

Introduktion till Temanumret:

Läraktiviteter för att uppnå Värderingsförmåga och förhållningssätt

Daniel Einarson & Maria Melén Fäldt

Bakgrund

År 2007 trädde en ny högskoleförordning i kraft som innebar en ny utbildnings- och examensstruktur. Centralt för denna struktur var att den var resultatbaserad vilket föranledde att man vid svenska lärosäten upprättade kursplaner i vilka studentens förväntade läranderesultat (idag används beteckningen Lärandemål) formulerades. Dessa anger vad studenten förväntas kunna vid avslutad kurs. Den enskilda kursens lärandemål omfattas dessutom av högskoleförordningens mål för examen, d.v.s. vad studenten ska kunna för att ta examen, och av lärosätets egna utbildningsplaner där ytterligare kunskapsmål kan specificeras. Införandet av resultatbaserad struktur skedde inte i ett vacuum utan var en del av ett då framväxande (och nu existerande) utvärderings- och bedömningssamhälle i vilket tydliga begrepp och beskrivningar blivit en förutsättning för mätning, värdering och inte minst kvalitetssäkring.

Hur det på ett adekvat sätt går att mäta, värdera och säkra att lärandemål uppnås är i sig föremål för omfattande forskning och debatt. Diskussionen om vad som skall mätas har också utvecklats över tid och resulterat i beskrivningar av olika kvalifikationer och kompetenser som studenten förväntas få med sig - både genom formella och informella lärandeprocesser. Lärandemål som ska klargöra vad studenten ska kunna efter genomgången kurs har i sin tur lett till ett pedagogiskt perspektivskifte där universitetslärarens uppdrag och ansvar blivit att

skapa en god lärandemiljö där aktiverande undervisningsmetoder och examinationer som stödjer studentens uppnående av målen är centrala.

Som gräddes på moset ska läranderesultat beskrivas utifrån kunskapsformerna *Kunskap och förståelse, Färdighet och förmåga* samt *Värderingsförmåga och förhållningssätt*. Utöver att dessa speglar resultatstyrningen i sig speglar de också en kunskapssyn som förflyttats, grovt sett, från ett fokus på att kunskap är stabil eller ett kognitivt tillstånd hos individen till att betraktas som något som ska kunna tillämpas situationellt och vara kroppsligt förankrat men också finnas i relation till en omgivning.

Sannolikt är kunskapsformen Värderingsförmåga och förhållningssätt den mest komplexa och den som uttryckligen lett till att universitetsläraren fått tänka över allt från målformulering till undervisningspraktik och examination. Termen Constructive alignment illustrerar just denna studentcentrerade läroprocess från skapande av lärandemål till undervisningsuppläggning och examination.

I kommande kvalitetssäkringssystem för utbildning ska ESGs principer om Studentcentrerat lärande (SCL) ange riktning för alla läroaktiviteter. Kortfattat sammanfattas förhållningssättet (attityden och kulturen) bakom SCL som "en öppenhet mot flexibla utbildningsvägar och erkännande av kompetenser som uppnåtts vid sidan av formella läroplaner" (s. 6, Standarder och riktlinjer för kvalitetssäkring inom det europeiska området för högre utbildning (ESG). Hämtas på UKA.se). En annan viktig aspekt är att studenten i stor utsträckning ska betraktas som medskapare i sitt lärande.

Förhållningssättet bakom SCL och goda exempel från dess utförande är därför särskilt intressant att belysa utifrån läraktiviteter i kunskapsformen *Värderingsförmåga och förhållningssätt*.

Att förhålla sig till värderingsförmåga och förhållningssätt

Högskolelagen, 1 §, första kapitlet, utgör den inledande bestämmelsen angående det statliga huvudmannskapet för universitet och högskolor. I 2 §, samma kapitel, nämns vidare att högskolors utbildning ska vila på vetenskaplig grund eller beprövad erfarenhet. Det nämns också att ”I högskolornas uppgift ska det ingå att samverka med det omgivande samhället och informera om sin verksamhet samt verka för att forskningsresultat tillkomna vid högskolan kommer till nytta” ([1]). 8 § (och 9 §), går sedan djupare in på övergripande principer angående utbildningssyften:

Utbildning på grundnivå ska utveckla studenternas:

- förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar,
 - förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem, och
 - beredskap att möta förändringar i arbetslivet.
- Inom det område som utbildningen avser ska studenterna, utöver kunskaper och färdigheter, utveckla förmåga att
- söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå,
 - följa kunskapsutvecklingen, och
 - utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området.

Dessa utbildningssyften specificeras sedan genom högskoleförordningen, där det ”i anslutning till högskolelagen (1992:1434) finns bestämmelser om universitet och högskolor som staten är huvudman för” ([1], Högskoleförordningen 1 §, första kapitlet). Särskilt konkretiseras syften/krav med/på utbild-

ningar genom Examensordningen, som utgör Högskoleförordningens bilaga 2, omfattande examensmål för de av Högskoleförordningen angivna examina (se även här [2], 6 Kap. angående Utbildningen, 4 §, och 5 §).

Examensmålen är också, som bekant, grupperade under de tre kunskapsformerna. *Värderingsförmåga och förhållningssätt* exemplifieras här av Kandidatexamen om 180 högskolepoäng:

För kandidatexamen skall studenten

- visa förmåga att inom huvudområdet för utbildningen göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter,
- visa insikt om kunskapens roll i samhället och om människors ansvar för hur den används, och
- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att utveckla sin kompetens.

Kategoriseringen gäller oberoende av examen. Examensmålen kan variera något för avancerad nivå, även om många av dessa innehållsmässigt är tämligen likartade.

Vad som har tagits upp här är ramar som vi har att förhålla oss till som lärosäte. På nivåer av konkreta utbildningsplaner och kursplaner kan målen konkretiseras, men kunskapsformerna liksom de stora dragen inom examensmålen ska följas.

Då vi ser på kunskapsformerna, går det att, förutom benämningarna av dessa, även att av deras innehåll dra slutsatser angående deras huvudsakliga mening, såsom:

1. Kunskap och förståelse, berör i första hand de disciplinära kunskaperna, samt hur dessa sätts i sammanhang av metod och forskningsfrågor.
2. Färdighet och förmåga, berör studenters aktiviteter för att genomföra sin utbildning. Man refererar här till egenansvar för att

lösa problem, att förhålla sig till tidsramar, och att kommunicera skriftligt och muntligt.

3. Värderingsförmåga och förhållningssätt. Här visas närmast på en riktning utanför den rena utbildningskontexten, såsom hur utbildningen sätts i relation till omgivande samhälle och etiska aspekter, och hur man förbereder sig för ett livslångt lärande. Man relaterar alltså i denna tredje kunskapsform mer till studentens liv efter sina studier än de två föregående kunskapsformerna. Relation till forskning och vetenskap nämns också. I detta bidrag är det dock av störst intresse att se på utbildningens bidrag utanför den rena forskningen.

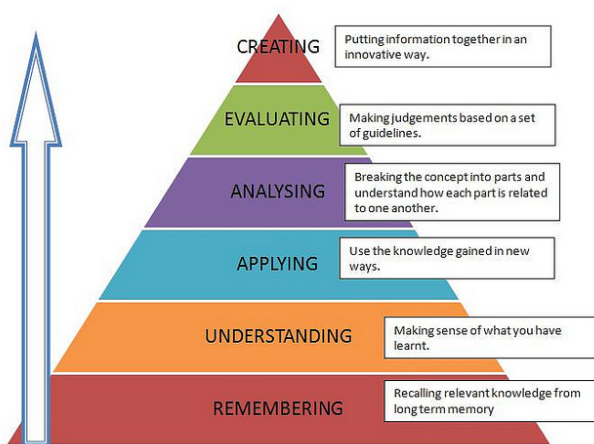
Den tredje kunskapsformen blir särskilt intressant om man går tillbaka till de inledande paragraferna ur högskolelagen, som nämns ovan (1 §, 2§, 8§, 9§). Här nämns samverkan med omgivande samhälle och beredskap att möta förändringar i samhället som väsentliga. Man kan här se det som att högskolan har två huvudsyften:

1. Kunskapsfördjupning och – spridning.
2. Utbildning av medborgare, där dessa bidrar till ett samhälles hållbarhet och förändring.

Även då man ser till den senaste forskningspropositionen (Prop. 2016/17:50, [3]) blir, då man utgår från utbildningsuppdraget, den tredje kunskapsformen särskilt intressant. Med uttrycket "Kunskap i samverkan – för samhällets utmaningar och stärkt konkurrenskraft" ([3]) visar man på ett tydligt utbildningssyfte i att ha en riktning mot studenternas liv efter utbildningen, enligt kunskapsform 3, där dessa använder sig av kunskaper, enligt kunskapsform1, och med tillägnade färdigheter ur kunskapsform 2. Vad gäller fortsättningen av denna framställning så kommer fokus speciellt att ligga på den tredje kunskapsformen, *Värderingsförmåga och förhållningssätt*.

Sammanhang

Kategorisering av kompetenser inom utbildning är vanligt förekommande i förståelsen för- och utförandet av utbildningen som sådan. Blooms taxonomi ([11], se figur 1 nedan) är här ett exempel som refererar till olika steg i lärande med avseende på inlärningsdjup. Ordet taxonomi i sig självt har en grundläggande betydelse i klassificering, eller karaktärisering (taxonomi, vetenskapen om indelning, ([10]).



Figur 1. Blooms taxonomi

UNESCO har en utgångspunkt i the Four Pillars of Learning, som sätter generella och grundläggande principer för syften med utbildning ([4]):

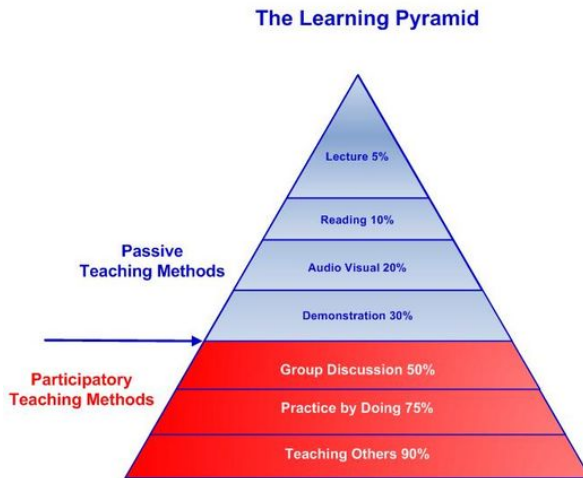
- Learning to know: to provide the cognitive tools required to better comprehend the world and its complexities, and to provide an appropriate and adequate foundation for future learning.
- Learning to do: to provide the skills that would enable individuals to effectively participate in the global economy and society.

- Learning to be: to provide self-analytical and social skills to enable individuals to develop to their fullest potential psycho-socially, affectively as well as physically, for an all-round complete person.
- Learning to live together: to expose individuals to the values implicit within human rights, democratic principles, intercultural understanding and respect and peace at all levels of society and human relationships to enable individuals and societies to live in peace and harmony.

Generellt kan man här se att *The Four Pillars*, uttrycker syften med utbildning i termer av samhällets bästa, men även på ett mer individuellt plan. I förhållande till Högskoleförordningens kategorisering kan man se att *Learning to Know*, svarar bäst mot kategori ett, *kunskap och förståelse*, medan de två senare kategorierna snarare kan ses som integrerade i var och en av, åtminstone, de tre senare "pelarna".

Aktiva lärandeformer beaktas inte bara i samverkansnära syften, utan även för att ge fördjupad kunskap i sig självt. Detta kan i sig vara ett sätt att ge större värde åt Högskoleförordningens första kunskapsform. Studentcentrerat lärande (SCL) kan sedan ses som en utveckling av aktivt lärande, där studenten även medverkar i utformningen av sin lärandesituation. Definition av SCL ([12], figur 2, nedan från [17]):

"Student-Centered Learning represents both a mindset and a culture within a given higher education institution and is a learning approach which is broadly related to, and supported by, constructivist theories of learning. It is characterized by innovative methods of teaching which aim to promote learning in communication with teachers and other learners and which take students seriously as active participants in their own learning, fostering transferable skills such as problem-solving, critical thinking and reflective thinking."



Figur 2. Aktiva och passiva läraktiviteter i relation till lärande.

Hur skapas kunskap?

Bland flera intressanta punkter som här lyfts fram, diskuteras här följande ytterligare "... supported by, constructivist theories of learning": "Konstruktivism betonar att människor själva skapar och konstruerar kunskap i interaktion med omvärlden, till skillnad från äldre tankar där kunskap betraktas mer som en entitet som kan överföras från exempelvis en lärare eller bok till individen" ([13]). Även här kan vi se en koppling till högskoleförordningens tredje kunskapsform, där inläring sätts i relation till en omgivning där denna används. Särskilt intressant i sammanhang av SCL är också att nämna rapporten Standarder och riktlinjer för kvalitetssäkring inom det europeiska området för högre utbildning (ESG) ([14]). Bland de Standarder och riktlinjer för intern kvalitetssäkring som här presenteras, nämns punkt 1.3 Studentcentrerat lärande, undervisning och bedömning. Man kan se att aktiva lärandeformer lyfts fram, men att samverkansnära former däremot inte nämns,

man har alltså fokus på utbildningssituationen som sådan i första hand medan dess mening i ett samhällsligt perspektiv inte explicit nämns. Ur ([14]): STANDARD: Lärosätena säkerställer att utbildning ges på ett sätt som inbjuder studenterna till att ta en aktiv roll i lärandeprocesserna och att detta återspeglas i bedömningen av studenterna.

Fronesis = Värderingsförmåga och förhållningssätt?

Det kan även vara intressant att betrakta ett mera historiskt perspektiv, där ([14]) nämner Platon som ”den förste att ställa upp huvudkriterierna för vad som kan betecknas som sann och säker kunskap (episteme) till skillnad från att endast ha en åsikt eller tycka någonting (doxa)”. Särskilt intressant är här att ta upp Aristoteles perspektiv då han sätter kunskap i förhållande till olika verksamheter. Utöver episteme (den säkra kunskapen), lägger han till ” två former av praktisk kunskap, en som främst är knuten till hantverk och skapande verksamheter (techne) och en som är knuten till det etiska och politiska livet (fronesis)” ([14]). Vi kan här se den slående samstämmigheten mellan Aristoteles kategorisering och Högskoleförordningens kategorisering:

Episteme – Kunskap och förståelse

Techne – Färdighet och förmåga

Fronesis – Värderingsförmåga och förhållningssätt

För den tredje kunskapsformen ser vi särskilt samverkansperspektivet. Det är inte bara frågan om kunskapen som sådan, heller inte om tillämpandet som sådant, utan förhållandet mellan kunskapen, tillämpningen och dessas sammanhang.

I det här sammanhanget kan det också vara värt att nämna Agenda 2030, och FNs globala hållbarhetsmål ([16]), och då särskilt mål nummer 4 som definierar Quality Education:

Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.

Detta mål handlar inte endast om att alla barn/ungdomar ska få tillgång till utbildning, utan att det verkligen handlar om kvalitet i utbildningen. I detta sammanhang blir det särskilt intressant att se de globala målen i förhållande till UNESCOs *Four Pillars of Learning*, detta i förhållande till CDIOs utbildningsramverk (se Daniel Einarsons text i detta nummer), vidare i förhållande till *aktiva lärandeformer* och *Studentcentrerat lärande*, och slutligen i förhållande till *Högskoleförordningens* kunskapsformer och examensmål. Vi kan här tala om *episteme*, *techne*, och *fronesis*, där den senare av dessa refererar till individens/studentens riktning framåt i tiden, och utåt mot det omgivande samhället. Här blir förberedelse för livslångt lärande, och beaktandet av relationen mellan kunskap och förståelse, färdighet och förmåga, och användningen av dessa i sina sammanhang signifikant viktigt, det vill säga genom värderingsförmåga och förhållningssätt.

Avslutande diskussion

Högskoleförordningens examensmål utgör en yttre ram för kursansvarigas förhållningssätt kurser. Kursplaner, liksom även utbildningsplaner, speglar innehållet i denna inramning i syfte att både svara mot examensmålen, och innehållet i en kurs, eller utbildning som helhet. Diskussionerna i denna framställning utgår från Högskolelagen och Högskoleförordningen, för att belysa relationen mellan det tydligt lagstadgade och den praktiska. En utgångspunkt har här varit Högskoleförordningens kategorisering av examensmålen, och då särskilt den tredje av dessa kunskapsformer. En grov beskrivning som gjorts här av dessa examensmål är att *Kunskap och förståelse* står för den

rena kunskapen, *Färdighet och förmåga* står för utförande, medan *Värderingsförmåga och förhållningssätt* står för de båda föregående i ett större sammanhang. Detta kan dock inte ses som en ortogonal uppdelning, eftersom ett utförande, eller tillämpning kan ske i en kontext som, exempelvis, inkluderar verksamhetsnära relationer (VFU, VIL, ...). Vad ligger då under *Färdighet och förmåga*, respektive *Värderingsförmåga och förhållningssätt*?

Vad som skulle kunna fördjupas i denna framställning är en koppling till Bolognaprocessen och beslutsprocessen bakom den kategorisering vi idag förhåller oss till. Vad är det som gjort att man valt just denna inramning, någonting som vi ju idag jobbar med dagligdags inom högskolan? Vilken är den ursprungliga explicita betydelsen av de olika kategorierna? Med en större kunskap om detta kan precisionen öka i utveckling och framtagande av kursplaner, såväl som utförandet av kurser och deras moment, med den ytterligare positiva effekten i en större säkerhet kring vad vi faktiskt sysslar med. Idag kan vi gissa oss till en betydelse genom att studera de faktiska mål som ingår under var och en av dessa. Vi kan också jämföra med, exempelvis, den kategorisering som en gång gjordes av Aristoteles (*Episteme, Techne, Fronesis*) och slås av samstämmigheten och ur denna dra våra slutsatser. *Fronesis* står här speciellt för kompetenser beträffande etik och relation till politik och samhälle, och ligger därmed nära just *Värderingsförmåga och förhållningssätt*.

Denna sista kunskapsform sätter alltså övriga kunskaper och förmågor i ett sammanhang, och här sammanfaller detta med delar av en högskolas övergripande uppgifter, nämligen att utbilda studenter för de bidrag dessa gör i samhället. I den senaste forskningspropositionen framhävs samverkan som prioriterat. Vad samverkan är kan verka oklart, men kan ses som en

relation mellan ytterligare en huvudsaklig uppgift för en högskola, nämligen kunskapsfördjupning, å ena sidan, och dess påverkan på samhället å andra sidan. UNESCOs Four Pillars of Learning exemplifierar också dessa diskussioner, där man just har en positiva samhällsnytta i fokus. I detta sammanhang blir den tredje kunskapsformen särskilt intressant och viktig, speciellt också i förhållande till perspektiv på hållbar utveckling, vilket idag har hög prioritet.

Referenser

[1] Högskolelag (1992:1 434), Svensk författningssamling 1992:1 434, http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434

[2] Högskoleförordning (1993:100), Svensk författningssamling 1993:100, http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100

[3] Forskningspropositionen, Kunskap i samverkan – för samhällets utmaningar och stärkt konkurrenskraft ID-nummer: Prop. 2016/17:50

[4] The UNESCO's Four Pillars of Learning, <http://www.unesco.org/new/en/education/networks/global-networks/aspnet/about-us/strategy/the-four-pillars-of-learning/>

[5] CDIO, Conceive, Design, Implement, Operate real-world systems and products, www.cdio.org

[6] The CDIO Syllabus v2.0 - An Updated Statement of Goals for Engineering Education, Edward F. Crawley, Johan Malmqvist,

William A. Lucas, Doris R. Brodeur, The CDIO Syllabus, accessed through <http://www.cdio.org/>

[7] Einarson D. CDIO, en introduktion – diskussioner kring ett ramverk för verksamhetsintegrerat lärande, Högskolepedagogisk debatt, Nr 2 2015. Kristianstad University Press 6:2015, ISBN: 978-91-981338-8-2.

[8] CDIO Standards. <http://www.cdio.org/implementing-cdio/standards/12-cdio-standards>

[9] Einarson D. Saplacan D., ADDRESSING INTERGRATED LEARNING THROUGH PROJECT-BASED COURSES – FIVE YEARS OF IMPROVEMENTS, submitted to CDIO 2017, <http://www.cdio.ca/> .

[10] Taxonomi, Vetenskapen om indelning, <https://sv.wikipedia.org/wiki/Taxonomi>

[11] Elisa Robyn, Bloom's Taxonomy, <https://expertbeacon.com/blooms-taxonomy/#.WKwAk00VCM8>

[12] Student-Centred Learning, Toolkit for students, staff and higher education institutions. Education International, the European Students' Union, and Lifelong Learning Program, 2010.

[13] Angående konstruktivism, [https://sv.wikipedia.org/wiki/Konstruktivism \(pedagogik\)](https://sv.wikipedia.org/wiki/Konstruktivism_(pedagogik))

[14] Standarder och riktlinjer för kvalitetssäkring inom det europeiska området för högre utbildning (ESG), översättning av *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, Universitetskanslersämbetet 2015.

[15] Bengt Gustavsson, Vad är kunskap? – en diskussion om praktik och teoretisk kunskap. Skolverket. Lenanders grafiska ab, Kalmar 2002. http://www.pedag.umu.se/digitalAssets/19/19998_vad-kunskap-skolverket.pdf

[16] Agenda 2030, FNs 17 globala hållbarhetsmål, <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>, <http://www.regeringen.se/regeringens-politik/globala-malen-och-agenda-2030/17-globala-mal-for-hallbar-utveckling/>

[17] Student Centered Learning, the Learning Pyramide, <http://thepeakperformancecenter.com/educational-learning/learning/principles-of-learning/learning-pyramid/>