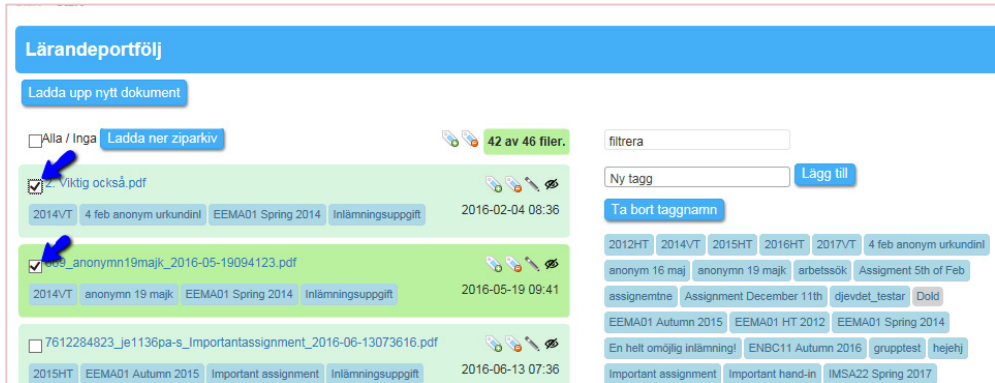


The example above shows a filter for documents containing 2015HT but NOT the tag SOCA02 HT 2015.



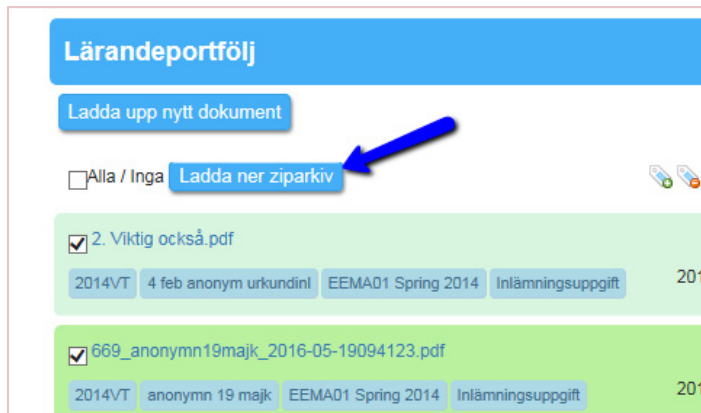
## Create a zip-file containing your documents

Find the documents you would like to download, you can find them using the text search or the tags. When you have found the documents, tick the checkboxes for all the documents you would like to zip or tick the box all/none.



The screenshot shows the 'Lärandeportfölj' interface. At the top, there is a blue header with the title 'Lärandeportfölj' and a button 'Ladda upp nytt dokument'. Below the header, there is a section for document selection. On the left, there are checkboxes for 'Alla / Inga' and 'Ladda ner ziparkiv'. A blue arrow points to the 'Ladda ner ziparkiv' button. The main area displays a list of documents, each with a checkbox and a blue arrow pointing to it. The first document is '2. Viktig också.pdf' and the second is '669\_anonymn19majk\_2016-05-19094123.pdf'. To the right of the document list, there is a search bar labeled 'filtrera' and a button 'Lägg till'. Below the search bar, there is a section for tags, including 'Ta bort taggnamn' and a list of tags such as '2012HT', '2014VT', '2015HT', '2016HT', '2017VT', '4 feb anonym urkundinl', 'anonym 16 maj', 'anonymn 19 majk', 'arbetsök', 'Assignment 5th of Feb', 'assignmenttne', 'Assignment December 11th', 'djevdet\_testar', 'Dold', 'EEMA01 Autumn 2015', 'EEMA01 HT 2012', 'EEMA01 Spring 2014', 'En helt omöjlig inlämning!', 'ENBC11 Autumn 2016', 'grupptest', 'hejehj', 'Important assignment', 'Important hand-in', and 'IMS22 Spring 2017'.

When you have found all your files that you would like to zip. Click the button “Ladda ner ziparkiv”. The zip-file will be created.



This is a close-up screenshot of the 'Lärandeportfölj' interface. It shows the blue header with the title 'Lärandeportfölj' and the button 'Ladda upp nytt dokument'. Below the header, there is a section for document selection. On the left, there are checkboxes for 'Alla / Inga' and 'Ladda ner ziparkiv'. A blue arrow points to the 'Ladda ner ziparkiv' button. The main area displays a list of documents, each with a checkbox and a blue arrow pointing to it. The first document is '2. Viktig också.pdf' and the second is '669\_anonymn19majk\_2016-05-19094123.pdf'.



The screenshot shows a file download dialog box. The text inside the dialog box reads: 'Vill du öppna eller spara Portfolio.zip från liveatlund.lu.se?'. There are three buttons: 'Öppna', 'Spara', and 'Avbryt'. The 'Spara' button has a dropdown arrow next to it. The dialog box has a close button (X) in the top right corner.



# *Bilaga 2:*

## Reflektionsuppgift inom elektroteknikprogrammet

---

*Frida Sandberg och Lars Wallman, Institutionen för biomedicinsk teknik*

### **SAMMANFATTNING**

Civilingenjörsutbildningen i Elektroteknik (E) i Lund lider av problem med genomströmningen; många studenter hoppar av under utbildningens första år och det är vanligt att man tar lång tid på sig att klara de grundläggande matematikkurserna. Under vårterminen av första året uppmanade vi studenterna att reflektera över sin utbildning, sitt mål med utbildningen, samt sina behov av vidare kunskap.

När vi analyserar studenternas reflektioner ser vi att det är stor spridning vilket är förväntat då Elektroteknikprogrammet är en väldigt bred utbildning och lockar studenter med olika bakgrund och olika intressen. Vi ser också en positiv koppling mellan att ha förmågan att formulera mål, behov av kunskap och möjligheter att lyckas med studierna, dvs hur många poäng dessa studenter tar under det första året.

### **BAKGRUND**

Civilingenjörsutbildningen i Elektroteknik (E) är en femårig utbildning som varje år antar ca 80 studenter. De tre först åren av utbildningen läses gemensamt och innehåller förutom kurser inom elektroteknik även grundläggande matematik, fysik och programmering. Fjärde och femte året väljer studenterna en av de tio specialiseringarna; Bilder och grafik, Energi och miljö, Fotonik och högfrequenselektronik, Integrerade system, Kommunikationssystem, Medicinsk teknik, Produktion, logistik och affärer, Programvara, Reglerteknik och automation samt Signaler och sensorer.

Många väljer att läsa Elektroteknik på grund av utbildningens bredd, och det är vanligt att studenterna inte har någon tydlig bild av vad de vill arbeta med efter examen. Ett problem med utbildningen har länge varit genomströmningen; många studenter

hoppas av under utbildningens första år och det är vanligt att man tar lång tid på sig att klara de grundläggande matematikkurserna. Bidragande orsaker till detta skulle kunna vara att brist på motivation och att studenten inte inser sitt behov av denna kunskap.

För att få studenterna att stanna upp och fundera har de fått skriva en kort reflektion över sin utbildning; hur den bygger vidare från gymnasiestudierna och pekar framåt mot mer avancerade kurser samt ett yrkesliv som ingenjör. I detta arbete vill vi genom att analysera reflektionerna undersöka hur studenternas motivation och målbild påverkar deras förmåga att identifiera sitt behov av kunskap, och hur detta i sin tur påverkar studieresultatet.

## **UTBILDNINGSSAMMANHANG**

Reflektionsuppgiften genomfördes på vårterminen i årskurs ett på civilingenjörsutbildningen i elektroteknik, som en del i den obligatoriska kursen Elektronik (ESS010). Av de 71 studenterna (6 kvinnor) som var registrerade på kursen 2016 lämnade 62 (87 %) in reflektioner.

## **MOMENT**

### Lärandemål

Målet med uppgiften var att, för den enskilda studenten, skapa förståelse och överblick över sin egen utbildning och kunskap. Reflektionsuppgiften adresserar framförallt följande mål för civilingenjörsutbildningen (Högskoleförordningen 1993:100):

*Värderingsförmåga och förhållningssätt:*

För civilingenjörsexamen skall studenten visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att fortlöpande utveckla sin kompetens.

Dessutom ger uppgiften träning i skriftlig kommunikation, även detta ett mål för civilingenjörsutbildningen enligt Högskoleförordningen.

*Färdighet och förmåga:*

För civilingenjörsexamen skall studenten visa förmåga att i såväl nationella som internationella sammanhang muntligt och skriftligt i dialog med olika grupper klart redogöra för och diskutera sina slutsatser och den kunskap och de argument som ligger till grund för dessa.

## Instruktioner

Information om uppgiften gavs muntligt på ett föreläsningstillfälle knappt tre veckor innan uppgiften skulle lämnas in, samt skriftligt via utskick från Live@Lund vid samma tidpunkt. Följande skriftliga information och instruktioner gavs:

”Reflektionen är en kortfattad (1-2 sidor A4) redogörelse av dina tankar och funderingar om din utbildning i ett brett perspektiv skriven i löpande text. Utgå från punkterna under tillbakablick och framåtblick för att redogöra dina tankar om din utbildning i relation till dina befintliga kunskaper och färdigheter med fokus på vad du vill åstadkomma.

Reflektionsuppgiften ingår som ett delmoment i kursen Elektronik ESS010. För godkänt krävs att samtliga punkter diskuteras i en korrekt skriven text på svenska”.

### *Tillbakablick*

- Hur var din bild av utbildningen när du ansökte förra våren jämfört med din bild du har nu? På vilket sätt har den förändrats?
- Hur ser du på det du lärt dig under det gångna året? Stämmer det med dina förväntningar du hade inför läsåret?
- Hur passar det du lärt dig under utbildningen in i det du hade med dig från tidigare (gymnasiestudier, andra studier, arbetsliv, intressen, ideellt arbete)?

### *Framåtblick*

- Vad är ditt mål med utbildningen? Kan du ge exempel på vad du vill arbeta med efter utbildningen?
- Vad behöver du lära dig för att kunna nå ditt mål?
- Vilka förväntningar har du inför nästa läsår och inför resten av utbildningen?”

## Respons

Studenterna fick kortfattad skriftlig respons på reflektionerna från lärarna i programledningen. Nedan följer tre exempel på responskommentarer.

”Välskriven reflektion. Du verkar ha en relativt tydlig bild av vad du vill med din utbildning. Att tänka på: \*Försök konkretisera dina visioner för framtiden. Hur ser drömjobbet ut?”

”Trevligt att läsa att du trivs med utbildningen. Att tänka på: \*Reflektionen ska vara skriven i löpande text på korrekt svenska. \*Det kan vara bra att ha kortsiktiga såväl som långsiktiga mål och visioner. Har du något drömjobb?”

”Välskriven och intressant reflektion. Du har visioner att du vill jobba praktiskt och du har som mål att du vill jobba inom energi och kraft. Det är inte som du befarar att

utbildningen går mot mjukvara utan utbildningen ger en bred bas att stå på för att kunna fördjupa sig inom ett antal områden.”

## METOD

Vi har gjort innehållsanalys av studenternas reflekterande texter för att hitta mönster och genomgående tema i vad studenterna skriver angående sitt val av utbildning, sitt mål med utbildningen samt sitt behov av kunskap. Vi letar dessutom kopplingar mellan respektive tema.

Efter att separat ha läst och försökt identifiera teman diskuterade vi och kom gemensamt fram till vilka teman som vi ville undersöka närmre. Därefter klassificerade vi separat varje reflektion efter om den innehöll ett tema eller inte. I de fall vår klassificering skilde sig åt diskuterade vi och kom fram till ett gemensamt beslut.

Reflektionerna jämfördes sedan med antalet högskolepoäng som respektive student tog under första läsåret, d.v.s. mellan september 2015 och augusti 2016.

## RESULTAT

### Identifierade teman

Följande teman identifierades i hur studenterna beskriver sitt val av utbildning:

- *Aktivt valt utbildning (27 studenter, 44 %)* – Studenterna formulerar att de har valt utbildning efter intresse för kärnämnen, specifika framtida arbetsuppgifter eller bransch.
- *Ej aktivt valt utbildning (29 studenter, 47 %)* – Studenterna formulerar att de är osäkra på vad de vill studera och arbeta med efter examen. Många har valt utbildningen för dess bredd och för att senare i livet ha möjlighet att göra val.

Studenter som valt utbildningen aktivt kunde t.ex. skriva ”När jag lade in min ansökan till elektroteknik vid LTH så var jag redan säker på att det var detta som jag ville plugga och att Lund skulle vara en av de bästa platserna jag kunde studera det på.” eller ”När jag först sökte utbildningen hade jag inte en så stor förståelse för vad den handlade om. Det enda jag visste var att detta var den utbildningen min pappa gick och jag har alltid varit intresserad utav det han gör som arbete. Så för mig var det rätt självklart vilken utbildning som jag ville gå”

Ej aktivt val av utbildningen belyses av ”När jag sökte i somras visste jag inte riktigt vad jag sökte till. Jag visste bara att jag ville börja plugga men inte vad eller vad jag vill göra när jag färdig examinerad.”

Sex studenter beskriver inte varför de valt utbildningen.

Följande teman identifierades i hur studenterna beskriver sitt mål med utbildningen:

- *Långsiktiga mål (45 studenter, 73 %) –* Studenterna uttalar mål med vad de vill göra efter examen.
- *Kortsiktiga mål (25 studenter, 40 %) –* Studenterna uttalar mål inom utbildningen, t.ex. klara tentor eller plugga utomlands.
- *Inga mål (6 studenter, 10 %) –* Studenter uttalar inga mål.

15 studenter formulerar både långsiktiga och kortsiktiga mål.

Studenter med långsiktiga mål kunde beskriva vad de skulle arbeta med eller var i världen de vill arbeta t.ex. ”Mitt mål när jag började utbildningen var att få ett jobb som handlar om att bygga och designa elektronikkretsar. ”, ”Mitt mål med utbildningen är att få en bred grund att kunna luta sig på i arbetslivet.” eller ”Mitt mål de senaste fyra åren har alltid varit att åka till USA och hitta en jobb där som ingenjör. ”

Studenter beskrev kortsiktiga mål som mål under utbildningens gång, ”Just nu har jag inga större mål. Jag siktar först och främst på att klara av mina studier...” och ”Mitt mål med utbildningen är att komma fram till vad jag vill arbeta med när jag är klar med utbildningen.”

De som inte kunde formulera några mål med utbildningen skrev t.ex. ”För det första så vet jag inte alls vad jag vill hålla på med och för det andra vet jag inte riktigt vad jag kommer ha för möjligheter efter examen...Jag tror jag väntar med att svara på frågan om vad jag vill göra tills jag antingen har en uppenbarelse eller jag har några valmöjligheter senare i livet.”, ”För att veta det jag behöver lära mig för att nå mitt mål behöver jag först veta vad mitt mål är.” eller ”Något som fortfarande är lite abstrakt för mig är hur man ska arbeta i framtiden. ”

Följande teman identifierades i hur studenterna beskriver sitt behov av kunskap:

- *Identifierat behov av specificerad kunskap (17 studenter, 27 %) –* Studenterna beskriver sitt behov av fördjupad kunskap inom specifika ämnen, t.ex. digital elektronik och reglerteknik.
- *Identifierat behov av allmän kunskap och färdigheter (25 studenter, 40 %) –* Studenterna beskriver sitt behov av icke-specifik kunskap, t.ex. matematisk problemlösning, förbättrad studieteknik och att koppla teori till praktik.
- *Ej identifierat behov av kunskap (22 studenter, 35 %) –* Studenten formulerar inget behov av kunskap.

Studenter som identifierat behov av specifik kunskap skrev t.ex. ”För att nå mitt mål behöver jag främst fördjupa mina kunskaper inom områdena elektronik och programmering men jag känner även att jag skulle behöva lära mig hur civilingenjörer jobbar i praktiken och hur man blir en duktig medarbetare.” eller ”Jag hoppas få

utveckla den kunskap jag lärt mig samt lära mig en hel del nya saker. Speciellt inom just elektronik så som exempelvis analog elektronik, reglerteknik samt energiteknik.”

Behov av allmän kunskap kunde beskrivas som t.ex. ”Då jag inte har något fast mål med min utbildning är det svårt att konkret säga vad jag behöver lära mig för att nå mitt mål, utöver att prestera bra.” eller ”För att nå mina mål så tror jag att jag bara behöver fortsätta min utbildning, då det finns inriktningar för det jag vill göra.”

3 studenter formulerar både specifika och allmänna kunskapsbehov.

### Kopplingar mellan teman

#### *Koppling mellan val av utbildning och mål*

21 av 27 studenter (78 %) som aktivt valt utbildningen formulerar långsiktiga mål.

21 av 29 studenter (72 %) som ej aktivt valt utbildningen formulerar långsiktiga mål.

Totalt formulerar 73 % av studenterna långsiktiga mål.

10 av 27 studenter (40 %) som aktivt valt utbildningen formulerar kortsiktiga mål.

13 av 29 studenter (45 %) som ej aktivt valt utbildningen formulerar kortsiktiga mål.

Totalt formulerar 40 % av studenterna kortsiktiga mål.

1 av 27 studenter (4 %) som aktivt valt utbildningen formulerar inga mål.

3 av 29 studenter (10 %) som ej aktivt valt utbildningen formulerar inga mål.

Totalt formulerar 10 % av studenterna inga mål.

Det är något vanligare att studenter som aktivt valt utbildning och formulerar långsiktiga mål, och att studenter som ej aktivt valt utbildning ej formulerar några mål.

#### *Koppling mellan val av utbildning och identifierat kunskapsbehov*

7 av 27 (26 %) studenter som aktivt valt utbildningen formulerar behov av specifik kunskap.

7 av 29 (24 %) studenter som ej aktivt valt utbildningen formulerar behov av specifik kunskap.

Totalt formulerar 27 % behov av specifik kunskap

8 av 27 (26 %) studenter som aktivt valt utbildningen formulerar behov av allmän kunskap.

9 av 29 (31 %) studenter som ej aktivt valt utbildningen formulerar behov av allmän kunskap.

Totalt formulerar 40 % behov av allmän kunskap



8 av de 27 studenter (30 %) som aktivt valt utbildningen formulerar inget behov av kunskap.

13 av 29 studenter (45 %) som ej aktivt valt utbildningen formulerar inget behov av kunskap.

Totalt formulerar 35 % inget behov av kunskap

Siffrorna antyder att det är vanligare bland studenter som ej aktivt valt utbildning att inte uttala något behov av kunskap, även om skillnaderna mellan grupperna inte är statistiskt signifikanta.

*Kopplingar mellan långsiktiga mål och identifierat behov av kunskap:*

14 av 45 (31%) studenter som formulerar långsiktiga mål uttalar behov av specifik kunskap.

3 av 17 (18 %) studenter som ej formulerar långsiktiga mål uttalar behov av specifik kunskap.

19 av 45 (42 %) studenter som formulerar långsiktiga mål uttalar behov av allmän kunskap.

6 av 17 (35 %) studenter som ej formulerar långsiktiga mål uttalar behov av allmän kunskap.

15 av 45 studenter (33 %) som formulerar långsiktiga mål uttalar inget behov av kunskap.

7 av 17 studenter (41 %) ej formulerar långsiktiga mål uttalar inget behov av kunskap.

Resultaten tyder på att det är vanligare att studenter som har formulerat långsiktiga mål uttalar behov av kunskap, även om skillnaderna är små.

### Antal högskolepoäng

Studenterna tog i medel 43hp under det aktuella läsåret, att jämföra med 60hp per läsår för heltidsstudier och CSNs krav på att ta 37.5hp under första läsåret. Spridningen i antalet tagna poäng är dock mycket stor, mellan 7.5 hp och 71.5 hp. Medianvärdet för antalet tagna poäng är 45.5hp (kvartilavstånd 32-54hp). 42 av 62 studenter (67 %) uppfyller CSN krav på antal tagna poäng under den aktuella perioden.

### Kopplingar mellan antal tagna högskolepoäng och val av utbildning

21 av 27 studenter (78 %) som aktivt valt utbildning klarar CSNs krav på 37.5 hp tagna under första läsåret. Medianantalet tagna poäng är 48.0 hp.

17 av 29 studenter (59 %) som ej aktivt valt utbildning klarar CSNs krav på 37.5 hp tagna under första läsåret. Medianantalet tagna poäng är 46.0 hp.

Resultaten antyder att det är vanligare att studenter som aktivt valt utbildningen klarar studierna under första året, inga statistisk signifikanta skillnader finns dock mellan grupperna.

**Kopplingar mellan antal tagna högskolepoäng och mål**

31 av 45 studenter (69 %) som formulerar långsiktiga mål klarar CSNs krav på 37.5 hp tagna under första läsåret. Medianantalet tagna poäng är 46.0 hp.

17 av 25 studenter (68 %) som formulerar kortsiktiga mål klarar CSNs krav på 37.5 hp tagna under första läsåret. Medianantalet tagna poäng är 45.0 hp.

3 av 6 studenter (50 %) som ej formulerar mål klarar CSNs krav på 37.5 hp tagna under första läsåret. Medianantalet tagna poäng är 44.0 hp.

Resultaten antyder att det är vanligare att studenter som formulerar mål med utbildningen klarar studierna under första året, inga statistisk signifikanta skillnader finns dock mellan grupperna.

**Kopplingar mellan antal tagna högskolepoäng och identifierat behov av kunskap**

13 av 17 studenter (76 %) som identifierar behov av specifik kunskap klarar CSNs krav på 37.5 hp tagna under första läsåret. Medianantalet tagna poäng är 46.0 hp.

15 av 25 studenter (60 %) som identifierar behov av allmän kunskap klarar CSNs krav på 37.5 hp tagna under första läsåret. Medianantalet tagna poäng är 40.0 hp.

15 av 22 studenter (68 %) som ej identifierar behov av kunskap klarar CSNs krav på 37.5 hp tagna under första läsåret. Medianantalet tagna poäng är 49.0 hp.

Resultaten antyder att det är vanligare att studenter som identifierar behov av specifik kunskap klarar studierna under första året, inga statistisk signifikanta skillnader finns dock mellan grupperna.

## **DISKUSSION**

Det finns kopplingar mellan vad studenterna skriver i sina reflektioner och hur de lyckats med sina studier under första läsåret. Studenter som skriver att de aktivt valt utbildningen, studenter som formulerar långsiktiga och/eller kortsiktiga mål, samt studenter som identifierar sitt behov av specifik kunskap lyckas i allmänhet bättre med sina studier.

Studenter som formulerar långsiktiga mål med sin utbildning, dvs vad deras utbildning skall leda till, visar i större utsträckning behov av fördjupad kunskap än studenter som inte har mål med sin utbildning. Det ska dock påpekas att detta är generella trender i materialet, skillnaderna mellan grupperna är små och inte statistiskt signifikanta.

Ett flertal studenter skriver att de har valt utbildningen för dess bredd (ej aktivt val av utbildningen) och detta val kan vara ett uttryck för att man vill skjuta upp beslutet inom vilket område man ska specialisera sig inom. Att studenterna som antas ej aktivt valt utbildningen beror bland annat på utbildningens historia och tradition, antal platser på utbildningen, söktryck, samt utbildningens bredd. Detta är komplexa faktorer som är svåra att direkt påverka.

Studenter som formulerar mål med sin utbildning klarar av studierna i högre grad än studenter som saknar mål eller inte har förmågan att definiera mål. Att studenter saknar mål med sin utbildning är dock något vi kan arbeta med mer aktivt inom utbildningen. Att inspirera studenter i tidiga kurser för att bidra till att studenterna formulerar långsiktiga mål kan vara en väg till ökad genomströmning. Eftersom att även kortsiktiga mål verkar ha gynnsam effekt på studieresultaten är detta också något att ta hänsyn till. De nya reglerna om att samtliga obligatoriska kurser (180 hp) är uppfyllt för att få påbörja examensarbetet är ett steg i denna riktning. Även andra krav inom utbildningen, t.ex. krav på godkända kurser för att påbörja fortsättningskurser eller för att antas till utlandsstudier skulle eventuellt kunna verka gynnsamt på studieresultaten.

Att hjälpa studenter att identifiera sitt behov av specifik kunskap är också något vi kan arbeta aktivt med inom utbildningen. Ett sätt är att regelbundet låta studenterna reflektera över sin utbildning, med reflektionsuppgifter av samma typ som i detta arbete. Ett annat sätt skulle kunna vara att arbeta med utbildningens uppbyggnad, för att tydliggöra behovet av kunskap. Exempelvis kan man tydliggöra varför och till vad de matematiska verktygen som lärs ut i de inledande matematikkurserna behövs i arbetet som civilingenjör i elektroteknik.



# *Bilaga 3:*

## Retoriska portföljer. Studie av studenters portföljskrivande inom retorikämnet vid Lunds universitet

---

*Sara Santesson*, Institutionen för kommunikation och medier

Varje höst sedan 2003 påbörjar ett fyrtiotal studenter heltidsstudier i retorik. Gruppen brukar bestå av lika delar kvinnor och män. En del kommer direkt från gymnasiet, andra har hunnit med en eller flera terminers studier och har erfarenheter från andra ämnen vid universitetet.

De flesta studenterna nöjer sig med en termin och söker sig sedan vidare till andra ämnen eller ut på arbetsmarknaden.<sup>1</sup> Mellan hälften och en tredjedel fortsätter sina retorikstudier. Retorikstudenter arbetar i stor utsträckning inom kommunikation, journalistik och PR, men finns också representerade bland yrkeskategorier som jurister, ekonomer och grafiska formgivare (Wallby 2012).

En utmaning för retorikstudenter är att en utbildning i retorik inte har siktet inställt på ett särskilt yrke, utan att de själva måste formulera sina mål och sina kompetenser. Studenter från tidigare år efterlyste just koppling till arbetsmarknaden (ibid.) i utbildningen. I det sammanhanget kan en retorisk portfölj hjälpa studenterna att bli medvetna om sina egna kompetenser och deras användbarhet i yrkeslivet och samhället.

Sedan flera år tillbaka avslutar retorikstudenterna sin grundkurs med att skriva en *studiesammanfattning* (Renberg 2013). Studiesammanfattningen är ett exempel på hur man kan skriva för att lära, och syftet med den är att studenten ska reflektera över det egna lärandet och den egna utvecklingen. Hösten 2015 utvidgades uppgiften till att också innefatta en *kompetensbeskrivning*, en kort text (max 1 sida) där studenten riktar sig till en (fiktiv) arbetsgivare och beskriver sin retoriska kompetens. De retoriska portföljerna som utgör grunden för denna studie skrevs under de sista veckorna på

---

<sup>1</sup> 3-6 år efter avslutad grundkurs är 42 % anställda, 16 % studerar, 7 % driver eget företag.

höstterminen 2015. Uppgiften beskrevs dock och visades redan vid terminens början, för att studenterna skulle se den som ett slutmål och ha den i åtanke under terminen. På den retoriska portföljen fick studenterna formativ respons av kurskamrater och summativ respons (kortfattad) av läraren. När studenterna arbetade med den retoriska portföljen hade de vid ett flertal tillfällen under terminen tränat reflekterande skrivande i korta övningar. Uppgiftsinstruktionen finns i appendix 1.

Den retoriska portföljen ska hjälpa studenten att se hur hen uppfyller några av kursens mål, nämligen att:

- kunna producera texter och tal i olika retoriska genrer och motivera hur deras innehåll, disposition och språk är anpassade till kontext och syfte,
- kunna ge råd och konstruktiv kritik till talare och skribenter i olika kommunikationssituationer och därvid använda en retorisk och språkvetenskaplig terminologi,
- kunna beskriva och värdera kommunikativa handlingar ur ett retoriskt perspektiv.

### **STUDIENS UPPLÄGGNING**

Genom att studera de retoriska portföljerna vill jag undersöka:

1. Hur beskriver studenterna sin retoriska kompetens – för sin lärare och för en tänkbar arbetsgivare? Vad tänker de att de kan bidra med på en arbetsplats?
2. Hur beskriver studenterna att deras lärande har gått till? Vilka faktorer lyfter de fram som avgörande för kunskaps- och kompetensutveckling?
3. Hur syns det om utbildningen har bidragit till ett livslångt lärande?
4. Hur upplever studenterna att arbetet med retoriska portföljer kan bidra till det egna lärandet?

I denna studie försöker jag besvara frågorna genom ett material bestående av följande delar:

- Retoriska portföljer (29 st) bestående av studiesammanfattningar och kompetensbeskrivningar. 24 portföljer citeras 1-4 gånger.
- Målformuleringar. I början av terminen uppmanades studenterna att skriva ner sina egna mål med kursen. Studenterna hade några minuter på sig att skriva.
- Kursvärderingar (29 st). I slutet av terminen fick studenterna utvärdera kursen i en anonym kursvärdering. En av fritextfrågorna gällde specifikt studenternas retoriska portföljer. 26 studenter besvarade frågan.

Rapporten är disponerad efter ovanstående fyra frågor.

## BESKRIVNING AV RETORISK KOMPETENS

I helhet är jag otroligt stolt över mina retoriska framsteg och jag ser mig själv idag som en retoriker av hög standard.

Ovanstående citat kan sägas sammanfatta de retoriska portföljerna. Det som genomsyrar alla portföljer är just en stolthet den egna utvecklingen och kompetensen. Vilka kunskaper och vilken kompetens är det då som studenterna anser sig ha erövrat? Det kan sammanfattas med praktisk färdighet, teoretisk medvetenhet, ökat självförtroende och social kompetens. Det sistnämnda beskrivs framför allt i kompetensbeskrivningarna.

### Praktisk färdighet

I studiesammanfattningen ska studenten reflektera över sin utveckling: ”Du ska titta på inspelningar från dina talframträdanden, läsa dina reflektioner och rekapitulera de mål som du själv satte upp i början av kursen. Vilken progression kan du se hos dig själv? På vilket sätt har du utvecklats som retoriker?”

Här beskriver studenterna framför allt hur de utvecklats som retoriker. Ur ett före-efterperspektiv beskriver de hur de tar sig an en kommunikativ utmaning och hur det färdiga resultatet ser ut. Det handlar om vad de kan prestera, men kanske ännu mer om deras arbetsprocess:

Innan kursen hade jag varit fullständigt vilsen genom, inför och i genomförandet av en uppgift som denna. Men efter flera övningar och stödjande professorer kände jag mig relativt säker inför denna utmaning.

Beskrivningarna gäller i samtliga fall delar av den så kallade partesmodellen, retorikens beskrivning av arbetsprocessen för ett tal eller en text, uppdelad i sex steg:

- *intellectio*, att analysera kommunikationssituationen
- *inventio*, att finna innehåll
- *dispositio*, att disponera
- *elocutio*, att formulera
- *memoria*, att memorera
- *actio*, att framföra

Olika studenter väljer dock att lyfta fram olika delar av processen. En ökad förståelse för betydelsen av publik, syfte och kommunikationssituation lyfts fram av nästan hälften av studenterna. När de tidigare började skriva direkt, har de nu lärt sig *intellectio*, att först analysera kommunikationssituationen:

Jag har tidigare föreläst /---/ och har ansett mig ha någorlunda koll på vad som är viktigt att tänka på vid ett framförande men det är först under denna kursen som jag har fått verklig förståelse för vikten av att ta hänsyn till den retoriska situationen. /---/ Har publiken förutfattade meningar om mig och hur bemöter jag dessa för att vinna deras förtroende? /---/ Idag har jag verktygen för att bemöta dessa fördomar och visa på sidor som publiken kan identifiera sig med.

När det gäller *inventio* beskriver drygt hälften att de numera närmar sig ett ämne med hjälp av retorikens *topiker*, grupper av infallsvinklar för olika typer av texter och tal. De uppger att topikerna dels gör skrivandet mer effektivt, dels höjer kvaliteten.

Tidigare har min tanke- och skrivprocess varit splittrad och nästan kaosartad. Kursen i retorik har gett mig modeller och verktyg som tillåter mig att strukturera min tanke- och skrivprocess. Jag har främst haft nytta av topiklistorna, i vilka jag kan kategorisera och organisera stoffet till mina texter. Dessa har även fungerat som inspirationskällor i torra skrivartider, men jag har alltid förhållit mig fritt till dem för att kunna skapa originella texter istället för opersonliga kopior av tusen andra texter.

En genomgång av de texter jag författat under kursens gång visar att jag i dag kan skriva en mer djupgående text än vad jag förmådde vid kursstart – detta mycket tack vare att jag genom topiker lärt mig att bryta ned ämnet i mindre beståndsdelar.

De gånger jag upplevt skrivkramp har jag använt mig av topiker, som också var något helt nytt då jag påbörjade kursen i retorik. De 7 frågorna har varit till stor hjälp då jag vill se till att jag svarar på "vem?" "vad?", "var?", "när?", "hur?", "varför?" och "med hjälp av vad". Genom att svara på alla frågorna i sin text vet jag att jag har täckt mitt ämne, att jag inte lämnar läsaren med frågetecken. /---/ Topikerna hjälper mig att gå utanför mina egna ramar, som jag inte alltid är medveten om.

Förmågan att hitta argument och motargument, en annan del av *inventio*, lyfts också fram som en nyfunnen styrka av drygt hälften av studenterna:

Just argument var jag väldigt dålig på innan kursen, både att komma på själv och att genomskåda andras. Att hitta motargument till sina egna argument gav mig en insikt om hur många sidor en fråga kan ha och hur komplext det kan vara att ta ställning för något.

Nästan tre fjärdedelar tar upp *dispositio*. De poängterar att en dispositiomall underlättar för både skribent och läsare:



I de tidigare övningarna hade jag ingen direkt struktur i mina texter. Jag valde ett ämne och sedan skrev precis vad jag tänkte./---/ När jag idag ser tillbaka på berättelsen önskar jag att jag hade samma kunskap som jag har idag angående struktur.

När jag nu tar fram gamla jobbanföranden så inser jag att det ser bra ut men är ganska rörigt. Det tog mycket tid och kraft att planera dispositionen, även om det är ganska enkelt om man håller sig till den klassiska dispositionsmodellen (till att börja med). Jag tror faktiskt att det är i den ganska basala Dispositio jag gjort störst landvinningar hur en osexigt det verkar.

Jag har för det första lärt mig att disponera och jag har dessutom lärt mig att disponera väl. Om jag exempelvis jämför debattartiklar jag skrev före denna kurs, med hur jag skriver nu är skillnaden som natt och dag när det kommer till disponering. Där jag förut disponerade texter helt slumpmässigt använder mig numera mer än gärna av den klassiskt retoriska dispositionsmodellen. En dispositionsmodell som jag tycker fungerar utmärkt på nästan alla typer av texter, inklusive denna retoriska portfölj.

När det gäller *elocutio* nämns användandet av stilfigurer av nästan tre fjärdedelar av studenterna. Många har initialt känt ett motstånd mot stilfigurerna, men har senare införlivat dem i sin repertoar. Pluggandet av stilfigurer beskrivs som slitsamt men belöande:

Jag har lärt mig en skrivande process som innefattar revidering av materialet. Tidigare skrev man gärna ihop något, möjligtvis rättade till dess stavfel och sedan var man klar. Numera skriver jag ett utkast, väljer sedan att korrigera mitt språk och min stil, *elocutio*. Detta ger allt som oftast en mycket mer flytande och välformulerad slutprodukt. Till en början, i exempelvis berättelsen och krian använde jag väldigt få stilfigurer och hade inte heller någon större aning om stilfigurernas innebörd eller effekt. Ad Herenium gav mig dock en grundlig genomgång av stilfigurernas värld och de har sedan dess varit ständigt närvarande i samtliga av mina retoriska texter.

Till en början såg jag stilfigurer som väldigt främmande och krystat men efter ett tag kom det sig mer naturligt.

Jag måste erkänna att det inte alltid var kul att råplugga alla termer, så som antites, sermocinatio och metonymi, men efter tentan när de satt ganska bra insåg jag hur mitt användande av stilfigurerna hade ökat markant.

En tredjedel nämner förmågan att memorera sitt tal, *memoria*, som avgörande för kontakten med publiken och för det egna självförtroendet:

Innan jag började på kursen hade jag tidigare försökt att memorera tal vid flera tillfällen men det tog alltid väldigt lång tid eftersom jag inte riktigt hade någon teknik och det kändes alltid lite oförberett. Men när jag väl tittade på mitt nästa framförande, ett smådelsetal åt jantelagen, var det en otrolig skillnad när jag tillämpade min nyfunna teknik. När mina händer inte klamrade sig fast vid ett papper kunde de istället gestikulera och engagera publiken. Eftersom jag inte behövde snevla ner på ett fuskpapper då och då, kunde jag hålla ögonkontakten med åhörarna utan att tappa bort mig. Hela mitt framförande var mer professionellt och självsäkert, bara på grund av att jag memorerat mitt tal.

Mer än hälften av studenterna beskriver hur deras *actio*, framförande, har förändrats, vilket många kopplar till ökat självförtroende. En del studenter har studerat inspelningar från början och slutet av kursen och noterar stora skillnader:

På videon av kursens första inspelade tal kan jag se mig själv i princip läsa från manus för att stundvis söka kontakt med publiken. Mot slutet kan jag istället se mig själv tala fritt från manus och verkligen vila blicken på de som lyssnar.

Jag har även utvecklats som talare genom att använda mig av min yviga personlighet och min höga röst i mina tal, och dragit fördel av min energi, istället för att se det som någonting störande och negativt.

### Teoretisk medvetenhet

Många studenter söker sig till retorikutbildningen för att - kort och gott - bli bättre talare. De kan ha uppfattningen att retorik är ett rent praktiskt ämne. Vad många inte inser är att det krävs en teoretisk medvetenhet för att förmågan ska utvecklas. Därför är deras syn på ämnet i många fall snäv i början av terminen för att successivt fördjupas och breddas:

Men mina förväntningar på vad retorik var och hur en retorikkurs skulle vara, stämde inte riktigt överens med verkligheten. I mitt huvud var retorik någonting smalare, någonting i princip enbart praktiskt. Nu har jag fått lära mig att retorik är ett enormt stort ämne, där det finns oändligt mycket kunskap att hämta om konsten att tala, skriva, analysera, och sätt att se på livet till och med.

I början av terminen hade jag som mål att bli mer bekväm i talarrollen. Vad jag tänkte med den formuleringen då handlade framför allt om att klara av att improvisera i situationer jag inte är helt bekväm med, och därmed trodde jag också att retorikkursen skulle utveckla mig som människa. Efter dessa månader har jag dock insett att retorikbegreppet är så mycket bredare än vad jag först trodde, och även om mina målsättningar har funnits med hela vägen, har där tillkommit enormt mycket på vägen som idag bidrar till min helhetsbild av retoriken och dess innehåll.

För en del studenter är den teoretiska delen av retoriken oväntad och till och med ovälkommen, även om de vid en tillbakablick framhåller dess betydelse:

I början av kursen var jag lite osäker på om jag skulle kunna uppnå mina mål eftersom att det började väldigt teoretiskt och mindre praktiskt. Jag ville komma igång med att utveckla mitt självförtroende och prata framför klassen även om det teoretiska och skrivandet av texter sakta men säkert utvecklade min kunskap i formulering osv. I efterhand inser jag att den grundläggande teorin bakom retoriken är väldigt viktig. Att följa olika modeller kring disposition osv. samt införa ethos, pathos och logos i texten gör en enorm skillnad. Att ha den kunskapen i bagaget och framförallt att tänka på det naturligt inför alla texter och framföranden inser jag nu är väldigt viktigt.

Samtliga portföljer kan ses som exempel på teoretisk medvetenhet - i mer eller mindre utvecklad form - eftersom studenterna kopplar retorikens begreppsapparat till sin egen praktik. En dryg tredjedel av studenterna uttrycker explicit att deras medvetenhet har ökat och vittnar i vissa fall om den:

Den största skillnaden mellan terminens början och terminens slut är min medvetenhet. Innan terminens gång visste jag inte riktigt vad som gjorde en text bra. Nu har jag dock en viss medvetenhet när jag läser och skriver texter. Jag är medveten om strukturen, medlen, knepen och stilfigurerna.

Tack vare teori och begreppsapparater i klassisk retorik och textvetenskap kan jag nu namnge det som jag tidigare baserat helt på mitt språköra.

Jag har alltid fått höra att jag är duktig på att skriva, men aldrig varför. När jag nu har teorin i bagaget kan jag se varför texter är bra och var det finns utvecklingspotential.

### Ökat självförtroende

En anledning att söka sig till retorikutbildningen är uppfattningen att man genom att bli en bättre talare också får ökat självförtroende. Bilden bekräftas i mer än hälften av studiesammanfattningarna, framför allt av studenter som tidigare känt sig osäkra i talsituationer.

Jag kan inte påstå att kursen botat min svåra scenskräck p.g.a. att jag varit tvungen att äta receptbelagda mediciner hela hösten för att stoppa panikattackerna som utlöses av talarsituationen. Men min förvridna bild av talarsituationen har förändrats efter att ständigt ha utsatts för den: jag har lärt mig att det kan kännas tryggt att tala inför en grupp – att det är rent av roligt att få all uppmärksamhet vänd mot dig, dina ord och ditt budskap.

Vad gäller mina styrkor som talare och skribent har mitt självförtroende, ja till och med min självkänsla, växt under det halvår som passerat och de 30 högskolepoäng som avklarats.

Som talare har jag utvecklats då jag har fått mer självförtroende och är mer självsäker när jag står framför en folkmassa. Dessa förbättringar har kommit från övning.

Men vissa studenter har inte fått ökat självförtroende utan tvärt om upptäckt brister i den egna retoriska kompetensen. De beskriver hur kursen har gett dem ökad självinsikt, och gjort dem medvetna om vad de kan utveckla:

Redan på förhand tyckte jag själv att mina retoriska kunskaper var goda. /---/  
Redan innan jag påbörjade mina studier inom retorik hade jag alltså lätt för mig att ta mig an en scen och beröra en publik. Vad jag inte visste var att min roll som talare var relativt snäv.

*Actio*, som jag till en början trodde utgjorde i princip hela retorikens konst, är numera för mig bara en del av en helhet. /---/ Actio var något som jag själv kände att jag behärskade relativt väl och jag kunde kanske inte haft mer fel.

### Social kompetens

En kompetens som en fjärdedel av studenterna nämner i sina studiesammanfattningar är den sociala kompetensen. Studenterna upplever att de har blivit bättre på att samarbeta, att ge konstruktiv kritik och att ta emot kritik.

Jag tycker att jag efter den här kursen blivit mycket bättre på att samarbeta! Jag har lärt mig att jag inte behöver kontrollera allt hela tiden och att andra också kan göra ett bra jobb. Jag har också förstått att ett grupp- eller pararbete till och med kan hjälpa ett alster. Att man ofta i dessa arbeten kompletterar varandra och lär sig saker utav varandra.

något den här kursen har gjort att jag övat mycket på och också fått mig att vilja utveckla ytterligare, är förmågan att bemöta kritik och kritisera utan att bli otrevlig. /---/ Att bemöta kritik på ett snyggt sätt är verkligen en färdighet som jag anser mig ha utvecklat stort under den här kursen men ser fram emot att få utveckla ytterligare.

### Att beskriva kompetensen för en arbetsgivare

En del av den retoriska portföljen utgörs av den så kallade kompetensportföljen, ”en text där du på ett klart och välformulerat vis beskriver dina retoriska färdigheter för en arbetsgivare /---/ för att framhålla hur du som retoriker kan bidra på en arbetsplats”.

Textens omfång är begränsat till max en sida. Jämfört med den nyanserade bilden som ges i studiesammanfattningarna framstår kompetensbeskrivningarna som ospecifika och oreserverat positiva. Kompetensbeskrivningarna ger i allmänhet en relativt förenklad bild av studentens kompetens, vilket kanske inte är så konstigt med tanke på det begränsade utrymmet. Här finns allmänt självförhärlikande beskrivningar:

De färdigheter jag har uppnått i RETA30 är färdigheter som är användbara vilket jobb det än gäller. För de färdigheter jag har uppnått har gjort mig till en bättre medmänniska och det finns inget jobb i världen som man inte är mer kvalificerad till om man är en bra medmänniska.

Min smidiga kommunikativa förmåga kommer underlätta i alla arbetsprocesser och jag är dessutom övertygad om att den kommer inspirera och utveckla alla i min omgivning.

Här finns dock också exempel på studenter som tänkt sig in i vilka specifika uppgifter som de kan tänkas bidra till:

Vill du utveckla ditt skrift och talspråk för att bli en bättre ledare/talare och nå ut till organisationen? Behöver du förslag på hur din enhet skulle kunna kommunicera på ett effektivare sätt? Vill du ha hjälp att matcha funktionella team av befintligt anställda eller vid nyanställningar? Behöver du hjälp att hantera läsningar i organisationen som blockerar utveckling? Har du funderingar om det finns annat än omorganisation? Hör av dig till XX

Jag är säker på att mina nyfunna förmågor kan komma väl till hands vid situationer som kräver förhandling.

Min retoriska kompetens innefattar en välutvecklad skriftförmåga av texter inom exempelvis marknadsföring, intern kommunikation eller varför inte ett vanligt mail till våra nyckelkunder. /---/ Den retoriska kompetensen innefattar också givetvis föredrag på mässor, utbildningsdagar eller varför inte ett underhållande tal på den årliga firmafesten?

Drygt hälften av studenterna lyfter fram sina sociala kompetenser när de vänder sig till en arbetsgivare. Exempelvis nämns förmågan att kunna lyssna, samarbeta, se olika perspektiv och att ge och ta kritik på ett konstruktivt sätt:

Tack vare min träning i debatt har jag för vana att se ting från flera olika perspektiv, vilket har hjälpt mig att bli en mer förstående person. Detta är en stor fördel i alla konfliktsammanhang, då det ofta krävs förståelse för motståndarsidan för att en lösning ska nås. God konflikthantering är en förutsättning för att alla

sorters kollegor ska kunna arbeta effektivt tillsammans, och med hjälp av dessa verktyg kan jag bidra med positivitet och konstruktivism till arbetsplatsen.

Lika många lyfter fram sin förmåga att systematiskt arbeta fram en retorisk produkt, t.ex. en situationsanpassad text. De säger sig också kunna hjälpa andra i deras skrivande:

Att sätta sig ner och skriva en text om någonting som redan är förbestämt kan ofta kännas svårt, framförallt i början när man knappt vet vad man ska skriva och än mindre hur man ska göra det. Genom min utbildning har jag fått en god insikt i hur man kan gå tillväga för att få en så lätt fortskridande skrivprocess som möjligt. Ett stort fokus i utbildningen var den så kallade partesmodellen som går ut på att just beskriva arbetsprocessen till tal och texter i form av idéfas (inventio), uppbyggnadsfas (dispositio), skrivfas (elocutio), inövningsfas (memoria) och framförandefas (actio). På en arbetsplats kan jag dela med mig om det som jag kan till mina kollegor och fungera som ett stöd i deras skrivprocess.

## BESKRIVNING AV LÄRANDET

I de retoriska portföljerna beskriver studenterna sin lärandeprocess. De tar upp vad som har stimulerat deras lärande och vilka förutsättningar som har bidragit till att de har erövrat de kompetenser som de har vid terminens slut. Faktorer som nämns av de flesta studenterna är att öva, att inspireras av kurskamrater och att få positiv respons. Andra faktorer som nämns är att sätta upp egna mål, att tvingas hålla sig inom givna ramar, att reflektera skriftligt, att se inspelningar av sig själv och att få göra om, göra bättre.

### Övning

Att ”övning ger färdighet” bekräftas implicit av att studenterna till stor del använder studiesammanfattningarna till att beskriva de övningar de har gjort och vad de har lärt sig av respektive övning. I vissa fall uttrycks det mera explicit:

Jag har blivit bättre på att analysera tal, och detta är för att vi fått göra det flera gånger och följa upp det med seminarier. Första gången vi analyserade ett tal dvs, Olof Palmes tal så kände jag mig totalt förvirrad och rätt ängslig. Men med övning så kom färdighet och därför kändes det mycket naturligare att analysera de sista övningarna nu när man som talare kände sig tryggare och att man övat sin analysförmåga några gånger.

När jag tänkte mig större vana och kunskap om att tala inför grupp tänkte jag mig att det var vana och kunskap som jag hade hämtat från att läsa och ha föreläsningar om hur man blev en god talare. Istället fick jag det nästan helt och hållet genom att faktiskt göra det.

## Ramar och modeller

När det gäller övningar upplever några studenter att strikta övningar och fasta ramar utmanar och utvecklar - tvärt emot vad de tidigare trodde.

Tidigare har jag skrivit fritt och utan att lägga större vikt vid disposition, men genom att tvingas att använda olika dispositioner och topiker har jag utvecklat mitt sätt att formulera olika texter.

Jag trodde att övningens strikta format skulle vara hindrande i skrivprocessen, men faktum var att det hjälpte mig att komma på vad jag ville skriva om.

Det var lärorikt att få arbeta med samma berättelse i olika varianter. Det har jag tagit med mig när jag nu arbetar med en text, att det finns tusen sätt att berätta samma sak på. Det var också roligt att se att nästan allas texter blev intressantare med den omvända kronologin.

## Positiv respons

På retorikkursen arbetar studenterna i responsgrupper om 5-7 personer. I stort sett all formativ respons som studenterna får kommer från deras kurskamrater, något som nästan tre fjärdedelar av studenterna uppger vara avgörande för lärandet:

Att man kunde lära sig så mycket av kurskamraternas respons, det kunde jag inte tänka mig men om jag ska vara ärlig så är det nog av deras respons jag lärt mig allra mest. Genom att hamna i en underbar grupp i kursens början blev vi alla i gruppen trygga med varandra och man vågade verkligen exponera sig själv trots att man kanske kände att ens idé inte var bra. I gruppen lärde jag mig att man ofta "blir blind" när man kollar genom sitt tal eller sin text för många gånger och att det nästan alltid är bäst att en utomstående får titta genom vad man har gjort. Ens kurskamrater är de bästa lärarna.

Redan från terminens första dag uppmanas studenterna att ge varandra positiv respons, att träna sig i att peka ut styrkor i varandras alster och att sedan efterbilda det de ser som föredömligt. Vissa studenter är till en början skeptiska till vad de uppfattar som icke-konstruktiv snällhet, men under terminens gång brukar merparten se fördelarna med den positiva responsen. Det som lyfts fram är både att det bidrar till ett stöttande arbetsklimat och att det hjälper studenten att vidareutveckla sina personliga styrkor. Mer än hälften av studenterna beskriver att positiv respons har bidragit till deras utveckling:

Jag trodde, ärligt talat, att jag skulle ha lite svårt att endast ge positiv respons men det gick lättare än förväntat. Efter att ha skrivit flertalet reflektioner och responser

där jag fokuserar på det positiva ser jag nu hur viktigt det är dels för min egen skull, men även för mina medstudenter och klassrumsklimatets skull.

I början var jag lite skeptiskt till att endast jobba med positiv respons, men nu när jag ser tillbaka på det hela så förstår jag verkligen vilket otroligt pedagogiskt arbetssätt detta är. Den positiva responsen har gett mig självförtroende som både talare och skribent, och fått mig att våga att gå utanför min komfortzon. Det har skapat ett tryggt arbetsklimat och en känsla av att vi alla i klassen är ett team som stöttar och hjälper varandra.

Kurskamraternas positiva respons gällande min röst fick mig att arbeta vidare med rösten. Även om jag har långt kvar är det ingen tvekan om att jag under retorikkursen lärt mig att medvetet använda min röst som ett redskap vid framförande. I dag vågar jag lägga in konstgjorda pauser samt markera utvalda ord och meningar genom att höja eller sänka röstvolymen och tempot

### Kurskamrater som goda exempel

Mer än hälften lyfter fram sina kurskamrater som viktiga för lärandet. Studenterna uppger att de utvecklas genom att se varandras alster, peka ut styrkor samt inspireras och efterbildas:

Gällande min actio har jag faktiskt dragit de största lärdomarna från mina kurskamraters framföranden. Till exempel, när en av studenterna fullständigt ägde scenen under sitt tal tog jag mig tid att försöka bryta ner helhetsintrycket i småbitar för att kunna använda mig av hennes tekniker. Hon hade den stadiga stansen, frånvaron av fuskpapper, varierande men klar röst kompletterad av avslappnad, lättsam mimik. Imitatio är ju trots allt en av grundpelarna i den retoriska lärandeprocessen, och det var precis det jag gjorde för att förbättra mina framträdanden. Jag kopierade hennes styrkor och övande in dem själv, spelade in mina framföranden i mitt sovrum och studerade mig själv för att se hur det kunde bli ännu bättre.

Klassens texter och tal har inspirerat mig. Det är häftigt att se hur olika vi kan tolka en uppgift och vad vi gör med den. Jag har lärt mig mycket av att lyssna på de andras framföranden och läsa deras texter, de har också gett mig nya infallsvinklar och vidgat mitt sett att se på saker.

Att jobba tillsammans med kurskamrater i responsgrupperna har framförallt hjälpt då jag har fått höra deras framföranden och arbeten. Jag fungerar som så att jag gärna jämför mig med andra som är bättre än vad jag är och då vill jag gärna uppnå samma nivå. Att få deras respons på mitt arbete har självklart också hjälpt en hel del. Jag försöker hela tiden lyssna och lära mig av vad andra gör. När någon gör något bra så vill jag också göra något bra.



## Restkomplettering

Besvikelsen när en inlämnad text inte blir godkänd kan kompenseras av att det är lärorikt att arbeta om och förbättra. Det vittnar två studenter om:

Jag var vid två tillfällen tvungen att ändra min textbyggnad för att bli godkänd. Något jag tyckte var ansträngande vid tillfället men som nu hjälpt mig väldigt mycket.

Jag misslyckades med tentan den första gången, jag har nämligen en tendens att göra saker mer krångliga än vad de egentligen behöver vara. Efter mycket frustration och mer plugg gjorde jag om tentan och denna gången blev den godkänd. Jag hade förstätt vikten av att texten skulle vara överskådlig och enkel för att vara funktionell, med tydliga avsnitt och rubriker för att enklare kunna navigera sig igenom texten. Terminologin satt äntligen på plats och jag upplevde att det för första gången var enkelt att ge repons och att faktiskt göra det bra.

## Egna utmaningar

Några studenter beskriver hur de har satt upp egna mål och gett sig själv utmaningar och därigenom utvecklats:

Jag satte ganska tidigt målet att 'våga släppa manus och ha mer kontakt med publiken'. Under kursens gång försökte jag sedan att öva mer på mina tal och prova olika minnestekniker...

Genom att jobba med övningarna utifrån de kommentarer jag fått anser jag att jag har blivit bättre som talare. Jag har reflekterat över kommentarer och tagit med dem till kommande övningar för att kunna utmana mig själv och utvecklas.

Ett annat mål jag hade var att bättre kunna anpassa mitt språk till olika syften och situationer, och det tycker jag att jag fått öva på mycket. Till uppgiften "Lovtal" valde jag att skriva i en talgenre jag aldrig arbetat med tidigare - ett begravningsstal. Jag ville utmana mig själv, göra något annorlunda och som sagt testa en ny genre. Genom att läsa på, och till exempel lära mig begravningsstalets generella uppbyggnad, fick jag ännu en genre att lägga till i min copia.

Några studenter visar tydligt hur de har utgått ifrån sina inspelade framföranden för att utvecklas som talare:

Som sagt var jag mycket nervös första gången jag stod på scen, och det darrande pappret var en väldigt störande detalj när jag i efterhand såg på mitt framförande.

Så gångerna därefter, la jag ifrån mig pappret och bestämde mig för att lära mig talen utantill.

...det som kändes väldigt överdrivet när jag stod framför gruppen såg inte alls lika överdrivet ut i filmen sedan. Det gav mig en bättre uppfattning av hur mycket man behöver känna att man överdriver innan det faktiskt märks någon skillnad utåt sett.

## INDIKATIONER PÅ LIVSLÅNGT LÄRANDE

I studiesammanfattningen uppmanas studenterna att besvara följande frågor: "Vilka mål sätter du upp för din fortsatta utveckling som retoriker? Hur ska du nå dit?" Syftet med frågorna är att uppmuntra till att fortsätta lärandet när kursen är slut. Tre fjärdedelar av studenterna uttrycker sina mål efter kursens slut. "Resan slutar inte vid SOL", som en av studenterna skriver i sin studiesammanfattning.

Lärandet kan rikta sig mot bestämda mål, som att åtgärda svagheter eller vidareutveckla styrkor.

Jag vill våga ta ut svängarna ytterligare för att verkligen engagera min publik och inte bara framstå som engagerad själv.

Mitt framtida mål inom bl a retoriken är att fördjupa mina kunskaper i känslor och gruppdynamik med mera för att bli en bättre ledare i vad jag än tar mig för.

Processen som arbetsmodell tar jag definitivt med mig till vidare studier, speciellt nu när jag till våren ska skriva min kandidatuppsats.

Men lärandet i sig kan också vara ett mål - ett lärande förhållningssätt:

Jag tänker även använda retoriken till att analysera det jag hör och läser, exempelvis politiska tal och reklam. På så vis hoppas jag bli mer medveten och kritisk.

...jag ser fram emot att få bygga på min copia med ännu fler användbara analysmetoder, att få lära mig anpassa mitt tal och skrift till ännu fler olika situationer och att få öva mer på att tala inför folk

För att nå dit så ska jag inte sluta uppmärksamma retoriska stildrag när någon annan talar. Ett sätt jag använt för att lära mig stilfigurer har varit att peka ut dem för mig själv när någon annan talar och använder sig av dem. Ibland kan jag utbrista " Det där var en prosopopeia!" och det tänker jag fortsätta utbrista när det händer även efter retorkursen.

Några studenter beskriver viljan att utsätta sig för utmaningar för att fortsätta utvecklas:

...att utvecklas som retoriker, detta genom att dels lära mig något mer retorisk teori, men framförallt genom att våga utsätta mig för retoriska situationer. Att aktivt arbeta för att oftare få användning för min retoriska kompetens. Detta tror jag är en oerhört viktig och essentiell målsättning då mina ny förskaffade kunskaper annars lätt kan förlora sitt värde.

Jag tycker redan att jag under denna termin har fått en betydligt djupare förståelse för konsten, men för att verkligen briljera som talare finns det fortfarande en lång väg att gå. Som jag tidigare nämnt ligger en stor del av utmaningen för mig i att inte drabbas av hybris; varje tal kommer kräva en hel del förberedelser för att både actio och memoria ska fungera väl.

Jag ska nå mina mål genom att öva, ta risker och tvinga mig igenom vissa tillfällen. Vägen dit kanske inte kommer vara den lättaste, men jag vågar nästan lova att jag kommer tycka resan var värd slutdestinationen.

### **UPPLEVELSE AV DET REFLEKTERANDE SKRIVANDET**

I de anonyma kursvärderingarna vid terminens slut fanns en fritextfråga som specifikt rörde de retoriska portföljerna: ”Den retoriska portföljen (som består av två texter), kursens sista uppgift, är tänkt att fungera som ett verktyg för lärande. På vilket sätt upplever du att portföljskrivandet har bidragit till ditt lärande?”

De flesta studenter (fler än 90 procent) är positiva till portföljskrivandet. Här uppger studenterna att det gav dem en helhetsbild av de kunskaper de tillägnat sig under kursen. Många skriver att det är bra att reflektera och summera och något man borde göra efter alla kurser:

Jag har ... reflekterat över vad jag faktiskt lärde mig. På så vis kommer jag också att ha mer nytta av de kunskaperna.

Mina nyfunna kunskaper blev tydligare för mig.

När man skriver ner något på papper så reflekterar man bättre sina kunskaper.

Mer än hälften av studenterna framhåller att det har hjälpt dem att se sin utveckling och att det har fått dem att inse hur mycket de har lärt sig. Någon beskriver det som ett tillfälle att repetera teorin. En student menar att det också var lärorikt att läsa andras portföljer.

Naturligtvis var inte alla övertygade. Några studenter såg inte meningen med portföljarbetet, och tre personer menade att det var onödigt att göra en retorisk portfölj, när de redan under terminen skrivit reflektionsuppgifter. En student menade att fyra sidor var "löjligt lite" och en annan att tre sidor var "onödigt långt".

Några av studenterna har specifikt kommenterat skrivandet av kompetensbeskrivningen, vilket är intressant eftersom det är den text i den portföljen som avser att koppla studierna till arbetslivet. Av den tredjedel som kommenterat kompetensbeskrivningen hörs fyra kritiska röster och fem positiva. Någon menade att uppgiften var "överklig" (eftersom ingen arbetsgivare skulle vilja läsa en text om en särskild kurs) eller "onödig" och "dubbelarbete". Någon tyckte uppgiften var svår "eftersom jag inte har tänkt mig en yrkesbana utanför universitetet". Emellertid är det också studenter som ser nytta och glädje i att skriva en kompetensbeskrivning och menar att den är "[b]oostande för självförtroendet":

Bra att tänka i banor med ankn till arbetsmarknad

Främst har den fått/tvingat en att höja sig själv, vilket är svårt men nyttigt

Kompetensbeskrivningen gav mig inblick i hur jag ska använda mina kunskaper i framtiden

## DISKUSSION

Portföljerna visar vad studenterna anser att de har lärt sig under kursen. Det kan sammanfattas så att de har tillägnat sig ett arbetssätt där de fått ökad kompetens inom alla delar i den retoriska arbetsprocessen, analys, planering av innehåll och struktur, formulering, memorering och framförande. De har också fått teoretisk medvetenhet och stärkt självförtroende. Men det är tydligt att studenterna inte bara tar med sig ämnesrelaterade kompetenser från kursen utan i kanske lika stor utsträckning sociala kompetenser; de har lärt sig ett sätt att förhålla sig till sina medmänniskor, att samarbeta och hjälpa varandra framåt genom positiv och konstruktiv respons. Det är anmärkningsvärt att det i hög utsträckning är dessa generella kompetenser som de väljer att lyfta fram i för en arbetsgivare.

I portföljerna går också att se vad studenterna uppfattar som avgörande för inläringen. Här bekräftas studier om skrivutveckling (Dysthe m.fl. 2011) som visar att man för att utvecklas som skribent behöver träning, respons och en miljö där texter diskuteras. Den positiva arbetsmiljön framhålls, liksom principen med positiv respons (Sigrell 2014)

och kursens uppläggning som gör det möjligt att lära varandra och lära av varandra. Övningar med strikt form och fasta ramar nämns också som bidragande för lärandet<sup>2</sup>.

Ett syfte med portföljerna är att uppmuntra till livslångt lärande, varför studenterna också uppmanas att i sin studiesammanfattning sätta upp mål för sitt lärande. Det finns många indikationer på att studenterna faktiskt kommer att fortsätta lära och att deras lust att utmana sig själva är stor.

Ett problem med tolkningen av studenternas reflektioner är att avgöra om skribenten har lärt sig något, att t.ex. avgöra om den som säger sig ha blivit bättre på att disponera verkligen har blivit det. Det går inte att utesluta att studenterna reproducerar formuleringar från lärare, kursplaner eller litteratur om vad de *bör* uppnå. I de reflektioner som bildar underlag för denna studie finns dels tydliga åskådliggöranden av hur studenter använder sina förvärvade färdigheter, dels formuleringar som mer generellt beskriver en förmåga utan att exemplifiera. Ibland är gränsdragningen vanskelig för vad som ska räknas som exempel på studenters lärande. För att portföljskrivandet verkligen ska användas för reflektion över det egna lärandet borde det vara viktigt att tydliggöra för studenterna att läraren inte bedömer deras prestationer på kursen efter vad studenterna själva säger sig ha uppnått. För att de kunskaper och färdigheter som studenterna beskriver ska kunna ses som exempel på deras lärande krävs att de förmår visa *hur* de löser en situation eller hur de applicerar sina kunskaper. Detta är ett skäl att ställa tydliga krav på skribenterna, t.ex. ”Ge exempel på hur du löser en retorisk situation idag jämfört med hur du skulle ha gjort för ett halvår sedan, hur du uppträder, hur du förbereder dig etc.”

De retoriska portföljerna kan inte bara ge inblick i studenternas lärande och deras inställning till lärandet. De kan också utgöra en del av lärandet. Portföljerna fungerar därmed både deskriptivt (för läraren) och performativt (för studenten). Kursvärderingarna visar att också många studenter upplever det som nyttigt att beskriva helheten och reflektera över vad man lärt sig. Skrivandet fungerar därigenom kognitivt, som ett tankeredskap.

Och genom att studenterna reflekterar över hur deras lärande går till finns förutsättningar för att grunden läggs för ett livslångt lärande. Studenterna blir mer aktivt delaktiga i sin utveckling och sin utbildning genom att sätta upp mål, följa upp målen, sätta nya mål, bestämma hur de ska nå målen, osv, något som syns i portföljerna. Ett av målen för kandidatkursen uppnås därigenom redan på grundkursen och skulle kunna skrivas in i kursplanen, att ”kunna identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och kompetensutveckling”.

I kursvärderingarna framkom att enstaka studenter upplevde att metareflekterandet var onödigt. Det är inte förvånande; att få samtliga studenter att applådera momentet är

---

<sup>2</sup> På retorikkursen används *Progymnasmata*, en antik övningsserie som bygger på fasta dispositionsmodeller och topiker. Övningsserien finns bland annat i Eriksson (2002).

inte realistiskt. Eftersom kursvärderingarna är anonyma går det inte att se vilka studenter som är kritiska och om just deras portföljer är mindre reflekterande än de andras. Samtliga portföljer ger dock i någon mån prov på lärande, så därför kan man anta att de har bidragit även till de motvilliga studenternas utveckling. Och om portföljskrivandet kan hjälpa en stor del av studenterna att tillägna sig ett lärande förhållningssätt som fortsätter efter kursens slut, då är det mycket värt. Vid nästa kurstillfälle kommer studenterna därför också att uppmanas att beskriva hur de vill tillämpa sina nyvunna kunskaper efter kursens slut.

En brist i studien är att studenterna vid skrivandet av portföljerna inte hade tillgång till sina målformuleringar från kursens början. Det är svårt att se någon korrelation mellan enskilda studenters målformulering i början av kursen och deras studiesammanfattningar, t.ex. att lärandet under kursen skulle påverkas av hur högt eller lågt ställda mål som studenten formulerat vid kursstart. Ibland fanns en överensstämmelse, ibland inte. Om studenterna i slutet av terminen hade fått se de mål som skrevs vid kursstart, skulle det vara intressant att se hur de ställer sig till sina tidigare mål: om de ligger fast eller om de förändrats över tid. Det skulle också vara intressant att låta dem jämföra sin egen definition av ämnet vid kursens start och slut. I portföljerna beskriver många hur deras syn på ämnet har breddats och fördjupats, men det kan inte uteslutas att studenterna beskriver sig själva som mer inskränkta i början för att deras vidgade horisont ska framgå extra tydligt.

Sammanfattningsvis blir bilden att studenterna kommer till retorikkursen för att bli bättre talare. Under kursen utvecklar de sin syn på ämnet, växer som människor och fortsätter ut i livet med nya mål och lust att lära. Det finns skäl att tro att portföljerna hjälper dem att se sin utveckling – och att vilja fortsätta utvecklas.

## REFERENSER

- Dysthe, Olga, Frøydis Hertzberg & Torlaug Løkensgard Hoel (2011). *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, Anders (2002). *Retoriska övningar, Afthonios' progymnasmata*. Nora: Nya Doxa.
- Renberg, Bo (2013). *Bra skrivet, väl talat.Handledning i skrivande och praktisk retorik*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Sigrell, Anders (2014). *Fem frågor – att låta studenterna konstruera tentan*. I: Högskolepedagogisk reflektion och praktik. Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2012. Red. Alexander Maurits och Katarina Mårtensson. Lund: Lunds universitet.
- Wallby, Karin (2012). *Uppföljningsenkät för Retorik A vid Lunds universitet. Alumniundersökning för retorikutbildningen*. Lund: Institutionen för kommunikation och medier, Lunds universitet.

## APPENDIX 1

### Retorisk portfölj

Den sista uppgiften introduceras den 4 december. Uppgiften innebär att sammanställa en så kallad portfölj med alster som du producerat under grundkursen i retorik. Syftet med portföljen är att visa konkreta prov på dina retoriska färdigheter, till exempel för en arbetsgivare. Sammanställandet av portföljen bidrar också till att göra dina nyvunna färdigheter tydliga för dig själv. Portföljen ska innehålla följande:

1. Arbetsprover. Ett urval av de retoriska alster som du producerat under terminen. Som retoriker vet du att *evidentia* är ett starkt retoriskt medel. Dina alster är din *evidentia*! För att materialet ska vara överskådligt (och en presumtiv arbetsgivare ska orka läsa/lyssna/titta) bör det röra sig om max fyra hela alster. Men det är också möjligt att visa utsnitt - då kan man tänka sig fler. Välj med omsorg!
2. Studiesammanfattning. En text där du reflekterar över din utveckling. Du ska titta på inspelningar från dina talframträdanden, läsa dina reflektioner och rekapitulera de mål som du själv satte upp i början av kursen. Vilken progression kan du se hos dig själv? På vilket sätt har du utvecklats som retoriker? Uppgiften hjälper dig att ta tillvara dina erfarenheter från kursen och utveckla en djupare förståelse av ämnet samt att analysera och värdera din egen insats. I *Bra skrivet väl talat* beskriver Bo Renberg på s. 23-25 hur en studiesammanfattning kan se ut. Du ska skriva en sammanhängande, väldisponerad och välformulerad text där du beskriver ditt arbete med kursens uppgifter, utvärderar resultatet, sammanfattar dina lärdomar och sätter upp nya mål.

Diskutera kring följande frågor:

- Vad lyckades du riktigt bra med, vad kunde ha gått ännu bättre?
- På vilket sätt är du en bättre talare/skribent? Jämför dina prestationer i början av kursen med hur du gör nu, ge exempel!
- Vilken hjälp har du haft av kurskamraternas respons?
- Vilka inslag från dina kurskamraters framföranden/texter har du nu i din copia?
- Vilka mål sätter du upp för din egen utveckling som retoriker? Hur ska du nå dit?

Var explicit i dina beskrivningar! Skriv t.ex. inte bara *att* du har blivit bättre på att disponera, utan beskriv *hur* du gjorde förut och *hur* du gör nu. Skriv inte bara *att* du är bättre på att skapa pathos, utan beskriv *hur* du nu skapar pathos. Använd retorisk terminologi! Omfång: 3 sidor

3. **Kompetensbeskrivning.** En text där du på ett klart och välformulerat vis beskriver dina retoriska färdigheter för en arbetsgivare. Retorisk träning och kunskap som du fått utanför kursen kan med fördel inkluderas - allt för att framhålla hur du som retoriker kan bidra på en arbetsplats! Texten ska exemplifieras av dina utvalda alster och hjälpa mottagaren att se förtjänsterna i dem. Omfång: max 1 sida

**Skiss.** Den 18 december tar du med en utskriven skiss av hur du ska bygga upp din portfölj: vilka färdigheter du ska lyfta fram, hur du ska disponera portföljen och vilka av dina tal och/eller texter du ska ta med. Omfång max 1 sida. Skriv ut 4 ex. Texten (utan bilagor) laddas också upp på UP.

**Preliminärversion.** Den 4 januari laddar du upp en preliminärversion av portföljen (utan bilagor) så att dina gruppmedlemmar kan läsa den.

**Responsgrupp.** Den 8 januari träffas ni i responsgruppen och ger varandra respons på portföljen.

**Inlämning.** Den 11 januari laddas slutversionen av portföljen (utan bilagor) upp på UP.



# *Bilaga 4:*

## Reflekterande uppgifter under sjukhusfysikerutbildningens praktiktermin

---

*Crister Ceberg och Lena Jönsson, Avdelningen för medicinsk strålningsfysik*

### **BAKGRUND**

Sjukhusfysikerutbildningen (NASJF) omfattar 300 högskolepoäng och är en naturvetenskaplig yrkesexamen som berättigar till legitimation som sjukhusfysiker, utfärdad av Socialstyrelsen. Utbildningen är också en masterexamen och den engelska översättningen är Master of Science in Medical Physics.

Den legitimerade sjukhusfysikern är sjukvårdens strålningsexpert inom bildgivande medicinsk diagnostik (röntgen, nuklearmedicin och magnetresonanstomografi) eller inom strålbehandling. Förutom det kliniska arbetet jobbar ofta sjukhusfysikern med forsknings- och utvecklingsprojekt. Sjukhusfysikern har ansvar för att strålskyddet på sjukhuset efterlevs och har ett stort strålskyddskunnande för andra områden i samhället. Man kan även få jobb som strålningsexpert utanför sjukvården, tex inom strålskyddsmyndigheter och i medicin-tekniska företag.

Utbildningen till sjukhusfysiker innehåller en termin verksamhetsförlagd praktik, som i huvudsak genomförs på Skånes Universitetssjukhus, SUS. Vi är övertygade om att denna praktiktermin är mycket viktig för hur studenterna utvecklar sin syn på patientsäkerhet och betydelsen av kommunikation, samt för deras lärande i allmänhet. För att hjälpa studenterna att tydliggöra detta för sig själva har vi infört ett moment på utbildningen där studenterna får i uppgift att lämna in en skriftlig reflektion om den egna utvecklingen i dessa avseenden.

I detta arbete vill vi utvärdera denna reflektionsuppgift genom att exemplifiera hur studenten kan använda reflekterande skrivande med följande specifika frågeställningar:

- Hur kan studenten använda reflekterande skrivande för att beskriva hur hen har utvecklat sin syn på patientsäkerhet?
- Hur kan studenten använda reflekterande skrivande för att beskriva hur hen har utvecklat sin syn på betydelsen av kommunikation?
- Hur kan studenten använda reflekterande skrivande för att beskriva sitt lärande?

## UTBILDNINGSSAMMANHANG

Sjukhusfysikerprogrammet är en 5-årig utbildning. De två första årens kurser läses tillsammans med andra fysikstudenter på kandidatnivån och ger grundläggande kunskaper i fysik och matematik. Från den femte terminen gäller fördjupade studier i medicinsk strålningsfysik, och under termin 9 (MSFM31) genomgår studenterna den verksamhetsförlagda praktiken.

På praktikterminen får studenterna delta under handledning i den kliniska verksamheten på SUS avdelningar för röntgendiagnostik, nuklearmedicin, MRI, samt strålbehandling. Under tiden får studenterna få individuella uppgifter i form av mindre projekt och sammanhörande kommunikationsövningar med muntliga presentationer. Dessutom innehåller praktikterminen tematiska inslag med föreläsningar och inlämningsuppgifter.

Studenterna samlar alla sina projekt och inlämningsuppgifter, tillsammans med rapporter från de olika praktikplaceringarna, i en slutrapport som lämnas in vid terminens slut.

## MOMENT

Vid det aktuella kurstillfället, H15, var det 9 studenter som var registrerade på MSFM31. Denna gång fick studenterna med sig följande reflektionsuppgift (se även Appendix 1):

”Skriv en reflektion på ½ till 1 sida per uppgift kring den egna utvecklingen avseende patientsäkerhet, kommunikation och din roll som sjukhusfysiker samt det egna lärandet under din utbildning. Skriv dina reflektioner i löpande text och använd frågorna som stöd för din disposition. Frågorna ska vara besvarade på ett förståeligt sätt och så att de bildar en meningsfull struktur och ett sammanhang.”

Syftet med denna uppgift var att studenten genom reflekterande skrivande skulle förmås att fundera över hur praktikperioden har bidragit till den egna utvecklingen. Det gällde speciellt hur praktiken kunde hjälpa studenten att utveckla sin syn på

patientsäkerhet och betydelsen av kommunikation, men även hur dessa erfarenheter medverkade till studentens lärande i allmänhet.

Reflektionsuppgiften resulterade i skriftliga rapporter, där studenterna i löpande text beskrev olika praktikmoment eller situationer som uppkommit under praktiken, och därunder besvarade de frågor som ställdes i uppgiften (se vidare Appendix 1):

- Patientsäkerhet
  - Hur har din egen syn på patientsäkerhet ändrats eller utvecklats sedan du började på praktiken?
  - Hur har patientsäkerhetsuppgiften på temaveckorna bidragit till din syn på detta?
  - Hur ser du på din roll som sjukhusfysiker i samband med patientsäkerhetsproblem eller incidenter?
- Kommunikation
  - Hur ser du på din roll som sjukhusfysiker i kommunikationen med andra yrkesgrupper, patienter och anhöriga?
  - Vilka utmaningar ser du i kommunikationen med dessa grupper?
  - Hur har din syn på sjukhusfysikerns kommunikation med dessa grupper förändrats under praktiken?
  - Vad har du tagit med dig från din kommunikationsuppgift från temavecka 4 och den återkoppling du fick i samband med uppgiften och redovisningen?
- Utbildningen
  - Vad lyckades du riktigt bra med under din utbildning till sjukhusfysiker, vad kunde ha gått ännu bättre?
  - På vilket sätt är du bättre förberedd för att börja arbeta som sjukhusfysiker nu jämfört med före MSFM31, ge exempel!
  - Vilka mål sätter du upp för din egen utveckling som sjukhusfysiker? Hur ska du nå dit?
  - Vad kan du bidra med på en arbetsplats?

## **METOD**

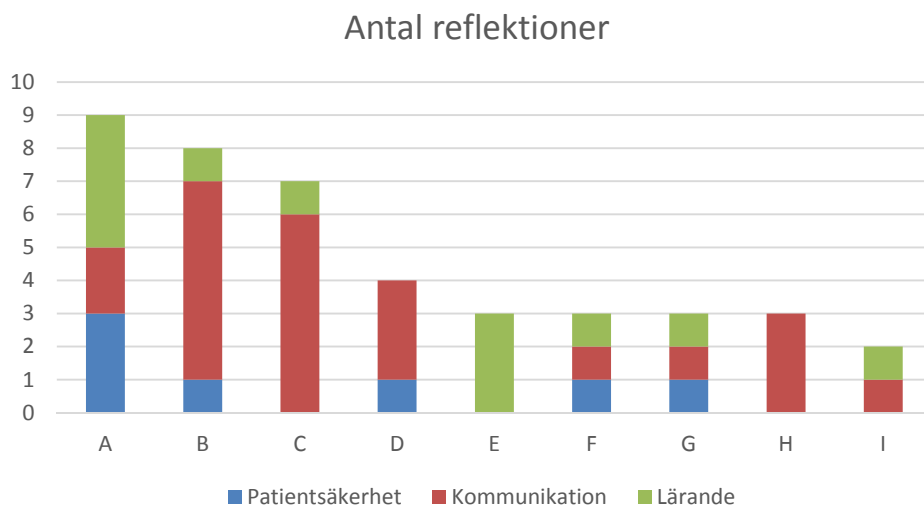
Studenternas rapporter analyserades med hjälp av ”content analysis”. Detta innebär att vi läste igenom texterna och sökte efter formuleringar där studenten beskrev sin utveckling och sitt lärande i form av *sorterade intryck*. Vi sökte därvid särskilt identifiera vilka av dessa som kunde betraktas som *akademiskt reflekterande formuleringar*. Vår

definition av en reflekterande formulering var att den skulle uttrycka någon form av evidens för lärande. För detta krävdes att studenten skulle beskriva hur en händelse eller erfarenhet, ställd i relation till tidigare kunskap, kunde leda till en insikt som kan få betydelse för hur studenten kommer att bemöta liknande situationer i framtiden. Att bara beskriva ett händelseförlopp eller en personlig upplevelse bedömdes inte vara tillräckligt.

Dessa formuleringar grupperades sedan med avseende på vilka olika aspekter som berördes. De aspekter vi använde identifierades under läsandets gång, men var tydligt relaterade till de frågor som delades ut tillsammans med reflektionsuppgiften.

## RESULTAT

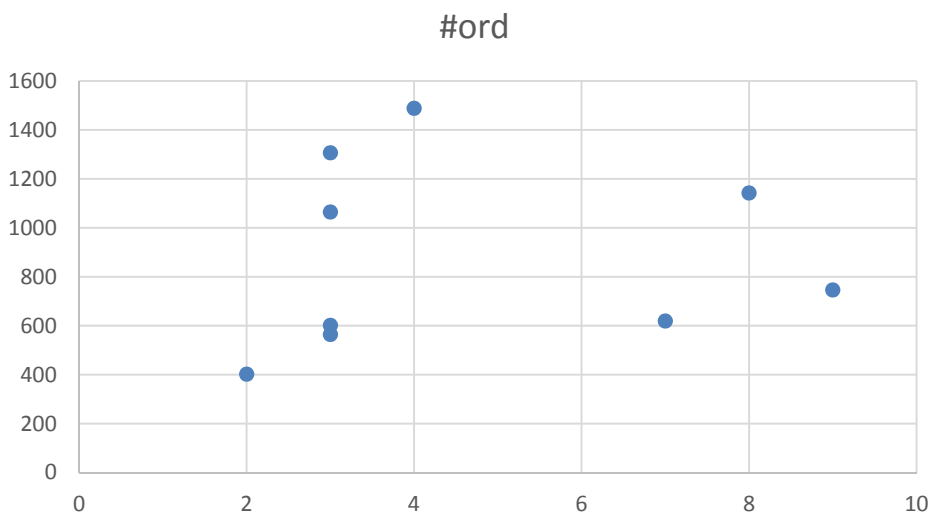
Totalt för de 9 studenterna insamlades text omfattande 7932 ord, och i detta material kunde vi identifiera 42 akademiskt reflekterande formuleringar. Antalet reflektioner för de 9 olika studenterna visas i Figur 1. Man kan urskilja en mindre grupp om tre studenter som har producerat något fler reflekterande formuleringar än de övriga. Det framgår också att flest reflekterande formuleringar identifierades inom ämnet kommunikation (23), följt av lärande (12) och patientsäkerhet (7).



**Figur 1.**  
Antal akademiskt reflekterande formuleringar för de olika studenterna.

De olika studenternas texter var av olika längd, och spridningen var ganska stor. Den kortaste texten omfattade 402 ord och den längsta 1488 ord. Det är dock intressant att

notera, att vi inte kunde se något samband mellan antal ord och antal akademiskt reflekterande formuleringar, se Figur 2. De studenter som har producerat flest reflekterande formuleringar har alltså inte använt fler ord än de övriga.



**Figur 2.**

Det totala antalet skrivna ord för de olika studenterna, som funktion av antalet reflekterande formuleringar.

Fördelningen av de reflekterande formuleringarna på de olika aspekterna framgår av Tabell 1. På ämnet patientsäkerhet berörde studenterna ofta betydelsen av att vara närvarande i kliniken, och att ha en regelbunden kontakt med personal och patienter. Gemensamt för flera studenter var också att de reflekterade över sjukhusfysikerns roll och ansvar, samt att de noterade behovet av en god insikt i organisationen och ett öppet klimat som inbjuder till delaktighet.

“I believe that all staff members always want the best for their patients and that they want to work in a patient safe way. In order to make this happen it’s important to constantly remind yourself and your colleagues to keep patient safety in mind, since it is easily forgotten about. **You also have to have a good insight in how the organization works, so that you won’t create tasks that are going to be difficult to incorporate in reality.**”

När det gällde kommunikation talade många studenter återigen om nödvändigheten av närvaro i kliniken, och dess betydelse för att skapa goda relationer och delaktighet hos personalen. Utformning och anpassning av undervisning och utbildning av personal var en annan aspekt som lyftes fram av flera studenter, liksom vikten av att information till patienter och anhöriga hålls på en lämplig nivå.

”Genom en bra kommunikation med patienter och anhöriga kan dessa lugnas och känna sig trygga i sin behandling/undersökning. Utmaningen i kommunikationen med patienter och anhöriga är att inte säga för svåra ord som gör dem vilsna i resonemanget. Det är ibland nödvändigt att jag i vissa resonemang tänjer på gränserna i vad som är sanningen för att lugna patienten eller anhörig. Att inte berätta hela sanningen är det som jag tycker är tuffast och det är något jag har fått lära mig att tacklas med under min praktik.”

På temat lärande var reflektionerna lite mer spridda och kanske något mer personliga, och handlade mestadels om det egna lärandet. De olika aspekter som berördes inkluderade även praktikens betydelse för förståelsen av sjukhusfysikerns arbete och för omsättningen av kunskap som tidigare på utbildningen endast behandlats teoretiskt, samt vikten av motivation och att kunna identifiera behovet av kunskap och träning.

”I have gotten experiences, e.g. about procurement of new equipment and quality assurance work, that most certainly will come in use in the future. At the same time, I realize that I’m not fully learned and more practical experience would make me more secure and confident in the role of a medical physicist and the responsibility that it entails.”

”Alla projektet har inneburit mycket självständigt arbete och jag har på så sätt fått träna mig i att planera, genomföra och utvärdera mitt arbete, vilket jag själv anser har väldigt nyttigt för mig då jag har fått öva mig i att granska min arbetsprocess och val av arbetsmetod. Jag anser att denna tid att fundera över min arbetsmetod har fått mig att inse att ingen sitter inne med alla svar och att om man misslyckas med ett projekt så är det bara att gå tillbaka till ritbordet och försöka på nytt.”

”I feel like I am better qualified to work as a medical physicist now than before the internship. The main reason is that now I know more about the environment and the work flow in the clinic and I would thus quicker find my place taking into account my strengths and weaknesses. This way I will be able to contribute as much as possible to the workplace.”

**Tabell 1a.**

Fördelning av antal sorterade intryck respektive akademiskt reflekterande formuleringar på olika aspekter inom ämnet patientsäkerhet.

Aspekt	Sorterade intryck	Reflekterande formuleringar
Praktiken och att vara ute i kliniken och få kontakt med patienterna ökade förståelsen för patientsäkerhetsarbetet	5	1
Insikt i organisationen krävs för att kunna skapa användbara kontroller för ökad patientsäkerhet	4	2
Fysikerns roll och ansvar inom patientsäkerhetsarbetet	4	1
Öppet klimat och delaktighet	2	2
Inte belasta enskilda personer vid avvikelser	1	0
Dra lärdom av misstag och föra fram dem i ljuset	1	1
Helhetssyn inkluderande personalfrågor och ekonomi i patientsäkerhetsfrågorna	1	0

**Tabell 1b.**

Fördelning av antal sorterade intryck respektive akademiskt reflekterande formuleringar på olika aspekter inom ämnet kommunikation.

Aspekt	Sorterade intryck	Reflekterande formulering
Kontakt, relation, delaktighet, närvaro i kliniken, kommunikation	12	8
Undervisning och utbildning av personal - anpassning av nivån efter förkunskaperna	8	8
Patienter och anhöriga - anpassa omfattningen av innehållet och nivån (inte säga hela sanningen)	4	4
Skapa intresse genom eget engagemang	1	1
Insikt om skillnader i språk mellan olika yrkeskategorier	1	0
Kvitto på en bra kommunikation	1	0
Skapa en god miljö för lärande genom att själv vilja lära	1	1
Själv ställa frågor och vara öppen för andras frågor	1	1

**Tabell 1c.**

Fördelning av antal sorterade intryck respektive akademiskt reflekterande formuleringar på olika aspekter inom ämnet lärande.

Aspekt	Sorterade intryck	Reflekterande formulering
Det egna lärandet	6	5
Bättre insikt i sjukhusfysikerns arbete	4	1
Ökad förståelse tack vare praktiska uppgifter under praktiken	4	0
Motivation för lärande och arbetet	3	2
Behov av mer kunskap och träning	3	3
Skapat egna kontakter inom fysikerkråren	1	1

## DISKUSSION

Vi har i detta arbete inte haft som ambition att försöka utvärdera hur studenterna kan använda reflekterande skrivande i sitt lärande, utan snarare hur studenterna kan använda reflekterande skrivande för att beskriva sitt lärande. Det enda vi har att gå på är själva texterna, och hur studenterna uttrycker sig i dessa. Ur detta kan vi inte dra några slutsatser om huruvida studenterna verkligen har blivit hjälpta av själva skrivandet, utan vi är begränsade till att kunna ge exempel på deras formuleringar. Med detta som utgångspunkt har vi sökt igenom texterna efter formuleringar där studenten har beskrivits sin utveckling och sitt lärande i allmänhet, och reflekterande formuleringar i synnerhet.

Vi har därvid försökt att skapa en definition av vad som utgör en akademiskt reflekterande formulering. En stor del av de inlämnade texterna består endast av beskrivningar av genomgångna moment och uppkomna situationer. Redan detta antyder en viss grad av eftertanke genom att studenten har sorterat sina intryck och gjort ett urval för rapporten, men betraktas i detta sammanhang inte som en reflekterande formulering.

”Inom strålbehandlingen berör många av dessa frågor även strålskyddet. Patientsäkerhetsuppgiften på temaveckorna har bidragit till denna insikt och har dessutom gett en god överblick av själva processen.”

”Under praktiken och temaveckorna blir man mer varse om att det finns patientsäkerhetsproblem och att det är något man aktivt jobbar med.”

Många gånger är dessa enkla beskrivningar kompletterade med att studenten konstaterar att hen har lärt sig något nytt. Detta antyder en något högre grad av eftertanke genom att studenten kan peka på konkreta exempel på ökad eller fördjupad förståelse. På denna nivå är texterna ofta välformulerade och insiktsfulla, men mer sällan relaterade till någon specifik upplevelse under praktikperioden.

”Som jag känner mig själv är det först ute på en arbetsplats och där det förekommer övningar av något slag som man har chansen att tillgodogöra sig de teoretiska kunskaperna. Efter att man gått igenom de teoretiska delarna och övat på dessa så är det möjligt att börja axla rollen sjukhusfysiker vad det gäller incidenter.”

”Under de första fyra åren av utbildningen har jag samlat på mig en bra mängd teoretisk kunskap som jag hoppas kunna använda i framtiden. Det har varit roligt och jag känner att jag har lyckats ta till mig mycket av informationen. Nu har jag en mycket bättre förståelse av de olika tillämpningarna av strålning och vad jag kan bidra med inom vården.”



”Tidigare i utbildningen har det varit patientsäkerhetsföreläsningar och man lyssnar och förstår innebörden, men då man auskulterar och får träffa patienter som behandlas och undersöks och ser att det är riktiga människor så blir begreppet patientsäkerhet tyngre i sin innebörd. Att ha föreläsningar under praktiken om patientsäkerhet gav inte mer än vad som tidigare hade sagts. Utan det var framförallt att vara i kliniken och höra talas om incidenter som hänt tidigare som gav mig mest lärdom.”

I ett betydligt mindre antal fall förkommer akademiskt reflekterande formuleringar, enligt vår definition, om hur nya konkreta erfarenheter sätts i relation till studentens tidigare kunskaper, och har lett till en insikt med betydelse för hur studenten kommer att bemöta liknande situationer i framtiden.

Vi inser att det finns brister i detta förfarande. Eftersom vi i texterna letar efter en fördefinierad typ av reflekterande formulering finns det troligen en risk för att vi övertolkar texterna. Man är helt enkelt benägen att hitta det man letar efter. Dessutom är det givetvis så att studenternas förmåga att uttrycka sig i skrift varierar. Med tanke på dessa svårigheter finner vi det mycket svårt att avgöra om vi egentligen analyserar studentens förmåga till lärande, studentens förmåga att reflektera över sitt lärande, eller helt enkelt studentens förmåga att uttrycka sig i skrift.

Om vi upprepar denna uppgift vid nästa kurstillfälle överväger vi vissa förändringar. För det första kan det vara rimligt att definitionen av en reflekterande formulering förklaras i uppgiften till studenten. För det andra vill vi göra det tydligare att svaren på frågorna bör sammankopplas med konkreta exempel på egna erfarenheter. Slutligen tycker vi att det skulle vara mycket intressant om vi kunde jämföra denna typen av analys mellan olika årgångar.

## **APPENDIX 1. REFLEKTIONSUPPGIFTEN**

### **Reflektionsuppgift MSFM31 HT2015**

Skriv en reflektion på ½ till 1 sida per uppgift kring den egna utvecklingen avseende patientsäkerhet, kommunikation och din roll som sjukhusfysiker samt det egna lärandet under din utbildning. Skriv dina reflektioner i löpande text och använd frågorna som stöd för din disposition. Frågorna ska vara besvarade på ett förstäligt sätt och så att de bildar en meningsfull struktur och ett sammanhang.

#### *Uppgift 1 - Patientsäkerhet*

- Hur har din egen syn på patientsäkerhet ändrats eller utvecklats sedan du började på praktiken?

- Hur har patientsäkerhetsuppgiften på temaveckorna bidragit till din syn på detta?
- Hur ser du på din roll som sjukhusfysiker i samband med patientsäkerhetsproblem eller incidenter?

#### *Uppgift 2 - Kommunikation*

- Hur ser du på din roll som sjukhusfysiker i kommunikationen med andra yrkesgrupper, patienter och anhöriga?
- Vilka utmaningar ser du i kommunikationen med dessa grupper?
- Hur har din syn på sjukhusfysikerns kommunikation med dessa grupper förändrats under praktiken?
- Vad har du tagit med dig från din kommunikationsuppgift från temavecka 4 och den återkoppling du fick i samband med uppgiften och redovisningen?

#### *Uppgift 3 - Utbildningen*

Här ska du göra en övergripande reflektion om ditt lärande under hela utbildningen till sjukhusfysiker. Använd frågorna som stöd till dina reflektioner.

- Vad lyckades du riktigt bra med under din utbildning till sjukhusfysiker, vad kunde ha gått ännu bättre?
- På vilket sätt är du bättre förberedd för att börja arbeta som sjukhusfysiker nu jämfört med före MSFM31, ge exempel!
- Vilka mål sätter du upp för din egen utveckling som sjukhusfysiker? Hur ska du nå dit?
- Vad kan du bidra med på en arbetsplats?

# *Bilaga 5:*

## Den pedagogiska portföljen – en väg mot ett kvalificerat akademiskt lärarskap

---

*Susanne Pelger, PLUS, och Maria Larsson, AHU*

### **INLEDNING OCH BAKGRUND**

En pedagogisk portfölj används i allt större utsträckning som en del av bedömningsunderlaget när lärare vid högskolor och universitet söker en tjänst eller befordran. Liknande portföljer används också då lärare söker till pedagogiska akademier, en typ av pedagogiska meriteringssystem som finns vid ett flertal svenska universitet och högskolor (Ryegård, 2013). De pedagogiska akademierna uppmärksammar och belönar goda pedagogiska insatser och skapar en pedagogisk karriärväg på liknande sätt som det finns karriärvägar för vetenskapliga insatser.

Vid Lunds universitet infördes en pedagogisk akademi vid Lunds tekniska högskola (LTH) år 2002, och i dag finns akademier vid ytterligare tre fakulteter: den naturvetenskapliga, den medicinska och den samhällsvetenskapliga. För lärare vid LTH samt vid N- och S-fakulteterna anordnas årligen en workshop med namnet "Den pedagogiska portföljen". Den omfattar tre tillfällen om tre timmar och har som mål att stödja skrivprocessen för den som vill skriva en text till sin pedagogiska portfölj, till exempel för att ansöka till en pedagogisk akademi. Upplägget går ut på att deltagarna ingår i responsgrupper om cirka fyra personer där de läser varandras texter och ger feedback på dessa. På så sätt får de ta del av andras texter samtidigt som de får återkoppling på den egna.

I den pedagogiska portföljen ska den sökande beskriva sin pedagogiska grundsyn och sin praktik. Det ska vara en filosoferande text som knyter an till exempel från praktiken. Texten ska vara mellan tio och tolv A4-sidor.

Sökande till de pedagogiska akademierna vid LTH och Naturvetenskapliga fakulteten ska redovisa hur man över tid, medvetet och systematiskt, strävat efter att utveckla studenternas lärande i det egna ämnet samt hur man verkat för att göra de egna erfarenheterna av detta pedagogiska arbete tillgängliga för andra (LTH, 2005; Naturvetenskapliga fakulteten, 2007). Den sökande ska även kunna problematisera och reflektera kring sina pedagogiska handlingar med hjälp av litteratur och andra källor, och redovisa hur man med hjälp av dessa utvecklat sitt tänkande kring lärande och undervisning i relation till tre kriterieområden:

- Fokus på studenternas lärande
- En klar utveckling över tid
- Ett forskande förhållningssätt

För samhällsvetenskapliga fakulteten gäller att den sökande i sin pedagogiska portfölj ska visa (Samhällsvetenskapliga fakulteten, 2011):

- Ett förhållningssätt som främjar studenternas lärande
- Vetenskaplig förankring och vetenskapligt förhållningssätt som speglar bredd och djup i ämnet
- Undervisningsskicklighet och engagemang
- Helhetssyn och samverkan
- Kontinuerlig reflektion och utveckling utifrån kunskap om undervisning och lärande
- Skicklighet i att leda, organisera och reflektera över pedagogisk utveckling
- Förmåga att skapa kreativa dialoger inom och mellan olika ämnen och med det omgivande samhället

Den pedagogiska portföljen ska alltså, genom evidens och koppling till pedagogisk teori, spegla lärarens pedagogiska skicklighet.

Ett kvalificerat akademiskt lärarskap (*scholarship of teaching*)

Pedagogisk skicklighet kan beskrivas utifrån en modell i tre nivåer (Kreber, 2002). Krebers modell utgår ifrån hur lärare ser på sin egen och andras kunskap om undervisning och lärande och på hur denna kunskap kan utvecklas (Winka & Ryegård, 2013). Skickliga lärare vars kompetens främst bygger på egna erfarenheter uppvisar det som benämns *teaching excellence*. Lärare som använder sig av relevant vetenskaplig litteratur och öppnar upp sin praktik genom att ha en dialog med kollegor för att öka sin kompetens, uppvisar *teaching expertise*. De lärare som dessutom dokumenterar och kommunicerar sina kunskaper och erfarenheter till en större publik och låter sig

granskas på ett vetenskapligt sätt praktiserar *scholarship of teaching*, det som på svenska kan översättas till ett kvalificerat akademiskt lärarskap.

Stegen mellan de olika nivåerna kännetecknas av att läraren kopplar sin undervisningspraktik till teori på ett allt mer underbyggt sätt och att läraren på olika vis gör sina erfarenheter och systematiska undersökningar av sin praktik publika. Det finns en progressionstanke som innebär att varje nivå bygger vidare på och omfattar de lägre nivåerna; en expert förutsätts också vara excellent, liksom ett kvalificerat lärarskap innefattar både expert- och excellentnivån.

De pedagogiska akademierna lyfter fram och belönar en väl fungerande, medveten och underbyggd pedagogisk praktik. Bedömningskriterierna anger vad som värdesätts och styr de som önskar söka i en riktning mot ett kvalificerat akademiskt lärarskap.

### Att skriva för att upptäcka

Det krävs flera samverkande faktorer för att lärare ska utvecklas i sin pedagogiska praktik. Egna erfarenheter kan, tillsammans med kurser, kollegialt utbyte och reflektion, bidra till detta. Lärarens förmåga att reflektera över sin praktik är avgörande både för ett professionellt yrkesutövande och för möjligheten till progression (Tummons, 2011). Samtidigt är reflektionsförmågan i sig något som behöver tränas och utvecklas. Akademisk reflektion kräver, utöver att återge och beskriva händelser, också en förmåga att resonera om orsak och verkan, och att förutse vilket utfall olika åtgärder och handlingar kan leda till (Ryan, 2010).

Ett sätt att träna dessa förmågor, och därmed förmågan att reflektera över den egna praktiken, kan vara att skriva en pedagogisk portfölj. Men för att portföljskrivandet verkligen ska utveckla förmågan till reflektion behöver det omfatta en personligt formulerad teori (Jones, 2010). Handal & Lauvås (1987) definierar en sådan teori som "a person's private, integrated but ever-changing system of knowledge, experience and values which are relevant to teaching practice at any particular time". Den pedagogiska portföljen skulle kunna fungera som verktyg för reflektion genom att den synliggör kopplingar mellan lärarens tidigare erfarenheter. Dessutom skulle den kunna bli en språngbräda för fortsatt utveckling av den pedagogiska praktiken (Trautwein m.fl., 2015).

Vid det flertal tillfällen som den förberedande workshopen har genomförts sedan år 2002 har deltagare ofta framhållit att skrivandet av en pedagogisk portfölj har fått dem att reflektera över sin pedagogiska praktik, på ett sätt som de inte har gjort tidigare. Många av deltagarna har också vittnat om att en sådan reflektion har gett nya insikter och inspirerat till pedagogisk utveckling. Syftet med denna studie är att systematiskt undersöka dessa effekter genom att söka svar på följande frågor:

1. Vilka insikter har lärare fått genom portföljskrivandet?

2. Hur tar sig dessa insikter uttryck i lärarnas praktik, i mötet med studenter och i det kollegiala sammanhanget?

### **DATAINSAMLING OCH ANALYS**

Studiens empiriska material utgörs av enkätsvar från lärare vid Lunds universitet som arbetat med att skriva en pedagogisk portfölj. Samtliga respondenter har deltagit i den högskolepedagogiska kursen “Workshop: den pedagogiska portföljen” och majoriteten av dem har skrivit för att söka till någon av de respektive fakulteternas pedagogiska akademier. Det innebär att de måste ta hänsyn till givna bedömningskriterier som därmed har styrt hur och vad man skrivit. Enkäten innehöll tre frågor där lärarna i fritext beskriver sina upplevelser:

1. Har du fått några nya insikter genom att skriva en reflekterande text till din pedagogiska portfölj? Har skrivandet gjort att du fått syn på saker som du tidigare inte har varit medveten om?
2. Hur ser du att eventuella nya insikter kan komma till användning i din undervisningspraktik i fortsättningen?
3. Har processen att skriva en pedagogisk portfölj påverkat hur du samtalar om pedagogiska frågor med kollegor? Ge gärna exempel.

Enkäten skickades till samtliga deltagare från fyra kurstillfällen genomförda 2014–2016, sammanlagt 77 lärare från naturvetenskaplig, teknisk och samhällsvetenskaplig fakultet. För enkäten användes det elektroniska verktyget Survey & Report. En länk skickades till lärarna cirka fyra veckor efter avslutad kurs, med en påminnelse efter ytterligare en vecka. Totalt 26 av lärarna besvarade frågorna, vilket ger en svarsfrekvens på 34 procent. Svaren på de tre enkätfrågorna utgör det empiriska materialet i undersökningen. På grund av det relativt begränsade antalet lärare från respektive fakultet har ingen jämförelse gjorts mellan svaren från olika ämnesområden.

Lärarnas svar analyserades genom en innehållsanalys (Cohen m.fl., 2007). Innehållsanalys som metod erbjuder ett sätt att systematiskt undersöka texters innehåll för att identifiera, kategorisera och beskriva återkommande teman. Metoden lämpar sig därmed väl för beskrivande forskningsfrågor, och då olika aspekter av ett ämne ska belysas (Cohen m.fl., 2007; Miles & Huberman, 1994). Lärarnas enkätsvar lästes först enskilt av oss båda. Under läsningen identifierade vi, individuellt, återkommande teman där lärarna resonerade om hur skrivandet av en pedagogisk portfölj har (eller inte har) lett till nya insikter, bidragit till utveckling av undervisningspraktiken samt påverkat det kollegiala, pedagogiska samtalen. För varje enkätfråga klassificerades olika yttranden i lärarnas svar och dessa sammanställdes under respektive tema. På så sätt utgick kategoriseringen ifrån en induktiv analys, där yttranden från olika lärare jämfördes, och där teman efter hand kunde identifieras i deras svar. Efter en första, enskild identifiering

av teman diskuterade vi klassificeringen tills konsensus nåddes. Därigenom skapades en enad bild av de kategorier i lärarnas svar som belyser olika teman för hur skrivandet av en pedagogisk portfölj kan få betydelse för lärarens förståelse av den egna praktiken, lärarens framtida undervisning samt det pedagogiska samtalet mellan lärare.

## RESULTAT

I den enkät som lärarna besvarade fanns tre frågor om erfarenheten att skriva en pedagogisk portfölj. Den första frågan rör de insikter som lärarna eventuellt har fått genom portföljskrivandet. Den andra frågan konkretiserar de effekter som följer av insikterna. Den tredje frågan fokuserar särskilt på hur det kollegiala utbytet har påverkats av lärarnas portföljskrivande.

För var och en av frågorna följer här en sammanställning av lärarnas svar utifrån de teman som har identifierats.

Fråga 1: Har du fått några nya insikter genom att skriva en reflekterande text till din pedagogiska portfölj? Har skrivandet gjort att du fått syn på saker som du tidigare inte har varit medveten om?

Frågan besvarades av 26 lärare. De teman som återkommer i lärarnas svar på frågan handlar om att bli medveten om sin roll som lärare, att förstå vad som leder till lärande och hur detta kan observeras och utvärderas, att bli medveten om sin egen utveckling, och att se värdet av att dokumentera och reflektera över sin pedagogiska praktik.

### Medvetenhet i lärarrollen

Sammanlagt tolv lärare beskriver hur de genom att skriva en pedagogisk portfölj på olika sätt har utvecklat sin medvetenhet i lärarrollen. Exempelvis speglar följande citat hur en lärare, genom att formulera sin pedagogiska grundsyn, tydligare kunde se helheten i sin verksamhet.

Ja, jag blev mer medveten om att jag har ett särskilt förhållningssätt och kan sätta ord på det. Jag blev medveten om min pedagogiska grundsyn genom att formulera den. Portföljskrivandet hjälpte mig att bättre se helheten och linjerna i min verksamhet.

Flera av lärarna beskriver hur portföljskrivandet har gjort dem mer medvetna om växelverkan mellan pedagogisk teori och praktik. Följande exempel betonar hur portföljskrivandet kan gå hand i hand med lärarens egen utveckling, och på så sätt vara ett sätt även för mindre erfarna lärare att bli medvetna om sin undervisning och bakomliggande teorier.

Jag gick workshopen under mitt andra år som doktorand. Syftet var inte att skriva en färdig pedagogisk portfölj nu (t.ex. med syftet att ansöka till den pedagogiska akademien eller söka en lektorstjänst) utan att skapa medvetenhet i min undervisning så att jag, när det väl blir dags att söka till den pedagogiska akademien eller en lektorstjänst, har medvetna exempel att presentera i min portfölj. Workshopen i höstas hjälpte mig att sätta ord på och hitta en del "teorier" som beskriver vad jag redan gör och under vårterminen har jag kunnat fortsätta att utveckla min undervisning medvetet utifrån dessa.

En lärare poängterar särskilt hur lätt det kan vara att reflektion över den egna undervisningen åsidosätts, och att det reflekterande skrivandet kan vara ett sätt att motivera sina pedagogiska val för sig själv.

Jag tycker att alla pedagogiska kurser har varit värdefulla för att gå tillbaka och tänka kring min roll som lärare och hur min undervisning går till. Ibland känns det som att det faller i glömska däremellan i allt annat som händer. Skrivandet har gjort att jag synliggjort vissa delar av detta och fått fundera över vad och varför.

Några lärare poängterar, som i följande två exempel, också den betydelse en sådan ökad medvetenhet kan få för studenters lärande, genom en än mer strukturerad undervisningspraktik.

Genom att skriva portföljen har jag tydligare kunnat se hur jag kontinuerligt arbetar med utvecklingen av lärandet. Detta ger möjlighet till ett ännu mera strukturerat tillvägagångssätt framöver.

Att det faktiskt finns ett mönster i hur jag undervisar och i vad jag vill att studenterna ska få med sig från min undervisning, och att jag kan motivera det pedagogiskt. Konkretisering av vad jag tycker är viktigt inom undervisning och lärande och att samla ihop erfarenheter och tankar till några s.k. kärnprinciper.

Ännu en effekt som lyfts fram av ett par lärare är hur processen att skriva fram och reflektera över den egna samlade praktiken ledde till insikt hos en lärare om hur högt denna själv värderar sitt pedagogiska arbete – något som illustreras av följande citat.

Jag har tydliggjort mina pedagogiska kärnprinciper. Fått ned dem i print och i mina egenreflektioner visat hur jag arbetar efter dem. Satt tydliga ord på mitt akademiska ledarskap, visioner och mål (ur ett ledarperspektiv). Tydliggjort allt mitt pedagogiska arbete och sett hur mycket det egentligen är. Sett hur mycket jag själv värderar detta arbete och att jag verkligen vill att det ska bli bra. Och att jag vill dela med mig och ta till mig av andra då det är ur dyliga diskussioner som man lär sig väldigt mycket.



## Lärandets förutsättningar och utfall

Ett annat tema, som uppmärksammas av fem lärare, är hur skrivandet av en pedagogisk portfölj har gjort sambandet mellan undervisning och lärande tydligare. En lärare beskriver hur portföljskrivandet innebar en möjlighet att reflektera över detta samband.

Jag har kunnat reflektera mer över mina styrkor och svagheter samt vad som leder till lärande och förståelse.

Ett annat citat visar hur en lärare genom att tydliggöra pedagogiska idéer för sig själv utvecklade ett mer analytiskt och systematiskt förhållningssätt för att nå resultat i sin undervisning.

Jag tydliggjorde en del av mina idéer för mig själv. Saker som ibland kändes spontant kan jag när jag analyserar resultatet se pedagogiska poänger med. Det gör att jag kommer systematisera dessa idéer och metoder lite bättre och förhoppningsvis nå ännu bättre resultat i undervisningen.

Ytterligare ett exempel speglar hur systematisk reflektion bidrog till att läraren insåg sambandet mellan åtgärder som vidtagits och det resultat som de ledde till. Citatet gör också tydligt hur insikten bidrog till att öka lärarens självkänsla.

Att systematiskt tänka igenom allt jag gjort har nog fått mig att se orsakssamband jag inte tidigare tänkt på, t ex vad det egentligen var för åtgärd som gjorde att kursvärderingen blev bättre på en specifik punkt. Det har också fått mig att fundera över mycket som man skulle kunna tillämpa i framtiden, små ändringar jag provat att göra som jag skulle kunna våga satsa mer på.

## Lärarens egen utveckling

Ett tredje tema är hur lärare genom att skriva en pedagogisk portfölj har synliggjort sin egen utveckling. Detta tema återkommer i fyra lärares svar. Ett av svaren resonerar om hur skrivprocessen förklarade vad som hade påverkat lärarens utveckling hittills, och hur denna insikt gav ökad inspiration till undervisning.

Skrivandet ledde bl.a. till att jag fick inspiration i min lärargärning genom att jag såg vad jag gjorde i undervisningen och varför jag gjorde det. Jag ändrade en del i min undervisning som följde av skrivandet men det var inte det stora som hände. Det viktiga var känslan jag fick med mig från skrivandet - att det var så roligt att vara lärare. Men det viktiga var att jag såg vad det var som hade lett fram till den lärare jag är idag, att det fanns en röd tråd.

Ett annat svar lyfter fram portföljskrivandet som ett sätt att åskådliggöra hur de olika delarna av lärarens praktik hänger samman, och därmed hur läraren själv har utvecklats.

Följande utdrag av svaret poängterar hur dessa insikter i sin tur synliggjorde kärnan i lärarens pedagogik och stakade ut riktningen på den fortsatta utvecklingen.

Jag behövde verkligen gå den här portföljkursen av två skäl: (1) Att upptäcka nya saker hos mig själv som pedagog (det ingår i mitt dagliga forsknings- och undervisningsarbete att hela tiden reflektera över pedagogiska frågeställningar som har med lärandets villkor att göra, men när jag gick kursen hade jag ett stort behov av introspektion för att utvecklas vidare som pedagog), (2) Att få stöd i att skriva fram en bra portfölj för att söka till pedagogisk akademi.

[...] På så vis blev portföljarbetet som ett terapiarbete för mig: nu kunde jag se hur mina viktiga pedagogiska erfarenheter hängde ihop, hur de hade utvecklat mig som pedagog och vad som egentligen är kärnan i min pedagogik och hur jag vill arbeta vidare.

Det finns också exempel på hur lärare upplever den pedagogiska portföljens form, och sammanhanget som portföljen har skrivits i, som alltför styrande för att skrivprocessen ska bidra till lärarens egen utveckling.

Jag har sökt till Pedagogiska akademien till [fakultet]. I det arbetet har jag också känt att jag styrts väldigt mycket av formen och att det är till en ansökning. Det har jag upplevt att jag gjort en del mer taktiska val och fokuserat på sådant som är bra och valt att ta upp mindre antal saker som är negativt som jag behöver arbeta med. Så för min egen personliga utveckling hade en friare variant som inte ska bedömas kanske hjälpt mig med som pedagog.

### Värdet av dokumentation och reflektion

Det fjärde temat som identifierades handlar om värdet av att dokumentera pedagogiska meriter och erfarenheter, och att reflektera över dem. Detta tema uppmärksammas bland sex av lärarna. En av dem lyfter särskilt fram insikten att skrivandet av en pedagogisk portfölj är något som bör ske kontinuerligt.

Fremsta insikten är att detta är något man bör börja med tidigt och sedan följa upp åtminstone årligen.

Även i nästa exempel beskriver läraren hur portföljen successivt kan växa fram över tid, som ett sätt att regelbundet dokumentera den pedagogiska praktiken. Läraren resonerar vidare om hur en sådan process samtidigt ger tillfälle till reflektion som synliggör både lärarens kvaliteter och utvecklingsmöjligheter i undervisningen.

Jag deltog i workshopen av två anledningar: 1. Jag vill väldigt gärna lära mig hur man skriver en pedagogisk portfölj på ett tidigt stadie, då jag tror att detta dokument successivt behöver utvecklas. Om jag får möjlighet att lära mig hur jag

skapar ett korrekt skelett, så kan jag senare fylla i nya uppgifter efterhand. 2. När jag skriver så reflekterar jag över vad jag har gjort och har därmed större möjligheter att upptäcka brister eller se möjligheter till förbättringar i min undervisning. Det blir också tydligare för mig vad jag ska registrera och dokumentera, för att få en uppfattning av kvaliteten av min insats som lärare.

Följande citat illustrerar hur en lärare med redan välreflekterad praktik fick en än tydligare bild av helheten genom att sammanställa dokumenterade data. Läraren poängterar särskilt värdet av att reflektera över den egna praktiken i samverkan med kolleger.

Jag tror att jag redan tidigare var förhållandevis reflekterande och medveten om min lärargärning, så själva portföljskrivandet innebar inte några större aha-upplevelser för min del. Däremot medförde processen bl a en ökad integration av olika kunskaper och förståelser jag bar på sedan tidigare, och en sammanställning av olika data från t ex kursutvärderingar som man liksom aldrig tagit sig tid till tidigare. För mig var interaktioner med kollegor kanske den mest givande delen av processen med att skriva den reflekterande texten.

Bland de svarande lärarna finns också två som menar att den dokumentation och reflektion som skrivandet av en pedagogisk portfölj innebär inte har lett till några nya insikter. Till skillnad från lärarna i tidigare exempel uttrycker en av dessa att skrivandet innebär en konstruktion – snarare än ett synliggörande – av olika samband och av lärarens praktik.

Nja, det skulle jag inte säga. Det man gör i skrivande är ju att språksätta och konstruera vissa samband, berättelsen om mig som lärare.

Den andra läraren vittnar om att portföljskrivandet blev en ytterligare belastning i en redan ansträngd situation där resurser och tid till undervisning och pedagogisk utveckling är knappa.

Nej, portföljskrivandet är endast mer byråkrati för lärarna som tar tid från undervisning och forskning. Man blir bättre på att undervisa genom att undervisa och få medel till kursutveckling som gör att man kan prova olika metoder för att förbättra kurserna. Som det ser ut nu för mig så är kurslitteraturen till flera kurser jag undervisar under all kritik. Trots att både jag och studenterna påpekar detta ges inga resurser till kursutveckling. Istället satsas på meningslösa kurser hur man skriver portföljer och undervisningen utvärderas baserat på hur bra man är på att skriva dessa meningslösa dokument. Hur bra man är på att förmedla kunskaper till studenterna och kvaliteten på deras kunskaper mäts inte alls.

Fråga 2: Hur ser du att eventuella nya insikter kan komma till användning i din undervisningspraktik i fortsättningen?

Frågan besvarades av 24 lärare. Bland svaren identifierades fyra återkommande teman. Dessa har att göra med trygghet i lärarrollen, systematiskt tillvägagångssätt i undervisning och utvärdering, kollegialt utbyte samt den egna utvecklingens riktning.

### Trygghet

Bland lärarnas svar är det åtta som beskriver hur ökad insikt leder till ökad trygghet i rollen som lärare. Detta uttrycks i två av svaren som att trygghet följer av en ökad erfarenhet och medvetenhet hos läraren om hur praktik och filosofi kopplar till varandra.

Jag kommer att vara mer övertygad om att det jag gör verkligen är bra idéer som passar med min filosofi. Jag kommer känna mig tryggare.

Jag tror att jag blir en bättre lärare som vågar prova olika undervisningsmetoder eftersom jag känner mig säkrare när jag har min egen erfarenhet med mig.

En annan lärare poängterar särskilt lärarens roll som ledare och att en pedagogisk ledare behöver kunna uttrycka sin pedagogiska grundsyn, både för sig själv och andra. Läraren resonerar om hur portföljskrivandet har utvecklat denna förmåga, vilket har lett till ökad trygghet i undervisningen.

Jag har alltså blivit tryggare i min undervisning genom att jag nu kan sätta ord på vad som faktiskt är kärnan i min pedagogik. Det innebär inga ändringar i mitt upplägg och sätt att undervisa/examinera, men det innebär att jag numera ganska kort och koncist kan förklara för mig själv och andra vad som är min individuella pedagogiska profil. Jag har självfallet haft den här profilen under lång tid, men det var inte helt lätt att uttrycka den exakt och explicit innan jag tvingades formulera mig i portföljen. Nu kan jag det. Ett pedagogiskt ledarskap måste nog vara grundat i en ledare som vet vad han/hon står för, mer än vad som står i kursplanen tycker jag.

Två lärare beskriver hur den insikt de har vunnit gör det lättare att argumentera för sina pedagogiska val och att därmed också motivera studenterna.

Jag kan tydliggöra för studenterna den pedagogiska tanken med en kurs och hur de förväntas arbeta för att ge sig själva kunskaper. Det kan jag göra både om kursen använder moderna pedagogiska metoder eller om den är traditionellt uppbyggd.

Jag kommer kunna bättre arbeta med motivering av relativt sett mindre motiverade studenter.

Ett annat resultat, som beskrivs i följande citat, är att ökad insikt hjälper läraren att fatta välgrundade beslut och göra prioriteringar. I det andra citatet beskriver en lärare hur ökad insikt ger en grund att stå på som ingjuter mod att förnya och förändra.

Då man sällan hinner göra allt det man skulle vilja göra så tror jag att det kommer att bli lättare att prioritera vad som måste göras för att få önskat resultat och vad man kan välja bort om tiden blir för knapp. Således blir det lättare att prioritera framöver.

Ingen större förändring jämfört med det kontinuerliga förbättringsarbetet jag bedriver. Tydliga pedagogiska principer kommer dock att göra det arbetet mer fokuserat.

### Systematik

Ett tema som återkommer i sex svar handlar om hur ökad insikt bidrar till ett systematiskt sätt att gå tillväga i undervisning och utvärdering. Ett exempel är den lärare som beskriver hur detta kan innebära både en teoretisk förankring av den pedagogiska praktiken och en uppföljning där utfallet utvärderas.

Förhoppningsvis blir inte det jag gör slumpmässigt utan jag har en tydlig förankring i teorin och jag kan utvärdera undervisningsmomenten efter hand för att få "bevis" på om mina tankar funkar eller inte.

Ett annat exempel visar hur en lärare genom reflektionsprocessen har fått stöd för sina idéer om hur en systematisk undersökning om studenters förståelse kan genomföras.

Ett par olika idéer jag burit på sedan tidigare kommer (antagligen) att omsättas i praktik pga reflektionsprocessen. Deras görbarhet och relevans kom att framträda tydligare i och med portföljarbetet. Det känns bra! (I mitt fall rör det sig t ex om ett systematiskt undersökande av studenternas uppfattningar och missuppfattningar, som jag tidigare gjort isolerat inom varje kurstillfälle men med enkla medel tror mig kunna jämföra även över tid och mellan kurstillfällen.)

Ytterligare ett uttalande ger exempel på hur en lärare har utvecklat ett reflekterande förhållningssätt som kan komma till användning i den fortsatta praktiken.

Jag kommer nog bli bättre på att reflektera kring pedagogiska aspekter av saker som jag hittar på i kurserna.

## Kollegialt utbyte

Fem av de svarande lärarna beskriver hur deras insikter har medfört en ambition att öka utbytet av erfarenheter med andra. Flera uttrycker en vilja att sprida sina pedagogiska insikter till kolleger, och i följande citat nämns särskilt yngre lärare som mottagare.

Ja, som exempelvis underlag i samband med föredrag eller motsvarande för yngre lärare eller t.o.m. doktorander.

Ett annat enkätsvar poängterar värdet av kollegialt utbyte som även kan ge nya infallsvinklar till läraren själv.

Måste bli mer publik med mina erfarenheter, diskutera dem och få nya infallsvinklar.

Det finns också lärare som vittnar om att nya insikter har medfört en ambition att ytterligare närma sig pedagogisk forskning.

Kanske genom att mitt utvecklingsarbete blir mer målinriktat, fokusera mer på sådant som jag tycker är viktigt – gärna också roligt – och är bra på (dessa tre egenskaper sammanfaller inte alltid). Att jag ska försöka få tid till mer pedagogiskt utbyte och del av pedagogisk forskning genom t.ex. samtal, seminarier, kurser, konferenser, litteratur.

## Den egna utvecklingens riktning

I fyra fall uttrycker lärare hur nya insikter har fått deras tankar om den egna fortsatta utvecklingen att ta form. I tre av fallen handlar tankarna om en utveckling inom ramen för lärarnas nuvarande praktik. Ett exempel på detta är följande citat där en lärare beskriver sina planer på att använda studenters utvärderingar som underlag för pedagogisk utveckling.

Jag har redan fått flera olika förslag till både hur jag ska registrera och dokumentera studenternas uppfattning om min insats, samt förslag till förbättrad pedagogik.

Ett annat exempel speglar hur nya insikter har konkretiserat en lärares önskan att bredda sin praktik och arbeta med pedagogiskt ledarskap.

Jag har insett att jag är mycket mer intresserad av pedagogiskt ledarskap än vad jag trodde från början, så detta vill jag gärna jobba vidare på om jag någon gång får chansen.

Fråga 3: Har processen att skriva en pedagogisk portfölj påverkat hur du samtalar om pedagogiska frågor med kollegor? Ge gärna exempel.

Totalt besvarades frågan av 24 lärare. Av dessa svarar fyra att det redan tidigare fanns ett välutvecklat pedagogiskt samtal med kollegor, och att portföljskrivandet inte har medfört någon förändring. Sju lärare svarar "Nej", medan en svarar "Vet inte". I två svar beskriver lärare att det var kurssammanhanget i vilket de skrev sin portfölj, snarare än skrivprocessen i sig, som ledde till pedagogiska samtal. Denna erfarenhet exemplifieras av följande citat:

Nej, det kan jag inte riktigt säga. Det är kort tid sedan jag skrev portföljen och det har inte varit så många tillfällen att samtala om pedagogiska frågor sedan dess. Under kursens (workshop pedagogisk portfölj) gång hade vi ju dock gruppvis diskussioner om portföljerna, som då var något konkret att utgå från, t.ex. att jämföra exempel.

Övriga tio lärare utvecklar i sina svar hur skrivandet av en pedagogisk portfölj på olika sätt har påverkat samtalet om pedagogiska frågor med kollegor. Dessa frågor kan kategoriseras som konkreta - av praktisk natur och med direkt koppling till den egna vardagliga undervisningssituationen - respektive generella - där praktik knyts an till teori och placeras i ett vidare sammanhang.

#### Utbyte av konkreta erfarenheter

I fyra fall lyfter lärarna fram hur de i det kollegiala samtalet utbyter konkreta erfarenheter och diskuterar frågor som rör såväl undervisning som kursansvar, vilket återspeglas i de följande citaten. I det tredje exemplet betonar en lärare särskilt hur portföljskrivandet har gjort det lättare att argumentera för egna ståndpunkter, både gentemot kollegor och studenter. I det fjärde exemplet resonerar en lärare också om hur det kollegiala pedagogiska utbytet kan ge ökad status åt undervisning.

I och med att ett antal kollegor har sökt, eller är på väg att söka ETP, så har samtalen kring lärande blivit fler. Vi utbyter tankar och idéer kring undervisning och tipsar varandra om användbara metoder.

Det har stimulerat ett pågående samtal som redan fanns. Konkreta exempel är att mina kollegor även i sin tur reflekterar mer över sina kursansvar, och att vi tillsammans försöker förnya, och lärande-optimera.

Jag kan lättare argumentera för min egen ståndpunkt i enskilda frågor än vad jag gjorde tidigare. Det gäller i samtal med kollegor, men i minst lika hög grad gäller det i samtal med studenter.

Absolut. Vi pratar mycket mer om pedagogiska frågor nu i kollegiet, både med den grupp som har gått kursen och med andra som inte har gjort det. Jag ser nästan dagligen exempel på hur vi förändrar och förbättrar vår undervisning genom att vi pratar om det istället för som tidigare var och en gjorde sitt. Igår ledde t.ex. ett sådant samtal till att jag och en kollega bytte föreläsningar på en kurs så att de passade våra ämnesområden bättre. I det stora hela så leder dessa samtal till en ökad förståelse för pedagogiska frågor och att dessa frågor nu höjer statusen på lärarverksamheten vilken är väldigt roligt.

### Utbyte som leder till vidgade perspektiv

Förutom vardagliga, konkreta frågor beskriver lärare i sex fall också hur kollegiala diskussioner förs på ett mer generellt plan. De följande exemplen belyser hur samtalen mellan kolleger har kommit att kännetecknas av ett vidgat perspektiv, och ett kritiskt förhållningssätt till den egna undervisningen.

Ja, portföljskrivandet innebär ju att beskriva sin pedagogiska praktik. Har jag gjort det en gång i skrift är det också lättare att tala om den – med kollegor och andra. Portföljskrivandet (och läsandet av andras portföljer) gav mig också insikten att min praktik säkert skiljer sig från mina kollegors, vilket gör mig nyfiken på hur de tänker.

Vi pratar ofta om pedagogiska frågor på vår avdelning, men de mer organiserade samtal jag förde med mina två kritiska vänner var väldigt utvecklande. Mina kritiska vänner valde jag utifrån att de inte undervisar i samma ämne som jag och därför har jag inte pratat så väldigt mycket om undervisningsmetodik med just dem. Mycket man använder inom ett visst ämne är ju specifika metoder som fungerar väldigt bra just utifrån ämnets natur, men att prata med människor vars ämnen är av en helt annan natur har vidgat mina vyer och öppnat upp för andra potentiellt användbara idéer.

Varje ny erfarenhet jag gör utökar min repertoar i samspelet med mina kollegor. Jag kan nu beskriva mina egna upplevelser av att kritiskt granska mig själv och min undervisnings-praktik och hur jag ställde mina pedagogiska grundprinciper mot varandra. Just steget att fundera över om det fanns någon inbyggd motsägelse eller konflikt i de principer jag ansåg präglade min undervisningspraktik har jag märkt väcker viss förvåning hos mina kollegor. Jag tycker att det är väldigt intressant att fundera över sådana saker och jag gör det i större utsträckning nu och tar dessutom upp det med mina kollegor.

### Sammanfattning

Sammanfattningsvis resonerar lärarna, i sina svar på de tre frågorna, om hur skrivandet av en pedagogisk portfölj har lett till effekter på olika plan. För det första ges exempel



på insikter som rör mötet med studenterna, i lärarens egen undervisning. För det andra diskuteras kopplingen mellan lärarens undervisningspraktik och pedagogisk teori, och hur denna koppling kan leda till en mer medveten och systematisk praktik. För det tredje nämns i några fall portföljskrivandets effekt på det kollegiala utbytet, och hur detta kan bidra till att sprida erfarenheter och kunskap om lärande och undervisning.

## DISKUSSION

I denna studie har vi undersökt vilka insikter lärare upplever sig ha fått genom processen att skriva en pedagogisk portfölj. I det följande kommer vi att diskutera de teman som identifierades i lärarnas enkätsvar, och därefter resonerar vi om hur portföljskrivandet kan fungera som tankeverktyg och bana väg mot ett kvalificerat akademiskt lärarskap.

### Mötet med studenter

De teman där lärarna beskriver hur insikter har förändrat mötet med studenterna handlar framför allt om en ökad trygghet i lärarrollen och undervisningssituationen. Mer specifikt kan det för läraren innebära att känna sig trygg i sina pedagogiska val och att kunna motivera dessa för studenter. Liknande upplevelser har rapporterats i en studie där nyzeeländska lärare inom högre utbildning berättar att skrivandet av en pedagogisk portfölj gav bekräftelse åt deras identitet som lärare (FitzPatrick & Spiller, 2010).

### Utvecklingen av den egna undervisningen

Lärarna beskriver också hur insikter som har följt av portföljskrivandet har bidragit till en förändring av undervisningspraktiken. Inom samtliga teman som har identifierats finns exempel på hur insikter kan leda till en mer medveten och systematisk utveckling av undervisningen. En aspekt som återkommer i flera teman är hur läraren, genom att koppla egna erfarenheter till teori, bättre kan förstå, motivera och utveckla sin praktik. Portföljskrivandet innebär en process där läraren reflekterar över några specifika fall ur sin egen undervisningserfarenhet, knyter an till litteratur och formulerar en egen personlig teori eller filosofi. En sådan personlig teori kan hjälpa lärare att upptäcka dels att deras praktik vilar på en teoretisk grund, dels vad denna teoretiska grund innehåller (Jones, 2010). Det handlar alltså om att sätta ord på och motivera sina pedagogiska val, något som inte alltid är självklart i akademiska lärares praktik.

För många lärare kan det upplevas som svårt att uttrycka den tysta kunskap som präglar den praktiska delen av yrkesutövandet (Smith & Tillema, 2003). En förklaring som har förts fram är att kunskap av praktisk natur ofta är implicit och att det därför är svårt att verbalisera den; dessutom utgör den praktiska kunskapen en del av en mer holistisk professionell kunskap, vilket kan göra det problematiskt att bryta ner denna kunskap i mindre fragment (Zanting m.fl., 1998). Genom att skriva fram en portföljtext kan

läraren öva sin förmåga att uttrycka och se samband mellan de enskilda delarna och den samlade professionella lärarkompetens som de tillsammans utgör. I synnerhet att författa en reflekterande personlig teori innebär träning i att formulera hur olika tankar och erfarenheter från den egna praktiken kan knytas ihop till en sammanhållen helhet (Jones, 2010).

### Det kollegiala utbytet

I några fall har lärarnas portföljskrivande i förlängningen också lett till en förändring av hur pedagogiska samtal förs mellan kollegor, och till en vilja att sprida erfarenheter och insikter. Därigenom har det skapat förutsättningar för ökat utbyte med andra lärare. Sådana samtal och erfarenhetsutbyten har stor betydelse för utvecklingen, inte bara av den individuella läraren, utan också lärarkollektivet och den pedagogiska praktiken. Resonemanget är i linje med den bärande tanke som finns inom så kallade *communities of practice* (Wenger, 1998), som på svenska benämns praktikgemenskaper (Gustafson, 2010): att lärande kan ske när individer inom en praktikgemenskap strävar mot gemensamma mål, och att förutsättningar för nytänkande, och för utveckling och spridning av tyst kunskap kan skapas inom gruppen. De samtal och kollegiala utbyten som akademiska lärares portföljskrivande bidrar till att främja, kan på så vis bidra till förnyelse och utveckling av högre utbildning.

### En kognitiv skrivprocess

De tre beskrivna effekterna speglar på olika sätt en utvidgning av den pedagogiska praktiken där varje nivå innebär en ökad komplexitet: från individuell och lokal, till kollektiv och global. Vi kan naturligtvis inte med säkerhet veta om lärarna verkligen har fått de insikter som de beskriver. Utifrån de många, och i flera fall samstämmiga, exemplifieringar som lärarna ger är det dock rimligt att anta att portföljskrivandet faktiskt har lett till nya insikter.

Ett par av lärarna poängterar i sina enkätsvar att skrivandet av en pedagogisk portfölj inte ledde till nya insikter. En inställning som ibland förekommer är att portföljskrivandet handlar om att skriva en "politiskt korrekt uppsats", en uppfattning som dock ofta överges när lärare har bekantat sig med genren (Jones, 2010). För många akademiska lärare innebär den pedagogiska portföljen ett nytt och annorlunda sätt att skriva, som det inte är självklart att omedelbart ta till sig. För att portföljskrivandet, och den reflektionsprocess det innefattar, ska leda framåt behöver läraren utveckla strategier för att reflektera, och även få respons på sin text (Trautwein m.fl., 2015). I den förberedande workshopen, som lärarna i vår studie har deltagit i, riktas därför särskilt fokus på dessa förutsättningar.

De resonemang som lärarna för om portföljskrivandets effekter i den pedagogiska praktiken kan jämföras med hur ett argumenterande skrivande kan bidra till ämnesförståelse. Keys (1999) har beskrivit den argumenterande skrivprocessen som ett

möte mellan två kognitiva rum, ett ämnesrum och ett retoriskt rum, där den språkliga och ämnesmässiga förståelsen utvecklas hand i hand. I ämnesrummet identifieras relevanta data, data tolkas, slutsatser dras och en förståelse av ämnet utvecklas successivt. I det retoriska rummet görs språkliga val, datas betydelse artikuleras, argument formuleras, och en förståelse av genren och vetenskapen som sådan utvecklas. Tillämpad i ett sammanhang där pedagogik utgör ämnet och genren är en pedagogisk portfölj, skulle ämnesrummet bestå av ett pedagogiskt rum, med data i form av undervisningsexempel och lärandeutfall, som tillsammans med det retoriska rummet kan utveckla både pedagogisk förståelse och en förståelse av det reflekterande skrivandet och utbildningsvetenskapen i sig. I Keys (1999) modell blir mötet mellan de kognitiva rummen en iterativ process, som främjar förmågan att återkommande identifiera nya problem och formulera nya mål. Enligt denna modell kan skrivandet av en pedagogisk portfölj främja både lärares pedagogiska och reflekterande förmåga, och därigenom också deras vetenskapliga förhållningssätt till den pedagogiska praktiken. På så vis kan lärare använda portföljen som verktyg för att nå ett kvalificerat akademiskt lärarskap.

#### Excellens, expertis och kvalificerat akademiskt lärarskap – kriterier för bedömning och utveckling

De insikter som lärare upplever sig ha fått genom processen att skriva en pedagogisk portfölj kan kategoriseras med hjälp av Krebers (2002) nivåer excellens, expertis och kvalificerat akademiskt lärarskap. Mötet med studenter och en ökad upplevd säkerhet i lärarrollen kan sägas motsvara teaching excellens, medan utvecklingen av den egna undervisningen med stöd av en informerad pedagogisk diskussion, grundad i litteratur, visar på expertis. Slutligen skulle det kollegiala utbytet kunna visa på ett kvalificerat akademiskt lärarskap.

De kriterier som de pedagogiska akademierna definierar motsvarar i huvudsak expertnivån. Det är också denna nivå som de flesta lärares insikter kan relateras till i denna undersökning. Enbart utifrån enkätsvaren kan vi inte avgöra om de dessutom är excellenta i sin praktik. En väl fungerande praktik är dock ett av de pedagogiska akademiernas bedömningskriterier. Om vi utgår ifrån att lärarna uppfyller även detta kriterium skulle deras upplevda insikter spegla steget från excellent till expert, en utveckling som det är troligt att portföljskrivandet har bidragit till. Den högsta nivån, kvalificerat akademiskt lärarskap, som kännetecknas även av en vilja att sprida erfarenhet och kunskap, återfinns bara i ett fåtal av lärarnas utsagor. En slutsats skulle därför kunna vara att portföljskrivandet framför allt medverkar till att främja övergången från excellens till expertis.

Vad som skrivs i lärarnas pedagogiska portföljer påverkas givetvis av den förberedande workshopens utformning och de pedagogiska akademiernas kriterier. Någon av lärarna i denna undersökning resonerar om att skrivandet av portföljen har styrts av det faktum att den ska ligga till grund för en bedömning. Läraren upplever att skrivandet därför har präglats av taktiska val snarare än av möjligheten till pedagogisk utveckling, en effekt

som har uppmärksammats även i andra sammanhang (Jones, 2010). Det kan alltså uppstå en konflikt om portföljen skrivs för flera syften, t.ex. både för bedömning och egen utveckling (FitzPatrick & Spiller, 2010). Bland de fyra renodlade portföljtyper som Smith och Tillema (2003) urskiljer, och som beskrivs mer ingående i den övergripande projektrapporten, kategoriseras portföljerna dels utifrån syfte, dels utifrån förutsättningar. Portföljerna skrivs antingen för bedömning eller utveckling, och de skrivs antingen obligatoriskt eller frivilligt. Enligt denna indelning kan de pedagogiska portföljer som har skrivits av lärarna i denna studie närmast kategoriseras som en reflektionsportfölj, dvs. den skrivs frivilligt och för bedömning. Härigenom skiljer den sig från kategorin utvecklingsportfölj, som även den skrivs på frivillig basis, men vars främsta syfte är att utveckla. Trots att många av lärarna i denna undersökning har skrivit sin portfölj för att ansöka till en pedagogisk akademi visar enkätsvaren generellt inte någon upplevd motsättning mellan att skriva för bedömning och utveckling. En bidragande orsak till detta kan vara den förberedande workshopen, som uppmuntrar reflekterande snarare än normerande portföljer, och också poängterar vikten av att synliggöra lärarens och undervisningspraktikens utveckling över tid.

#### En väg mot kvalificerat akademiskt lärarskap

Samtidigt som kriterier av vissa lärare kan upplevas som styrande, kan de vara ett stöd i den process då den pedagogiska portföljen skrivs fram. Kriterierna poängterar vikten av att knyta lärarens praktik till pedagogisk litteratur och att sprida kunskaper utanför det lokala sammanhanget. På så sätt uppmuntras excellenta lärare att ta steget till expertnivå, med en tydlig koppling mellan teori och praktik, och vidare till ett kvalificerat akademiskt lärarskap, där pedagogisk kunskapsbildning och spridning av erfarenheter blir mer framträdande. Oavsett vilken nivå läraren befinner sig på kan portföljskrivandet leda till progression, och därigenom bidra till en framväxande akademisk praktikgemenskap som präglas av ett vetenskapligt förhållningssätt till undervisning och lärande.

#### REFERENSER

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer.
- FitzPatrick, M.A. & Spiller, D. (2010). The teaching portfolio: institutional imperative or teacher's personal journey? *Higher Education Research & Development*, 29(2): 167–178.
- Gustafson, N. (2010). *Lärare i en ny tid. Om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter*. Doktorsavhandling, Umeå: Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA).
- Handal, G. & Lauvås, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in practice*. Milton Keynes, UK: SRHE and Open University.

- Jones, E. (2010). Personal theory and reflection in a professional practice portfolio. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(6): 699–710.
- Keys, C.W. (1999). Revitalizing Instruction in Scientific Genres: Connecting Knowledge Production with Writing to Learn in Science. *Science Education*, 83(2): 115–130.
- Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1): 5–23.
- Ryan, M. (2010). Improving reflective writing in higher education: a social semiotic perspective. *Teaching in Higher Education*, 16(1): 99–111.
- Ryegård, Å. (2013). *Inventering av pedagogiska karriärvägar på Sveriges högskolor och universitet*. PIL-rapport 2013:04. Göteborgs universitet: Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling, PIL.
- Smith, K. & Tillema, H. (2003). Clarifying different types of portfolio use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(6): 625–648.
- Trautwein, C., Nückles, M. & Merkt, M. (2015). Complex dynamics in academics' developmental process in teaching. *Higher Education Research & Development*, 34(3): 641–657.
- Tummons, J. (2011). 'It sort of feels uncomfortable': problematising the assessment of reflective practice. *Studies in Higher Education*, 36(4): 471–483.
- Winka, K. & Ryegård, Å. (2013). *Pedagogisk portfölj – för karriär och utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J.D. & Van Driel, J.H. (1998). Explicating practical knowledge: an extension of mentor teachers' roles. *European Journal of Teacher Education*, 21(1): 11–28.

#### Elektroniska referenser

- LTH, bedömningskriterier för pedagogiska akademi. (2005).  
<http://www.lth.se/fileadmin/lth/genombrottet/LTHsPedAkademi050518.pdf>
- Naturvetenskapliga fakultetens pedagogiska akademi, bedömningskriterier. (2006).  
[http://www.naturvetenskap.lu.se/sites/naturvetenskap.lu.se/files/kriterier\\_bedomningsprocess\\_otp\\_2007.pdf](http://www.naturvetenskap.lu.se/sites/naturvetenskap.lu.se/files/kriterier_bedomningsprocess_otp_2007.pdf)
- Samhällsvetenskapliga fakultetens pedagogiska akademi, bedömningskriterier. (2011).  
[http://www.sam.lu.se/sites/sam.lu.se/files/kriterier\\_for\\_bedomning\\_rev\\_111215.pdf](http://www.sam.lu.se/sites/sam.lu.se/files/kriterier_for_bedomning_rev_111215.pdf)





## Kompetensportfölj för dokumentation, reflektion och progression

---

Denna rapport undersöker hur kompetensportföljer kan användas av studenter och lärare inom högre utbildning – för lärande och professionell utveckling. Rapporten redovisar ett pedagogiskt utvecklingsprojekt vid Lunds universitet där olika delprojekt har

- utvecklat ett elektroniskt portföljverktyg
- utvecklat, implementerat och utvärderat reflektionsuppgifter i tre ämnesutbildningar
- analyserat lärares upplevelser av att skriva en pedagogisk portfölj.

Utifrån en samlad analys av resultaten belyser rapporten möjligheter och utmaningar med ett reflekterande portföljskrivande. Projektets erfarenheter mynnar ut i tio konkreta rekommendationer.

